



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i læring og undervisning - MAS3-307

MAS3-307-O-2021-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	30-04-2021 09:00	<b>Termin:</b>	2021 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	14-05-2021 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	45
<b>Flowkode:</b>	203 MAS3-307 1 O 2021 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Daniel Pedersen Høyland
<b>Kandidatnr.:</b>	206
<b>HVL-id:</b>	161410@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	26607
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Ja, Kunnskap i Bevegelse: eit aksjonsforskningsprosjekt for fysisk aktiv læring

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Lærarar sine tankar og erfaringar om bruk av fysisk aktivitet i undervisninga

Teacher's thoughts and experiences of using physical activity in lessons

**Daniel Pedersen Høyland**

MAS3-307

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Rettleiarar Ståle Bye Teslo & Eirik Sørnes Jenssen

Innleveringsdato: 14.05.21

## Innholdsliste

Forord .....	4
Samandrag .....	5
Summary .....	6
<b>1.0 – Innleiing</b> .....	<b>7</b>
1.1 – Problemårsak og problemstilling .....	8
1.2 – Mi forståing .....	9
1.3 – Omgrepsavklaring .....	10
<b>2.0 – Teori</b> .....	<b>11</b>
2.1 – Den didaktiske trekanten .....	11
2.2 – Fysisk aktivitet i undervisninga .....	13
2.3 – Formelle dokument .....	14
2.4 – Relasjonar .....	16
2.4.1 – Samarbeid .....	18
2.5 – Undervisninga.....	20
2.6 – Tidlegare forskning .....	21
<b>3.0 – Metode</b> .....	<b>25</b>
3.1 – Kvalitativ metode .....	25
3.2 – Fenomenologi .....	25
3.2.1 – Fenomenologisk analyse .....	26
3.2.2 – Analysekategoriariar .....	28
3.3 – Utval .....	28
3.4 – Datainnsamlingsmetode .....	29
3.4.1 – Intervju .....	30
3.4.2 – Intervjuguide .....	30
3.4.3 – Pilot .....	31
3.4.4 – Gjennomføring .....	32
3.5 – Kvalitetsvurdering .....	33
3.6 – Etske vurderingar .....	34

4.0 – <b>Funn</b> .....	36
4.1 – Kva tilfører fysisk aktivitet matematikkfaget? .....	36
4.2 – Kva tilfører fysisk aktivitet læring? .....	38
4.3 – Kva tilfører fysisk aktivitet læringsmiljøet? .....	39
4.4 – Kva tilfører fysisk aktivitet lærarrolla? .....	39
4.5 – Korleis planlegg informantane fysisk aktivitet i undervisninga? .....	41
5.0 – <b>Drøfting</b> .....	44
5.1 – Kva tilfører fysisk aktivitet matematikkfaget? .....	44
5.2 – Kva tilfører fysisk aktivitet læring? .....	48
5.3 – Kva tilfører fysisk aktivitet læringsmiljøet? .....	50
5.4 – Kva tilfører fysisk aktivitet lærarrolla? .....	54
5.5 – Korleis planlegg informantane fysisk aktivitet i undervisninga? .....	56
5.6 – Kvalitetsvurdering .....	60
5.7 – Konklusjon .....	61
6.0 – <b>Avslutning</b> .....	64
7.0 – <b>Litteraturliste</b> .....	66

## Forord

Innleiingsvis vil eg få fram at arbeidet med denne masteroppgåva har vore ein lang og interessant prosess. Eg har gjennom prosessen både fått vore med på forskning eg aldri hadde trudd eg kunne vore med på, samt utvikla meg sjølv som både forskar og lærar. Eg har gjennom prosessane eg har fått vore med på fått eit mykje djupare innblikk i kva det vil seie å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Dette både frå Høgskulen sine synsvinklar samt informantane sine synsvinklar på temaet. Eg har no fått ein djupare kunnskap og kjenner meg klar for å levera eit stykke forskingsarbeid som forhåpentlegvis kan vera med på å belysa fysisk aktivitet i undervisninga frå innfallsvinkelen eg har valt.

Vidare ønskjer eg å takka hovudrettleiaren min, Ståle Bye Teslo. Du har vore ein kjempegod ressurs for meg gjennom heile arbeidet. Det har vore ein kjempegod tilrettelegging for meg i prosessen eg har vore gjennom i oppgåva. Du har gjeve gode tilbakemeldingar som har vore med på å la meg sjå på oppgåva med eit anna blikk. Så vil eg også understreka at det har vore viktig for meg å kunne gleda meg til rettleiingsmøter, der eg blei møtt med godt humør frå deg og Eirik. Eg ønskjer også å takka birettleiaren min, Eirik Sørnes Jenssen. Du har gjeve gode tilbakemeldingar med ein litt anna synsvinkel enn Ståle, som har gjort at eg har fått to blikk på det eg hadde produsert til rettleiinga. Du har komme med gode forslag til kva som kan vera relevant å trekka inn for å danne eit godt grunnlag for oppgåva. Tusen takk til begge rettleiarane, eg kan ikkje seia anna etter denne prosessen at eg er kjempeglad for at eg fekk tildelt akkurat dykk.

Vidare ønskjer eg å retta ein takk til Senter for fysisk aktiv læring. Tusen takk for at de gjorde det mogleg for meg å vera med i ein forskingsprosess med dykk. Heile prosessen har vore læringsrik og interessant for meg som både forskar, men også som profesjonsutøvar. Eg sit igjen med mykje kunnskap som eg ikkje hadde tenkt over i forkant av forkinga.

Avslutningsvis vil eg takka alle utanfor prosessen som har spurt korleis det går med masteroppgåva og vist interesse for det eg har drive med. Det har vore med på å motivera meg gjennom heile prosessen at de har hatt interesse av det eg har drive med. Samtidig vil eg retta ein ytterlegare takk til min trufaste hjelper som har lese korrektur gjennom heile prosessen. Utan alle dykk hadde heile prosessen vorte mykje tyngre. Takk!

## Samandrag

Fysisk aktivitet skal gjennom Regjeringa sin handlingsplan for fysisk aktivitet integrerast meir i skulen framover. Det at fysisk aktivitet skal bli ein større del av skulekvardagen, gjer at fleire lærarar vil gjera seg erfaringar knytt til å bruka dette i undervisninga. Tidlegare er det ikkje gjort mykje forskning på lærarar sine tankar og erfaringar knytt til å bruka fysisk aktivitet i undervisninga. Dette studiet har som formål å undersøkje nettopp dette. Kva tankar og erfaringar eit utval lærarar har gjort seg opp etter å ha teke i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Studien har hatt seks lærarar som alle har underviser i matematikk ved den same skulen. Studien har vorte vinkla kvalitativt, der det har vore intervju. Funna etter intervju viste lærarane sine tankar og erfaringar. Blant desse tankane og erfaringane, kom dei innpå tema som læring, planlegging, glede og utfordringar. Det viser seg blant anna at lærarane har positive erfaringar knytt til undervisninga. Samtidig som dei peikar på ulike utfordringar som tid og planlegging. Alt i alt kan ein sjå fleire ulike koplingar mellom blant anna grunnleggande didaktikk og lærarane sine tankar. Der faktorar frå den grunnleggande didaktikken verkar som ligg til grunn for planlegginga og gjennomføringa av undervisninga til lærarane.

## Summary

Physical activity is going to be integrated more in the schools through the Governments plan of actions for physical activity. The fact that physical activity is going to be a bigger part of the schooldays, will make teachers experience how to use this in their lessons. There is not much research on this subject from earlier on. This study has a purpose to research this subject. What thoughts and experiences a variety of teachers have gained after using physical activity in their lessons. This study includes six teachers which all teach in mathematics at the same School. The Study has a qualitative research method, with interviews. The results after the interviews showed the teacher's thoughts and experiences. Among these thoughts and experiences, was categories such as learning, planning, joy and challenges. It shows that the teachers have positive experiences connected to the lessons. At the same time, they point at different challenges like time and planning. All in all, there is several connections between essential didactics and the teacher's thoughts. Factors from the essential didactics seems to be a foundation for planning and execution of the lessons.



## 1.0 – Innleiing

Fysisk aktivitet har vorte ein større del av skulekvardagen. Regjeringa (2020) peikar på at folk flest er for lite fysisk aktive (Regjeringa, 2020, s.10). Vidare påpeikar Regjeringa (2020) at fysisk aktivitet kan gje glede, meistring, opplevingar, tilhøyrse og fridom (Regjeringa, 2020, s.10). Desse påstandane til Regjeringa (2020) står skrive i deira handlingsplan for fysisk aktivitet som skal gå frå 2020 til 2029. Denne handlingsplanen som dei har laga er eit samarbeid mellom fleire ulike departement, som skal hjelpa kommunane til å ha tilstrekkeleg med fysisk aktivitet i blant anna skulen (Regjeringa, 2020, s.12). Når det kjem til skulen påpeikar Regjeringa (2020) at skulen og lærarane står sjølv fritt til å ta i bruk fysisk aktivitet som ein del av undervisninga og skulekvardagen (Regjeringa, 2020, s. 47). Det at Regjeringa på tvers av departementa har laga ein handlingsplan for fysisk aktivitet for 2020 til 2029, viser at Regjeringa ønskjer at fysisk aktivitet skal vera ein større del av skulekvardagen enn det er no. I forhold til forskning som er gjort tidlegare, er det gjort ein del forskning på korleis fysisk aktivitet kan spela inn på elevane og kva dei sit igjen med etter ein periode med fysisk aktivitet. Holrommet i forskinga er at det ikkje er gjort noko forskning på lærarane sine erfaringar kring å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Det å ta i bruk fysisk aktivitet som ein del av undervisninga, handlar om å ta i bruk ein undervisningsmetode som inkluderer læringsformer der ein har moglegheit til å vera fysisk aktiv.

Det store spørsmålet ein må stilla seg er kva som skal til for at denne Regjeringa (2020) sin handlingsplan for fysisk aktivitet skal kunne fungera i skulen? Min tanke er å finna ut kva eit utval matematikklærarar tenkjer om å bruka fysisk aktivitet i undervisninga.

Masteroppgåva er ein del av prosjektet «Kunnskap i Bevegelse: eit aksjonsforskningsprosjekt for fysisk aktiv læring». Prosjektet er ein forskingsintervensjon gjennomført av Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL) ved Høgskulen på Vestlandet campus Sogndal. Prosjektet som masteroppgåva er ein del av hadde eit todelt overordna mål, der ein ønskja å undersøka korleis ein kan skapa og utarbeida ein intervensjon saman og å bidra til auka kompetanse rundt fysisk aktiv læring (FAL) i teoretiske fag. Prosjektet blei gjennomført i ein samskapingsprosess over to kveldar der det var samla 6 ulike kompetansegrupper. Kompetansegruppene bestod av elevar, lærarar, skuleleiarar, foreldre, GLU-studentar og høgskuletilsette. Den første kvelden sat dei aktuelle personane saman med dei i same kompetansegruppe og svarte på spørsmål som på førehand var definert av lærarane. Den andre kvelden blei det sett saman ein person frå kvar kompetansegruppe der ein fekk laga ein plakate på bakgrunn av den førre kvelden som skulle vise FAL aktivitetar som lærarane kunne bruka i sin

undervisningskvardag. Etter desse kveldane der ein skapte forslag til aktivitetar basert på den ulike kompetansen som sit i gruppene, gjekk prosjektet inn i ein 9-vekers periode der lærarane skulle bruka FAL i undervisninga. I denne perioden kjem denne masteroppgåva inn i bilete. Der fokuset er å undersøka kva matematikklærarane på denne aktuelle ungdomsskulen tenkjer om å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga.

### **1.1 – Problemårsak og problemstilling**

Elevane sin skulekvardag inneber fysisk aktivitet i Kroppsøving og friminutt, men kva med fysisk aktivitet i undervisninga? I dagens skule har elevane moglegheit til å driva fysisk aktivitet i kroppsøvingsfaget samt dei har moglegheit til å gjera kva dei vil i friminutta. Kroppsøvingstimane er ulike frå andre timar på timeplanen fordi dei bryt med det tradisjonelle mønsteret der ein sit i ro. Nokre elevar kan ikkje venta nok på å få komma seg i fysisk aktivitet og bryta med det stillesitjande mønsteret ein har i dei fleste faga på skulen. Kan ein då leggja opp til fysisk aktivitet generelt i undervisninga?

Kunnskapsdepartementet (2020a) skriv i overordna del for den nye læreplanen at elevane si læring og utvikling skal stå i sentrum for skulen si verksemd (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Når elevane går ut frå skulen skal dei kunne meir enn det dei gjorde då dei starta, dette sikra gjennom dei ulike kompetansemåla. Kompetansemåla seier ikkje noko om korleis ein skal leggja opp undervisninga for at ein skal nå dei ulike måla, dei fortel berre kva elevane skal sitja igjen med etter den aktuelle perioden. Kunnskapsdepartementet (2020a) påpeikar som nemnt at det er elevane si læring og utvikling som skal stå i fokus, og då bør ein tilpassa opplegga slik at alle elevane opplev dette.

Utdanningsdirektoratet (2020e) påpeikar at alle elevar skal ha tilpassa opplæring og at ein kan oppnå dette gjennom variert undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020abc). Dette er sentralt i forhold til problemområdet eg ønskjer å undersøka. Det at lærarane prøver nye undervisningsmetodar for å kunne variera undervisninga kan spela inn på kva elevane sit igjen med. Samtidig er det viktig å finna ut kva lærarane sjølve tenkjer om å bruka undervisningsopplegget. Tankane dei har er med på å beskriva kva sannsyn det er for at dei fortsett med denne undervisningsmetoden.

På bakgrunn av desse punkta ønskjer eg å finna meir ut om tankane til lærarane kring bruken av fysisk aktivitet i undervisninga. I samarbeid med SEFAL og deira forskingsintervensjon, opna det seg ein moglegheit for meg å gjennomføra eit forskingsprosjekt basert på dette. Tilknytt forskingsintervensjonen fekk eg moglegheit til å sjå på kva dei aktuelle matematikklærarane som var med i prosjektet tenkte om å bruka fysisk aktivitet i undervisninga. Ut ifrå dette blei det forma ei problemstilling som lyder «Kva tenkjer ungdomsskulelærarar om å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga?».

## **1.2 – Mi forståing**

Bakgrunnen for at fysisk aktivitet har vore interessant for min del er at eg sjølv har erfart som elev korleis det kan vera å kombinera fysisk aktivitet og teoretiske fag. Kombinasjonen av teoretiske fag og fysisk aktivitet har for meg vore ein god kombinasjon, der eg fekk kombinert det å variera frå det stillesitjande til det aktive i ein stillesitjande skulekvardag. Etter eg byrja på Høgskulen på Vestlandet, har eg byrja å tenkt over kva det eigentleg er som gjer at lærarar vel å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Det at lærarane har eit val om kva dei ønskjer å inkludera i sin eigen undervisningskvardag, gjer at lærarane må ha nokre tankar om kvifor dei ønskjer å inkludera akkurat dette.

Nysgjerrigheita til å finna ut meir om tankane til lærarane, gjorde at eg oppdaga eit hol i forskingsfeltet. Tidlegare forskning som er gjort på tema, basera denne seg mest rundt eleven. Forskinga handlar om kva eleven si læring etter ein periode med fysisk aktivitet i undervisninga, korleis elevane bli påverka av fysisk aktivitet i undervisninga og i tillegg integreringa som lærarane går gjennom når dei skal introdusera fysisk aktivitet i undervisninga. Dette gav ein moglegheit til å bidra til å fylla holrommet i forskinga, der denne forskinga vil gje eit bidrag til å visa kva eit utval lærarar tenkjer om å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Tankane til informantane, er baserte på deira erfaringar som dei har opparbeida seg gjennom å bruka fysisk aktivitet i undervisninga sjølve.

Det å finna ut kva tankar lærarane har kring eit undervisningsopplegg er med på å identifisera ulike moment ved undervisningspraksisen til den enkelte læraren. Forsking som er basert på kva elevane sit igjen med etter ein periode med fysisk aktivitet inkludert i undervisninga er ein del av saken, men kvifor lærarane vel å driva med dette og erfaringane deira er ein anna sak. For at elevane skal ha eit utbytte av ei undervisningsaktivitet med fysisk aktivitet, må læraren inkludera dette i undervisninga.

Då ligg spørsmålet på kva som skal til for at lærarane ønskjer å inkludera dette. Alle desse ulike faktorane som saman spelar inn på kvifor lærarar ønskjer å ta i bruk ein undervisningsmetode, trur eg kjem frå kva tankar dei har om det aktuelle temaet. Dette har gjort meg nysgjerrig på å finna ut kva tankar eit utval lærarar har om å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Personleg har eg gode erfaringar med dette som elev.

### **1.3 – Omgrepsavklaring**

I masteroppgåva vil der vera ulike omgrep som blir nytta i forhold til blant anna drøftinga. For å lettare forstå drøftingane og er det hensiktsmessig å gå gjennom ein omgrepsavklaring slik at det ikkje blir ulikskap i oppfatninga av eit omgrep.

I denne oppgåva blir fysisk aktivitet i undervisninga brukt ofte. I omgrepet fysisk aktivitet i undervisninga legg eg at det skal vera ein variasjon frå å sitja i ro i undervisningsprosessen. Dette vil seie at omgrepet inneheld dei faktorane som gjer at eleven endrar mønster frå å vera stillesitjande til å vera i aktivitet. Dette treng nødvendigvis ikkje å innehalda høg puls, men det skal vera ein klar skilnad frå å sitja i ro ved pulten å løysa oppgåver til å vera i fysisk aktivitet i undervisninga. I omgrepet ligg det ikkje noko forventning om at den aktuelle aktiviteten skal skje ein bestemt stad, dette kan for eksempel vera inne i klasserommet eller ute i skulegarden.

Omgrepet fysisk aktivitet i undervisninga skil seg litt frå fysisk aktiv læring som «Kunnskap i Bevegelse: eit aksjonsforskningsprosjekt for fysisk aktiv læring», har teke i bruk. Min oppfatning av fysisk aktiv læring kontra fysisk aktivitet i undervisninga, er at fysisk aktiv læring har eit krav om ein aktivitet som skal innehalda noko fagleg. Fysisk aktivitet i undervisninga har ikkje dette kravet, men heller eit krav om å endra mønsteret til elevane.

## 2.0 – Teori

Det teoretiske grunnlaget ligg til grunn for drøftingsdelen av forskingsarbeidet. Ulike moment som kjem fram i teorien, blir sett i lys av funn frå informasjonen frå informantane. Det teoretiske grunnlaget er delt inn i ulike underkategoriar, dette er hensiktsmessig for å skapa ein betre oversikt over det teoretiske grunnlaget. Dei teoretiske kategoriane som kapittelet er delt inn i er, den didaktiske trekanten, fysisk aktivitet i undervisninga, formelle dokument, relasjonar, samarbeid, undervisninga og tidlegare forskning. I kvar av dei ulike kategoriane, vil det vera ei kort innleiing som forklarar kvifor dette er relevant.

### 2.1 – Den didaktiske trekanten

Den didaktiske trekanten er heilt sentral for heile masteroppgåva, der denne ligg til grunn for ulike spenningsmoment som påverkar undervisningssituasjonen og dei involverte. Lars Helle (2017) har skissert eit bilete på ein didaktisk trekant, der det er 3 hovudpunkt inkludert. Dei tre hovudpoenga som Helle (2017) referera til er læraren, eleven og innhaldet. Dette forklara Helle (2017) med at i ein undervisningssituasjon vil det alltid vera elevane, ein lærar og eit innhald. Elevane er til stades for å læra noko, læraren er det for å læra elevane noko og det er innhaldet i undervisninga som skal lærast vekk frå læraren til elevane (Helle, 2017, s.22). Helle (2017) påpeikar at desse tre hovudpoenga i den didaktiske trekanten, alle er avhengige av kvarandre i ein undervisningssituasjon, men ikkje berre individuelt. Dette vil seie at innhaldet i undervisninga er avhengig av korleis relasjon ein har med elevane og korleis oppfatning ein har av det faglege innhaldet som ein skal læra vekk til elevane. Samtidig kan ein snu på dette, der ein ser på elevane. Kor mykje elevane lærer i ein undervisningssituasjon er avhengig av deira oppfatning av det faglege innhaldet, samt korleis relasjon ein har til læraren som skal læra vekk dette faglege stoffet (Helle, 2017, s. 22-23). Sjølv om didaktiske trekanten er det heilt sentrale i all undervisning, ligg det også spenningsmoment utanfor den didaktiske trekanten som påverkar den didaktiske trekanten.

Helle (2017) skriv at det er 4 ulike spenningsmoment, som på kvar sin måte påverkar den didaktiske trekanten. Dei fire ulike spenningsmomenta som Helle (2017) viser til er samfunnet si utvikling, nærmiljø, samfunnet si styring av skulen og organisasjonen i seg sjølv (Helle, 2017, s.24). I forhold til samfunnet si utvikling påpeikar Helle (2017) at det handlar om at verda blir mindre, der globalisering og digitalisering er ein stor del av saken. Digitaliseringa av undervisninga gjer at undervisninga blir utvikla og påverka, på korleis ein kan gjennomføra ei økt om eit spesifikt tema. Helle (2017) påpeikar

at samfunnet si styring av skulen handlar om at det stadig kjem nye nasjonale styringsdokument som påverkar skulekvardagen til både elevane og lærarane. Nærmiljøet handlar ifølgje Helle (2017) om nærmiljøet er stabilt med lite til- og fråflytting. Dette påpeikar Helle (2017) at vil påverka elevane og kor trygt deira læringsmiljø vil vera. Når det kjem til organisasjonen påpeikar Helle (2017) at dette handlar om skulekulturen. Dette vil seie at skulekulturen som er gjeldande på skulen, har stor påverknad på lærarane når det kjem til å introdusera nye undervisningsopplegg som kanskje er litt utradisjonelle i forhold til det som er vanleg på skulen (Helle, 2017, s.23). Helle (2017) skriv om den didaktiske trekanten, og spenningsforhold som kan påverka denne både innad og utad, med dette i bakgrunn kan ein sjå på kva Hopmann (2010) skriv om kva didaktikken si kjerne er.

Didaktikken si kjerna kan ein sjå på som det heilt sentrale for korleis ein kan leggja til rette for å skapa ein best mogleg undervisningskvardag. Hopmann (2010) skriv blant anna om kva som kan vera didaktikken si kjerne, og her er Hopmann (2010) einig med Helle (2017). Det er likskap mellom Hopmann (2010) og Helle (2017), der begge skriv om den didaktiske trekanten som ein del av den didaktiske kjerna. Hopmann (2010), i likskap med Helle (2017), skriv at den didaktiske trekanten inneheld tre hovudkomponentar, læraren, eleven og innhaldet (Hopmann i Midtsundstad & Willbergh, 2010, s.23). Vidare har Hopmann (2010) eit sitat som skildrar den didaktiske kjerna, og kva denne ønskjer å oppnå. Hopmann (2010) skildrar ein skule der ein ønskjer å finna ei undervisningsform som gjer at elevane sit igjen med meir kunnskap, men samtidig at lærarane står og underviser mindre. Samt at skulen kan vera ein arena for at alle skal trivast og driva med lite unyttig arbeid (Hopmann, 2010, s.24).

Hopmann (2010) skildrar ei didaktisk kjerne og kva som er målet med didaktikken, men det blir også skriva om det å ta val. Det å ta val skildrar Hopmann (2010) som ein utfordring når det kjem til didaktikken. Didaktiske val er ikkje nødvendigvis med på å gjera sjølve undervisninga god eller dårleg, men kan vera ein faktor i dette. Hopmann (2010) påpeikar at det å ta val når det kjem til kva ein skal inkludera i undervisninga er viktig. Slik som didaktikken er lagt opp, er det ikkje mogleg å undervisa i alle ulike tema. Ein må derfor læra seg den kunsten å velja det rette å leggja hovudvekta på og kva ein skal velja vekk for at elevane skal sitja igjen med det læringsutbyttet som dei skal (Hopmann, 2010, s. 24-25).

## 2.2 – Fysisk aktivitet i undervisninga

Fysisk aktivitet i undervisninga er eit fenomen som har gjort sitt inntog i undervisninga i seinare tider. Dette kan ein sjå igjen i handlingsplanen for fysisk aktivitet (Regjeringa, 2020). Sjølv om fysisk aktivitet har gjort sitt inntog i undervisninga, er det som tidlegare nemnd viktig å skilja mellom fysisk aktivitet i undervisninga og fysisk aktiv læring. Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL) har danna seg ein oppfatning av kva fysisk aktiv læring er, medan Vingdal (2014) og Røkke Jensen i Vingdal (2014) har gjort seg oppfatningar om kva fysisk aktivitet i undervisninga handlar om.

Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL) (2020) definerer fysisk aktiv læring som ein undervisningsmetode som kan integrerast i teoretisk fag, der ein kan ha undervisninga kvar ein vil som ein variasjon frå stillesitjande undervisning. Hovudtanken i fysisk aktiv læring er ifølgje SEFAL (2020) å fokusera på at kroppen skal vera med i undervisninga, der ein får med elevane i bevegelse i undervisninga (SEFAL, 2020). Vingdal (2014) definerer fysisk aktiv læring som læring der elevane er i bevegelse, der ein kan henta inspirasjon frå blant anna kroppsøving og leik inn i undervisningssituasjonen i andre fag (Vingdal, 2014, s.12).

Fysisk aktivitet i undervisninga kan bidra til glede blant elevane. Vingdal (2014) påpeikar at elevane er fysisk aktive i kroppsøvingstimane, men at ein kan stimulera meir aktivitet for elevane også i andre fag. Dette underbyggjer ho med at ein kan bruka fysisk aktivitet og samarbeid i grupper som verktøy for å skapa glede blant elevane. Vingdal (2014) skriv blant anna at gruppearbeid kan vera ein god arena for å skapa læring blant elevane når ein skal driva med fysisk aktivitet i undervisninga. Vidare understrekar ho at det ikkje er gitt at ein vil skapa god læring ved å bruka grupper i undervisninga, men at dette må planleggast og gjennomførast på ein måte som er tilpassa elevane som ein har ansvar for (Vingdal, 2014, s.61). For at ein skal klara å skapa ei god gruppe som kan gjera til at elevane får noko læring når dei driv med fysisk aktivitet i undervisninga, understrekar Vingdal (2014) at ein er avhengig av eit godt praksisfellesskap. Dette underbyggjer ho med at når oppgåva blir løyst av nokre i gruppa vil ikkje alle kjenna på meistring av å ha løyst oppgåva, fordi nokre har følt at dei ikkje strekk til når ein skal jobba med løysinga. Vingdal (2014) poengtera at det er viktig at gruppa har eit godt praksisfellesskap der ein jobbar ilag for å løysa oppgåva samt at gruppestørrelsen er tilpassa den enkelte oppgåva slik at alle har moglegheit til å delta på lik linja (Vingdal, 2014, s. 72). Vingdal (2014) påpeikar korleis det kan vera å bruka grupper når ein skal driva med fysisk aktivitet i undervisninga, men korleis kan ein finna fram til kvar ein skal driva med fysisk aktivitet i undervisninga?

Annapetra Røkke Jensen skriv i Vingdal (2014) om kvar ein kan driva med fysisk aktivitet i undervisninga. Jensen (2014) skriv at uterommet som ein har tilgang på i skulesamanheng, blir sett på som ein plass å driva med læringsrik undervisning (Jensen i Vingdal, 2014, s.114). Jensen (2014) kjem med eksempel på kvifor det kan vera hensiktsmessig å driva med undervisning ute i skulegarden. Jensen (2014) ser på uterommet som eit klasserom ute i skulegarden, der ein har mykje større plass enn inne i klasserommet. Dette understrekar ho kan gjera at ein har større plass å boltra seg på enn det ein har inne i klasserommet. Det at klasserommet ute har potensielt større boltreplass enn klasserommet ein har tilgjengeleg inne, er saman med opne oppgåver faktorar som kan gjera at fysisk aktivitet i undervisninga kan bli læringsrik. Jensen (2014) påpeikar at ein bør ha opne oppgåver som har moglegheit for fleire ulike svar for at ein skal klara å stimulera meistring på best mogleg vis blant elevane (Jensen i Vingdal, 2014, s. 125).

### **2.3 – Formelle dokument**

Fenomenet fysisk aktivitet i undervisninga har ikkje noko særeigen plass i den overordna delen av læreplanen eller i kompetansemåla som elevane skal sitja igjen med etter undervisninga. Sjølv om det ikkje har ein særeigen plass, kan ein sjå igjen mønster som legg til rette for å gjennomføra fysisk aktiv læring i undervisninga. I kapittelet Om overordnet del (Utdanningsdirektoratet A, 2020), finn ein igjen at den overordna delen av læreplanen legg til rette for at alle fag skal bidra til at elevane får realisert opplæringa sitt breie formål (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette finn ein igjen i Opplæringslova, «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik, og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 2008a, § 1-1). Det at elevane skal kunne delta i arbeid og fellesskapet i samfunnet, legg eit grunnlag for at elevane kanskje bør trivast på skulen.

Utdanningsdirektoratet (2020b) skriv at dei yngste ungane treng leik for å kunne trivast og utvikla seg på skulen. Samt at leik gjev moglegheit for å danna kreativ og meningsfull læring for elevane (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Læringa handlar om at elevane skal få moglegheit til å utvikla heile sitt spekter av ferdigheiter, og dette påpeikar Utdanningsdirektoratet (2020b) vidare med å peika på korleis kreative ferdigheiter kan og skapande ferdigheiter er viktig for danninga til elevane og identitetsutviklinga (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Danning er eit viktig moment i skulen, der



Utdanningsdirektoratet (2020c) påpeikar at danninga blant anna skjer i undervisninga. Det at elevane får utfolda seg fysisk gjennom blant anna spontan leik og målretta arbeid kan resultera i rørsleglede og meistring (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Vidare peikar Utdanningsdirektoratet (2020d) på at eleven sin identitet og sjølvbilete blir utvikla i samspel med andre, samt at fagleg læring ikkje kan isolerast frå sosial læring (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Samtidig som ein ser på den faglege og sosiale læringa, må ein også ta i betraktning den tilpassa opplæringa som eleven har krav på. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 2008b, §1-3). Tilpassa opplæring er eit fenomen som eksistera i skulen, som kvar elev har krav på. Dette handlar om å leggja til rette for kvar einskild elev, der ein kan bruka ulike undervisningsmetodar og læringsstrategiar for å oppnå resultat ein ønskjer. For at ein skal kunne oppnå dette, må ein sjå på St. Meld. Nr 31, som handlar om kvalitet i skulen.

St. Meld. Nr 31 (2007-2008) handlar om kvalitet i skulen. Kunnskapsdepartementet (2008) skriv at utdanning er ein nøkkel til å kunne meistra kvardagen. Det å vurdere kvaliteten i grunnopplæringa kan by på fleire utfordringar, blant anna at ikkje alle delar av grunnskuleopplæringa har sider ein kan måla kvaliteten av (Kunnskapsdepartementet, 2008). Når det kjem til løysingar på korleis ein kan arbeida med å skapa betre kvalitet i skulen, peikar Kunnskapsdepartementet (2008) på at tilpassa opplæring og sjå på korleis ein kan jobba med dette. Basert på dette har det vorte definert ulike mål på kva ein ønskjer kvaliteten i grunnopplæringa skal innebera. Blant anna at alle elevane skal ha moglegheit til å gå ut av grunnskulen med meistring i dei grunnleggande ferdigheitene (Kunnskapsdepartementet, 2008). Kunnskapsdepartementet påpeikar at elevane skal ha moglegheit til å gå ut av grunnskulen med meistring i dei grunnleggande ferdigheitene, og i samband med dette kan det vera relevant å sjå på kva Utdanningsdirektoratet (2020f) skriv om lærarrolla.

Utdanningsdirektoratet (2020f) skriv om lærarrolla og korleis ein kan leggje til rette for klassen sitt læringsfellesskap. Utdanningsdirektoratet (2020f) påpeikar at ein lærar bør vera oppteken av å byggja gode relasjonar i klasserommet. Ein bør jobba med å etablera normer og reglar og ein må tenkja over at alle som jobbar i skulen er rollemodellar for sosial samhandling.

Utdanningsdirektoratet (2020f) påpeikar vidare at elevane merkar korleis læraren føreheld seg til dei ulike elevane og brukar dette som eksempel på korleis dei sjølve kan førehalda seg til kvarandre og dei andre elevane (Utdanningsdirektoratet, 2020f).

Utdanningsdirektoratet (2020f) skriv også om arbeidsmåtane ein kan jobba på i skulen og korleis elevane skal læra. Utdanningsdirektoratet (2020f) påpeikar at arbeidsmåtane som læraren vel i undervisningssituasjonane påverkar elevane si moglegheit til sosial- og fagleg læring i faga. Vidare påpeikar Utdanningsdirektoratet (2020f) at læraren si organisering av klassen bør vera godt gjennomtenkt basert på korleis ein kan få elevane til å få ein best mogleg moglegheit til å auka fagleg- og sosial kompetanse. Utdanningsdirektoratet (2020f) understrekar at elevane må få ein moglegheit til å bli kjend med kvarandre på tvers av vennegjengar, slik at ein kan få eit best mogleg fagleg- og sosialt miljø i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2020f).

## **2.4 – Relasjonar**

Relasjonar kan vera viktig for å betra eleven sitt læringsutbytte. Bergkastet, Dahl & Hansen (2012) påpeikar fleire ulike moment ved relasjonane mellom lærar og elev som er interessante. Dei meina blant anna at det å visa interesse for eleven og gje støtte til eleven er viktig (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2012). Det å visa interesse for eleven er særst viktig blir det påpeika av Bergkastet, Dahl & Hansen (2012). Dette understrekar dei ved at ein må visa interesse for heile kvardagen til eleven. Dette handlar ikkje berre om å ta del i skulekvardagen og ønskja at eleven skal føla seg sett på skulen, men også visa interesse for kva elevane gjer på fritida si (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2012). Når det kjem til å gje støtte for den faglege og sosiale utviklinga til eleven, viser Bergkastet, Dahl & Hansen (2012) til Thomas Nordahl. Her siterar dei Nordahl på at det er viktig å danna tillit mellom lærar og elev og evna til å sjå den enkelte eleven. Dette understrekar det Bergkastet, Dahl & Hansen (2012) sjølve påpeikar, når dei nemner det å visa interesse for den enkelte eleven. Det å visa interesse for eleven gjer det lettare å danna eit tillitsband som ein igjen kan bruka til å støtta eleven gjennom relasjonane ein dannar (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2012).

Relasjonane og korleis dei blir danna er viktig, dette spelar inn på korleis ein kan organisera elevgruppa. Bergkastet, Dahl & Hansen (2012) peikar på det å sørge for å ha moglegheit for å sjå alle elevane når ein organisera ein læringsaktivitet. Her påpeikar dei at det er viktig at ein tenkjer over korleis arenaen for læring er utforma. Ein bør ha moglegheit, når ein organisera ein aktivitet, å sjå alle elevane slik at ein ikkje gøymer vekk nokon i organiseringa. Bergkastet, Dahl & Hansen (2012) peikar blant anna på at ein lærar skal ha moglegheit til å bevega seg raskt gjennom elevgruppa, slik at ein har moglegheit til å hjelpa når det trengs (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2012).

Sosial støtte frå læraren kan føra til trivsel blant elevane. Anne Grete Danielsen (2017) skriv blant anna om trivsel i skulen. Når Danielsen (2017) skissera trivsel i skulen, ser ho på skuletrivsel som noko som blir påverka og påverka andre forhold. Skuletrivselen er ein del av læringsarenaen skulen, og dermed eit sentralt punkt som spelar inn på blant anna sosial støtte frå læraren. Danielsen (2017) skriv peikar blant anna på at skuletrivselen blir påverka av den støtta ein får frå læraren. Dersom støtta frå læraren er dårleg eller ikkje-eksisterande, kan dette påverka skuletrivselen. Samtidig påpeikar ho at skuletrivselen ikkje berre har med støtte frå læraren å gjera, men at støtta frå læraren er viktig for at elevane skal trivast på skulen (Danielsen, 2017, s.143).

Flaten & Sollesnes (2016) skissera ein modell for relasjonsperspektiv når ein jobbar i fellesskap. Flaten & Sollesnes (2016) peikar på tre komponentar som saman spelar inn på relasjonen mellom deltakarane og saksforholdet. To av komponentane er deltakarane som begge er med i arbeidet om å når det felles målet, medan saksforholdet, eller det ein ønskjer å oppnå, er den siste komponenten (Flaten & Sollesnes, 2017, s.88). Relasjonen som Flaten & Sollesnes (2016) skissera er ikkje nødvendigvis mellom elev og elev, men den kan også vera mellom lærar og elev. Dette vil seie at dei ulike rollene i relasjonen mellom deltakarane kan vera forskjellige. Dette resultera ifølgje Flaten & Sollesnes (2016) i at det dannast ulike forventningar til dei ulike rollene. Dei ulike forventningane kan ein sjå tilbake til relasjonane som er etablerte mellom deltakarane i modellen (Flaten & Sollesnes, 2016, s.88-89). Denne modellen som Flaten & Sollesnes (2016) skissera, treng ikkje å handla om å nå eit felles fagleg mål, men også om å danna ein relasjon mellom deltakarane. Saksforholdet kan dermed vera eit dårleg relasjon, som deltakarane ønskjer å jobba med for å forbetra. I eit anna tilfelle kan saksforholdet vera ein god relasjon som deltakarane ønskjer å oppretthalda eller skapa endå sterkare. Det som er viktig i modellen, er at deltakarane har eit felles forhold og ikkje eit maktforhold som kan påverka saksforholdet (Flaten & Sollesnes, 2016, s.100-101).

Flaten & Sollesnes (2016) peikar på læringsmiljøet i skulen og kor viktig dette er. Læringsmiljøet er i følge Flaten & Sollesnes (2016) viktig på fleire områder. Dei listar opp blant anna relasjonane mellom elevane og mellom lærar og elev, samt klasseleiinga til læraren. Flaten & Sollesnes (2016) påpeikar at ein i liten grad kan velja vekk å ikkje delta i læringsmiljøet på skulen, og at dei fleste elevane sjølv ønskjer å delta i dette miljøet. Vidare påpeikar dei at relasjonane mellom elevane og mellom lærar og elev er viktig for at ein skal kunne skapa eit godt og trygt læringsmiljø for elevane. Samtidig som at læraren sine ferdigheiter til å leia dette arbeidet med å skapa gode relasjonar og eit trygt miljø er viktig for at ein skal kunne lykkast i arbeidet (Flaten & Sollesnes, 2016, s.135). Alle dei ulike faktorane

som Bergkastet, Dahl & Hansen (2012), Danielsen (2017) og Flaten & Sollesnes (2016) nemner, spelar inn på relasjonane og korleis ein kan byggje opp desse. Helle (2017) skriv om eit viktig moment som ein legg merke til når ein blir kjend med elevane, dette er føresetnadane som elevane har.

Elevføresetnader er eit heilt sentralt punkt når ein skal leggja opp undervisninga. Lars Helle (2017) skriv blant anna om elevføresetnader og kva som kan påverka eleven i læringssituasjonar. Helle (2017) påpeikar at ein må sjå på elevføresetnader i 3 ulike nivå. Individuelle, spesielle og generelle føresetnader ligg til grunn for å skapa ei god undervisning for alle elevar i skulen (Helle, 2017, s.77). Den generelle føresetnaden går ut på at elevar har ulik utvikling, dette inkluderer blant anna kognitiv utvikling, læringserfaringar og at elevane har ulike sosial bakgrunn. Alle desse generelle føresetnadane er med på å forma den enkelte eleven og gje eit grunnlag for å ta til seg kunnskap (Helle, 2017, s. 78-79). Når det kjem til spesielle føresetnader legg Helle (2017) vekt på at dette handlar om nærmiljøet og om dette har vore stabilt for den enkelte eleven gjennom oppveksten. Eit uromoment her kan ifølgje Helle (2017) vera at den enkelte eleven har flytta og dermed bytta skule (Helle, 2017, s.85). Individuelle føresetnader handlar ifølgje Helle (2017) om korleis den eine eleven tilnærma seg læring og andre elevar. Dette har med at alle elevar er ulike og har ein bakgrunn som fortel om korleis dei har utvikla seg som personar (Helle, 2017, s. 93-94).

#### **2.4.1 – Samarbeid**

Lev Vygotsky har ein læringsteori som handlar om den proksimale utviklingssona til eleven. Imsen (2015) beskriv utviklingssona som ei sone der ein har tre ulike faktorar. Den første sona er eleven sjølv. Deretter kjem utviklingssona som fortel noko om kva eleven klarar å læra seg på eigenhand. Den siste utviklingssona er den proksimale utviklingssona, denne fortel noko om kva eleven kan læra i samarbeid med andre (Imsen, 2015, s.192-193). Imsen (2015) påpeikar at Herbert Mead skriv om «det sosiale menneske», dette vil seie at menneske utviklar seg ilag med andre. Der den sosiale samhandlinga med andre er sentral for at ein skal kunne utvikla seg sjølv som person (Imsen, 2015, s. 363-365). Det Imsen (2015) skriv om både den proksimale utviklingssona og «det sosiale menneske» spelar inn på det at elevane lærer i eit sosialt fellesskap med andre elevar. Det at elevane lærer i eit sosialt fellesskap med andre, kan vera relevant å ta høgde for når ein legg opp til undervisninga. Då kan det vera relevant å sjå på kva Gjøsund & Huseby (2016) skriv om å bruka grupper i undervisninga.

Grupper er ein undervisningsmetode som ein kan nytta for å skapa læring. Gjøsund & Huseby (2016) definera ei gruppe som «En gruppe er to eller flere individer som er organisert omkring et felles mål, som er avhengige av hverandre, og som har en eller annen form for samhandling» (Gjøsund & Huseby, 2016, s.23). Basert på definisjonen til Gjøsund & Huseby kan ein vidare sjå på kva dei skriv om kvifor ein bør ta i bruk ei gruppe i undervisninga. Gjøsund & Huseby (2016) skriv at ein av grunnane for at ein vel å ta i bruk gruppearbeid i undervisninga, er at gruppearbeidet skapar moglegheiter for å kunne driva med aktiv læring (Gjøsund & Huseby, 2016, s.142). Dette underbyggjer dei med at i gruppearbeid kan ein jobba saman i grupper og basera undervisninga på at gruppene saman skal finna fram til løysinga på problemet (Gjøsund & Huseby, 2016, s. 143).

Differensiering er eit moment i gruppearbeidet. Gjøsund & Huseby (2016) påpeikar at differensiering kan vera veldig viktig for å skapa best mogleg læring for elevane når det kjem til arbeid i grupper (Gjøsund & Huseby, 2016). Dette underbyggjer dei med at elevane får, gjennom differensiering, moglegheit til å utforska ulike oppgåver som er tilpassa deira nivå og føresetnad for læring (Gjøsund & Huseby, 2016). Dersom ein skal leggja til rette for å differensiera ei gruppe, kan det vera relevant å sjå på kva som kan karakterisera ei velfungerande gruppe. Dette har Hwang & Nilsson (2015) forska på.

Hwang & Nilsson (2015) har spesifisert nokre punkt for ei velfungerande gruppe basert på deira eiga forskning. Hwang & Nilsson (2015) har spesifisert kva som kjenneteiknar ei velfungerande gruppe inn i åtte ulike punkt. Nokre av desse punkta som kjenneteiknar ei velfungerande gruppe handlar om leiirstilen, mål og rollene til elevane. Hwang & Nilsson (2015) definera desse som, «Medlemmene har forstått og aksepterer gruppens mål. Medlemmene har forstått og aksepterer rollene sine. Lederstilen stemmer overens med gruppens utviklingsnivå». (Hwang & Nilsson, 2015, s. 77). Det å danna ei velfungerande gruppe handlar ikkje berre om å skapa grupper blant elevane som fungera, dette handlar også om grupper i kollegiet. Skaalvik & Skaalvik (2012) har skriva om å arbeida i ein spesifikk type gruppe i kollegiet, nemleg det å arbeida i team.

Arbeid i team kan letta arbeidsbyrden til lærarane (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.96). Skaalvik & Skaalvik (2012) skriv om det dei kallar for ein av dei større endringane i skulen i seinare tid. Dette basera seg rundt læraren og arbeid i team. Skaalvik & Skaalvik (2012) påpeikar at basert på deira informantar gjev informantane uttrykk for dei tida som ein arbeida i team blir brukt til

informasjonsutveksling og oppgåver som lærarane har fått frå leiinga som dei skal løysa.

Informantane fortel at dei saknar å bruka tida på faglege diskusjonar rundt undervisninga, nærmare tilknytt planlegging og gjennomføring av undervisninga (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.96). Skaalvik & Skaalvik (2012) skriv om korleis informantane deira opplev å jobba i team. Informantane nemner deira erfaringar og kva dei ønskjer å bruka tida på. Eit anna aspekt som Skaalvik & Skaalvik skriv om er informantane si oppleving av meistring.

Skaalvik & Skaalvik (2012) hevdar sjølve at dei fleste lærarane lykkast godt i å takla utfordringane i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.118). Skaalvik & Skaalvik (2012) fortel at dei har spurt sine informantar om kva dei tykkjer sjølve dei lykkast best med i undervisninga, trekk dei fram undervisninga og samhandlinga med elevane. Ut ifrå dette utdjuvar Skaalvik & Skaalvik (2012) at nokre informantar opplev å lykkast med undervisninga når elevane deira viser at dei tykkjer undervisninga er interessant og lar seg riva med (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.119). Basert på dette kan ein trekkja ut frå Skaalvik & Skaalvik (2012) at informantane deira kjenner sjølve på meistring når dei opplev at elevane deira visar engasjement og tykkjer at undervisninga er interessant. Det at lærarane trekkjer fram undervisninga og samhandlinga med elevane som det dei lykkast best med, kan drøftast i korrelasjon med kva informantane i denne masteroppgåva seier om deira tankar om å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga.

Basert på dei ulike momenta som handlar om relasjonar og samarbeid i skulesamanhengar. Kan ein sjå at det er fleire ulike faktorar som spelar inn på korleis ein kan jobba i skulen for å danna relasjonar, samt kva relasjonane kan bidra med i forhold til læring og meistring. Dette underbyggjer at arbeidet med relasjonar og skapa gode moglegheiter for samarbeid er viktig. Samarbeida som er nemnt handlar ikkje berre om elevane, med relasjonane og samarbeidet mellom dei, men også kollegiet. I samarbeidet i kollegiet kan ein sjå blant anna på korleis fordeler samarbeid i team kan gje, samt kva ein kan få i retur basert på dette samarbeidet. Basert på desse ulike forskingsarbeida og forfattarane skriv om relasjonar og samarbeid, er det naturleg å tenkje på kva ein konkret kan gjera med undervisninga som ein er ein del av kvardagen til lærarane.

## **2.5 – Undervisninga**

Undervisninga er ein heilt sentral del av skulekvardagen. Det er viktig å påpeika at dei aspekta som er valt ut her, er berre ein liten del av undervisninga. Tilnærma alt som ein lærar vel å gjera i løpet av

ein skuledag, kan ein sjå igjen i undervisninga til den aktuelle læraren. Eit aspekt som er interessant for å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga er kva Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) skriv om å differensiera undervisninga. Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) påpeikar at det er nødvendig å differensiera undervisninga dersom ein skal tilfredsstilla mangfaldet som ein har ansvar for i ein skuleklasse. Dei påpeikar at i ein skuleklasse er det mange ulike elevar som har ulike måtar å læra på samt at elevane kan vera på ulike nivå når det kjem til kva kunnskap dei innehar. Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) påpeikar at dersom ein vel å bruka differensiering som ein del av undervisningskvardagen, må dette vera basert på at ein ønskjer å danna eit best mogleg læringsmiljø for eleven. Samtidig som det må vera tilpassa didaktisk og metodisk for den enkelte eleven, samt mangfaldet i elevmassen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.30-33).

Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) skriv om lærarrolla og korleis kommunikasjon og samarbeid spelar inn på rolla til den enkelte læraren. Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) påpeikar blant anna at kommunikasjon og samarbeid er føresetnader for alle oppgåvene som både lærarar og spesialpedagogar har i løpet av skulekvardagen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Vidare skriv dei at samarbeid mellom alle aktørar som er ein del av skulekvardagen er viktig for å skapa eit heilskapleg bilete av læringsprosessen for elevane. Det blir vidare presisert at samarbeidet og informasjonen ein får ut av samarbeidet er sentral for korleis ein vel å leggja opp undervisninga, samt korleis ein kan leggja til rette for at elevane skal få ein best mogleg skulekvardag (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

## **2.6 – Tidlegare forskning**

Tidlegare forskning kan alltid vera ein fordel å sjå på når ein skal skapa eit teoretisk grunnlag. Tidlegare er det nemnt at det ikkje er gjort så mykje forskning rundt lærarane og deira tankar og erfaringar knytt opp mot fysisk aktivitet som ein undervisningsmetode. Forskinga som er gjort er hovudsakleg gjort med bakgrunn i ulike faktorar som påverkar elevane. Dei ulike forskingsarbeida som blir nemnt i denne delen, har alle ulike moment som kan kjennast att i kva informantane har fortalt om deira tankar og erfaringar kring å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga.

Madsen, Aggerholm & Jensen (2020) har gjort ein studie på korleis ein kan implementera fysisk aktivitet i undervisninga. Resultata som kom fram i studien til Madsen, Aggerholm & Jensen (2020) var blant anna ein didaktisk modell for Implementeringa og gjennomføringa av fysisk aktivitet i undervisninga. Denne didaktiske modellen basera seg på 6 ulike tema som er ein del av fysisk

aktivitet i undervisninga. Tema som er med er å mima, å gestikulera, å sansa, å imitera, å skapa og å dramatisera (Madsen, Aggerholm & Jensen, 2020). Madsen, Aggerholm & Jensen (2020) går inn på kva desse ulike temaa betyr for fysisk aktivitet i undervisninga. Å mima går ut på at det i fysisk aktivitet er ein dynamisk prosess mellom språket og kva ein gjer. Når elevane skal mima nokre ord, er det tvungne til å gjennomføra tankane og språket sitt til ein fysisk handling med kroppen. Å dramatisera går ut på at elevane skal bruka kroppen sin til å skapa teateristiske handlingar med kroppen sin. Det handlar om å skapa ein kreativ prosess med kroppen gjennom blant anna miming. Å gestikulera går ut på å skapa preposisjonar med kroppen. Dette handlar om å knyte band mellom kva det inneber å vera under eller over noko gjennom ei fysisk handling. Å skapa handlar om å skapa noko sjølv gjerne med kritt og blyant. Dette kan vera alt ifrå at elevane skapar trekantar sjølv med ulike vinklar til å snakka om kva dei har skapt. Å imitera handlar om å imitera situasjonar som elevane skal læra om. Dette kan blant anna vera elevar som skal imitera ei historisk handling og dermed får kjenna på kroppen korleis det var å vera i denne historiske handlinga. Å sansa går ut på at elevane kan bruka sansane til å finna forskjellar på ulike material (Madsen, Aggerholm & Jensen, 2020). Basert på resultatane påpeikar Madsen, Aggerholm & Jensen (2020) at denne didaktiske tilnærminga gav mening for fleire av lærarane som var involverte. Basert på at elevane kunne få den faglege kunnskapen gjennom denne didaktiske tilnærminga, kunne denne didaktiske modellen vera eit godt hjelpemiddel for lærarane i sitt arbeid. Madsen, Aggerholm & Jensen (2020) påpeikar at når elevane møter den nye kunnskapen gjennom denne didaktiske modellen, kan dei ha eit meir opent syn på kunnskapen. Vidare påpeikar dei at denne didaktiske modellen kan vera ein inspirasjon for lærarane til å jobba med å implementera fysisk aktivitet i undervisninga (Madsen, Aggerholm & Jensen, 2020). Implementeringa av fysisk aktivitet i undervisningskvardagen, som Madsen, Aggerholm & Jensen (2020) fortel om, kan by på ulike erfaringar for lærarane. Sjølv om lærarane alle er ulike og kan skapa seg ulike erfaringar knytt til eit undervisningsopplegg, kan det vera relevant å sjå på kva nokre lærarar har gjort seg opp av erfaringar knytt til å bruka fysisk aktivitet i undervisninga.

McMullen, Martin, Jones & Murtagh (2016) har forska på lærarane sine erfaringar basert på å nytta fysisk aktivitet i undervisninga. Forskinga deira basera seg på å finna ut kva erfaringar lærarar gjere seg når dei har nytta fysisk aktivitet i undervisninga. Dette har dei gjennomført ved å få med seg ein skule der 19 av lærarane blei med (McMullen, Martin, Jones & Murtagh, 2016). McMullen et al (2016) fekk data på blant anna fordelane med fysisk aktivitet i undervisninga og utfordringane lærarane erfarte. Basert på deira informantar kom det fram at det hadde vorte fleire ulike fordelar for elevane. Informantane deira peika blant anna på at elevane blei meir aktive gjennom ein skuledag, fekk meir glede i løpet av skuledagen og forbetra konsentrasjon. McMullen et al (2016)



påpeikar at informantane blant anna fortalde at ein av grunnane til at dei ønska å fortsetja med å inkludera fysisk aktivitet i undervisninga, var fordelane det gav elevane. Det at elevane viste meir glede i undervisninga, kom fram som eit viktig poeng for informantane. Ein utfordring som McMullen et al (2016) har observert er at informantane påpeikar at det har vore utfordrande å starta med å inkludera fysisk aktivitet i undervisninga fordi dei ikkje har noko kunnskap om korleis dei kan gjera det. Vidare påpeikar McMullen et al (2016) at nokre av informantane har følt det som ei utfordring at dei ikkje har noko plass å gjennomføra den fysiske aktiviteten, men at brorparten av informantane ikkje har hatt noko utfordring med dette. Ein tredje utfordring som blei observert i studien, var at informantane fortalde at tida kunne vera utfordrande. Dette basert på at det ikkje var enkelt å inkludera fysisk aktivitet inn i den allereie tidsutfordrande skulekvardagen.

Vazou, Webster, Stewart, Candal, Egan, Pennell & Russ (2020) har laga ein systematisk oversikt over intervensjonar som har integrert fysisk aktivitet i undervisninga (Vazou, Webster, Stewart, Candal, Egan, Pennell & Russ, 2020). Oversikta dei har laga basera seg på nokre kriterium for inkluderinga som inneheld at det skulle vera skulebasert og at forskinga skulle ha originalt data med resultat. Resultata frå denne systematiske oversikta var at dei kategoriserte innhaldet og fann ulike studiar som alle har rot i å bruka fysisk aktivitet i løpet av ein skuledag. Her har dei blant anna funne ein studie gjort av Webster, Russ, Vazou, Goh & Erwin (2015).

Webster, Russ, Vazou, Goh & Erwin (2015) har gjort eit forskingsarbeid som basera seg på å integrera fysisk aktivitet i klasserommet (Webster, Russ, Vazou, Goh & Erwin, 2015). Webster et al (2015) påpeikar at det er viktig å bruka skulen som ein arena til å integrera fysisk aktivitet. Dette underbyggjer dei med at skulen er ein arena der ein treff ein stor mengde elevar. Ved å skapa gode rammer for fysisk aktivitet i skulen, kan dette resultera i at det blir lettare å komma seg i fysisk aktivitet på andre områder enn i skulen. Webster et al (2015) peikar på at lærarane har meir tid saman med elevane i løpet av ein skuledag enn det læraren som har ansvar for kroppsøvingstimane. Vidare peikar dei på at det er viktig at læraren sjølv er motivert og ser moglegheitene ved å bruka fysisk aktivitet i undervisninga. Ved å då byggja eit utgangspunkt for lærarane påpeikar Webster et al (2015) at det kanskje vil bli lettare for lærarane å ta i bruk fysisk aktivitet i små bolkar framfor at dei skal bruka store mengder tid og krefter på å setja i gang fysisk aktivitet. Basert på resultatata konkludera Webster et al (2015) at det kan komma fleire positive resultat frå å integrera fysisk aktivitet i undervisninga. Samtidig understreka dei at det ikkje nødvendigvis er samanheng mellom å bruka fysisk aktivitet å få desse resultatata. Ein bør integrera den fysiske aktiviteten på ein god måte og

dermed skapa strategiar på korleis ein kan bruka dei (Webster et al, 2015). Integreringa som Webster et al (2015) fortel om, kan sjåast i samanheng med det Bartholomew & Jowers (2011) har funne ut.

Bartholomew & Jowers (2011) meinte basert på forskning at elevane i skulen hadde for lite fysisk aktivitet i skulekvardagen. Basert på dette såg dei på implementerte intervensjonar der elevane fekk fysisk aktivitet inn i skulekvardagen, men fekk då mindre tid på dei skulefaglege områda. Eit av eksempla dei såg på er Texas I-CAN!, der målet var å undervisa lærarane om korleis ein kan bruka tida i klasserommet til å både gjennomføra fysisk aktivitet samtidig som ein ikkje tek vekk tida frå det faglege. I denne intervensjonen blei det sett saman ei gruppe lærarar som skulle laga eit sett med opplegg som ein kunne bruka i undervisninga for å ha både fysisk aktivitet og det faglege kombinert. Bartholomew & Jowers (2011) påpeika at i Texas I-CAN, viste det seg at elevane som hadde fysisk aktivitet i dei teoretiske timane bruke mindre tid på kvar oppgåve enn dei vanlegvis ville ha gjort. Basert på dette påpeika dei fordelene av fysisk aktivitet inn i skulekvardagen, der ein kan ha små avbrekk som gjer at elevane blir meir fokuserte for timane som kjem etter den fysiske aktiviteten også. Konklusjonen etter studiet er at dersom ein skal lykkast med fysisk aktivitet inn i klasserommet, må lærarane ha kompetanse og utstyr som tilseier at dei kan gjennomføra dette. Samtidig som at dei påpeikar at funna deira vil sterkt bevisa at det vil vera ein fordel å inkludera meir fysisk aktivitet inn i skulekvardagen for alle elevane (Bartholomew & Jowers, 2011). Bartholomew & Jowers (2011) hadde som utgangspunkt for si forskning at elevane i skulen var for lite aktive. Det same utgangspunktet hadde Benes, Finn, Sullivan & Zi Yan (2016) som meinte at barn og unge slit med overvekt og at dette er ein stigande trend blant unge.

Benes, Finn, Sullivan & Zi Yan (2016) har gjennomført ein studie med metodetriangulering der dei har forska på lærarane sine oppfatningar om å bruka fysisk aktivitet i undervisninga. Studien hadde utgangspunkt i korleis barn og unge no slit med overvekt, samt at det er ein stigande trend blant barn og unge at det dannar seg overvekt (Benes, Finn, Sullivan & Zi Yan, 2016). Resultata frå studien til Benes et al (2016) viste blant anna at dei yngre lærarane hadde høgare kunnskap om å bruka fysisk aktivitet i undervisninga enn dei eldre. I studien kom det fram at lærarane var positive til å inkludera fysisk aktivitet i undervisninga men at det ikkje var nok kunnskap om korleis ein kan gjera det (Benes, Finn, Sullivan & Zi Yan, 2016). Informantane i studien påpeika at det var godt humør og engasjement blant elevane.

### **3.0 – Metode**

I dette kapitlet av masteroppgåva kjem det informasjon om kva metode som har vorte brukt i studien. Kapitlet er strukturert slik, kvalitativ metode, studiedesign, utval, datainnsamlingsmetode, intervju, intervjuguide, pilot, kvalitetsvurdering og etiske vurderingar.

#### **3.1 – Kvalitativ metode**

I dette forskingsprosjektet er det brukt kvalitativ metode. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) påpeikar at kvalitativ metode er særleg hensiktsmessig dersom ein ønskjer å undersøkje eit fenomen meir grundig der ein har holrom i tidlegare forskning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.32). De nasjonale forskingsetiske komiteane (2019) påpeikar at kvalitative metodar byggjer på hermeneutikk og fenomenologi, der målet blant anna kan vera å utforska sosiale fenomen basert på korleis dei involverte opplev det sjølv (De nasjonale forskingsetiske komiteane, 2019). For dette forskingsprosjektet var det hensiktsmessig å velja kvalitativ forskning fordi eg var ute etter å forstå korleis erfaringar informantane har med å bruka fysisk aktivitet i undervisninga. Forskingsprosjektet søkte informantane sine erfaringar og opplevingar ved det å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga og derfor var kvalitativ metode ein hensiktsmessig metode.

Kvalitativ metode var hensiktsmessig fordi det blei danna ein moglegheit til å tetta holrommet i kunnskapen. Som Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) påpeikar er det ein del av kvalitativ forskning å kunne tetta holrom i kunnskapen ein har. I forhold til dette var det hensiktsmessig å velja kvalitativ forskning fordi dette underbyggjer formålet med forskingsprosessen. Formålet var å undersøkje tankane og erfaringane informantane hadde danna seg ved å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Dette har gjennom valet av kvalitativ metode vore ein hensiktsmessig metode. Ut ifrå valet av metode, danna det seg eit design på studien og korleis tilnærming som var relevant i forhold til kvalitativ metode.

#### **3.2 – Fenomenologi**

Dette forskingsprosjektet har nytta fenomenologisk tilnærming. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) beskriv fenomenologi som ein tilnærming der ein utforskar og beskriv menneske sin erfaring med, og forståing for eit fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.82). Ein fenomenologisk tilnærming var hensiktsmessig fordi formålet for forskingsprosjektet var å finna

kunnskap som kan tetta holrommet angående informantane sin erfaring ved å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Ved å bruka ein fenomenologisk tilnærming gav det moglegheiter for å kunne få fram informantane sin erfaring ved å bruka fysisk aktivitet i undervisninga. Samtidig som erfaringa kom fram, gav dette også eit bilete på korleis forståing informantane hadde av kva som er fysisk aktivitet i undervisninga og ikkje.

Ein fenomenologisk tilnærming til forskinga sette føringar for blant anna prosjektet, designet, utvalet og analysen. Hensikta med forskingsprosjektet var å få tetta holrommet i kunnskapen angående lærarane sin erfaring av å bruka fysisk aktivitet i undervisninga. Dette forskingsprosjektet har eit fenomenologisk design, med ein induktiv tilnærming. Larsen (2017) beskriv induktiv tilnærming som ein tilnærming der forskaren ikkje basera seg på ein spesifikk teori, men er open for at problemstillinga kan endra seg (Larsen, 2017, s.24). Ved å bruka induktiv tilnærming til forskingsprosessen, har ein moglegheit til å gå i djupna på kva informantane seier i intervjuet. Larsen (2017) påpeikar vidare at ein i induktiv tilnærming vil finna ut ny informasjon om eit emne det er gjort lite forskning på, i motsetnad til deduktiv tilnærming der ein ønskjer å bekrefte ein teori (Larsen, 2017, s.24-25). Fenomenologisk design med induktiv tilnærming er hensiktsmessig fordi ein vil då gå inn i forskingsprosjektet med formålet om å finna kunnskap om erfaringane, men med moglegheit for å gå i djupna på det informantane seier i sjølve intervjuet. Fenomenet om lærarane sine erfaringar med å bruka fysisk aktivitet i undervisninga, er eit fenomen som ikkje er forska mykje på tidlegare. Dermed vil det vera relevant å bruka ein induktiv tilnærming til det fenomenologiske designet. Samtidig som ein fenomenologisk tilnærming påverkar korleis prosjektet blei forma og korleis designet på prosjekt blei, påverka det også korleis analysen blei gjennomført.

### **3.2.1 – Fenomenologisk analyse**

Gjennom å bruka eit fenomenologisk design vil dette påverke korleis analysen av datamaterialet blir gjennomført. Malterud (2003) i Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) beskriv analyseprosessen i eit fenomenologisk design som fire hovudområder. Det første området Malterud (2003) beskriv er inntrykket av heilheita og samanfatninga av meininga i innhaldet, der forskaren les over datamaterialet og skapar seg eit inntrykk over heilheita i teksten. Medan forskaren les blir det markert ut interessante tema som datamaterialet inneheld (Malterud i Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 173-174). Den første delen av fenomenologisk analyse blei gjennomført ved at det blei skapa eit overblikk over heile datamaterialet. Det var hensiktsmessig å få ein oversikt over

heile datamaterialet å merka seg ut aktuelle utsegn som kunne vera relevante for den vidare analysen.

Den andre fasen av analyseprosessen som Malterud (2003) beskriv er koding, kategoriar og omgrep (Malterud i Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 174). Vidare påpeikar Malterud (2003) at den andre fasen av går ut på å finna meiningsberande element i datamaterialet. Dette vil seie at ein finn element som gjev mening og deretter kodar dei slik at ein lagar kategoriar for det informanten seier (Malterud i Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 174-175). Den andre delen av analysen gjekk ut på at det blei laga kategoriar på datamaterialet. Det informantane hadde sagt i intervjuet blei kategorisert og sett i kategoriar basert på kva dei snakka om. Dette var hensiktsmessig å gjennomføra fordi det skapar ein oversikt over dei meiningsberande elementa i datamaterialet. Ein får ein oversikt over kva informantane har sagt og kva som kan vera relevant må knyta saman i den vidare analysen.

Den tredje fasen Malterud (2003) nemner er kondensering. Kondensering handlar ifølgje Malterud (2003) om å ta utgangspunkt i kodinga, slik at ein trekk ut dei spennande delane av datamateriale som er koda. Når ein gjennomfører denne kondenseringa, endar ein opp med eit redusert datamateriale (Malterud i Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.176). Den tredje fasen av analysen gjekk ut på å trekkja ut kva som var det mest relevante frå kategoriane. Dette er hensiktsmessig å gjera fordi ein kan ikkje ta med alt frå datamaterialet. Kondenseringa av datamaterialet gjer at ein sit igjen med dei delane av datamaterialet som ein meina er det mest relevante. I prosessen kom det fram at alt av data som informantane kom med i intervjuet ikkje var relevant for problemstillinga, då gjeld det å finna det som er mest relevant for problemstillinga.

Den fjerde og siste fasen i eit fenomenologisk design er samanfatninga. Malterud (2003) definerer denne fasen som fasen der ein samanfattar datamaterialet ein no sit igjen med. Dette går ut på å sjå på det no koda datamaterialet og sjekka om det samsvarar med inntrykket frå det originale datamaterialet. Dersom ikkje dette samsvarar, må ein gå tilbake å sjå på kodeorda som har vorte nytta og dermed revidera desse (Malterud i Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 176-177). I den fjerde og siste fasen av analysen gjekk prosessen ut på å sjå på analysen av datamaterialet og det originale datamaterialet. Dette er hensiktsmessig fordi det skal samsvara mellom det originale datamaterialet og det analyserte datamaterialet som ein no sit igjen med. Basert på kva

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) påpeikar skal det vera samsvar. Ein kan ikkje gje eit korrekt og konkret bilete av erfaringane til informantane kring fysisk aktivitet i undervisninga, dersom det ikkje er samsvar mellom analysen og det originale datamaterialet.

### **3.2.2 – Analysekategoriar**

Det fenomenologiske designet gav eit utgangspunkt for å skapa analysekategoriane. Utgangspunktet for analysekategoriane var å finna kategoriar som rommar funna som blei gjort i intervju. Når kategoriane blei danna, tok dette utgangspunkt i sitat frå informantane. Sitata blei sett opp mot kvarandre og kategoriane blei forma ut ifrå dette. Funna som var interessante for problemstillinga, blei sortert inn i aktuelle kategoriar basert på kva funna dreia seg om, og deretter sortert inn i dei endelege kategoriane. Dei endelege kategoriane blei sett namn på ut ifrå kva funna fortalde i kategoriane. Eksempelvis, kan ein sjå på sitatet frå Kari som handlar om lærarrolla.

Kari: «Rolla mi som lærar forandra seg frå å vera inn til å vera ute. Rolla mi går over til å vera ei meir rettleiande rolle ute frå ei meir stødig rolle inne i klasserommet der eg skal formidla min kunnskap».

I sitatet frå Kari, kan ein sjå at funnet dreia seg om lærarrolla og kva tankar ho har om si rolle knytt opp til gjennomføringa av aktivitetar som inneheld fysisk aktivitet. Dette sitatet ilag med andre funn baserte på lærarrolla og informantane sine oppfatningar kring dette, blir plasserte i kategorien som handlar om lærarrolla. Denne kategorien har fått namnet «Kva tilfører fysisk aktivitet lærarrolla?». Dette fordi problemstillinga spør etter kva ungdomsskulelærarar tenkjer om å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Basert på dette er det hensiktsmessig å danna ein kategori som basera seg på lærarane si rolle knytt opp mot å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Dette fordi det har komme fram ein del spennande funn knytt til lærarane sine tankar knytt mot rolla deira.

### **3.3 – Utval**

Utvalet av informantar er det same utvalet som Senter for fysisk aktiv læring ved Høgskulen på Vestlandet campus Sogndal (SEFAL) hadde i «Kunnskap i Bevegelse: eit aksjonsforskningsprosjekt for fysisk aktiv læring». Informantane har erfaring med å bruka fysisk aktivitet i undervisning i dette prosjektet, men også gjennom ASK-prosjektet som skulen har vore med på tidlegare.

I tråd med fenomenologisk tilnærming, er det ein meir personleg tilnærming til informantane. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) påpeikar at i fenomenologisk tilnærming handlar det om å sjå på mennesket og deira oppfatning av eit fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.82). Basert på dette har alle informantane fått fiktive namn. Det er hensiktsmessig å gi informantane fiktive namn då det fortel at forskingsprosjektet handlar om desse informantane og ikkje tek avstand frå dei ved å kalla dei berre informantar.

Informantane var av begge kjønn og jobbar på ein skule i eit ruralt strøk. I alt var det 6 informantar som var med på prosjektet, «Kari», «Ola», «Nora», «Emma», «Maja» og «Ingrid». I forskingsprosjektet var det informantar frå 8. og 9.trinn. 5 av informantane jobbar fast ved den aktuelle skulen, medan «Nora» var fast vikar. Den aktuelle skulen som informantane jobbar på, har tidlegare vore med på ASK-prosjektet leia av Geir Kåre Resaland, og er no med på «Kunnskap i Bevegelse: eit aksjonsforskningsprosjekt for fysisk aktiv læring». Skulen ligg i eit ruralt strøk og har gode føresetnader i forhold til økonomi. Det er etablert eit 2-lærarsystem på skulen, der dei har to lærarar inne i timane. Denne aktuelle skulen kan derfor ikkje samanliknast med skular i urbane strøk. Samtidig er det viktig å presisera at kunnskapen blant dei 6 informantane som er med ikkje er for å kunne generalisera, men for å kunne gå djupare inn i dialogen med dei.

### **3.4 – Datainnsamlingsmetode**

Datainnsamlingsmetoden som blei brukt i forskingsprosjektet var intervju. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) påpeikar at i datainnsamlingsprosessen må ein finna ut korleis data ein ønskjer å samla inn. Data som blir samla inn må vera relevante for forskingsprosjektet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.33). Vidare påpeikar Johannessen, Tufte & Christoffersen at vanlege måtar å samla inn kvalitative data på er observasjon, intervju og gruppesamtalar (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 33). I forskingsprosjektet er formålet som nemnt å finna ut kva erfaringar informantane har kring å bruka fysisk aktivitet i undervisninga. Basert på dette er det hensiktsmessig å sjå nærmare på intervju som datainnsamlingsmetode.

### 3.4.1 – Intervju

Intervju er datainnsamlingsmetoden som har vorte brukt i forskingsprosjektet. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) påpeikar at det er vanleg å samla inn kvalitative data gjennom blant anna intervju eller gruppesamtalar (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.33). Ut ifrå dette var det hensiktsmessig å sjå på kva data ein får basert på dei ulike metodane å henta inn data. I eit intervju vil det vera ein samtale med den enkelte informanten, medan eit fokusgruppeintervju vil vera eit intervju med fleire informantar på same tid. Tjora (2017) påpeikar at det er ein hovudregel som seier at ein brukar djupneintervju der ein ønskjer å studera meiningar, haldningar og erfaringar (Tjora, 2017, s.114). Det var hensiktsmessig å velja intervju, og nærmare definert eit djupneintervju som metode for å samla inn data.

Djupneintervjuet er hensiktsmessig fordi det kan samla data om informantane sine meiningar, haldningar og erfaringar. Kvale og Brinkmann (2009) har definert kvalitativt intervju som ein samtale med ein struktur for eit formål (Kvale & Brinkmann i Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 135). Djupneintervjuet la grunnlaget for at det kunne bli ein dialog angående informantane sin erfaring kring bruken av fysisk aktivitet i undervisninga. Då denne ramma var på plass, var det intervjuguiden som peika ut retninga for kvar dialogen skulle gå.

### 3.4.2 – Intervjuguide

Dette forskingsprosjektet har brukt ein semistrukturert intervjumetode. I den samanheng var det relevant å bruka ein intervjuguide. Grønmo (2017) påpeikar at det viktig å utforma ein god og grundig intervjuguide (Grønmo, 2017, s.168). I datainnsamlingsprosessen er det viktig at i ein uformell datainnsamling kan ein ikkje planlegga korleis ein skal gripa fatt i det enkelte intervjuet før sjølve datainnsamlinga startar (Grønmo, 2017, s.169). Grønmo (2017) peikar også på det er viktig å finna ut på førehand i samspel med intervjuguiden korleis kommunikasjonsform ein skal bruka (Grønmo, 2017, s.169). Larsen (2017) skriv om ustruktureerte intervju, der ho presisera at ein har eit utgangspunkt med intervjuguiden men at sjargongen i intervjuet blir bestemt av informanten. Det er naturleg for forskaren å stilla oppfølgingsspørsmål til informasjonen som informanten kjem med (Larsen, 2017, s.99-100). I utforminga av intervjuguiden var det hensiktsmessig å finna tema som var relevante å få datamaterial på. Grønmo (2017) påpeikar at ein ikkje kan planlegga kvart intervju i detalj og i den samanheng var det relevant å laga til hovudspørsmål innanfor dei ulike temaa i intervjuguiden. I intervjuguiden ser ein at kvar tema har hovudsspørsmål som er relevante å spørja



om dersom ikkje informanten sjølv kjem inn på temaet. Under kvar hovudspørsmål er det laga oppfølgingsspørsmål som kan vera relevante. Det var hensiktsmessig å laga desse oppfølgingsspørsmåla slik at det var mogleg å utdjupa det informanten sa under intervjuet.

Oppfølgingsspørsmåla var det som skulle få fram det viktigaste i datamaterialet. Det å kunne utdjupa det informanten seier basert på oppfølgingsspørsmåla i intervjuguiden var viktig for å få flyt i intervjuet. Larsen (2017) påpeikar at det er informantane som bør styra sjargongen i intervjuet, men at det bør ha utgangspunkt i intervjuguiden. Dette var hensiktsmessig for intervjuguiden til dette forskingsprosjektet også. Intervjuguiden hadde på førehand formulert tema, hovudspørsmål og oppfølgingsspørsmål i ei gitt rekkjefølgje. Denne rekkjefølgja var ikkje fastsett, og blei til ettersom informantane kom med data. I dialogen med informantane var det ikkje berre det som stod i intervjuguiden som var samtaleemne. Dialogen gjekk utover det som stod i intervjuguiden, og kom fram til andre spørsmål som var relevante. Det å leggje merke til spørsmål som kanskje burde ha vore med i intervjuguiden kan ein gjera noko med i ein pilotstudie før intervjuprosessen.

### **3.4.3 – Pilot**

Før sjølve intervjuprosessen blei sett i gang blei det gjennomført ein kvalitetssikring av intervjuguiden i form av ein pilot. Kvale & Brinkmann i Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010) påpeikar at kvalitative intervju har som hensikt å beskriva kvardagen til informanten, og å få fram deira forståing av fenomenet (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s.136). Basert på Kvale & Brinkmann, kan det vera lurt å ha spørsmål som spør etter det ein ønskjer å finna ut angående fenomenet. Piloten som blei gjennomført i forkant av intervjuprosessen hadde som formål å sjekka spørsmåla i intervjuguiden. Var spørsmåla gjentakande eller var det spørsmål som dukka opp og burde vore med i intervjuguiden. Piloten sjekka også tidsbruken på sjølve intervjuet og testa intervjuteknikken i forkant av datainnsamlinga. I forkant av intervjuprosessen blei det gjennomført to pilotar med to ulike informantar.

Informantane som var med i pilotane var to informantar som ikkje hadde noko med forskingsprosjektet. «Jostein» og «Johanna» var to lærarar som ville vera med på piloten etter at dei fekk informasjon om kva den inneheld. «Jostein» og «Johanna» er to lærarar med eit stort alderssprik og grad av erfaring. Begge to jobbar ved ein eller fleire skular som har hatt stort fokus på å bruka fysisk aktivitet som ein del av skulekvardagen og/eller undervisningstimane.

Piloten skapa erfaringar med spørsmåla i intervjuguiden og gjennomføringa av intervjuet. I den første piloten blei det erfart at nokre spørsmål var gjentakande og vanskeleg formulert. Det var hensiktsmessig å ta med desse erfaringane inn i den første revideringsfasen av intervjuguiden og sjå på kva spørsmåla eigentleg spurde etter. I denne fasen blei nokre spørsmål tekne vekk, medan andre blei omformulert slik at dei skulle få eit anna datamaterial. Erfaringa med at spørsmåla var vanskeleg formulert blei teke til betraktning i den første revideringsfasen. Spørsmåla blei revidert og pugga betre inn til den neste piloten. Dette var hensiktsmessig fordi det ville hjelpe å få eit betre datamateriale i den andre piloten og i sjølve intervjuprosessen seinare.

Revideringsarbeidet frå den første piloten gav resultat. Etter revideringa av intervjuguiden, gav intervjuguiden det datamateriale som den skulle. Hovudspørsmåla passa inn til datamaterialet som problemstillinga spurde etter, samt oppfølgingsspørsmåla gjorde at ein kom djupare inn i datamaterialet. Arbeidet og gjennomføringa av desse to pilotane var hensiktsmessig fordi det gav eit innblikk i kvar det var svake punkt i intervjuguiden. Desse svake punkta blei revidert mellom pilotane og gav eit meir relevant datamateriale.

#### **3.4.4 – Gjennomføring**

Gjennomføringa av intervjuprosessen blei gjennomført på 4 ulike dagar. Planen for gjennomføring var planlagt til 2 informantar per dag, slik at det skulle vera mogleg å reflektera rundt intervjuet og jobba litt mellom intervjudagane. Intervjudagane var planlagt på ein periode over 2 veker. Det blei endring i planane då ein av informantane måtte utsetja intervjudagen.

Strukturen i intervjuet var den same på alle intervjuet. I forkant av intervjuet var det planlagt ein struktur som skulle sikra at intervjuet gjekk likt føre seg. Intervjuet hadde ei tidsramme på ein klokke time. Basert på pilotane som vart gjennomførte i forkant av intervjuprosessen, var tidsramma godt planlagt. Innanfor tidsramma hadde informantane moglegheit til å stilla spørsmål i forkant av intervjuet dersom det var noko dei lurde på. Før sjølve intervjuet starta var det før kvart intervju ein kort samtale for å skapa ein liten relasjon. Strukturen på sjølve intervjuet baserte seg på at alle intervjuet blei starta med det same spørsmålet og avslutta med å takka for at dei ville vera med på intervjuet. Det å ha denne strukturen på intervjuet og intervjuprosessen er hensiktsmessig fordi

dette står i stil med den fenomenologiske tilnærminga til intervjuet. Det at ein har eit utgangspunkt for intervjuet og tar spørsmåla der etter står i stil med kva Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) påpeikar om fenomenologisk tilnærming til intervjuet.

### **3.5 – Kvalitetsvurdering**

Kvalitativ metode legg føringar for kva område som må takast i betraktning når ein skal sjå nærare inn på kvalitetsvurderinga. Ein må sjå på informasjonen om den er overførbar, truverdig og påliteleg.

Det er hensiktsmessig å sjå på resultatata om dei kan overførast frå eit forskingsprosjekt til eit anna fordi det er ein del av kvalitetsvurderinga. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) påpeikar at ein må sjå om resultat frå eit forskingsprosjekt kan overførast til eit liknande fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 230). Resultata frå dette forskingsprosjektet kan vera overførbart til andre prosjekt. Sjølv om informantane i dette forskingsprosjektet er matematikklærarar, kan ein spørja lærarar som har ansvar for andre fag også. Det å driva med fysisk aktivitet i undervisninga er ikkje nok som er knytt direkte til matematikkfaget. På bakgrunn av dette kan resultatata vera overførbare, basert på at forskinga handlar om tankane og erfaringane lærarane har opparbeida seg.

Truverdigheit i forskingsarbeidet er ein del av kvalitetsvurderinga. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) definerer truverdigheit i kvalitative forskingsarbeid som korleis grad forskaren sine framgangsmåtar og funn reflekterar formålet med studien og røynda for dei aktuelle informantane (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 230). Basert på definisjonen til Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) kan ein sjå ein grad av den reelle skulekvardagen til informantane. Dette basert på at informantane fortel om gode og dårlege opplevingar med å bruka fysisk aktivitet i undervisninga. Nokre informantar fortel at dei berre har gode erfaringar med fysisk aktivitet i undervisninga. I dette tilfellet er det eit spørsmål om informantane fortel sanninga eller om sanninga er pynta på for at det skal høyrast betre ut i intervjuet. Jamt over i intervjuprosessen og arbeidet med transkriberinga, verkar det som informantane fortel frå eiga erfaring. Basert på intervjuet og transkriberinga verkar det som informantane fortel sanninga, og det styrkar truverda til forskingsarbeidet.

Forskningsprosjektet har hatt som hensikt å vera påliteleg. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) påpeikar når det kjem til at eit kvalitativt forskningsprosjekt er påliteleg. Vidare påpeikar dei at forskaren bør gje lesaren inngående beskriving av kva som er gjort i forskingsprosessen, der ein er open og detaljert over alt ein har gjennomført (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.229-230). Basert på formuleringane kring metoden i forskningsprosjektet, har prosessen vore transparent. Alle steg i forskingsprosessen er presist forklart. Det er ikkje noko som er skjult frå forskingsprosessen. Vidare i forskningsprosjektet blir funna frå intervjuprosessen basert på sitat frå informantane, og ikkje tolkingar av sitata. Resultata frå intervjuprosessen blir deretter løfta fram i ein drøftingsdel der sitata blir sett ei eit teoretisk perspektiv og deretter tolka i forhold til dette. Det har vore hensiktsmessig å vore detaljert i forklaringar angående forskingsprosessen for at det skal vera ein påliteleg prosess som skal vera enkel å orientera seg i.

### **3.6 – Ethiske vurderingar**

I eit forskningsprosjekt er det fleire ulike etiske vurderingar som må takast. Anonymisering av informantane er eit eksempel på eit etisk val som har vorte gjort i prosessen. Det at ein ikkje skal kunne kjenne igjen informantane, er viktig for å skapa trygghet for dei. Det at informantane kjenner på tryggleik og veit at dei blir anonymiserte, kan føra til at dei gjev eit meir presist og konkret bilete på si undervisning og oppfatning av fenomenet.

I eit djupneintervju er det fleire ulike etiske val eit må ta. Tjora (2017) påpeikar at det først og fremst handlar om at informanten ikkje skal komma til skade (Tjora, 2017, s.175). Dette har vore hensiktsmessig å ta høgde for fordi intervjuet skal ikkje komma inn på sensitive tema eller kjensler som kan skapa ubehag for informanten. Tjora (2017) påpeikar at det er viktig at informantane er opplyste om at dei kan trekkja seg når som helst i forskingsprosessen (Tjora, 2017, s.176). Forskningsprosjektet har teke høgde for at informantane kan trekkja seg når som helst under heile prosjektet. I intervjuguiden er spørsmåla formulert slik at informanten blir utfordra på å fortelja om ein undervisningssituasjon. Det har vore hensiktsmessig å formulera intervjuguiden på denne måten fordi det er forskjell på å utfordra informanten på å fortelja om ein undervisningssituasjon og sei at ein skal fortelja om ein undervisningssituasjon. Det er teke høgde for at informanten kanskje ikkje har lyst å dela erfaringane sine.

Forskningsprosjektet overheld lovene i forhold til godkjenning frå NSD gjennom forskningsintervensjonen til SEFAL. Tjora (2017) påpeikar at det er lovverk som forskaren må overhalda (Tjora, 2017, s.178). Aspekta ved forskinga blei tidleg i prosessen avklart og godkjend frå NSD som ein del av forskningsintervensjonen. Informasjonsskjemaet og samtykkeskjemaet som nemnt i kapittel 3.5, er ein del av den etiske vurderinga. Desse har som mål å opplysa informantane om sentral informasjon om forskningsprosjektet og dermed gje informantane innsikt i informasjon som dei treng.

I forkant av intervjuet fekk informantane utdelt eit informasjonsskjema og eit samtykkeskjema.

Informasjonsskjema inneheld informasjon som informantane treng for å vera med på forskningsprosjektet. Informasjonsskjemaet har teke utgangspunkt i mal frå NSD sine heimesider (NSD, 2020). Dette er hensiktsmessig fordi NSD har lista opp punkt som bør vera med i eit informasjonsskjema, og har ansvar for å godkjenne prosjekt i forhold til det etiske ansvaret. Samtykkeskjemaet har utgangspunkt frå same dokument som informasjonsskjemaet (NSD, 2020). I det same dokumentet som punkta til informasjonsskjemaet, ligg det også punkt for kva eit samtykkeskjema bør innehalde. Det å nytta NSD (2020) som utgangspunkt for begge skjema er hensiktsmessig i forhold til at NSD har kvalitetssikra og sjekka kva som bør stå på informasjons- og samtykkeskjema.

#### **4.0 – Funn**

Bakgrunnen for funna er synet på kva fysisk aktivitet i undervisning kan tilføra undervisninga. Basert på kva informantane har nemnd kan ein sjå på ulike moment ved kva dei påstår at fysisk aktivitet tilfører undervisninga. Ut ifrå kva informantane har sagt og prosessen som nemnd i delkapittelet om fenomenologisk analyse, er det etablert fem ulike kategoriar som oppsummera kva informantane påstår at fysisk aktivitet tilfører undervisninga. Dette går ut på kva fysisk aktivitet tilfører matematikkfaget, læring, læringsmiljøet, lærarrolla og korleis informantane planlegg fysisk aktivitet i undervisninga. Framstillinga av kategoriane basera seg på dei didaktiske spørsmåla kva, korleis og kvifor. Dette kjem fram i kategoriane, der ein får vita kva informantane meina fysisk aktivitet tilfører og korleis dei planlegg, men også om kvifor dei gjer dette basert på innhaldet i dei ulike kategoriane.

#### **4.1 – Kva tilfører fysisk aktivitet matematikkfaget?**

Fysisk aktivitet tilfører matematikkfaget å utfylla læreplanen. Læreplanen er med på å styra undervisninga og spelar inn på bruken av fysisk aktivitet. Informantane påpeikar at fysisk aktivitet i undervisninga passar inn i den nye læreplanen, der elevane skal vera meir deltakande og utforskande på eige initiativ.

Ola: «Fysisk aktivitet i undervisninga passar betre inn i denne læreplanen der elevane er meir deltakande og utforskande sjølve».

Elevane er meir deltakande og utforskande, samt meir retta mot eiga læring. Informantane påpeikar at ved at elevane er meir utforskande sjølve i undervisninga blir læringa lagt meir i deira hender. Læraren har hovudansvaret for planlegginga av undervisninga, men det er eleven sjølv som kan styra kvar læringa skal gå. Det blir understreka frå informantane at det er viktig at lærarane legg til rette for læring, men at elevane sjølve kan vera utforskande til å søkja etter kunnskapen sjølve. Basert på kva informantane har sagt, kan ein sjå ein samanheng mellom det at elevane får vera meir utforskande sjølve og gleda deira i matematikkfaget.

Fysisk aktivitet tilfører glede til matematikkfaget. Glede er ei kjensle som alle informantane forbinder med fysisk aktivitet i undervisninga. Basert på intervjuet har det komme fleire ulike sitat som basera

seg på glede både for seg sjølv som lærar, men også elevane si glede ved fysisk aktivitet i undervisninga.

Informantane oppfattar elevane som motiverte når dei driv med fysisk aktivitet i undervisninga. Informantane fortel alle om elevane sine når dei har fysisk aktivitet i undervisninga. Nemnaren for alle informantane er at elevane viser teikn til glede når dei driv med fysisk aktivitet og er motiverte.

Kari: «Elevane viser glede og blir motiverte når dei får vite at dei skal ha ein undervisningsaktivitet som inneheld fysisk aktivitet».

Kari fortel her i det første eksempelet at elevane viser glede og blir motiverte. Dette ser ein også igjen i kva dei andre informantane seier. Det at elevane viser glede når dei har fysisk aktivitet i undervisninga, verkar som blir ein motivasjonsfaktor for lærarane også. Som Emma nemner har det vore ei utvikling blant elevane når det kjem til korleis dei tilnærma seg matematikktimane. Dette har vore med på å motivera ho og gje ho glede til å fortsetja med å bruka fysisk aktivitet som ein del av undervisninga hennar.

Maja: «Elevane veit at skulen er med på eit prosjekt der dei skal ha fysisk aktivitet i undervisninga. Dette har vorte ein motivasjonsfaktor for elevane, fordi dei ønskjer å jobba best mogleg for å gjera det best mogleg i den fysiske aktiviteten etterpå»

Maja nemner det at elevane veit at skulen har vore med på eit større prosjekt med fysisk aktivitet i undervisninga. Ho har erfart at elevane blir motiverte og glade når dei får ha fysisk aktivitet, nettopp basert på at dei ønskjer å gjera det best mogleg å denne delen av undervisninga. Informantane peikar på fleire ulike moment ved motivasjonen til elevane som kan gjera at dei ønskjer å ha fysisk aktivitet i undervisninga. Det at elevane ønskjer at dei skal gjera det bra, elevane viser glede når dei har fysisk aktivitet i undervisninga og at elevane gløymer litt at dei har fagleg innhald fordi dei tykkjer undervisninga er kjekk. Ola påpeikar at han meina fysisk aktivitet og motivasjon høyrer saman. Det at elevane viser glede når dei får ha fysisk aktivitet er viktig for han, men også for elevane sin del.

#### 4.2 – Kva tilfører fysisk aktivitet læring?

Det er heilt tydeleg at informantane sjølv påpeikar at fysisk aktivitet påverkar læringa til den enkelte eleven. Informantane fortel alle om elevane sine og korleis dei har lagt opp til undervisning som inneheld fysisk aktivitet. Når informantane fortel om si undervisning, snakkar også alle om korleis dei har lagt til rette for at elevane skal læra mest mogleg og korleis dei opplev at elevane samarbeida for å auka læringa dei i mellom når dei jobbar med aktivitetar som inneheld fysisk aktivitet. Det informantane er samde om er at ein skal gjennomføra aktivitetar i undervisninga som er tilpassa til elevane sitt nivå.

Nora: «Ein bør gjennomføra aktivitetar med fysisk aktivitet først for at alle skal hengja med. Dette fordi at nokre elevar heng ikkje med om ein kjem med teoriane først.»

Lærarane er samde om at fysisk aktivitet tilfører undervisninga ein god moglegheit for å kunne tilpassa undervisninga til den enkelte eleven. Samtidig som Nora påpeikar, at ein bør tenkja gjennom når ein vel å gjennomføra aktivitetar som inneheld fysisk aktivitet. Dette fordi ein må sjå igjen elevgruppa og den enkelte læraren i undervisninga. Informantane er ikkje einige om når det er mest hensiktsmessig å gjennomføra aktivitetane som inneheld fysisk aktivitet, men alle underbyggjer argumentet med at ein må passa på å tilpassa til elevane og at det skal vera fagleg givande. Dette verkar det som informantane legg til grunn for at undervisninga skal vera hensiktsmessig, slik at elevane sit igjen med ein form for kunnskap etter undervisninga er ferdig.

Fysisk aktivitet gjev ein moglegheit til å leggja opp til opne oppgåver som elevane kan velja vanskegrad sjølv. Informantane fortel om ulike metodar dei har brukt for å kunne tilpassa nivået og leggja opp til oppgåver som elevane sjølv kan velja oppgåver som passar for deira nivå. Ola fortel blant anna at han i dialog med andre lærarar har sett på korleis dei kan differensiera gruppene dei bruka i undervisninga for at alle skal få best mogleg utbytte av undervisninga. Kari fortel at ho legg opp til oppgåver med ulik vanskegrad, der elevane kan velja oppgåver som passar deira læringsnivå. Ho fortel også at ho legg opp til oppgåver som er opne, der det kan vera fleire ulike svar som kan føra til løysinga på oppgåva.



#### **4.3 – Kva tilfører fysisk aktivitet læringsmiljøet?**

Fysisk aktivitet gjev ein moglegheit for å styrkja relasjonane i klasserommet. Informantane fortel at det å bruka fysisk aktivitet i undervisninga gjev ein moglegheit til å styrkja relasjonane i klasserommet. Det blir påpeika at ein kan styrkja relasjonane som er mellom elevane, samtidig som ein kan styrkja relasjonen mellom lærar og elev.

Maja: «Fysisk aktivitet kan vera relevant å bruka når ein skal skapa relasjonar mellom elevane og relasjon mellom læraren og eleven. Det har med at ein får ein anna kontakt med elevane og dei får snakka seg i mellom i læringssituasjonen».

I eksempelet over kan ein sjå kva Maja påpeikar når det kjem til hennar erfaringar med fysisk aktivitet i undervisning og relasjonar. Ho fortel blant anna at ein kan skapa ein god arena i fysisk aktivitet der ein kan skapa relasjonar mellom elevane, men også mellom ho og elevane. Dei andre informantane kjem også inn på dette området. Det blir påpeika at relasjonar er viktig for at ein skal ha ein god gruppedynamikk slik at gruppene fungera slik som dei er planlagde til å fungera. Dersom ein har god relasjon mellom elevane, er det moglegheit for at elevane skal få meir ut av den enkelte undervisninga.

Eit verktøy som informantane nemner er gruppearbeid. Gruppearbeidet tilfører undervisninga ein moglegheit for å kunne styrkja relasjonane mellom elevane og mellom lærar og elev. Informantane påpeikar at i gruppearbeidet har elevane ein god moglegheit til å kunne skapa glede ved å saman komma fram til løysinga på oppgåva som dei har fått. Alle informantane har brukt gruppearbeid i undervisninga når dei har hatt økter som inneheld fysisk aktivitet i undervisninga. Ola påpeikar blant anna at samarbeid og diskusjon er ein nyttig prosess for elevane. Dette underbyggjer han med at elevane får ein god relasjon med kvarandre når dei samarbeida og diskutera for å komma fram til ei løysing. Dette er ein prosess som dei utviklar i samhandling med andre, og er nyttig for læringsprosessen til den enkelte eleven.

#### **4.4 – Kva tilfører fysisk aktivitet lærarrolla?**

Rolla som ein lærar har i ulike undervisningssituasjonar, er noko som informantane har reflektert over. Informantane blir i intervjuet spurd om rolla deira i aktivitetar som inneheld fysisk aktivitet.

Rolla som lærarane har, meina informantane blir endra når ein kjem i ein anna undervisningssituasjon med ein anna type undervisningsmetode.

Kari: «Rolla mi som lærar forandra seg frå å vera inn til å vera ute. Rolla mi går over til å vera ei meir rettleiande rolle ute frå ei meir stødig rolle inne i klasserommet der eg skal formidla min kunnskap».

Informantane er einige om at rollen deira endra seg når dei går ut av klasserommet og ut i skulegarden. Dei fleste av informantane snakkar om aktivitetar ute i skulegarden når dei nemner rollebyttet. Informantane fortel at rolla deira i klasserommet er ei rolle som inneber at dei skal fortelja og læra vekk det dei kan. Medan rolla deira når dei kjem ut i skulegarden går meir på å vera ein rettleiar for elevane og deira spørsmål. I desse undervisningssituasjonane vil det vera meir sentralt å visa veg for elevane, medan dei inne i klasserommet vil vera meir læraren som svarar på alle spørsmåla som elevane har og ikkje rettleiar dei i rett retning for å finna svar sjølv.

Maja: «Rolla mi som lærar blir endra når eg kjem ute. Rolla mi går over i ei meir rettleiande og deltakande rolle, der det er lettare for elevane å stilla spørsmål».

Informantane fortel alle at rolla deira endra seg og at dei går over i ei meir rettleiande rolle enn inne i klasserommet. Fleire av dei underbyggjer med at dette har med korleis dei didaktisk har lagt opp timen med bruk av elevgrupper, der dei har større moglegheit til å nå innom alle gruppene for å kunne ha moglegheit til å rettleia dei i rett retning av målet for undervisninga.

Ola: «Det er opp til deg som lærar å få gruppa til å fungera. Så då går eg rundt og rettleiar dersom nokon treng hjelp. Då blir eg meir som ein rettleiar ute, der eg støttar elevane».

Ola påpeikar at han som lærar er meir rettleiande når han er ute, der han går å støttar elevane dersom det er nokon som lurar på noko. Dette kan ein sjå igjen i kva dei andre informantane seier om deira rolle når dei har aktivitetar som inneheld fysisk aktivitet i undervisninga. Basert på kva informantane har sagt, kan ein sjå at informantane har ei rolle som tilseier at dei er meir rettleiande i

aktivitetar som inneheld fysisk aktivitet enn når dei er inne i klasserommet å har tradisjonell undervisning.

#### **4.5 – Korleis planlegg informantane fysisk aktivitet i undervisninga?**

Planlegginga av undervisninga som inneheld fysisk aktivitet er noko alle informantane kjem inn på og skissera. Det variera litt ifrå informant til informant på korleis dei føreheld seg til planlegginga og kva dei legg til grunn for gjennomføringa av planlegginga. Eit moment som alle informantane nemner når dei snakkar om planlegginga av undervisninga, er delingskultur. Ut ifrå dette, er det interessant å nemna at det er eit ulikt syn på korleis delingskulturen på skulen fungera når ein snakkar om dette med informatanane. Dette endar i at det ikkje er samsvar i svara frå informantane når dei snakkar om det eksistera ein delingskultur på skulen eller ikkje. Dette kan ein sjå igjen i kva Nora og Kari påpeikar. Nora påpeikar for seg sjølv at det ikkje eksistera ein delingskultur på skulen, og at dette må dannast for at planlegginga skal bli betre. Medan Kari påstår at det eksistera ein delingskultur der det er ein låg terskel for å dela opplegg med kvarandre. Sjølv om det ikkje er samsvar mellom informantane når det kjem til om det eksistera ein delingskultur eller ikkje, er dei einige om at samarbeid er sentralt for at ein skal kunne gjera planleggingsfasen meir effektiv for alle.

Nora: «Når ein skal ta i bruk ein ny undervisningsmetode, som dette, er samarbeid viktig for at ein skal komma fram til eit godt resultat av fysisk aktivitet i undervisninga».

I sitatet frå Nora, ser ein at ho understrekar at ho meina at ein må ha samarbeidet på plass for at ein skal kunne skapa eit godt resultat i undervisninga. Dette kan ein også sjå igjen i kva dei andre fem informantane seier om å planlegga og samarbeida i denne fasen. Eit av argumenta som informantane trekk fram når dei snakkar om samarbeid om kvifor dette er viktig, at det å bruka ein ny type undervisning kan vera vanskeleg å planleggja åleine. Det kjem fram blant informantane at dei tykkjer ein delingskultur som inneheld opplegg og kommentarar til opplegga er sentral for at det skal vera mogleg å fortsetja med fysisk aktivitet i undervisninga. Dette ser ein igjen i kva Ola seier om å driva med fysisk aktivitet vidare etter perioden med forskingsprosjektet.

Ola: «Me har snakka at me ønskjer å få kontinuitet i å bruka fysisk aktivitet og ikkje berre når denne perioden med prosjektet går. Det er betre at me byrja med små drypp no, slik at det der enklare å vedvara framover istadenfor å no laga store opplegg og slita oss ut».

Ola påpeikar at det å byrja med små drypp er viktig. Det kjem fram i intervjuet med Ola at han meina at det er viktig å ikkje revolusjonera undervisningsmetoden med ein gong. Det å starta i det små med små drypp er viktig for han fordi han meina dei ikkje kan slita seg ut på å jobba med denne undervisningsmetoden. Dette får han støtte i frå dei andre informantane som også påpeikar det at ein ikkje må jobba seg hel med planlegging og gjennomføring av opplegga. Dette er ein liten del av at ein skal kunne fortsetje med dette som undervisningsmetode ifølgje informantane. Det at ein bør byrje med små drypp som Ola påpeikar, kan ein sjå igjen i kva Kari påpeikar.

Kari: «Opplegga kan fort bli for ambisiøse og dermed ikkje fungera optimalt».

Utsagnet til Kari, underbyggjer ho med at det ikkje alltid handlar om å ha det mest spektakulære opplegget, men eit opplegg som fungera godt for elevane. Basert på kva informantane har sagt, handlar det ikkje berre om opplegga er for ambisiøse eller ikkje, men også korleis opplegga blir formulert til elevane. Det at opplegga blir formulert og forklart på ein presis måte er viktig for at elevane skal få mest mogleg ut av undervisninga. Sjølv om informantane nemner ambisiøse opplegg som ein utfordring i planleggingsfasen, kjem dei også inn på aspektet tid.

Ei utfordring som blir knytt til planlegginga er aspektet tid. Tid er eit område som kan vera utfordrandre i ein eller hektisk skulekvardag. Informantane er alle einige om at det tek ein del tid og krefter å planlegga undervisning. Dette gjeld også undervisninga som inneheld aktivitetar med fysisk aktivitet. Planlegginga og tida har vore ei utfordring for fleire av informantane. Det blir påpeika av fleire av informantane at ein ikkje treng å planleggja det same opplegget, dersom ein hadde hatt ein velfungerande delingskultur for alle. Det blir peika på som ei løysing, at delingskulturen kunn vore betre. Men samtidig blir det påpeika av ein informant at planlegginga av eit opplegg er ei eingongsinvestering. Dette fordi opplegget blir i hovudsak planlagt ein gong og blir lagt inn i ein personleg bank. Her kan ein sjølv sagt gjera endringar og forbetringar som informanten påpeikar, slik at opplegget er endå betre nestegong ein skal ta det i bruk.

Eit anna moment som er ein del av planlegginga til informantane er utstyret. Informantane har alle fått spørsmål om korleis utstyr dei føler dei treng for å kunne driva med fysisk aktivitet i undervisninga. Informantane var alle samstemde over kva erfaringar dei hadde gjort seg basert på utstyr og undervisning. Alle informantane har erfart at dei ikkje treng mykje utstyr for å kunne driva med fysisk aktivitet. Sjølv om informantane har erfart dette, kjem det også fram at det har vore ein fordel å hatt tilgang på ein del utstyr som dei kunne bruka til inspirasjon i planlegginga. Informantane understreka alle at sjølv om dei hadde tilgang på mykje utstyr som kunne brukast direkte inn mot fysisk aktivitet i undervisninga, var det ikkje slik at dei brukte utstyret heile tida. Det kom fram at informantane sjølve meinte at kreativiteten til den enkelte læraren var meir sentralt enn utstyret ein hadde tilgang på. Informantane påpeika også at ein kunne ha tilgang på så mykje utstyr som ein kunne tenkje seg, men at dersom ein ikkje hadde kreativitet til å bruka utstyret vil det ikkje gje noko effekt i undervisninga.

## 5.0 – Drøfting

Utgangspunktet for drøftingsdelen av denne masteroppgåva ligg i teoridelen med innspel frå funna gjort gjennom intervju med informantane. Den didaktiske trekanten som beskriv forholda mellom lærar, elev og innhald er heilt sentrale for drøftinga av funna som er gjort med informantane. Spenningsmomenta som er beskrive i teori-delen er sentrale for drøftinga av funna i intervju. Strukturen av drøftinga vil vera med dei same utgangspunkta som funn-delen, og vil hovudsakleg ha dei same kategoriane.

### 5.1 – Kva tilfører fysisk aktivitet matematikkfaget?

Basert på kva informantane har påpeikt, kan ein sjå at dei ser ulike moment ved fysisk aktivitet som gjer at det tilfører noko til matematikkfaget. Ulike moment som informantane har nemnd er læreplanen, glede og motivasjon.

Læreplanen har ein heilt tydeleg samanheng med den didaktiske trekanten til Helle (2017) og Hopmann (2010). Samanhengen mellom læreplanen og den didaktiske trekanten ligg i spenningsmomentet mellom læraren og innhaldet. Læreplanen inneheld som nemnd fleire ulike læringsmål og moment som skal vera ein del av undervisninga. Utdanningsdirektoratet (2020a) og Opplæringslova (2008a) beskriv blant anna dette gjennom at elevane har krav på og skal ha ei undervisning som er tilpassa slik at elevane har gode moglegheiter for å kunne utvikla seg fagleg på best mogleg måte og utvikla seg breitt fagleg. Det Utdanningsdirektoratet (2020a) og Opplæringslova (2008a) påpeikar, spelar tydeleg inn på kva den didaktiske trekanten påpeikar når det kjem til spenningsmomentet ved at læraren påverkar innhaldet i undervisninga. Det at ein kan sjå det igjen i formelle dokument at læraren blir påverka over kva hen skal velja når det kjem til undervisninga er eit viktig moment dersom ein skal sjå på kva Ola har sagt om læreplanen. Ola har som nemnd i kapittel 4.1, fortalt at fysisk aktivitet passar betre inn i læreplanen fordi elevane er meir deltakande og utforskande sjølve. Dette kan ein sjå igjen i kva Utdanningsdirektoratet (2020b) skriv angående at lek skapar moglegheit for å danna kreativ og meningsfull læring for elevane (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det at informantane påpeikar at deira elevar er meir deltakande og utforskande sjølve, er eit spennande moment ved erfaringa deira ved å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Det at lærarane observera at elevane er meir deltakande og utforskande, kan ha fleire ulike forklaringar. Lærarane sjølve påpeikar at elevane søker etter kunnskapen når dei har aktivitetar som inneheld fysisk aktivitet. Basert på dette er det ein interessant tanke at lærarane føler sjølve at

elevane er meir utforskande og søker sjølv etter kunnskapen når dei har undervisning som inneheld fysisk aktivitet. Eit moment ved dette kan vera korleis lærarane har planlagt akkurat denne delen av undervisninga samanlikna med undervisninga som ikkje inneheld fysisk aktivitet. Sjølv planleggingsfasen og kva tankar og erfaringar lærarane har kring dette vil bli forklart meir i detalj i kapittel 5.5. Det at elevane er meir utforskande og sjølv søker etter kunnskap, kan ein sjå i samanheng mellom undervisninga informantane legg opp til og gleder til elevane.

Gleder er eit moment som informantane forbinder med fysisk aktivitet i undervisninga. Informantane påpeikar alle at gleder og fysisk aktivitet i undervisninga heng saman. Informantane påpeikar at dersom elevane viser gleder når dei har undervisningsopplegg som inneheld fysisk aktivitet, motiverer dette dei sjølv til å fortsetja å driva med fysisk aktivitet i undervisninga. Dette er eit spennande moment som informantane kjem inn på. Dette fordi at det verkar som gleder er eit viktig moment for lærarane. Det verkar som informantane legg vekt på at elevane skal oppleve gleder og at dette er ein viktig del av korleis dei legg opp undervisninga si. Basert på utsegna til informantane kan ein tenkja seg til at dersom elevane visar gleder, vil dette gjera til at informantane fortset med å inkludera fysisk aktivitet i undervisninga si. Momentet med gleder i undervisninga, og det at elevane blir motiverte kan ein sjå igjen i det Maja påpeikar når ho fortel at elevane sjølv ønskjer å gjera det best mogleg når dei har fysisk aktivitet som ein del av den ordinære undervisninga. Akkurat dette momentet som Maja påpeikar er spennande med tanke på kva fysisk aktivitet tilfører matematikkfaget.

Momentet gleder kan ein sjå på som ein del av spenningsnivået i den didaktiske trekanten. Det å skapa gleder i undervisninga, er eit moment som ein oppnår av å ha godt samsvar mellom eleven og innhaldet i undervisninga. Dette vil seie at det kan hende at eleven føler på meistring når det kjem til det faglege innhaldet, eller opplev at sjølv organiseringa av undervisninga bidreg til positive haldningar til faget. McMullen, Martin, Jones & Murtagh (2016) har skriva om ulike moment ved å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga basert på kva erfaringar som informantane deira har gjort seg. Her kjem dei blant anna fram til gleder som eit moment ved å ta i bruk fysisk aktivitet. Informantane brukar vidare gleder blant elevane som eit argument for at dei ønskjer å fortsetja med å bruka fysisk aktivitet som ein del av undervisningsmetoden deira (McMullen, Martin, Jones & Murtagh, 2016). Her er det ein klar korrelasjon mellom kva informantane til McMullen et al (2016) og informantane i dette forskingsprosjektet seier. Alle informantane byggjer på at det skal vera ein fordel for elevane og at elevane skal tena på undervisningsmetoden. Informantane til dette forskingsprosjektet fortel blant anna at dei ser at elevane er glade og ivrige etter å prestera på best mogleg måte og at dei ser

på å driva med fysisk aktivitet som ei løn for å jobba hardt inne i timen. Det verkar som at informantane ønskjer å fortsetja med å ta i bruk fysisk aktivitet som ein undervisningsmetode, dersom dette skapar ein fordel for elevane og gjev faget noko nytt som dei ikkje har hatt før. Basert på dette er det mogleg å sjå at fysisk aktivitet tilfører matematikkfaget glede. Det må nemnast at det kanskje ikkje vil gjelda for alle at det skapar glede, men at undervisningsmetoden kan vera hensiktsmessig for fleire elevar fordi dei får bruka kroppen sin i læringa. Dette vil seie at fysisk aktivitet i undervisninga ikkje berre skapar glede for elevane, men det skapar også ein moglegheit for å tilpassa undervisninga til elevar som ikkje likar å sitje i ro inne i ein klasserom å læra. Ein av informantane påpeikar også dette, at ein må kjenna elevane for å kunne tilpassa undervisninga.

Vingdal (2014) påpeikar også at glede er ein del av fysisk aktivitet i undervisninga. Vingdal (2014) skriv blant anna at fysisk aktivitet er eit verktøy for å skapa glede blant elevane i skulen (Vingdal, 2014). Dersom ein ser dette i forhold til kva informantane fortel, kan ein sjå ein korrelasjon mellom informantane og Vingdal (2014). Dette på bakgrunn av at informantane legg opp undervisninga slik at elevane skal oppleva glede gjennom å tilpassa undervisninga slik at det dei skal gjera er på deira nivå. Slik som Vingdal (2014) påpeikar, kan ein bruka fysisk aktivitet i undervisninga som eit verktøy for å skapa glede blant elevane. Det at ein har moglegheit til å skapa glede, kan vera med på å tilføra matematikkfaget fleire positive opplevingar. Ein kan ikkje fastslå at nokon likar matematikk eller ikkje, men ein veit at faget er tradisjonelt fagleg tungt og inneber at ein sit å jobbar med ulike matematiske oppgåver. Fysisk aktivitet, som Vingdal (2014), McMullen et al. (2016) og informantane påpeikar, kan tilføra matematikkfaget ein litt anna måte å undervisa i faget. Dette kan føra til at fleire elevar får positive kjensler til matematikkfaget, fordi ein får inn aktive læringsformer i faget. Det er ikkje slik at dersom ein byrjar med fysisk aktivitet i undervisninga, at ein magisk får fleire elevar til å gleda seg til matematikktimane. Dette har ein samanheng med å bli kjend med elevane og vita korleis elevane likar å læra.

Det at informantane i ulik grad påpeikar at fysisk aktivitet tilfører matematikkfaget ein samanheng mellom læreplanen og faget samt glede og motivasjon er spennande. Dette fordi at det er tydeleg ut ifrå kva informantane påpeikar at elevane i deira klassar tykkjer dette er ein undervisningsmetode som fungera og er kjekk å halda på med. Det er viktig å påpeika at ingen klassar og elevar er heilt identiske. Fleire av informantane påpeikar også at undervisningsopplegga nødvendigvis ikkje fungera likt i alle klassar, og at ein må sjå på kva som passar for den enkelte klassen. Ein ting som ein kan sjå basert på utsegna til informantane, er at fysisk aktivitet i undervisninga gjev informantane eit



utgangspunkt for ein ny undervisningsmetode som dei kan bruka. Det å ha endå ein undervisningsmetode kan føra til at ein får ein moglegheit til å tilpassa undervisninga til ei større gruppe elevar i løpet av ein skuledag. Dette kan igjen føra til at fysisk aktivitet tilfører undervisninga glede fordi elevane kjenner sjølve på at dei får til undervisninga. Det at undervisningsmetoden kan passa den enkelte eleven, kan føra til at den enkelte eleven opplev glede ved å ha matematikk. Dette vil seie at ein kan, ved å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga, skapa glede og motivasjon blant elevane, som igjen kan føra til at elevane sjølve er meir utforskande og sjølve søker etter ny kunnskap som kan gagna dei i skulegangen.

Kva fysisk aktivitet tilfører matematikkfaget, heng saman med kva oppfatningar informantane har om å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Benes et al. (2016) har gjennom sin metodetriangulering sett på korleis oppfatningar deira informantar har om fysisk aktivitet i undervisninga. Dei fann blant anna ut at informantane deira var positive til å inkludera fysisk aktivitet i undervisninga, men at dei hadde lite kunnskap om korleis dei reint praktisk kunne gjera dette (Benes et al, 2016). Dette ser ein også igjen i kva informantane i dette forskingsprosjektet seier. Informantane her påpeikar at dei ønskjer å ta i bruk fysisk aktivitet som ein del av undervisninga fordi dei ser fordelar ved dette, men at dei ikkje heilt veit akkurat korleis dei skal gjera dette. Basert på både informantane i dette forskingsprosjektet og informantane til Benes et al. (2016), kan ein sjå på det å ta i bruk fysisk aktivitet kan vera utfordrande. Sjølv om det som nemnd har fleire ulike aspekt som det tilfører sjølve matematikkfaget, kan ein også sjå på at det kanskje burde vore meir kunnskap om dette ute i feltet. Det at ein aktivt sjølv må ta i bruk ein undervisningsaktivitet for å sjå korleis fordeler eller ulemper det kan ha for undervisninga er ein ting, men at det er kunnskapen om korleis ein kan ta i bruk dette som skal stoppa det er ein annan. Det at ein sjølv dannar erfaringar som basera seg på korleis det er å bruka ein undervisningsstrategi, som fysisk aktivitet er, er heilt naturleg basert på både klassar, enkeltelevar og lærarar er ulike. Samtidig må ein sjå på det momentet at informantane påpeikar at det kan vera vanskeleg å gjennomføra undervisninga. Kunnskapen til den enkelte læraren om det å ta i bruk ein undervisningsmetode, er mest truleg avgjerande for om undervisningsmetoden blir teken i bruk eller ikkje. Dette kan ein tolka ut ifrå kva informantane i dette forskingsprosjektet også seier, samtidig kjem dei også med nokre forslag på korleis ein kan løysa denne utfordringa knytt til kunnskap om å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Dette blir meir utdjupa i delkapittel 5.5, korleis informantane planlegg undervisninga med fysisk aktivitet.

Sjølv om ein kan sjå klare konturar av kva fysisk aktivitet kan tilføra undervisninga, må ein også klara å integrera det. Integreringa av fysisk aktivitet i undervisninga kan vera eit tema som kan vera utfordrande for fleire. Informantane i forskingsprosjektet referera til at det kan vera utfordrande å planlegga og leggja til rette for fysisk aktivitet, når dei ikkje har noko djup kunnskap om korleis dei skal integrera det. Webster et al. (2015) har som tidlegare nemnt gjort eit stykke forskingsarbeid basert på det å integrera fysisk aktivitet i klasserommet. Dei peikar blant anna på at det er viktig at skulen som ein arena er med på å integrera fysisk aktivitet (Webster et al., 2016). Basert på kva informantane har sagt og kva Webster et al. (2016) fann ut angående det å integrera fysisk aktivitet i undervisninga, kan ein sjå tendensar av at det er behov for eit grunnlag dersom ein skal ta i bruk fysisk aktivitet (Webster et al, 2016). Dette grunnlaget som kanskje ville gjort det lettare for lærarar å ta i bruk fysisk aktivitet, basera seg på at det bør vera ein kunnskap om kva det vil seie å bruka fysisk aktivitet. Ut ifrå intervjuet i dette forskingsarbeidet, har eg danna meg eit bilete av at det er ulik oppfatning av kva fysisk aktivitet i undervisninga er. Nokre av informantane legg opp til aktivitetar dei elevane skal bevega seg mykje og medan nokre legg opp til at så lenge dei endrar det stillesitjande mønsteret er dette fysisk aktivitet. Sjølv om oppfatninga av kva fysisk aktivitet i undervisninga er, har informantane gjort seg erfaringar på kva det vil seie å bruka denne undervisningsforma. Erfaringane deira basera seg på blant anna kva fysisk aktivitet tilfører matematikkfaget, samt dei andre hovudkategoriane i drøftingsdelen av oppgåva.

## **5.2 – Kva tilfører fysisk aktivitet læring?**

Informantane påpeikar at fysisk aktivitet påverkar læringa til den enkelte eleven. I forhold til den didaktiske trekanten til Helle (2017) og Hopmann (2010) kan ein sjå at dette forholdet dreiar seg om spenningsmomentet mellom eleven og innhaldet i undervisninga. Informantane påpeikar at fysisk aktivitet påverkar læringa til eleven, og dermed kan ein kanskje sjå konturar av ein korrelasjon mellom innhaldet i undervisninga og kva elevane treng for å læra litt meir. I spenningsmomentet mellom eleven og innhaldet i undervisninga, er det fokus på kva elevane forstår. Det å byggje opp undervisninga slik at elevane forstår, treng nødvendigvis ikkje å vera ein enkel sak. Dette påpeikar fleire av informantane også. Informantane kjem blant anna med utsegn om at fysisk aktivitet i undervisninga gjev lærarane ein god moglegheit til å tilpassa undervisninga til den enkelte eleven. Basert på dette er det mogleg å tenkja seg fram til at informantane passar på at undervisninga skal vera tilpassa til den enkelte eleven, og at på den måten kan det bli lettare å skapa læring for alle elevane. På den andre sida av desse utsegna, må ein nemna at det er interessant at informantane peikar på at fysisk aktivitet i undervisninga gjev denne moglegheita. Basert på sitatet kan ein fort

trekkje linja mellom fysisk aktivitet i undervisninga og tilpassa opplæring. Men eit spørsmål ein kan stilla seg her er, kvifor gjev ikkje den tradisjonelle undervisninga dette utgangspunktet. Ein kan sjølv sagt fokusera på at informantane kanskje var for fokuserte på fysisk aktivitet i undervisninga, til å tenkja at den tradisjonelle stillesitjande undervisninga gjev denne moglegheita også. Eller ein kan sjå det på den måten at fysisk aktivitet i undervisninga er ein ny undervisningsmetode for lærarane, og ikkje gjev retningslinjer på korleis ein skal gjennomføra det. Ut ifrå sitata, er det naturleg å fokusera på det andre alternativet. Dette fordi det verkar som informantane har teke i bruk ein ny undervisningsmetode, og har hatt fokus på å utvikla gode opplegg som er tilpassa til alle involverte i undervisningssituasjonen.

Det informantane fortel om å tilpassa undervisninga til den enkelte eleven står i stil med kva som står i Opplæringslova (2008a). Opplæringslova beskriv kva lover som gjeld i ein undervisningssitasjon og kva elevane har krav på. I Opplæringslova (2008a) blir det beskrive at elevane har rett på å få utfolda skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Opplæringslova, 2008a, §1-1). Informantane fortel at dei har ein betre moglegheit til å tilpassa undervisninga til den enkelte eleven gjennom å leggja til rette for å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Dette står i stil med Opplæringslova (2008a) fordi den tilpassa opplæringa vil høgst truleg utfalda seg på at elevane sjølve skal ha moglegheit til å utfalda skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Det at elevane er meir utforskande sjølve, blir påpeika av fleire av informantane og blir bekrefta at dette har dei lykkast i å skapa eit miljø for. Det å skapa denne utforskartrøngen blant elevane kan ein sjå på som ein positiv konsekvens. Basert på eiga erfaring, kan det vera korrelasjon mellom utforskartrøng og læring. Det kan vera hensiktsmessig for elevane dersom ein klara å leggja til rette for utforskartrøngen. For å kunne leggja til rette for dette er det viktig å ta høgde for at individ er ulike.

Alle elevar og klassar består av ulike individ. Nora fortel at når ein legg opp til undervisning som inneheld fysisk aktivitet, er det viktig å ta høgde for at elevane og lærarane er ulike. Dette underbyggjer ho med at ei elevgruppa og læraren til elevgruppa nødvendigvis ikkje gjennomfører ei undervisningsøkt på lik måte. Dette kan eksemplifiserast gjennom å sjå på når informantane tykkjer det er hensiktsmessig å gjennomføra undervisningsaktivitetar som inneheld fysisk aktivitet. Informantane er ikkje einige om når det er mest hensiktsmessig å gjennomføra dette. Nokre meina at det er best i starten av ei økt, medan dei resterande meina det er i slutten av ei undervisningsøkt det er mest hensiktsmessig. Det informantane er samde om er at det viktigaste må vera å skapa læring for elevane og at fysisk aktivitet er ein god måte å oppnå læring blant elevane.

Fysisk aktivitet tilfører fleire ulike moment til læring i skulen, her har Bartholomew & Jowers (2011) forska på det å implementera fysisk aktivitet i undervisninga til elevar som dei sjølve meina hadde for lite fysisk aktivitet i undervisninga. Ut ifrå Bartholomew & Jowers (2011) kan ein sjå på deira forskning basert på at dei har implementert ulike intervensjonar der elevane fekk fysisk aktivitet inn i undervisningskvardagen (Bartholomew & Jowers, 2011). Dersom ein ser dette i forhold til det informantane i dette forskingsprosjektet har erfart, verkar det som at det bør vera implementert rammer for korleis ein kan gjennomføra aktivitetar som inneheld fysisk aktivitet. Bartholomew & Jowers (2011) forska på det å implementera fysisk aktivitet, basert på at dei meina elevane hadde for lite fysisk aktivitet. Medan informantane som har vore med på dette forskingsarbeidet har delt sine erfaringar basert på det å inkludera fysisk aktivitet som ein del av undervisninga. Forskjellen her er viktig å ha som utgangspunkt når ein ser på det Bartholomew & Jowers (2011) har funne ut i likskap med kva informantane her har nemnd. Dersom ein ser på momentet tid og det at fysisk aktivitet ikkje skal ta vekk tida frå læringa, ser ein likskap mellom informantane i dei to ulike forskingsprosjekta. Informantane er alle einige om at dersom ein skal ha fysisk aktivitet som ein del av skulekvardagen, kan ikkje dette ta tid vekk ifrå læringa til elevane. Basert på dette, kan tolka at det kan vera lurt å leggja til rette for å laga gode rammer for å gjennomføra undervisningsøkter som fokusera på elevane si læring gjennom å bruka fysisk aktivitet som undervisningsmetode. Dette vil seie at det kan vera hensiktsmessig å leggja opp til undervisning som gjev elevane moglegheit for å bevega kroppen, medan dei jobbar med eit fagleg tema. Samtidig som ein må sjå på konklusjonen til Bartholomew & Jowers (2011) at ein bør ha kompetanse og utstyr som tilseier at ein kan gjennomføra undervisningsaktivitetar med fysisk aktivitet.

### **5.3 – Kva tilfører fysisk aktivitet læringsmiljøet?**

Læringsmiljøet i eit klasserom har fleire ulike spenningsmoment. Eit av spenningsmomenta er relasjonar. Informantane fortel at det å bruka fysisk aktivitet i undervisninga har gjeve dei ein betre moglegheit til å skapa relasjonar til elevane sine. Dette underbyggjer blant anna Maja med at undervisningssituasjonane som inneheld fysisk aktivitet gjev ein moglegheit til å bli kjend med elevane på ein anna måte enn inne i klasserommet. Arenaen som blir skapt i undervisningssituasjonen som inneheld fysisk aktivitet gjer at dei føler dei kjem tettare på elevane sine og skapar ein anna relasjon enn inne i klasserommet der dei står framme å underviser. Eit interessant moment her vil vera å sjå på kva som gjer at informantane føler dei skapar ein anna relasjon i aktivitet med elevane enn inne i eit stillesitjande klasserom. Det at informantane legg vekt

på at fysisk aktivitet i undervisninga gjev dei ein moglegheit til å danna ein anna relasjon til elevane, kan ein tru spelar inn på at lærarane ønskjer å fortsetja med dette i undervisninga. Det er heilt tydeleg at fysisk aktivitet tilfører læringsmiljøet ein moglegheit til å skapa relasjonar til elevane. Når det kjem til relasjonane er det ikkje berre relasjonane mellom lærar og elev som får ein moglegheit til å styrkjast, men også relasjonen elevane seg i mellom. Erfaringsmessig, basert på sitata frå informantane, pratar alle varmt om gruppearbeid som ein aktuell arena for å byggja relasjonar til elevane, samt elevane seg i mellom.

Gruppearbeid blir nemnd av alle informantane som ein arbeidsmåte dei brukar når dei legg opp til fysisk aktivitet i undervisninga. Dei underbyggjer dette med fleire argument, der blant anna at samarbeidet mellom elevane er sentralt. Ola påpeikar blant anna at gruppearbeid er ein nyttig prosess for elevane, der dei får ein god relasjon til kvarandre når dei samarbeida og diskutera. Dette er eit interessant moment å sjå nærmare på. Dette i forhold til den didaktiske trekanten der spenningsmomentet mellom lærar og elev er sentralt. Relasjonen som ein har moglegheit til å byggje gjennom bruken av gruppearbeid, er med på å styrkje læringsmiljøet i klasserommet. I den didaktiske trekanten kan ein sjå tre ulike faktorar i lærar, elev og innhald. Der spenningsmomentet mellom lærar og elev vil vera i fokus når ein snakkar om relasjon, men også spenningsmomentet mellom elev og innhald er sentralt i eit gruppearbeid. Dette kan ein grunngje med at elevane jobbar ilag med andre som kanskje ikkje er på det same faglege nivået som ein sjølv. Informantane fortel at dei tenkjer grundig over kven dei set i grupper med kvarandre, slik at elevane skal få mest ut av undervisninga. Hwang & Nilsson (2015) har forska på kva ei velfungerande gruppe bør innehalda. Ifølgje dei handlar dette om å skapa ei gruppe som har same utgangspunkt for kvar dei ønskjer at gruppearbeidet skal enda (Hwang & Nilsson, 2015). Dersom ein skal sjå dette i forhold til kva informantane har sagt, kan ein sjå at det blir nemnt prosessen for elevane og at gruppearbeid er ein god moglegheit for elevane å skapa endå betre relasjonar til kvarandre. Det blir ikkje nemnt noko om eit felles mål for elevane, men det verkar som dette er naturleg for informantane å leggja opp til. Dette blir basert på at informantane snakkar om ulike undervisningssituasjonar når dei fortel om gruppearbeidet. Samtidig som ein veit gjennom den didaktiske trekanten som Helle (2017) og Hopmann (2010) drøftar, at innhaldet er ein faktor. Då bør lærarane ha eit klart mål for kvar dei ønskjer at elevane skal enda opp når dei vel å bruka gruppearbeid som ein del av undervisningskvardagen.

Relasjonar kan vera viktige for eleven sitt læringsmiljø. Bergkastet, Dahl & Hansen (2012) påpeikar blant anna dette. Relasjonar er viktig fordi det å visa interesse for eleven og støtte er sentralt for at elevane skal føla seg trygge (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2012). Her kan det vera viktig å sjå på eleven i det større biletet. Ein kan tenkja seg til at elevane vil føla seg litt tryggare dersom ein har ein lærar som viser interesse for deg og støtter deg slik at du skal bli betre. Dersom elevane føler seg tryggare, vil kanskje dette føre til at elevane likar seg betre i det aktuelle faget og ønskjer å gjera det endå betre enn dei i utgangspunktet vil. Bergkastet, Dahl & Hansen (2012) påpeikar vidare at det er viktig å visa interesse i heile eleven, også utanfor skuledagen (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2012). Dette vil seie at lærarane bør visa interesse for elevane sine fritidsinteresser for å skapa ein betre og tryggare relasjon. I forhold til den didaktiske trekanten, Helle (2017) og Hopmann (2010), er relasjonen mellom lærar og elev eit spenningsmoment mellom lærar og elev. Dersom denne er ikkje-eksisterande eller dårleg, kan dette spela inn på dei andre elementa i den didaktiske trekanten. Elementa i den didaktiske trekanten, Helle (2017) og Hopmann (2010), er avhengig av kvarandre for at ein skal ha moglegheit for å skapa ein best mogleg didaktisk time. Dersom ein har ikkje-eksisterande relasjonar mellom lærar og elev, kan dette resultera i at det blir vanskeleg å formidla innhaldet som ein ønskjer å få fram i løpet av timen. I forhold til det å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga, kan det verka som at informantane ønskjer å formidla eit fagleg innhald gjennom aktivitetar som dei legg opp til. Dersom ein i dette tilfellet skal kunne formidla det faglege innhaldet og forklara korleis ein skal gjennomføra aktiviteten, kan det vera relevant å ha etablert gode relasjonar til elevane. Både det at relasjonane spelar inn på kor mykje ein ønskjer å høyra etter, men også at relasjonane spelar inn på læringsmiljøet i klassen.

Relasjonar er eit moment i læringsmiljøet, samtidig som ein ønskjer å skapa trivsel for elevane. Danielsen (2017) skissera kva som påverkar trivsel i skulen. Ho understrekar blant anna at sosial støtte frå læraren er særdeles viktig for at ein skal kunne skapa trivsel blant elevane (Danielsen, 2017). Dersom ein skal sjå dette i forhold til kva informantane i dette forskingsprosjektet påpeikar, kan ein sjå at dei også legg vekt på trivsel. Ingen av informantane snakkar direkte om trivsel, men fleire av dei nemner det å tilpassa undervisninga til elevane og snakkar om det å kunne støtta elevane og rettleia dei i rett retning når dei jobbar med oppgåver. Ut ifrå dette, kan ein tolka at dei ønskjer å skapa trivsel blant elevane gjennom dei oppgåvene som dei legg opp til. Det verkar som informantane har gode erfaringar knytt til det å skapa opplegg som legg vekt på at elevane skal få til oppgåvene og at dei skal samarbeida med andre for å kunne oppnå kjensla av meistring som dei søker etter. Danielsen (2017) påpeikar også det at ein treng støtte frå læraren for å kunne skapa trivsel blant elevane (Danielsen, 2017). I lys av kva Danielsen (2017) påpeikar og erfaringane

informantane fortel om, kan ein sjå ein samanheng mellom det å skapa trivsel, støtte frå læraren og relasjonar.

Trivsel, støtte frå læraren og relasjonar kan vera sentralt for korleis ein kan leggja til rette for at elevane skal få eit best mogleg læringsmiljø. Basert på det informantane fortel, kan ein sjå at det verkar som det er heilt sentralt å danna eit godt læringsmiljø. Dette vil seie at informantane sjølve ønskjer, basert på sine erfaringar, å skapa gode relasjonar mellom elevane og mellom lærar og elev. Samtidig som dei dannar eit grunnlag for støtte frå lærar til elev gjennom å vera rettleiande i undervisningssituasjonen. Når informantane snakkar om læringsmiljøet og korleis dei har lagt opp si undervisning, kan ein tolka at relasjonar i undervisningssamanheng er viktig for dei. Det verkar som dei har danna seg erfaringar rundt det at det er ein samanheng mellom ein god relasjon og at eit undervisningsopplegg fungera. Kva som spelar inn på relasjonen, har Flaten & Sollesnes (2016) skissert ein modell på.

Flaten & Sollesnes (2016) har skissert ein modell for relasjonar og kva som spelar inn på relasjonane i skulesamanheng. Modellen som Flaten & Sollesnes (2016) har skissert er interessant i forhold til informantane sine erfaringar fordi den skissera fleire faktorar som spelar inn på relasjonane som også er nemnd av informantane. Modellen som Flaten & Sollesnes (2016) skissera tre ulike faktorar som spelar inn på relasjonar. Der læraren, eleven og målet er dei tre faktorane som spelar inn på modellen til Flaten & Sollesnes (2016). Denne modellen er interessant i forhold til fysisk aktivitet i undervisninga fordi den skissera forholda i kva som spelar inn på relasjonane. Informantane har fortalt at aktivitetar som inneheld fysisk aktivitet er gode å bruka for å skapa relasjonar i gruppa. Ut ifrå modellen til Flaten & Sollesnes (2016) og informantane sine sitat, kan ein sjå fordelene av å bruka fysisk aktivitet som ein del av undervisninga. Erfaringane til informantane dreiar seg rundt det å skapa eit læringsmiljø med trygge relasjonar slik at ein i samarbeid med medelevar. I undervisningssituasjonen kan ein tolka ut ifrå erfaringane til informantane at relasjonane påverkast av å jobba i grupper der ein har det same målet. Samarbeidet som informantane har erfart, har fått eit godt resultat ut ifrå relasjonsmodellen til Flaten & Sollesnes (2016). Dette kan ein sjå igjen i den positive erfaringa som informantane snakkar om, der dei merkar at elevane har vorte betre på å jobba saman for å finna ut til det felles målet som i dette tilfellet handlar om å løysa den aktuelle oppgåva. I desse tilfella som informantane fortel om, verkar det som dei har erfart at læringsmiljøet har vorte styrka gjennom å ta i bruk samarbeid. Flaten & Sollesnes (2016) påpeikar også dette, at læringsmiljøet er viktig på fleire områder blant anna relasjonar. Det at ein har ein moglegheit til å

skapa eit godt og trygt læringsmiljø vil er hensiktsmessig for å skapa trivsel blant elevane og dermed skapa eit godt grunnlag for å ha gode undervisningsøkter. Dette basert på at både gode relasjonar og undervisninga, er faktorar som kan spela inn på korleis elevane oppfattar skulekvardagen.

#### **5.4 – Kva tilfører fysisk aktivitet lærarrolla?**

Læraren er ein heilt sentral del av undervisninga, og derfor vil rolla som læraren har vera viktig. Sjølve rolla til den enkelte læraren er ein del av saken, men det å sjå på korleis læraren sjølv oppfattar si eiga rolle er eit spennande moment. Informantane i dette forskingsprosjektet fekk spørsmål om korleis dei oppfattar si eiga rolle når det kjem til fysisk aktivitet i undervisninga. Dette vil seie at dei fortel om korleis dei opplev seg sjølv og si rolle i undervisningsaktivitetar som inneheld fysisk aktivitet. Responen til lærarane på dette spørsmålet var interessant, og gjev eit godt bilete på kva fysisk aktivitet tilfører lærarrolla og kvifor dette er viktig.

Lærarrolla endrar seg når ein tek i bruk fysisk aktivitet påstår informantane. Som nemnd i kapittel 4.4, påpeikar fleire av informantane at lærarrolla deira endrar seg når dei tek i bruk fysisk aktivitet som ein undervisningsmetode. Basert på det dei seier, blir det teikna eit bilete av fysisk aktivitet som gjev moglegheit for å leggja opp undervisninga på ein anna måte. Dette vil seie at informantane føler at dei går meir over i ei rettleiande rolle enn den dei tradisjonelt har inne i klasserommet. Basert på desse sitata frå informantane, er det interessant å drøfta kvifor dei føler rolla deira endrar seg. Det at informantane føler rolla si endrar seg frå eit kunnskapsrik rolle til ei rettleiande rolle er i seg sjølv interessant. Dette vil då seie at informantane sjølv ikkje føler at dei har ei rettleiande rolle inne i klasserommet. Her kan det sjølvstøtt vera fleire ulike faktorar som spelar inn på kvifor informantane føler rolla deira blir endra. Undervisningssituasjonen, elevmassen, klasseromssituasjonen for å nemna nokre. Undervisningssituasjonen kan endra seg i form av at ein endrar på innhaldet og kva undervisningsmetodar ein brukar. Dette teke utgangspunkt i kva informantane legg opp til av samarbeid, fagleg innhald og/eller korleis dei legg opp til at elevane skal tileigna seg kunnskapen. Elevmassen i form av at elevane er ulike, der nokre elevar kanskje likar best å sitja i ro inne å tileigna seg ny kunnskap. Medan andre elevar likar å bruka kroppen og tileigna seg kunnskap på denne måten. Klasseromssituasjonen vil kanskje bli endra på den måten at ein endrar på kvar ein har undervisninga, går ifrå eit klasserom med trygge rammer og reglar, til å ta med elevane ut i skulegården for å driva undervisninga vidare der.



Det er fleire av informantane som påpeikar at blant anna undervisningssituasjonen, elevmassen og klasseromssituasjonen påverkar rolla deira som lærar. Når det kjem til klasseromssituasjonen er informantane einige om korleis denne påverkar rolla deira. Her blir det trekt fram at det å gå ut ifrå klasserommet til å ta i bruk skulegarden har ein stor innverknad. Det blir blant anna trekt fram at rolla inne i klasserommet blir oppfatta som ein forteljande rolle som skal læra vekk det ein kan, men når ein kjem ut i skulegarden blir rollen endra til ei rettleiande rolle for oppgåvene som er organiserte på førehand. Det rettleiande rolla som her blir meir danna, påpeikar informantane gjer det lettare for elevane å stilla dei spørsmål dersom dei lurer på noko. Rolleendringa som informantane fortel om er eit spennande moment. Dette fordi at oppfatninga om korleis deira eiga rolle er, kanskje ikkje er noko dei tenkjer over heile tida, men at når spørsmålet kjem blir dei meir klar over korleis undervisninga påverkar deira rolle. På bakgrunn av dette er det litt sjokkerande at informantane fortel at rolla er meir rettleiande i undervisningssituasjonar som inneheld fysisk aktivitet kontra undervisningssituasjonar som ikkje inneheld det. I dette tilfellet er det viktig å tenkje over begge sider av saken. På den eine sida, kan det vera lett å seie at rolla blir meir rettleiande fordi ein kanskje ikkje tenkjer over korleis di eiga rolle er inne i klasserommet. Samtidig er det eit moment at alle informantane fortel at rolla deira blir meir rettleiande ute. Dette vil då seie at, basert på informantane sine sitat, tilfører fysisk aktivitet ein moglegheit til å vera ein rettleiar. Det ein kan konkludera med på bakgrunn av dette er at det å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga gjev ein moglegheit til å vera meir rettleiande for elevane og oppgåvene dei gjennomfører.

Undervisningssituasjonen er eit moment som informantane påpeikar påverkar deira rolle. Som nemnd i kapittel 4.4, fortel informantane om deira rolle og korleis den blir påverka gjennom at dei tek i bruk elevgrupper i undervisninga. Gjennomgåande for sitata frå informantane, spelar dette på at gjennom å ta i bruk grupper i undervisninga, gjev dette ein moglegheit for å snakka med alle elevane i løpet av ein undervisningstime. Det informantane fortel er eit interessant moment, fordi dette er noko som kan vera vanskeleg å oppnå som lærar. Basert på eiga erfaring, ønskjer ein å snakka med alle elevane i løpet av ein undervisningstime for å få undersøkt om elevane forstår oppgåvene dei held på med. Samtidig ønskjer ein kanskje å ta ein kort samtale med eleven, om korleis det elles går for å byggje vidare på relasjonen mellom seg sjølv og eleven. Det at ein kanskje ønskjer dette, ser ein også igjen i sitatet frå Ola, der det blir påpeikt at han er rettleiande ute og ønskjer å støtta elevane dersom dei lurer på noko.

Den didaktiske trekanten til Helle (2017) og Hopmann (2010) er interessant å sjå nærmare på når ein drøftar lærarrolla og korleis den heng saman med fysisk aktivitet i undervisninga. Helle (2017) og Hopmann (2010) sine synspunkt på den didaktiske trekanten, kan sjåast i samband med lærarrolla. Dette med utgangspunkt i at lærarrolla seier noko om korleis læraren tilnærma seg elevane og undervisninga. Informantane seier sjølve dei går over til ei meir rettleiande rolle når dei har fysisk aktivitet i undervisninga, og dette er eit særst interessant punkt i forhold til den didaktiske trekanten. Det kan verka som informantane legg meir vekt på at det skal vera ein informasjonsflyt mellom lærar og elev der det blir formidla korleis syn læraren har på innhaldet i undervisningsøkta. Etter denne informasjonsformidlinga, verkar det som at lærarane går over i ei meir rettleiande rolle slik at det er elevane som sjølve skal trekka ut linjene for å finna fram til innhaldet i undervisninga og korleis dei skal tileigna seg dette. Sjølv om det er interessant at informantane sjølve meina at rolla deira endrar seg slik i undervisningssituasjonen som inneheld fysisk aktivitet, kan dette ha ein logisk grunn. Grunngevinga til informantane, kan ein sjå igjen i korleis dei planlegg undervisninga og grunngevinga av at dei vel å bruka gruppearbeid når dei legg opp til undervisning som inneheld fysisk aktivitet.

### **5.5 – Korleis planlegg informantane fysisk aktivitet i undervisninga?**

Planlegging av undervisning er eit moment som informantane set høgt, og det å planlegga ei undervisningsøkt som inneheld fysisk aktivitet er informantane einige. Sjølv om informantane i all hovudsakt er einige om kva som er sentralt for å kunne planlegga ei undervisningsøkt som inneheld fysisk aktivitet, er informantane ueinige om kva dei gjer og har etablert for å gjennomføra dette på best mogleg måte. I forhold til den didaktiske trekanten til Helle (2017) kan ein sjå på planlegginga som ein av faktorane som spelar inn på forholdet mellom læraren og innhaldet i undervisninga. Måten ein kan sjå på at dette spelar inn på den didaktiske trekanten er blant anna at ein kan sjå på at ein har formelle dokument som seier noko om den aktuelle undervisninga og undervisninga sjølv. Utdanningsdirektoratet (2020a) fortel blant anna at elevane skal ha moglegheit til å oppnå læreplanen sine formål. Basert på dette bør læraren sjå på korleis ein kan danne samsvar mellom dei overordna formelle dokumenta og sjølve undervisninga som læraren føretek seg. I forhold til å ta inn fysisk aktivitet i undervisninga ser ein fleire ulike synspunkt frå informantane som spelar inn på faktorane og elementa i den didaktiske trekanten.

Informantane er ikkje einige om delingskulturen på skulen. Informantane understrekar at samarbeid i kollegiet er heilt sentralt når ein skal ta i bruk ein ny undervisningsmetode, slik som fysisk aktivitet.

Det er viktig å understreka at fleire av informantane påpeikar at det å ta i bruk fysisk aktivitet som ein del av undervisninga er eit nytt element for fleire av informantane. Sjølv om fysisk aktivitet i undervisninga er nytt, er dei einige om at samarbeid i planleggingsfasen er viktig. Samarbeidet som informantane snakkar om handlar om samarbeid dei i mellom, der fokuset ligg på at ein kan dela opplegg og erfaringar basert på deira undervisning. Dette blir underbygd av fleire av informantane at dei legg vekt på at det å få eit innblikk i kvarandre si undervisning, der dei får vita kva har du gjort og korleis fungerte det er viktig. Eit interessant moment her er at alle informantane er einige om at dette er viktig for at ein skal oppretthalda fysisk aktivitet som ein del av undervisninga, men dei er ikkje einige om det er etablert ein slik kultur eller ikkje.

I forhold til delingskultur, er det interessant å sjå på kva informantane seier i forhold til kva Skaalvik & Skaalvik (2012) påpeikar angående dette. Skaalvik & Skaalvik (2012) påpeikar blant anna at arbeid i team kan letta arbeidsbyrden til lærarane (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Dette kan ein også sjå igjen i kva informantane seier når det kjem til delingskulturen. Informantane understrekar at det er sentralt for dei at ein kan få delingskulturen til å bli noko positivt som kan hjelpe dei til å spare tid i planleggingsfasen. Skaalvik & Skaalvik (2012) basera seg på sine informantar som fokusera på at arbeid i team ofte blir brukt til informasjonsutveksling, men at dei saknar tida for å kunne driva faglege diskusjonar rundt undervisninga. Dette ser ein også igjen i informantane i denne forskinga. Sjølv om informantane her ikkje fortel direkte om arbeid i team, men delingskulturen. I same setting som nokre av informantane fortel om delingskulturen, fortel dei også om at dei saknar tid til å drøfta faglege spørsmål kring undervisninga og dela opplegg gjennom denne tida. Ein kan sjå ein klar samanheng mellom kva Skaalvik & Skaalvik (2012) sine informantar påpeikar, og kva informantane i dette forskingsarbeidet ser på som ein utfordring knytt til samarbeidet anten i team eller som ein delingskultur. Dette blir basert på at arbeidet i team som Skaalvik & Skaalvik (2012) beskriv, kan samanliknast med ein delingskultur. Der informantane deira snakkar om ei tid saman der dei kan snakka saman om undervisninga. Denne samtalen dei beskriv føreset at nokre i teamet delar sine erfaringar knytt til undervisninga, slik at ein kan saman snakka om korleis ein opplev undervisninga.

Informantane sine oppfatningar om delingskulturen på skulen har ikkje samsvar. Eit spennande moment her er at det er det er sær srikande sitat frå informantane angående korleis delingskultur dei har på skulen. Dette vil seie at eine informanten påstår at det ikkje eksistera ein delingskultur, medan den andre meina det er låg terskel for å dela kultur på skulen. Her kan det vera spennande å sjå på kva som kan gjera at sitata frå informantane sprikar så mykje. Her kan det vera fleire element

som spelar inn på dette. Eksempelvis kan dette handla om ein delingskultur som er etablert på eit team og ikkje alle. Der konsekvensen av dette kan vera at oppfatninga til den eine informanten handlar om at ein føler det er etablert ein delingskultur med låg terskel blant alle den jobbar med og trur dette også gjeld heile skulen. Ein annan grunn kan vera tilgangen på plattformar som ein deler opplegg på. Der det kan vera lagt opp til å dela opplegg på ei digital plattform som den andre informantene ikkje har tilgang til. Sjølv om ikkje informantane er einige om delingskulturen, og om den er etablert i kollegiet. Så er informantane einige om at det å dela opplegg er heilt sentralt i planleggingsfasen og at ein må bruka dette for å gjera det lettare for lærarane å planleggja gode opplegg utan å bruka enormt med tid på sjølv planlegginga.

Ei utfordring som informantane nemner er tid. Informantane påpeikar seg i mellom at tid er ein utfordrande faktor som spelar inn på deira skulekvardag på godt og vondt. Det informantane er einige om er at det tek ein del tid å planlegga undervisning. I forhold til å planlegga undervisning som inneheld fysisk aktivitet, påstår informantane at det tek ein del meir tid å planlegga enn anna undervisning. Dette er eit interessant sitat frå informantane. Det at å planlegga undervisning som inneheld fysisk aktivitet tek lenger tid enn å planlegga anna undervisninga seier noko om deira erfaring med å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Det at det tek lenger tid med fysisk aktivitet, gjev eit bilete på at informantane kanskje ikkje er så røynde med å bruka fysisk aktivitet som ein undervisningsmetode. Det at ein brukar kortare tid på å planlegga opplegg til undervisningsmetodar som ikkje inneheld fysisk aktivitet, viser at informantane er meir vande med å planlegga denne undervisninga og veit kva dei kan gjera som fungera i klasserommet. Ein utfordring som informantane nemner her, er delingskulturen som hadde spelt inn på tida som dei brukar til å planleggja undervisninga. Informantane som påstår at det ikkje eksistera ein delingskultur på skulen, lansera ein fungerande delingskultur på skulen som ei løysing på utfordringa som handlar om tid. Det at informantane påpeikar dette er interessant, fordi dei viser at dei ser fordelene ved å ha ein delingskultur kontra å ikkje ha ein delingskultur på skulen. Det at dei har erfart at ein delingskultur kan hjelpe dei for å unngå å bruka mykje tid på sjølv planlegginga til undervisninga, kan som Ola påpeikar gjera at det blir lettare å oppretthalda å bruka fysisk aktivitet i undervisninga. Ifølgje informantane kan ein tenkja seg fram til at den personlege banken med opplegg blir mykje betre etter ein periode der ein tek i bruk fysisk aktivitet som ein del av undervisninga. Terskelen for å dela verkar som den er høgare enn ein kanskje ønskjer at den skal vera, samtidig som ein informantane kanskje ikkje ønskjer å dela opplegg som dei er heilt fornøgde med. Informantane påpeikar sjølv også at dei er i oppstartsfasen ved å ta i bruk fysisk aktivitet, og dette kan føra til at opplegga som blir produsert og prøvd ut i undervisning, ikkje alltid er dei beste. Ein kan tenkja seg fram til at eit opplegg

som ein vel å bruka ein del tid på for å planleggja best mogleg, legg ein også ein del sjel og stoltheit i. Dette kan igjen føra til at ein kanskje ikkje ønskjer å dela opplegga med kvarandre når dei ikkje er av den kvaliteten som ein sjølv ønskjer at det skal vera. Basert på dette kan det vera relevant å sjå på kva Madsen, Aggerholm & Jensen (2020) skriv om implementering av fysisk aktivitet i undervisninga.

Madsen, Aggerholm & Jensen (2020) har funne ein didaktisk modell for å implementera fysisk aktivitet i undervisninga. Informantane i denne studien fortel om sine erfaringar basert på å planleggja undervisning som inneheld fysisk aktivitet, der utfordringar som at det er nytt og tid kjem fram. Dette kan Madsen, Aggerholm & Jensen (2020) ha funne ein didaktisk modell på, som kan hjelpe å gjera både planlegginga og gjennomføringa av undervisninga lettare. Denne didaktiske modellen dreiar seg om 6 ulike tema, som er ein del av fysisk aktivitet i undervisninga. Madsen, Aggerholm & Jensen (2020) sin didaktiske modell, viser til ulike moment ved undervisninga som er ein del av kva ein kan leggja opp til. Eit interessant moment ved Madsen, Aggerholm & Jensen (2020) sin didaktiske modell, er at den seier noko om kva ein kan leggja vekt på når ein skal planlegga ei undervisningsøkt som inneheld fysisk aktivitet. Dersom ein skal sjå på informantane sine synspunkt når det kjem til planlegginga, er det som nemnd ein del sitat som basera seg på delingskultur og utfordringa ved tid og planlegging. I forhold til denne didaktiske modellen, kan ein sjå klare synspunkt frå Madsen, Aggerholm & Jensen (2020) som kan påverka planlegginga av ei undervisningsøkt som inneheld fysisk aktivitet. Ein kan sjå klare linjer frå det Madsen, Aggerholm & Jensen (2020) har funne, til det ein kan leggja til rette for når ein skal planlegga ei undervisningsøkt. I forhold til informantane sine erfaringar, kunne det kanskje vore hensiktsmessig for dei å lese gjennom forskingsarbeidet til Madsen, Aggerholm & Jensen (2020). Dette ville kanskje gjeve informantane eit anna innblikk i korleis ein kan ta i bruk fysisk aktivitet som ein del av undervisninga. Sjølv om informantane alle har erfaring med å bruka fysisk aktivitet, kunne forskinga kanskje ha skapt eit nytt innblikk på kva ein kan inkludera i ei undervisningsøkt og ikkje.

Utstyr er eit moment som informantane understreka var viktig når dei skulle planlegga undervisninga. I forhold til den didaktiske modellen til Helle (2017) kan ein sjå på utstyr som ein faktor mellom lærar og innhaldet i undervisninga. Utstyret ein har tilgjengeleg vil høgst truleg påverka korleis ein kan leggja til rette for å driva med fysisk aktivitet i undervisninga. Som tidlegare nemnd, ligg den didaktiske trekanten til grunn for all undervisning i skulesamanheng. Dette basert på at i alle undervisningssituasjonar vil det vera elevar, lærarar og innhald som påverkar kvarandre og vil vera avgjerande for utfallet av undervisningssituasjonen. I forhold til informantane har dei alle erfart

kva utstyret betyr for dei i deira undervisning. Det kom fram at informantane sjølve meina dei ikkje treng mykje utstyr for å kunne driva med fysisk aktivitet i undervisninga. Basert på dette kan ein sjå at informantane sjølve påpeikar at ein ikkje treng så mykje utstyr. Det vil seie at det kanskje vil vera lettare å driva med fysisk aktivitet i undervisninga. Dersom ein ikkje treng så mykje utstyr for å kunne driva med fysisk aktivitet, skapar dette ein moglegheit å bruka dette som ein undervisningsmetode sjølv om kommuneøkonomien ikkje er den beste. Informantane påpeikar også at det handlar meir om kreativitet enn utstyr når ein skal leggja opp til fysisk aktivitet i undervisninga.

Sjølv om informantane påpeikar at ein ikkje treng mykje utstyr, kjem det fram at det er positivt å ha mykje utstyr tilgjengeleg. Det at informantane påpeikar at dei ikkje har behov for mykje utstyr, er den eine sida av saka. Informantane fortel at no når dei har tilgang på ein del utstyr, hjelp dette i planleggingsprosessen av undervisningsøkta. Ut ifrå det informantane fortel, har skulen tilgang på utstyr som kan hjelpa dei å gjennomføra fysisk aktivitet i undervisninga. Dette vil seie at skulen har fått tak i ein utstyrspakke, der dei har fått utstyr som er tilpassa aktive læringsformer. Som nemnd fortel informantane at dei ikkje treng mykje utstyr, men at det kan vera ein fordel å ha det. Dette underbyggjer informantane med at dersom dei har ein del utstyr, er det lettare å planleggingsfasen å henta inspirasjon til ulike opplegg som kan vera aktuelle. Sitata frå informantane kring dette er interessante, fordi dei byggjer opp under kreativiteten til den enkelte læraren. Sitata viser at det handlar om å bruka kreativiteten sin og bruka det ein har tilgang på i undervisninga. Samtidig som sitata viser at ein bør sjå over kva ein har tilgjengeleg, for å kunne skapa ei best mogleg undervisningsøkt for elevane. I forhold til den didaktiske trekanten til Helle (2017), er faktoren utstyr ein del av det å skapa mening mellom faktorane. Dersom ein kan bruka utstyret som eit verktøy for å skapa betre samhandling mellom lærar og innhald, samt mellom elev og innhald. Kan dette vera vegen å gå i forhold til å skapa gode undervisningsøktar som elevane får gode erfaringar frå. Basert på erfaringane til informantane, kan det verka som dei har gjort seg opp erfaringar basert på kva som har fungert og ikkje for dei. Det at det kan fungera å bruka ein utstyrspakke som inspirasjon i planleggingsfasen, vil kanskje også hjelpa mot utfordringa knytt til tid som tidlegare nemnd.

## **5.6 – Kvalitetsvurdering**

Kvalitetsvurderinga handlar om det at eit prosjekt skal vera overførbart, truverdig og påliteleg (Tuft & Christoffersen, 2010). Kvalitetsvurderinga har vore god på desse tre punkta som tidlegare nemnd. På den andre sida har dette prosjektet forbetningspotensiale og kunne vore løyst på ein annan måte. Som i vedlegg A ser ein intervjuguiden, og her kunne det ha vore gjort endringar for å ha skapt eit

endå betre sluttprodukt. Sjølv om intervjuguiden har gjeve svar på ulike erfaringar som informantane har opparbeida seg kring det å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga, kunne det ha vore lagt til nokre spørsmål. Eit eksempel på dette er at det kunne ha vore inkludert i intervjuguiden spørsmål som hadde vore meir retta mot kvifor dei har gjort dei ulike vala som dei har gjort. Det vil seie slik at forskingsprosjektet hadde fått ein endå djupare kunnskap om erfaringane til informantane. Sjølv funna gjort gjennom intervju har gjeve gode funn, men dersom det skulle vorte gjort igjen kunne det vore aktuelt å få ein endå djupare kunnskap rundt vala til dei ulike informantane.

Eit anna moment som kunne vore gjort på ein annan måte, er avgrensinga av oppgåva. Skulen i dag handlar om mykje meir enn det som har komme fram i oppgåva. Det kunne ha vore uendeleg mange vinklingar på oppgåva, ulikt frå vinklinga som er valt. Det er viktig å understreka at vinklinga som er valt på oppgåva, har med det at det manglar forskning på erfaringane til lærarane knytt til det å bruka fysisk aktivitet i undervisninga. På den andre sida er det fleire ulike sider knytt til det å ta i bruk fysisk aktivitet i skulen, som er viktige å forska på. Blant anna det heilt konkrete på korleis ein planleggingsfase, gjennomføringsfase og evalueringsfase knytt til spesifikke undervisningsopplegg. Det at vinklinga kunne ha vore gjort på ein annan måte er ein ting, men det at vinklinga handlar om lærarane sine erfaringar knytt til å ta i bruk fysisk aktivitet i skulen er viktig. Det at eit område som ikkje har så mykje forskning frå før av får litt forskning er viktig. Ein skal kunne gå inn å sjå konkret på kva erfaringar nokre lærarar har opparbeida seg knytt til å bruka ein spesifikk undervisningsmetode. Noko av det som underbyggjer det at ein får eit blikk av erfaringa til informantane, er det at forskingsprosjektet er truverdig i form av at ein får eit innblikk i den reelle skulekvardagen til informantane. Dette i tråd med Tufte & Christoffersen (2010), samt at informantane har vore ærlege og fortalt om konkrete undervisningssituasjonar som dei har danna seg erfaringar kring.

## **5.7 – Konklusjon**

For å oppsummera korleis oppfatningar informantane har om å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga, må ein sjå på alle aspekta som har kome fram gjennom funn og i lys av drøftinga.

Sjølv om det har komme fram ulike erfaringar som informantane har gjort seg ved å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga, kunne det ha vore nokre spørsmål som kunne gjort forskinga betre. Sjølv om ein kan sjå på spørsmåla og seie at det har komme fram mykje spennande informasjon, kunne sjølve intervjuguiden vore utforma på ein anna måte. I intervjuguiden, ser ein at det er lagt opp til

hovudkategoriar med potensielle oppfølgingsspørsmål, slik at det skulle vera mogleg å fanga opp mest mogleg informasjon. Sjølv om intervjuguiden var bygd opp slik, hadde det vore interessant å fått informasjon frå informantane som går endå djupare på blant anna spesifikke grunnar for at dei tek dei vala dei tek. Eksempelvis kan ein sjå på når informantane fortel om deira erfaring kring planlegging av undervisning som inneheld fysisk aktivitet, kunne det vore interessant å få endå meir detaljert innsikt å kva val dei gjer i planlegginga, kva verktøy dei brukar når dei planlegg og få dei til å skissera ein situasjon dei planlegg undervisninga eller ein situasjon der dei trur planlegginga hadde gått endå betre. Grunnen for at dette kunne vore interessant, er at det hadde vore hensiktsmessig for problemstillinga at ein hadde hatt djupare innsikt i deira erfaringar. Basert på funna i forskinga, er det tilstrekkeleg for å kunne få eit bilete av informantane sine erfaringar, men ikkje ei djup forståing. Samtidig er det eit moment som må nemnast når det kjem til at ein kanskje burde hatt djupare innsikt i informantane sine erfaringar, det ville fått konsekvensar for nokre andre funn. Dette fordi masteroppgåva som forskinga er ein del av, har eit lengdespenn som tilseier at ein ikkje kan ta med alt som ein kanskje tykkjer er interessant og relevant. Ein må velja ut det som underbyggjer problemstillinga, og dermed kanskje ikkje alt som skissera heile synet til informantane på deira erfaringar.

Helle (2017) sin didaktiske trekant er særst sentral i all undervisning som føregår i den norske skulen. I forhold til den didaktiske trekanten, har den også ein sentral kopling til det å bruka fysisk aktivitet i undervisninga. Basert på erfaringane som informantane har gjort seg, er det fleire faktorar som påverkar deira undervisning som ein også ser igjen i Helle (2017). Faktorar som læring, relasjonar og planlegging er heilt sentrale for informantane når det kjem til det å inkludera fysisk aktivitet i undervisninga. Dei ulike erfaringane som informantane har gjort seg, spelar alle inn i ulik grad på den didaktiske trekanten, og er alle faktorar som påverkar ein av hovudfaktorane. Eksempelvis spenningsforholdet mellom lærar og elev, blir blant anna påverka av relasjonane som fins i og utanfor klasserommet. Ein ser det at informantane har lagt opp undervisninga slik som Helle (2017) påpeikar grunnstammen i didaktisk undervisning skal vera. Basert på dette kan ein konkludera med at undervisninga har vore tilrettelagt for elevane, og at informantane har sjølve hatt eit ønskje om å få dette til å fungera i praksis. Dette ser ein også igjen i erfaringane dei har opparbeida seg, der av dei fleste erfaringane er positive og handlar om alt dei har fått til og ønskjer å dela vidare. Utfordringane som har komme fram i lyset, har vore utfordringar som har gjort undervisninga litt vanskelegare. Samtidig har informantane også komme med potensielle løysingar på utfordringane, og det verkar som dei hadde eit ønskje om å få til det å bruka fysisk aktivitet som ein fast inventar i undervisningskvardagen.



Når det kjem til vidare forskning, har eg nokre forslag til kva som kan gjerast. Det å gå i djupna på kvifor informantane gjer dei vala som dei gjer når dei inkludera fysisk aktivitet i undervisninga hadde vore interessant å visst. Det å ha ei forskning som basera seg på å gå i djupna på den enkelte informant, ville også gjeve fagfeltet ei forståing for kvifor ein treng akkurat denne forskinga. I fagfeltet ser ein mykje forskning som basera seg på eleven og effektar som fysisk aktivitet i undervisninga har på eleven, men lite om erfaringane til lærarane og djupnekunnskap om kvifor dei vel å ta dei vala som dei gjer. Dette vil seie at dersom ein kunne ha fått til eit forskingsarbeid som hadde funne interessante funn på dette feltet, ville det gjeve forskingsfeltet ein ny dimensjon som kan sjåast i samanheng med forskinga på eleven og kva effektar fysisk aktivitet har. Dette kan grunngevast i at sjølv om ein ser på kva effektar det å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga har, er sjølve undervisninga basert på lærarane som har teke ulike val om kva som skal inkluderast i den aktuelle undervisningstimen og ikkje. Ein kan gjennom forskinga som er gjort i denne masteroppgåva, sjå konturar av kva val eit utval lærarar gjer når det kjem til fysisk aktivitet i undervisninga, men ikkje heile biletet. Ein treng forskning som gjev eit klarare bilete på dette feltet.

## 6.0 – Avslutning

Avslutningsvis er det viktig å understreka at forskinga gjev eit innblikk i eit utval lærarar sine erfaringar basert på å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Problemstillinga som låg til grunn for forskingsarbeidet, har gjennom funna i forskinga vorte svart på. Dette kan argumenterast for basert på funna i lys av tidlegare forskning, samt anna relevant teori. Ein har gjennom forskingsarbeidet, og oppgåva fått eit innblikk i dei aktuelle informantane sine erfaringar kring å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Erfaringane som har komme fram gjennom intervjuet, er både positive og negative. Informantane har fortalt om både gode erfaringar og dårlege erfaringar som dei har gjort seg. Når informantane har fortalt om dei dårlege erfaringane, har dei også snakka om måtar som dei kan jobba på for å løysa opp i dei dårlege erfaringane. Dette kan ein blant anna sjå igjen når informantane snakkar om planlegging og tid, her har det som nemnd vorte snakka om at det er ein utfordring å planlegga gode opplegg som basera seg på å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Samtidig som dette blir nemnd som ein utfordring, kjem også fleire av informantane med eit forslag om å danna ein god delingskultur på heile skulen, for å letta på planleggingsarbeidet til den enkelte læraren. Basert på spesielt desse funna, ilag med dei andre, har ein fått eit innblikk i informantane sine undervisningskvardag som inneheld ein form for fysisk aktivitet.

Fysisk aktivitet har for det meste vorte brukt i matematikkfaget hjå desse informantane. Sjølv om informantane i dette forskingsprosjektet har for det meste brukt fysisk aktivitet som ein del av matematikkundervisninga, kan ein sjå konturar av å ta i bruk fysisk aktivitet i andre fag også. Det at informantane fortel at dei brukar gruppearbeid i oppgåver som er tilpassa etter elevane sine forhold, dette er mogleg å gjera i andre fag også. Dette vil seie erfaringane som informantane fortel om, er det moglegheiter for at andre lærarar kjenner seg igjen i, dersom dei har erfaring med å bruka fysisk aktivitet som ein del av undervisningskvardagen sin.

Dette forskingsarbeidet har gjeve eit innblikk i lærarane sine erfaringar basert på å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Ein kan ut ifrå funna, sjå informantane sine erfaringar knytt til tema. Ut ifrå dette verkar det som at informantane har gjeve eit korrekt og presist bilete på deira erfaringar, basert på at dei har fortalt om konkrete situasjonar der dei har brukt fysisk aktivitet i undervisninga. Sjølv om ein har gjennom forskingsarbeidet fått eit innblikk i informantane sine erfaringar, er ikkje dette nok for å dekkja kunnskapsholet som ligg i forskingsfeltet. Som ein ser i Regjeringa sin handlingsplan for fysisk aktivitet i skulen, er det viktig å få fram lærarar sine erfaringar knytt til dette.

Eg trur at meir forskning, der lærarar kan gå inn å sjå konkrete erfaringar, kan vera med på å gjera det lettare for lærarar å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga. Dette trur eg fordi det verkar som det er mykje positive erfaringar knytt til lærarane sine oppfatningar, samt at det verkar som elevane til dei aktuelle informantane også likar dette som ei undervisningsform. Erfaringane som informantane fortel om handlar ikkje om det at fysisk aktivitet skal inn å revolusjonera skulekvardagen, men at det ligg der som ei undervisningsform som ein kan ta i bruk dersom dette kan hjelpe både læringa til elevane og elevane si glede i undervisningskvardagen. Eit anna moment som er viktig er at det verkar som elevane likar det å få variert undervisningskvardagen sin, slik at dei kan lære på ulike måtar. Alt i alt, kan det verka som fysisk aktivitet er ein positiv tilvekst i undervisningskvardagen til lærarane og skulekvardagen til elevane. Då kan det vera viktig for andre lærarar å ha eit forskingsarkiv basert på lærarar sine erfaringar knytt til å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga.

## 7.0 – Litteraturliste

Bartholomew, J. B. & Jowers, E. M. (2011). Physically active academic lessons in elementary children.

Henta frå: <https://www-sciencedirect-com.galanga.hvl.no/science/article/pii/S0091743511000454>

Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2012). Elevens læringsmiljø – lærerens muligheter. (4.utg).

Universitetsforlaget: Oslo

Benes, S., Finn, K. E., Sullivan, E. C. & Zi Yan, (2016). Teachers' Perceptions of Using Movement in the Classroom. Henta frå: [https://bibsys-](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/11376vh/TN_cdi_proquest_journals_1768122155)

[almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/11376vh/TN\\_cdi\\_proquest\\_journals\\_1768122155](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/11376vh/TN_cdi_proquest_journals_1768122155)

Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). Likeverdig og tilpasset opplæring i ein skole for alle. (2.utg).

Universitetsforlaget:Oslo

Danielsen, A. G. (2017). Eleven og skolens læringsmiljø. (1.utg). Gyldendal Akademisk: Oslo

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self- Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. Henta frå:

[https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)

De Nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019). Veiledning for forskningsetisk og vitenskaplig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. Henta frå:

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>

Flaten, K. & Sollesnes, T. (2016). Oppvekst og miljø. (1.utg). Cappelen Damm Akademisk: Oslo

Gjøvsund, P. & Huseby, R. (2016). To eller flere.... (4.utg). Cappelen Damm Akademisk: Oslo

Grønmo, S. (2017). Samfunnsvitenskapelige metoder. (2. utg). Fagbokforlaget: Bergen

Helle, L. (2017). Å tenke didaktisk. (1.utg). Fagbokforlaget: Bergen

Helstad, K. (2015). Leiing for læring i klasserommet og i skolen som organisasjon. I A. B. Emstad & E. Angelo (red.), Leiing for læring i mulighetenes skole: Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling (s.46-64). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Hwang, P. & Nilsson, B. (2015). Gruppepsykologi. Fagbokforlaget: Bergen

Imsen, G. (2015). Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi. (5.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Irgens, E, J. (2011): Profesjonsutvikling gjennom samarbeid. I: Ledelse og tillitsvalgte sammen om den gode utdanningsledelse. Oslo: Kommuneforlaget

Jensen, E. S. & Roald, K. (2014). Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap. (1.utg). Fagbokforlaget: Bergen

Kolle, E., Steene-Johannessen, J., Sävfenbom, R., Andersen, S, A., Grydeland, M., Ekelund, U., Dehli Andersen, I., Resaland, G, K., Lerum, Ø., Eikeland Tjomsland, H., Berntsen, S., Hansen Malnes, L., Haugen, T., M Dyrstad, S., Åvitsland, A., Leibinger, E. & Barstad Solberg, R. (2019). Forsøk med økt fysisk aktivitet på ungdomstrinnet. Henta frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/forsok-med-okt-fysisk-aktivitet-pa-ungdomstrinnet/>

Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). Kvalitet i skolen (Meld. St. 31 (2007-2008)). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?q=St.m.%2031%20Kvalitet%20i%20skolen>

Madsen, K. L., Aggerholm, K. & Jensen, JO. (2020). Enactive movement integration: Results from an action reasearch project. Henta frå: [https://bibsyst.almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/11376vh/TN\\_cdi\\_crossref\\_primary\\_10\\_1016\\_j\\_tat](https://bibsyst.almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/11376vh/TN_cdi_crossref_primary_10_1016_j_tat)

[e 2020 103139](#)

Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (Red.) (2010). Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning. Cappelen Damm akademisk: Oslo

McMullen, J. M., Martin, R., Jones, J. & Murtagh, E. M. (2016). Moving to learn Ireland – Classroom teachers' experiences of movement integration. Henta frå: [https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/11376vh/TN\\_cdi\\_gale\\_infotracademiconefile\\_A470805815](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/11376vh/TN_cdi_gale_infotracademiconefile_A470805815)

Nasjonalt senter for datainnsamling. (2020). Samtykke fra deltakere i forskning. Henta frå: <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>

Opplæringslova. (2008a). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>

Opplæringslova. (2008b). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Lov-1998-07-17-61) Henta frå: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

Senter for fysisk aktiv læring. (Mars 2020). Senter for fysisk aktiv læring – Kunnskap i bevegelse for læring og trivsel. Henta frå: <https://www.hvl.no/om/sefal/>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). Skolen som arbeidsplass. Universitetsforlaget: Oslo

Larsen, A. K. (2017). En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskaplig forskingsmetode. (2.utg). Fagbokforlaget: Bergen

Regjeringa. (2020). Sammen om aktive liv – Handlingsplan for fysisk aktivitet 2020-2029. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/43934b653c924ed7816fa16cd1e8e523/handlingsplan-for-fysisk-aktivitet-2020.pdf>

Tjora, A. (2017). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. (3.utg). Gyldendal: Oslo

Utdanningsdirektoratet. (2020a). Overordna del – om overordna del. Henta frå:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). Overordna del – Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Henta frå: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). Overordna del – Prinsipper for læring, utvikling og danning. Henta frå: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). Overordna del – Sosial læring og utvikling. Henta frå:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). Overordnet del – Undervisning og tilpasset opplæring. Henta frå:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020f). Sosial læring gjennom arbeid med fag. Henta frå:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#153833>

Utdanningsdirektoratet. (2020g). Klasseledelse. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#154034>

Vazou, S., Webster, C. A., Stewart, G., Candal, P., Egan, C. A., Pennell, A. & Russ, L. B. (2020). A Systematic Review and Qualitative Synthesis Resulting in a Typology of Elementary Classroom Movement Integration Interventions. Henta frå: [https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/11376vh/TN\\_cdi\\_crossref\\_primary\\_10\\_1186\\_s407](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/11376vh/TN_cdi_crossref_primary_10_1186_s407)

98 019 0218 8

Vingdal, I, M. (Red.). (2014). Fysisk aktiv læring. Oslo: Gyldendal akademisk

Webster, C. A., Russ, L., Vazou, S., Goh, T. L. &Erwin , H. (2015). Integrating movement in academic classrooms: understanding, applying and advancing the knowledge base. Henta frå: [https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/11376vh/TN\\_cdi\\_crossref\\_primary\\_10\\_1111\\_obr\\_12285](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/11376vh/TN_cdi_crossref_primary_10_1111_obr_12285)



# Intervjuguide

## Problemstilling:

- Kva tenkjer ungdomsskulelærarar om å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisninga?

TEMA:	SPØRSMÅL:
Generelt	Kva tenkjer du om å bruka fysisk aktivitet i matematikkundervisninga?
Læraren	<p>Kva erfaring har du ved å bruka fysisk aktivitet i matematikkundervisninga?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Korleis syns du dette var?</li><li>- Har du eksempel på aktivitetar du har brukt?</li></ul> <p>Har du eit eksempel på ei undervisningsøkt du har brukt fysisk aktivitet?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Kva erfaring sit du igjen med etter denne økta?</li></ul> <p>Dersom du skal trekkja fram nokre aktivitetar du har gjennomført, kva aktivitetar fungerte godt?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Kvifor fungerte akkurat desse godt?</li></ul> <p>I forhold til fysisk aktivitet i undervisninga, har du eksempel på aktivitetar som har skapa meistring blant elevane?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Kvifor trur du desse aktivitetane har skapa meistring?</li></ul> <p>Kva tenkjer du skal til for at ein skal kunne bruka fysisk aktivitet i undervisninga?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Kvifor?</li><li>- Korleis er di rolle som lærar når du brukar fysisk aktivitet i undervisninga?</li></ul>
Eleven	<p>Korleis opplev du elevane dine når du brukar fysisk aktivitet i undervisninga?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Har du eksempel på aktivitetar du opplev denne reaksjonen?</li><li>- Kvifor trur du elevane fekk denne reaksjonen?</li></ul>
Generelt	<p>Kva tenkjer du er utfordrande med å bruka fysisk aktivitet i undervisninga?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Kvifor er dette utfordrande?</li></ul> <p>Kva utstyr treng du for å gjennomføra fysisk aktivitet i undervisninga?</p>
Avsluttande Kommentar	Er det noko du ønskjer å leggja til som du brenn inne med?

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Kunnskap i bevegelse: eit aksjonsforskningsprosjekt om fysisk aktiv læring

### Referansenummer

467117

### Registrert

07.09.2020 av Mathias Brekke Mandelid - Mathias.Brekke.Mandelid@hvl.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Senter for fysisk aktiv læring

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

Geir Kåre Resaland, geirkr@hvl.no, tlf: 4161333

### Type prosjekt

Forskerprosjekt

### Prosjektperiode

10.09.2020 - 31.12.2020

### Status

25.10.2020 - Vurdert

## Vurdering (2)

---

### 25.10.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 02.10.2020.

Ikke-deltakende observasjon er lagt til som datakilde for utvalg 2, og nytt informasjonsskriv er lastet opp.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.10.2020. Behandlingen kan fortsette.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 21.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 21.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil for utvalg 2 behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger, og for øvrige utvalg kun alminnelige kategorier av personopplysninger, frem til 31.12.2020. Data med personopplysninger oppbevares til 31.12.2021 internt ved behandlingsansvarlig institusjon for forskning.

### LOVLIG GRUNNLAG – UTVALG 1 OG 3

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.

### 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 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)