

# MASTEROPPGAVE

## **Kroppsøvingsfaget under Covid-19 nedstengingen**

En kvalitativ studie av barneskolelæreres erfaringer med  
kroppsøvingsfaget under Covid-19 nedstengingen

## **Physical education during the Covid-19 lockdown**

A qualitative study of primary school teachers' experiences with physical  
education during the Covid-19 lockdown

**Ida Marie Olsen**

Kandidatnummer: 402

## **Master i grunnskolelærerutdanningen 1-7**

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for idrett, kosthold  
og naturfag

**MGUKØ550**

**Veiledere: Vegard Vereide Iversen og Nicolay Stien**

**Innleveringsdato: 16. mai 2021**

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle  
kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

# FORORD

Endelig er jeg i mål!

Nå er jeg så glad og stolt over meg selv som har klart å levere masteroppgaven til tross for at jeg fødte en liten gutt rett før masterskrivingen startet. Det har vært en slitsom, men lærerik prosess som har vært preget av både opp – og nedturer. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg lært mye både om meg selv, og fått en enda dypere kunnskap om kroppsøvfingsfaget og lærerrollen.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine fire informanter som deltok i prosjektet ved å dele sine erfaringer, opplevelser og tanker. Uten dere hadde det aldri blitt en oppgave! Videre vil jeg takke veilederne mine, Vegard og Nicolay for gode, faglige og konstruktive innspill gjennom prosessen. Jeg har alltid fått svar, og hjelp til det jeg har lurt på, noe jeg har satt stor pris på.

Til slutt vil jeg takke min kjære familie, samboer og venner. Jeg hadde ikke klart dette uten all støtten og hjelpen jeg har fått fra dere.

Bergen, 16. mai, 2022

Ida Marie Olsen

## SAMMENDRAG

**Hensikt:** Hensikten med oppgaven var å undersøke hvilke erfaringer en periode med nedstenging av skolene våren 2020 har gitt kroppsøvingslærere. Hvordan opplevde de å undervise i kroppsøvingsfaget når de ikke fikk være fysisk til stede sammen med elevene, men måtte undervise digitalt?

**Metode:** Studien har basert seg på en kvalitativ metode, og i den forbindelse har det blitt gjennomført semi-strukturerte intervjuer med fire kroppsøvingslærere på mellomtrinnet. Metoden som ble benyttet for å besvare problemstillingen var kvalitative forskningsintervjuer med et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv, hvor informantenes opplevelser og beskrivelser ut ifra fenomenene som har blitt undersøkt ligger til grunn for resultatene i undersøkelsen.

**Resultater:** Resultatene i studien viser at kroppsøvingslærerne på mellomtrinnet opplevde at de mestret den digitale hjemmeundervisningen til tross for en del utfordringer. Det kommer blant annet fram at kroppsøvingsfaget ble nedprioritert i starten og lærerne opplevde det som vanskelig, krevende og utfordrende å undervise digitalt i faget. Det opplevdes som vanskelig å få kontakt med elevene og det var ikke lett å vite om de faktisk gjorde det de skulle i kroppsøvingsfaget. Kroppsøvingslærerne valgte aktiviteter som ville motivere elevene til å gjennomføre oppgavene som ble gitt uten noen spesifikke læringsmål annet enn at elevene skulle være i fysisk aktivitet.

**Konklusjon:** Resultatene i studien indikerer at det er best for både lærere og elever å ha undervisning på skolen for å få best læringsutbytte. De fikk ikke til de samme gode relasjonene når de satt hjemme og underviste digitalt. Samtidig var det veldig positivt at det digitale fungerte når det gikk så langt at skolene ble stengt, og lærerne er nå en erfaring rikere og bedre rustet om det skulle oppstå en lignende situasjon. Lærerne har utviklet sin digitale kompetanse og fått en ny verktøykasse som de kan ta med seg i undervisningen som følge av nedstengingen. Det fremkommer også i studien at kroppsøvingsfaget bør prioriteres i høyere grad og på lik linje med de andre fagene på skolen da det er et viktig fag som fremmer folkehelsen.

**Nøkkelord:** *Digital undervisning, nedstenging, kroppsøvingsfaget, lærerrollen, motivasjon, tilpasset opplæring*

# ABSTRACT

**Purpose:** The purpose of this study was to investigate how physical education teachers experienced the period of the school lockdown during spring 2020. How did they experience teaching the physical education subject when they were not allowed to be physically present with the pupils but rather had to teach digitally?

**Method:** The study is based on a qualitative method approach, and there has been conducted four semi-structured interviews with physical education teachers in primary schools. There has been used a hermeneutic-phenomenological perspective, where the informant's experiences and descriptions based upon the phenomena that have been investigated form the basis for the results of the survey.

**Results:** The results of the study show that the physical education teachers experienced that they mastered the digital home teaching despite some challenges. In the beginning of the lockdown, the physical education subject was downgraded. The teachers found it difficult, demanding and challenging to teach digitally. The teachers experienced it hard to connect with the pupils and to know if they did what they were supposed to in the physical education subject. They chose activities that would motivate the pupils to complete the tasks that were given without any specific learning goals other than that the students should be in physical activity. The goal of the teaching during the shutdown was only to get the pupils in some physical activity.

**Conclusion:** The results of the study indicate that it is best for both teachers and pupils to be present at school in order to get the best learning outcomes. They did not get the same relations digitally. At the same time, it was good that the digital worked when it went so far that the schools were closed, and the teachers are now an experience richer and better equipped if something similar happens. The teachers have developed their digital competence and received a new toolbox to bring when teaching. It also appears in the study that the subject of physical education should be given higher priority because it is an important subject that promotes health.

**Keywords:** *Digital teaching, lockdown, physical education, teacher role, motivation, adapted education*

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>FORORD</b> .....	2
<b>SAMMENDRAG</b> .....	3
<b>ABSTRACT</b> .....	4
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Problemstilling .....	10
1.2.1 Avgrensning.....	10
1.2.2 Forskningsspørsmål .....	11
<b>2.0 TEORI</b> .....	12
2.1 Covid-19 viruset som bakgrunn til stengte skoler våren 2020 .....	12
2.1.1 Digital undervisning som konsekvens av stengte skoler .....	12
2.1.2 Digitale verktøy i skolen.....	14
2.1.3 Forventninger til lærerens profesjonsfaglige kompetanse .....	15
2.2 Undervisningsdidaktikk .....	16
2.2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen .....	17
2.2.2 Formålet med kroppsøvfingsfaget .....	20
2.2.3 Undervisningsmetode .....	20
2.2.4 Undervisningsprinsipper.....	21
2.3 Tilpasset opplæring – en forutsetning for motivasjon og mestring .....	24
2.3.1 Tilpasset opplæring.....	24

2.3.2 Tilpasning av skolearbeidet hjemme under nedstengingen .....	25
2.3.3 Motivasjon for læring .....	27
2.3.4 Motivasjon som en del av tilpasset opplæring.....	29
2.3.5 Relasjoners betydning for motivasjon for læring .....	29
2.4 Konsekvenser av Covid-19 nedstengingen .....	31
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>32</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	32
3.2 Kvalitativ metode.....	33
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	34
3.3.1 Utvalg .....	34
3.3.2 Semistrukturert tilnærming .....	35
3.3.3 Intervjuguide.....	36
3.3.4 Prøveintervjuer .....	36
3.3.5 Den praktiske gjennomføringen av intervjuene.....	37
3.3.6 Transkribering .....	38
3.4 Kvalitativ analyse: Tematisk analyse og fortolkning.....	39
3.5 Forskningsetiske betraktninger .....	41
3.5.1 Informantenes anonymitet, frihet og medbestemmelse .....	41
3.5.2 Forskerens rolle .....	42
3.6 Metodologiske refleksjoner: Kvalitetssikring.....	42
3.6.1 Reliabilitet: Pålitelighet .....	42

3.6.2 Validitet: Gyldighet og overførbarhet .....	43
<b>4.0 PRESENTASJON AV UTVALGET</b> .....	44
<b>5.0 RESULTAT OG DISKUSJON</b> .....	46
5.1 Undervisningsdidaktikk - Hvordan organiserte og tilrettelagte informantene undervisningen under nedstengingen? .....	46
5.2 Tilpasset opplæring og motivasjon - Hvordan tilpasset informantene opplæringen og motiverte elevene til aktivitet under nedstengingen? .....	57
5.3 Erfaringer og opplevelser - Hvilke erfaringer og opplevelser sitter kroppsøvingslærerne igjen med etter nedstengingen? .....	63
<b>6.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER</b> .....	72
6.1 Oppsummering av arbeidet .....	72
6.2 Veien videre .....	75
<b>7.0 REFERANSELISTE</b> .....	76
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	81
Vedlegg 2: Prosjektinformasjon med samtykkeerklæring .....	83
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	87

## **Figur- og tabelloversikt**

<b>Figur 2.1</b> Fagdidaktisk digital kompetanse.....	16
<b>Figur 2.2</b> Den didaktiske relasjonsmodellen.....	18
<b>Figur 2.3</b> Maslows behovshierarki.....	28

# 1.0 INNLEDNING

12. mars 2020 kom den norske regjeringen med de sterkeste og mest inngripende tiltakene vi har hatt i Norge i fredstid (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020). Dette var tiltak mot spredningen av SARS-Cov-2 som er navnet på viruset som forårsaker sykdommen covid-19, en luftveisinfeksjon som spredde seg raskt ved at mennesker samlet seg og var tett på hverandre (Folkehelseinstituttet, 2020). Tiltakene som kom 12. mars 2020 innebar blant annet at alle landets barnehager, skoler, videregående skoler, høyskoler og universiteter ble stengt i 6 uker (Regjeringen, 2020b). Elever skulle allikevel få tilbud om undervisning, så alle lærere måtte plutselig ta en helomvending og benytte seg av digital undervisning. I studien brukes digital undervisning som betegnelse for undervisningen som foregikk under den perioden skolene var stengt og både lærere og elever praktiserte skolehverdagen sin hjemmefra.

Covid-19 pandemien førte til at alle sine hverdager ble snudd på hodet. Alle måtte minimere den sosiale kontakten og holde avstand til hverandre for å bekjempe smittespredningen. Hva skjer egentlig når de tradisjonelle fysiske rammene blir helt borte og all undervisning, skolearbeid og kommunikasjon må gjennomføres på digitale læringsplattformer? På bakgrunn av dette vil det i denne studien bli forsket på hvilke erfaringer perioden med nedstenging har gitt kroppsøvingslærere. Hvordan opplevde kroppsøvingslærerne å undervise med helt andre rammefaktorer enn de fra før av er vant med?

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Motivasjonen for å undersøke kroppsøvingsfaget under covid-19 nedstengingen er at dette er en ny utfordring, noe som gjør det spennende å forske på. Situasjonen med den digitale undervisningen er interessant, samtidig som det fortsatt er en pågående situasjon med relativt lite forskning. Det er første gang vår generasjon opplever en pandemi, nedstenging av hele samfunnet og alle skoler, som førte til at lærere over hele landet måtte tenke helt nytt og nyskapende. Det ble derfor interessant å undersøke hvordan lærere erfarte å undervise i kroppsøvingsfaget under helt andre rammefaktorer når skolen og gymsalen ble utilgjengelig. Det er også spennende å forske på hvordan lærere opplevde denne nye situasjonen og endringen i skolehverdagen.



Funn fra Sintef-rapporten som undersøkte læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020 viser at over halvparten av lærerne i studien mente at den digitale undervisningen gjorde det lettere å differensiere mellom elever og variere undervisningen. Videre ga det også mer elevaktivitet, men det krevde både en tydeligere klasseledelse og mer forarbeid (Fjørtoft, 2020, s. 32). I Sintef-rapporten viser også funnene at mange av lærerne som deltok i undersøkelsen har økt sin digitale kompetanse som følge av en lang periode med nedstenging der de kun har hatt digital hjemmeskole. Uttrykket «bratt læringskurve» ble benyttet av flere, og de har lært mye som de kan ta i bruk i den vanlige klasseromsundervisningen. Hver lærer hadde ulike erfaringer og forkunnskaper til å drive fjernundervisning, men foruten økt arbeidsbelastning ble det rapportert fra de fleste at det også hadde kommet noe positivt ut av dette (Fjørtoft, 2020, s. 43).

I Sintef-rapporten pekte også mange lærere på relasjonelle utfordringer som følge av den fysiske distansen, da det opplevdes som vanskelig å bygge og opprettholde et godt klassefelleskap under hjemmeundervisningen (Fjørtoft, 2020, s. 46). Flere lærere rapporterte om økt arbeidsbelastning på bakgrunn av at elevene ofte fikk flere oppgaver til innlevering, som lærerne måtte gi tilbakemeldinger på inne i den digitale plattformen. De brukte også mye tid på å prøve ut nye digitale løsninger og på å finne læringsressurser på nettet. Det kommer fram at det ble brukt mye mer tid til både forarbeid og etterarbeid under nedstengingen (Fjørtoft, 2020, s. 51).

Ifølge Kvam (2020) måtte elevene være mer selvstendige og jobbe mer individuelt under koronapandemien. Videre var det utfordrende å få til deltagelse og samspill, oppfølging av samspill, løse oppgaver i et læringsfelleskap og inkludering av alle når elevene ikke var samlet. Kvam (2020) hevder også at mange lærere har vært flinke med å tilrettelegge for alternative undervisningsopplegg i nærmiljøet, og de har tatt i bruk ulike apper, filmopptak og logg. Videre var det også mange som flyttet deler av undervisningen utendørs når skolen åpnet opp igjen.

På bakgrunn av at vi lever i et teknologirikt samfunn påvirket digital teknologi undervisningen også før Covid-19 nedstengingen. Teknologi påvirker hverdagen vår i stor grad og har endret måten vi kommuniserer, lærer, underholder oss, finner informasjon og tilegner oss kunnskap (Kelentric, Helland & Arstorp, 2017, s. 4). Lærers rolle er derfor

sentral for å danne elever som er i stand til å bruke teknologi på en fornuftig måte. For å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter og fagkompetanse må også læreren utvikle sin egen profesjonsfaglige digitale kompetanse gjennom både lærerutdanningen og utvikling og profesjonell læring i løpet av yrkeskarrieren sin (Kelentric, Helland & Arstorp, 2017, s. 4). Læreplanen har blant annet ført inn digitale ferdigheter som en av fem grunnleggende ferdigheter elevene skal lære seg på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Lærere skal derfor ta i bruk digitale verktøy i undervisningen, samt utvikle elevenes digitale ferdigheter i fag (Kelentric, Helland & Arstorp, 2017, s. 4). Monitor undersøkelsen 2019 viste også at både elever og lærere rapporterte om en mer mangfoldig bruk av ulike digitale ressurser og mer tid på datamaskinen enn tidligere (Fjørtoft, Thun & Buvik, 2019, s. 3).

På bakgrunn av dette hadde Norge sine skoler gode forutsetninger for digital hjemmeundervisning med hensyn til både erfaringer og digitale læringsressurser. Likevel er det et behov for mer forskning innenfor dette feltet og tilføring av mer kunnskap om hvordan lærere opplevde å undervise digitalt hjemmefra som følge av Covid-19 nedstengingen.

## **1.2 Problemstilling**

Problemstillingen som denne masteroppgaven vil ta for seg er følgende «*Hvilke erfaringer har en periode med nedstenging gitt kroppsøvingslærere?*». Med dette håper studien å bidra til mer kunnskap om læreres erfaringer fra denne perioden med nedstenging, ulike undervisningspraksiser samt fordeler og utfordringer med digital undervisning.

Problemområdet til denne oppgaven bygger på Covid-19 pandemiens påvirkning på kroppsøvingslæreres undervisningsmetoder. Hensikten med studien er å få kunnskap og innblikk i ulike metoder lærerne i studien benyttet seg under den digitale undervisningen. Funnene blir diskutert i lys av eksisterende forskning på digitale praksiser i skolen.

### *1.2.1 Avgrensning*

Det er blitt valgt å behandle studiens problemstilling fra et lærerperspektiv, og ikke fra et elevperspektiv. Dette er fordi det er et ønske om å få fram hvordan lærerne opplevde å undervise i kroppsøvingsfaget under nedstengingen. Videre ble det valgt å avgrense utvalget til kroppsøvingslærere som jobber på mellomtrinnet.

### *1.2.2 Forskningsspørsmål*

Forskningsspørsmålet er det overordnede spørsmålet analysen som helhet skal svare på (Johannessen et al., 2018, s. 24). Med utgangspunkt i problemstillingens tema og innhold ble det utarbeidet følgende tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan underviste kroppsøvlingslærerne i faget under nedstengingen?*
- 2. Hvordan tilpasset kroppsøvlingslærerne opplæringen og motiverte elevene til aktivitet under nedstengingen?*
- 3. Hvilke erfaringer og opplevelser sitter kroppsøvlingslærerne igjen med etter nedstengingen?*

## 2.0 TEORI

### 2.1 Covid-19 viruset som bakgrunn til stengte skoler våren 2020

Covid-19 er navnet på viruset som forårsaket nedstengingen av alle skolene i landet våren 2020. Viruset ble først oppdaget i Whuan i Kina, desember 2019 og smittet fra flaggermus til mennesker (Yüce, Filiztekin & Özkaya, 2020; Li et al., 2020). Dette er et dødelig virus som nå omfatter mange ulike virus som kan gi luftveisinfeksjon i ulik alvorlighetsgrad (Li et al., 2020). Ifølge Folkehelseinstituttet (2020) skjer smitten med Covid-19, fortrinnsvis ved nærkontakt med en smittet person ved at man blir eksponert for små og store dråper som inneholder virus fra luftveiene. Smitten er høyest 1-2 dager før symptomstart og i de første dagene etter symptomstart. Videre kan man også være smittet med viruset uten å utvikle symptomer, og likevel smitte videre, selv om man trolig smitter videre i mindre grad enn de som får symptomer (Folkehelseinstituttet, 2020).

Covid-19 viruset påvirker luftveiene til mennesker, og kan gi lettere forkjølelser hos noen, mens hos andre kan det gi alvorlig sykdom, og i verste fall ende med dødsfall (Folkehelseinstituttet, 2020). Ifølge Folkehelseinstituttet (2020) kan noen til og med ha COVID-19 uten å utvikle symptomer, og dette gjelder da særlig barn og voksne. De vanligste symptomene på sykdommen er vondt i halsen, forkjølelse og lett hoste i tillegg til sykdomsfølelse, hodepine og muskelsmerter. Videre kan magesmerter i form av diaré forekomme i enkelte tilfeller. Flere utvikler også nedsatt smak- og luktesans, og dette er karakteristisk for sykdommen. Noen utvikler også mer alvorlige symptomer som brystmerter, forvirring og tungpusthet (Folkehelseinstituttet, 2020). Sykdomsforløpet til COVID-19 viruset varierer altså fra person til person. Unge, friske mennesker får som regel et mildt til moderat forløp mens eldre og personer med underliggende sykdommer kan trenge sykehusinnleggelse og intensivbehandling. I verste fall kan viruset ende med dødsfall (Folkehelseinstituttet, 2020).

#### 2.1.1 Digital undervisning som konsekvens av stengte skoler

12. mars 2020 erklærte The World Health Organization (WHO) utbruddet av coronaviruset til en pandemi (Cucinotta & Vanelli, 2020). Da hadde Covid-19 viruset spredd seg helt fra Kina og videre til mange flere land. På bakgrunn av at viruset spredte seg så fort med den høye

dødelighetsraten, så regjeringen i Norge seg nødt til å stenge alle skolene i landet for å begrense og få kontroll på smitten, samt å beskytte de mest sårbare (Regjeringen, 2020b). Lærerne måtte da ta en helomvending og benytte seg av digital undervisning for at elevene skulle fortsette læringsarbeidet hjemmefra.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) har elever behov for god undervisning uansett om de er på skolen eller hjemme. I denne studien blir digital undervisning sett på som fjernundervisning, som vil si at alle elevene er hjemme og skolen er stengt. Når skolene er helt stengt skal den digitale undervisningen støtte opplæringen uavhengig av hvor elevene befinner seg (Utdanningsdirektoratet, 2021). Med begrepet digital undervisning menes det at selve undervisningen foregår elektronisk ved hjelp av en rekke digitale læremidler og undervisningsformer. Dette kan foregå ved at læreren underviser direkte gjennom en digital læreplattform som for eksempel Meet, eller indirekte ved at læreren laster opp et opptak av egen undervisning og legger det ut i Google Classroom (Lackner, 2021). Meet er en digital plattform hvor læreren kan holde videomøter med både bilde og lyd for klassen sin. Google Classroom er en læringsplattform utviklet av Google der lærere kan organisere oppgaver og kommunisere med både elever og kollegaer (Google, 2022). Ifølge Idsøe (2020, s. 20) er Google Classroom godt egnet til å differensiere opplæringen. Den gir blant annet rom for å håndtere oppgaver på forskjellige nivå inne på en privat arena. Det er også mulighet for å stille læreren spørsmål uten at resten av klassen hører på. Dette kan gjøre det lettere å spørre om ting eleven synes er vanskelig. Læreren får også flere ulike digitale verktøy til å skape oppgaver tilpasset elevenes interesser og nivå i Google Classroom (Idsøe, 2020, s. 20).

Forskning viste at løsninger som Microsoft Teams og Google-plattformen med Meet og Classroom fungerte godt under nedstengingen (Gilje, 2020). Covid-19 nedstengingen har ført til bruk av nye digitale verktøy for lærere, som for eksempel videokonferanseverktøy. Dette har vært benyttet i svært liten grad tidligere (Gilje, 2020). En landsdekkende undersøkelse viste at flertallet av lærerne hadde hatt lite eller ingen erfaring med å organisere undervisning for elever som ikke kan være på skolen før 12. mars (Federici & Vika, 2020, s. 42). Forskning viste at det var store forskjeller mellom læreres digitale ferdigheter i tillegg til at det var forskjeller på digitale ferdigheter på ulike skoler (Gilje et al., 2016, s.112). NIFU-rapporten viste også at flertallet av lærerne i barneskolen opplevde en økt arbeidsbelastning under nedstengingen sammenlignet med normalsituasjonen (Federici & Vika, 2020, s. 38). Videre

kom det også fram at det har vært mulig å gjennomføre opplæringen i fag med stort innslag av praktiske aktiviteter i barneskolen (Federici & Vika, 2020, s. 35). Det har derfor i stor grad vært mulig å gjennomføre kroppsøvningsundervisningen digitalt på lik linje med andre fag.

### *2.1.2 Digitale verktøy i skolen*

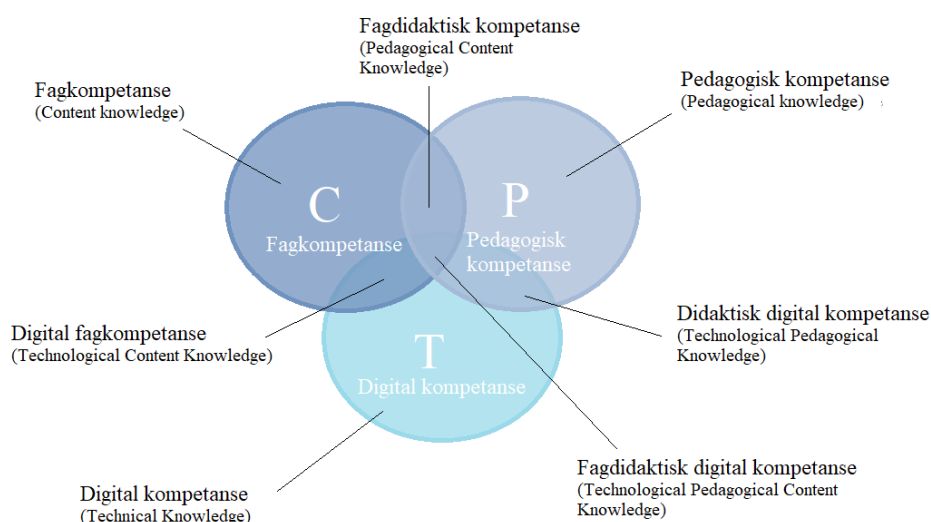
Digitale ferdigheter er en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanverket (LK20). Elevene skal bruke digitale ressurser for å utforske, være skapende og løse praktiske utfordringer i faget. Det innebærer å bruke de digitale ressursene med et bevisst og kritisk blikk for å utvikle en trygg identitet, kroppsbevissthet og et positivt selvbilde (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Stortingsmelding 28 (2015-2016) viser at digitalisering og teknologiutvikling i samfunnet endrer hvordan vi lever. Utviklingen endrer kravene og betingelsene for læring. Derfor var det viktig at lærerne hadde digital kompetanse og tilgang til digitale verktøy for å lykkes med den digitale skolen under nedstengingen (Lekang & Olsen, 2019, s. 21). Ved å bruke digitale verktøy i læringsarbeidet kan elevenes muligheter og støtte i læringsmetoder øke (Bjarnø et al., 2017). Digitale verktøy skal betraktes som et hjelpemiddel for læring og en rammefaktor i undervisningen som tydeliggjør lærerens ansvar for å planlegge og gjennomføre undervisning med bruk av teknologi (Lekang & Olsen, 2019, s. 22).

I Norge er det en relativ stor tetthet med datamaskiner i klasserommet. Både gjennom internasjonale studier (PISA, TIMSS) og nasjonale kartlegginger (Monitor) har det kommet fram at norske elever har svært god tilgang på datamaskiner og Internett på skolen og hjemme sammenlignet med elever i andre land (Rohatgi & Throndsen, 2013). På bakgrunn av at alle klasser enten har tilgang til datamaskiner i klasserommet eller elevene har egne digitale enheter, er det mulig å realisere utviklingen av elevenes digitale kompetanse og innlemme digitale verktøy faglig i læringsarbeidet (Bjarnø et al., 2017, s. 249). Den digitale tidsalderen har ført til at lærerrollen er i stadig endring (Lekang & Olsen, 2019, s. 22). For lærere kan det være utfordrende med det store fokuset digitale verktøy har fått og forventningene om å ta i bruk digitale verktøy i undervisningen (Lekang & Olsen, 2019, s. 23). Lærerens rolle i klassen og undervisningsmetoder vil mest sannsynlig gå gjennom en endring på bakgrunn av all den nye teknologien. Læreren er derimot ikke mindre viktig selv om elevene bruker digitale verktøy i større grad enn før (Danielsen, 2019, s. 41).

### *2.1.3 Forventninger til lærerens profesjonsfaglige kompetanse*

Læreren må bli kjent med mulighetene digitale verktøy gir og utvikle en profesjonsfaglig digital kompetanse for å kunne tilby digital differensiert opplæring (Idsøe, 2020, s. 20). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfDK) (Kelentric, Helland & Arstorp, 2017, s. 5). er en referanseramme for hva lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse innebærer. Det som kjennetegner en profesjonsfaglig kompetent lærer, er at han har forståelse for hvordan den digitale utviklingen utvider og endrer innholdet i fagene i skolen. Det er forventninger om at læreren har en innsikt i hvordan han kan innlemme digitale verktøy i læringsprosesser for å nå kompetansemålene i de ulike fagene. Lærerprofesjonen har en sentral rolle for å realisere digitalisering og utvikling av digitalt kompetente elever (Kelentric, Helland & Arstorp, 2017, s. 5). Dersom læreren er i stand til å bruke digitale verktøy på en kritisk måte kan dette være med på å bidra til at elevene gjør det samme (Frantzen & Schofield, 2013).

En lærer må kunne tilrettelegge for bruk av digitale verktøy på en god didaktisk måte. Læreren må også være bevisst på at digitale verktøy produserer mening og at dette påvirker samfunnet vi lever i (Bjarnø et al., 2017, s. 12). Skolen har et ansvar for å tilby elevene muligheter til å utvikle en ansvarlig, kritisk og bærekraftig digital kompetanse (Bjarnø et al., 2017, s. 13). Mishra og Koehler (2006) har utviklet et rammeverk for å beskrive de sammensatte kompetansene en lærer må ha kunnskap om for å innlemme digitale verktøy i en faglig læringssituasjon. Dette rammeverket omtales som TPACK (Technological Pedagogical And Content Knowledge). Rammeverket som viser lærerens rolle er illustrert i figur 1, samt en beskrivelse av hva de ulike dimensjonene i figuren består av:



**Figur 2.1** Fagdidaktisk digital kompetanse (Illustrasjon med utgangspunkt i Mishra & Koehler, 2006, avbildet i Bjarnø et al., 2017, s. 14)

Det forventes at lærerne har kompetanse innenfor hvert av de tre kompetanseområdene som figuren illustrerer: *fagkompetanse*, *pedagogisk kompetanse* og *digital kompetanse*. *Fagkompetansen* inneholder lærerens kunnskap om fagets innhold, begreper og prosesser. *Pedagogisk kompetanse* omfatter generell pedagogikk, læringsteorier og didaktiske metoder. I den *digitale kompetansen* ligger bruk av teknologi og forståelsen av den samfunnsmessige betydningen og læringen, samt lærerens digitale dømmekraft. *Digital fagkompetanse* innebærer bruk av digitale verktøy i spesifikke fag, for eksempel bruk av regneark i matematikk. Didaktisk digital kompetanse handler om den generelle forståelsen for digital teknologi sin rolle i læring og undervisning. Profesjonsfaglig digital kompetanse blir brukt for å beskrive den sammensatte kompetansen som blir beskrevet i TPACK-modellen. For å kunne implementere digitale ferdigheter i skolen i tråd med læreplanen må lærerne ha en slik sammensatt kompetanse (Bjarnø et al., 2017, s. 13-14). I tråd med dette er det altså høye forventninger til læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse.

## 2.2 Undervisningsdidaktikk

To sentrale begreper i læreres arbeid er pedagogikk og didaktikk. Pedagogikk handler om oppdragelse, læring og utvikling, opplæring, danning og sosialisering blant venner, gjennom massemedia og i hjemmet (Imsen, 2016, s. 160). Pedagogikken gir oss kunnskap om hvilke

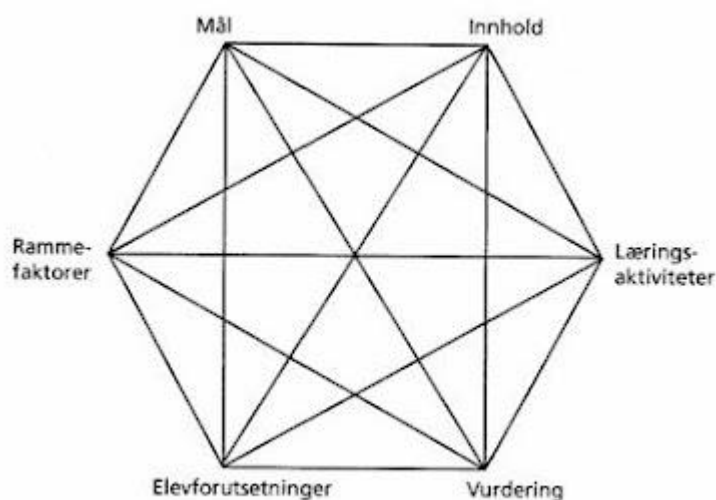


teknikker som bidrar til læring, hva læring er, og hvordan vi som lærere kan legge til rette for læringsprosesser som bidrar til positiv utvikling og sosialisering blant elevene (Stai, 2021b). Videre er det pedagogikken som gir oss innsikt i hvordan barn lærer, hvordan miljøet påvirker både oppdragelsessituasjonen og oppveksten til elevene, de grunnleggende verdiene, hva som er godt for et menneske og hva som bør være målet for oppdragelsen eller undervisningen (Stai, 2021b).

Mens pedagogikk handler om hva som er best å gjøre, handler didaktikk om den oppdragelsen, opplæringen og sosialiseringen som bør skje eller som skjer i skolen (Imsen, 2016, s. 160). Begrepet didaktikk er gresk, og betyr å «lære fra seg», «undervise» og «klargjøre» (Stai, 2021b). Didaktikk handler om undervisningskunst og den tar for seg undervisningens generelle hva-, hvordan-, og hvorfor-spørsmål (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 69). I denne studien er det sentralt å se på hvordan lærerne planlagte og gjennomførte kroppsøvningsundervisningen under nedstengingen, og da er det fagdidaktikken i kroppsøving det vil bli satt søkelys på. Fagdidaktiske spørsmål i kroppsøvningsfaget som lærerne må reflektere over når de skal undervise er: Hva skal til for at elevene skal få positive opplevelser? Hvordan skal vi legge til rette for at elevene opplever mestring og læring? Hvordan skal vi organisere undervisningen? Hvordan skal vi framstå i lærerrollen? Hvordan få til et godt klassemiljø der elevene lærer noe? (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 70). Dette er fagdidaktiske spørsmål som gjelder enten en skal undervise fysisk i klasserommet eller digitalt hjemmefra.

### *2.2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen*

Den didaktiske relasjonsmodellen tar for seg vesentlige faktorer som spiller inn når en skal planlegge undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 81). Modellen ble først introdusert av Bjørndal & Lieberg (1978), og forfatterne beskriver undervisningsplanlegging og undervisning som en helhet. Dette vil si at man må tenke gjennom flere ulike faktorer på samme tid, og det er ikke mulig å ta beslutninger om en faktor uten at det får betydning for de avgjørelsene som må tas om andre faktorer (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 136). Figur 2.2 viser at de enkelte faktorene er gjensidig avhengig av hverandre, og derfor påvirker hverandre seg imellom. I denne studien er det tatt utgangspunkt i hvordan Brattenborg & Engebretsen (2015) beskriver modellen:



**Figur 2.2** Den didaktiske relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal og Lieberg, 1978)

### **Rammefaktorer**

Rammefaktorer er ytre forhold som enten muliggjør eller begrenser undervisning og læring. Eksempler på rammefaktorer i kroppsøvningsfaget kan være ressurser i form av gymnastikksaler, svømmehall, utearealer (naturen) og turutstyr skolen har til rådighet, antall undervisningstimer, klassestørrelsen og læreplanen (LK20) som legger føringer for hvordan undervisningen skal foregå med ulike kompetansemål. Det som er til felles for alle rammene er at de blir påvirket av lærerens holdninger til og oppfatninger av rammefaktorene. Alle lærere har sine egne forutsetninger, og dette blir framtreddende for hvordan undervisningen blir gjennomført og hvilket læringsutbytte elevene får.

### **Mål**

Mål er noe en arbeider mot, og noe en kan vite om en nærmer seg eller ikke. Som lærer må en hele tiden forholde seg til de overordnede målene som er nedfelt i opplæringsloven, og læreplanen for de ulike fagene med kompetansemål. En bevisst og reflektert bruk av mål i kroppsøvningsundervisningen kan bidra til at elevene motiveres og fokuserer sterkere når de har et forståelig mål å oppnå enn når de ikke har det. Lærerens hovedoppgave blir da å legge til rette for at elevene lærer på en slik måte at de gjør kunnskapen til sin egen, og oppfatter målene for arbeidet sitt som meningsfylt og oppnåelig.

## **Innhold**

Innhold handler om undervisningens *hva*. Her er det læreren som må velge ut det innholdet og de framgangsmåtene hun eller han mener er nødvendige for å nå opplæringens målbestemmelser. Undervisningens innhold i kroppsøving blir vurdert ut fra fagets læreplan og læringsmål. Progresjon i innholdet er også viktig, og læreren må da tilpasse innholdet til elevenes forutsetninger, og samtidig stimulere til videre utvikling.

## **Læringsaktiviteter**

Læringsaktiviteter blir sett på som et samlebegrep for metode, arbeidsmåter og organiseringsformer. LK20 gir en stor grad av pedagogisk frihet og metodefrihet. Læreren må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn og variere både valg av metode, organiseringsformer og arbeidsmåter i kroppsøvingsundervisningen selv. Det er viktig at dette harmonerer med målet i kroppsøvingsfaget, som er livslang bevegelsesglede.

## **Vurdering**

Vurdering skal fremme elevenes læring og utvikling, og gi elevene utbytte av undervisningen. Elevvurderingen skal si noe om hvordan eleven jobber, læringsprosessen, resultat og om det er framgang. På mellomtrinnet brukes vurdering uten karakter, men vurderingen skal likevel motivere elevene i faget gjennom at de får oppfølgende og støttende tilbakemeldinger jevnt over.

## **Elevforutsetninger**

Når en planlegger og gjennomfører undervisningen vil det være viktig å kjenne til elevforutsetningene i de klassene en skal undervise i. Dette er viktig med hensyn til tilpasset opplæring. Alle elever møter skolen med ulikheter når det kommer til skjønn, språk, kultur, livssyn, erfaringer, interesser, evner, kunnskaper, ferdigheter og sosial tilhørighet. Læreren må da møte elevene der de er, da dette er avgjørende for om de vil trives og lære.

### 2.2.2 Formålet med kroppsøvningsfaget

Formålet med kroppsøvningsfaget er å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Videre skal også faget bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, helse og livsstil samtidig som de får erfart hva egen innsats har å si for å oppnå mål. Faget skal motivere elevene til å fortsette å være fysisk aktive og ha en helsefremmende livsstil i framtiden (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Læreplanen (LK20) er utgangspunktet for undervisningen og for elevenes muligheter til læring og danning (Sæle & Hallås, 2020, s. 53). I læreplanen (LK20) er kroppsøvningsplanen delt inn i tre kjerneelementer som elevene skal innom: *Bevegelse og kroppslig læring, Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og Uteaktiviteter og naturferdsel* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kroppsøvningsfaget er et allmenndannende fag hvor elevene skal lære om og med kroppen (Sæle & Hallås, 2020, s.34). Sentralt i kroppsøvningsfaget er allsidig bevegelsesaktivitet og da er motorisk læring sentralt. Derfor er læreplanen i kroppsøvningsfaget tydelig på at alle elever må få stimulert sin motoriske kompetanse, og det er den gjennomførte undervisningen som avgjør om det blir realisert (Sæle & Hallås, 2020, s. 34). I kroppsøvningsfaget skal fysisk aktivitet være i sentrum, hele mennesket skal være engasjert og kroppen skal være i fokus (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 74).

I en studie der 29 norske skoler deltok viste resultatene at fysisk aktivitet i løpet av skoledagen hadde en positiv effekt på både læring, elevenes fysiske form og klassemiljø (Lein, 2019). Ifølge MHFA (2018) kan også pauser med fysisk aktivitet bidra til å forbedre læringssituasjonen. Med korte aktivitetspauser får elevene et avbrekk fra stillesittende arbeid, og under nedstengingen et avbrekk fra skjermen. Aktivitet utfordrer også hjernen på flere måter enn stillesittende arbeid og kan bedre konsentrasjonen (MHFA, 2018).

### 2.2.3 Undervisningsmetode

Undervisningsmetode er undervisningens hvordan, og handler om hvordan læreren framstiller det som skal bli lært og aktiviserer elevene, og hvordan de tilrettelegger for å nå undervisningens mål (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 125). Ifølge Hattie (2009) er ingen undervisningsmetode i seg selv god eller dårlig, det er måten lærerne leder arbeidet på som er avgjørende for hvordan arbeidsmåten fungerer i en bestemt læringssituasjon. I skolen skiller

man mellom induktiv og deduktiv undervisningsmetode. Lyngsnes og Rismark (2014, s. 118) beskriver induktiv undervisningsmetode som å gå fra det spesielle til det generelle og fra det nære til det mer abstrakte. Arbeidsmåter som ivaretar den induktive undervisningsmetoden, er prosjektarbeid og problembasert læring. Metoden er også relatert til Deweys (1859-1952) aktivitetspedagogikk og mottoet «Learning by doing». Mens den induktive metoden er mer problemløsende, oppdagende og erfaringsbasert, er den deduktive metoden mer instruerende og autoritær (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 128). Den deduktive undervisningsmetoden skjer gjennom at læreren presenterer og forklarer hva elevene skal gjøre ved bruk av for eksempel øvingsbilder. Her kan læreren benytte andre personer som har den nødvendige kompetansen dersom hun eller han ikke selv behersker det som skal vises, ved å for eksempel vise en treningsvideo eller dansevideo på Youtube (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 131).

#### *2.2.4 Undervisningsprinsipper*

Brattenborg & Engebretsen (2015, s. 99) tar også utgangspunkt i åtte undervisningsprinsipper som er nødvendige faktorer for å sikre seg en vellykket læringsprosess i kroppsøvfaget. Disse prinsippene er konkretisering, aktivisering, motivering, progresjon, variasjon, individualisering, samarbeid og evalueringsprinsippet. Et huskeord for disse undervisningsprinsippene er: KAMPVISE. Uansett hvilken undervisningsmetode en tar i bruk bør læreren etterstrebe å ha aktiviteter og oppgaver som er motiverende, aktiviserende, konkrete, varierte og tilpasset til elevenes forutsetninger for å få til en god læringsprosess. I denne studien er det derfor tatt utgangspunkt i Brattenborg & Engebretsen (2015, s. 98-124) sine beskrivelser av de åtte undervisningsprinsippene:

#### **Konkretisering**

Lærestoffet skal presenteres, illustreres og gjennomføres på en slik måte at elevene forstår hva de skal gjøre og lære. Dette kan gjøres ved å vise gode øvingsbilder, der læreren eller en ekstern person viser en øvelse. Ved siden av å vise kan det være fornuftig å forklare. Læreren kan da forklare mens hun/han eller den eksterne personen viser øvelsen. Det finnes mange typer digitale programmer på Chromebook slik at elevene kan se illustrasjoner, bilder og film av øvelsene de skal gjøre. Det positive med dette er at de er interaktive som gjør at eleven i større grad kan bestemme progresjonsnivå, hastighet i framvisningen og eventuelt

gjennomføre interaktive oppgaver (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 99-103).

### **Aktivisering**

I kroppsøving knyttes prinsippet om aktivisering til det å være i bevegelse og fysisk aktiv. Som kroppsøvingslærer må man derfor organisere og tilrettelegge undervisningen slik at aktivitetsnivået blir så høyt som mulig. Eleven lærer best ved å være i aktivitet, da de ikke vil oppleve mestring ved å bare forstå hva de skal gjøre. De må prøve, øve og trene for å bli bedre i den aktuelle aktiviteten de skal gjøre (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 103-105).

### **Motivering**

Motivasjon er noe som kommer innenfra og påvirker elevenes drivkraft til å holde på med eller fortsette med aktivitet. Derfor er elevenes motivasjon en viktig faktor for å oppnå en god læringsprosess og god aktivitet. Ved hjelp av gode rammefaktorer og aktivitetsvalg kan læreren vekke elevenes motivasjon, nysgjerrighet, oppmerksomhet og konsentrasjon slik at de faktisk gjør aktiviteten de skal gjennomføre. Læreren kan skape motivasjon gjennom å bruke de andre undervisningsprinsippene, variere undervisningsmetodene, variere innholdet, skape trygghet og rom for mestring, gjennom en god lærerrolle og gjennom vurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 106-112).

### **Progresjon**

Progresjon betyr at utviklingen til elevene skjer gradvis i et naturlig tempo. Utviklingen går fra det enkle til det mer vanskelige og sammensatte. Det skal skje en jevn utvikling knyttet til elevenes fysiske, psykiske, motoriske og sosiale utviklingsnivå. Undervisningen må altså tilpasses og organiseres til det utviklingsnivået elevene er på, og gradvis utvikle seg til høyere nivå for at det skal være progresjon i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 113).

### **Variasjon**

Variert undervisning er avgjørende for å få elever som er aktive og motiverte. En kan variere mellom forskjellige undervisningsmetoder og organiseringsmetoder, hvor undervisningen skal finne sted, innholdet, aktiviteter, øvelser og opplæringsmiljø. Variasjon skaper også en større

plattform og et erfaringsgrunnlag rettet mot fysisk, motorisk, psykisk og sosial utvikling hos elevene. Variasjon virker oftest positivt på både lærerens og elevenes motivasjon (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 117-118).

### **Individualisering**

Individualisering innebærer å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Alle elever har rett på tilpasset opplæring, og det er derfor et prinsipp som er grunnleggende for all undervisning. Dette prinsippet blir tatt videre opp i kapittel 2.3 om tilpasset opplæring (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 120).

### **Samarbeid**

Elevene skal arbeide sammen i et felleskap mot et felles mål. Dette kan gjøres ved at elevene jobber med den samme oppgaven eller at de får forskjellige oppgaver som til sammen danner en helhet. Samarbeid er en måte å sosialisere elevene på og det har betydning for relasjonene mellom elevene og mellom elevene og læreren (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 121-122).

### **Evaluering**

Evaluering er en metode for å sikre at målene blir nådd, at elevene har framgang i faget og for å se hvilket nivå de er på. Kontinuerlig vurdering og evaluering kan også være en sentral motivasjonsfaktor og påvirke kvaliteten i elevenes læringsprosess. Læreren må sette mål som er oppnåelige og motiverende, samt gi tilbakemeldinger og vurderinger underveis i læringsprosessen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 122).

Når læreren planlegger og gjennomfører undervisning vil det være viktig å være bevisst på å prøve å ta i bruk flest mulig undervisningsprinsipper (KAMPVISE) på en gang. Ved å bruke flest mulig undervisningsprinsipper kan elevene få motivasjon til å være fysisk aktive og til å gjennomføre aktiviteten de har blitt satt til å gjøre. Aktivitets-, motivasjons- og individualiseringsprinsippet er undervisningsprinsipp som alltid må tas hensyn til i kroppsøvningsundervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 123-124). Det blir derfor i det neste delkapitlet sett nærmere på hva tilpasset opplæring og motivasjon innebærer, og hvordan dette kan føre til aktivitet og læringsutbytte i kroppsøvningsfaget.

## 2.3 Tilpasset opplæring – en forutsetning for motivasjon og mestring

«Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Tilpasset opplæring handler om at elevene skal få mulighet til å lære seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger i tråd med sine egne forutsetninger og evner (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 141). Læreren må tilpasse opplæring uansett hvor eleven befinner seg – hjemme eller på skolen. Under nedstengingen måtte derfor lærerne både tilpasse opplæringen og motivere til læring på en helt annen måte enn når de underviste på skolen.

### 2.3.1 Tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring har vært et sentralt pedagogisk prinsipp gjennom mange tiår og alle sidene ved opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs læringsprosess (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 161). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020b) innebærer begrepet tilpasset opplæring at alle elever skal få likeverdige muligheter til utvikling og læring, uavhengig av forutsetninger. Elevene møter skolen med ulike behov, forkunnskaper, erfaringer og holdninger. Det er elevens utvikling og læring som står i sentrum for skolens praksis. Når en tilrettelegger med varierte læringsaktiviteter, læringsressurser, læringsarenaer og vurderingsformer blir opplæringen tilpasset, noe som fører til at alle elever får størst mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Prinsippet om tilpasset opplæring er en lovfestet rett gjennom opplæringen og blir behandlet i alle delene av læreplanen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 161). Lærere har behov for både generell og spesiell kunnskap om hvordan de skal få til en gunstig læringsprosess for å både kunne planlegge og gjennomføre undervisning som fører til utvikling og læring. Læreren må blant annet ha kunnskap om barn og unges fysiske og motoriske utvikling og ståsted, den enkelte elevs livsverden og ståsted og om lokalmiljøet elevene vokser opp i. Samtidig må man også ha kunnskap om hvordan man får til et godt klassemiljø, da positive klassemiljø fører til trygge klasserom som elevene trives i (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 161). Alle rammefaktorene i den didaktiske relasjonsmodellen er også av stor betydning med tanke på tilpasset opplæring da en må tilpasse både lærestoff, mål, arbeidsmåter og metoder for å møte behovene til den enkelte elev. Rammefaktorene gir muligheter og begrensninger når det kommer til tilrettelegging, mens lærerens vurdering er vesentlig for læringsprosessen til



elevene (Brattenborg & Engebretsen, s. 2015, s. 162).

### *2.3.2 Tilpasning av skolearbeidet hjemme under nedstengingen*

Læreren var en viktig faktor for å kunne tilpasse opplæringen til elevene under nedstengingen. I en vanlig skolehverdag jobber elevene med oppgaver på både skolen og hjemme i form av lekser. Både oppgavene elevene jobber med på skolen og hjemme har behov for tilpasning. En viktig forutsetning for at kroppsøvingundervisningen under nedstengingen ble tilpasset var at både lærerne og elevene hadde positive mestringsforventninger til å utføre oppgavene som ble gitt. Mestringsforventninger er en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne greie gitte utfordringer (Bong & Skaalvik, 2003). Nyere forskning på lærernes mestringsforventninger viser at mestringsforventninger betyr mye for lærernes motivasjon for arbeidet og for elevenes læring. Mestringsforventningene til læreren har betydning for blant annet lærerens trivsel, motivasjon, følelse av tilhørighet til skolen, holdninger til innovasjon og endringer, stress og utmattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 112). En positiv mestringsforventning fører til en mer utforskende tilnærming til oppgavene, og det gjør det lettere å søke hjelp og råd når det trengs. Lave mestringsforventninger kan føre til at lærerne dweler ved problemer framfor å se muligheter og utfordringer. Dette kan videre bidra til at lærere med lave mestringsforventninger prøver å unngå endringer og utviklingsarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 113).

Tilpasning til elevenes forutsetninger betyr ikke at elevene ikke skal få utfordringer. Gjennom å løse og mestre utfordringer vil elevene vokse, lære og utvikle mestringsforventning. Men utfordringene må være realistiske, som vil si at oppgavene som blir gitt må være overkommelig for elevene dersom de gir en god innsats, får veiledning og støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 28-29). Utviklingsteoriene sier at elevene må ha noe å strekke seg etter. Piaget mener at det må skje en kognitiv ubalanse, som vil si at eleven må lure på noe og ønske å finne ut av noe for at læring skal finne sted (akkommodasjon). Mens Vygotsky snakker om den sosiokulturelle læringsteorien hvor det er den proksimale utviklingssonen som utgjør mulighetene for en elev til å utvikle seg fra det ståstedet han eller hun er på (Imsen, 2016, s. 407).

Skaalvik og Skaalvik (2015) tar utgangspunkt i Vygotskys modell for den proksimale

utviklingssonen og skiller mellom elevenes mestringssone og utviklingszone. Elevene er i sin mestringssone når de jobber med oppgaver de mestrer på egenhånd, uten faglig støtte fra læreren sin. Mens når elevene skal lære nytt stoff og nye ferdigheter må de forlate mestringssonen sin og gå inn i sin nærmeste utviklingszone. I utviklingssonen jobber elevene med lærestoff og ferdigheter som de kan mestre med hjelp og støtte fra læreren. Det er i den nærmeste utviklingssonen elevene trenger støtte fra læreren og opplever mestringserfaringer knyttet til skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 28-29). Elevenes mestringssone og utviklingszone varierer fra elev til elev og mellom grupper av elever. På bakgrunn av dette er tilpasset opplæring veldig viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 21). Læreren må kartlegge hvor den nærmeste utviklingssonen til eleven ligger for å kunne tilpasse skolearbeidet til eleven. Arbeid som elevene skal utføre hvor de ikke har tilgang på hjelp fra læreren, bør ligge innenfor den enkelte elev sin mestringssone. Hjemmearbeid er et eksempel på arbeid som bør ligge innenfor elevenes mestringssone fordi elevene da ofte må utføre arbeidet på egen hånd uten hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 22).

En viktig betingelse for at elevene skal ta medansvar for egen læring og føle seg trygge i lærings situasjonen, er at læringsmiljøet er preget av god oversikt og struktur (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 228). Videre viser Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 228) til fire punkter som tydeliggjør forventningene til arbeidet og strukturen i undervisningen: elevene må vite hva de skal arbeide med, når de skal gjøre arbeidet, hvor lang tid de har til rådighet og hvordan de skal gjøre arbeidet. Læreren må også vise til en god klasseledelse med klare signaler om hva som forventes av elevene. Det gjelder forventninger til både faglig arbeid, oppførsel og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 281). Arbeidsplaner er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 282) en god måte å skape struktur og oversikt på. Arbeidsplanen vil fortelle elevene hva de skal jobbe med i løpet av en periode som kan strekke seg over en dag, en uke eller lengre tid. Planen omfatter faglig innhold, aktiviteter og oppgaver som er med på å gi elevene mulighet til å selv planlegge og strukturere arbeidet sitt så lenge arbeidsplanen er tilpasset elevenes forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 282).

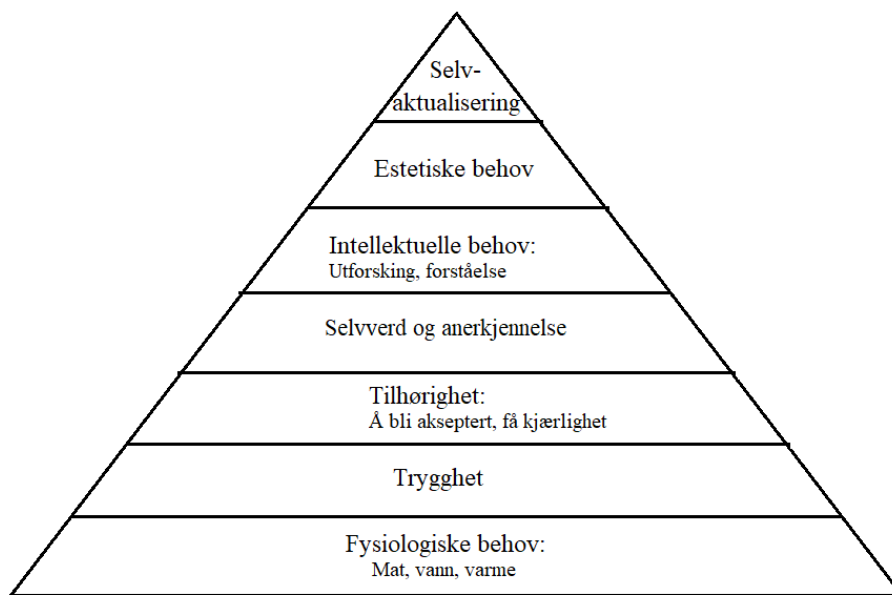
Ifølge Idsøe (2020, s. 81) er den digitale plattformen Google Classroom seg godt for å tilpasse opplæringen og gi mange differensieringsmuligheter. I Google Classroom får man blant annet muligheten til å velge hvilke elever som skal få differensierte oppgaver, man kan enkelt lage nivådifferensierte oppgaver og velge selv hvilke elever eller grupper som skal få

de ulike oppgavene og gi elever valgmuligheter. Elevene kan også bruke ulike alternative verktøy for å vise læreren sin at læringsmålet er nådd. De kan blant annet bruke dokumenter, videoer, lysbilder, tegninger og TikTok-danser. Det er kun lærerens og elevens fantasi som setter grenser for hva de kan gjøre (Idsøe, 2020, s. 81).

### *2.3.3 Motivasjon for læring*

Å motivere elevene er en av de viktigste egenskapene til en lærer og er en av de mest sentrale faktorene for læring (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 106). I pedagogisk psykologi kan en skille mellom indre og ytre motivasjon. I den indre motivasjonen er det interesse eller glød for aktiviteten som gir drivkraft til å fortsette. Den ytre motivasjonen er motivasjon som kommer utenfra som gjør at vi klarer å holde motivasjonen oppe, som for eksempel ved å få belønning i form av en god tilbakemelding fra læreren (Imsen, 2016). Elevens motivasjon er en viktig faktor for å oppnå god aktivitet og en god læringsprosess i faget. Læreren kan i stor grad påvirke motivasjonen til elevene i positiv retning gjennom aktivitetsvalgene og ved å bruke seg selv til å vekke elevenes nysgjerrighet, konsentrasjon, oppmerksomhet og motivasjon (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 106). Det beste læringsresultatet får en når læringen er indre motivert ved at elevene viser interesse for aktiviteten fordi den i seg selv er engasjerende og fascinerende (Ryan & Deci, 2009). For å få til en indre motivasjon hos elevene må det også gis en opplevelse av selvbestemmelse. Dette kan gis ved å gi elevene valgmuligheter der det er mulig, å gi mestringsopplevelser gjennom tilpasninger, vise omsorg og respekt til elevene, gi gode begrunnelser for de valgene læreren tar, lytte til elevenes spørsmål, erfaringer og ønsker og oppfordre elevene til å selv ta initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 73).

En kjent teori innenfor motivasjon er behovsteorien, som er mest kjent gjennom Maslows behovshierarki hvor ulike behov er satt opp i et hierarkisk system (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 106). Abraham Maslow (1908-1970) mente at mennesket er handlende og aktivt, har behov for åndelig vekst og en fri vilje. Han utarbeidet derfor en teori for å forklare de grunnleggende behovene mennesker har og disse fremstilles i figur 2.3 (Stai, 2021a):



**Figur 2.3** Maslows behovshierarki (modifisert etter Maslow 1970)

De grunnleggende behovene til mennesket er oppstilt i et behovshierarki i form av en pyramide. Maslow skiller mellom to behovstyper i pyramiden: *Mangelbehov og vekstbehov*. De nederste behovene er mangelbehovene: fysiologiske behov, trygghetsbehov, sosiale behov og behov for anerkjennelse. Dette er behovene våre som må dekket for å overleve, bli tilfredsstillt og ha det godt med seg selv. Når mangelbehovene er tilfredsstillt vil motivasjonen knyttet til disse avta og vekstbehovet som er øverst i pyramiden bli framtrædende. Mennesket får da behov for å utforske, få ny innsikt og forståelse, føle seg nyttige og hjelpe andre. Det blir kalt å realisere seg selv og utvikle mulighetene sine. For å kunne utforske verden må elevene oppleve å ha overskudd, energi og selvtillit til å gjøre nye erfaringer som utvikler nye ferdigheter og kunnskaper (Stai, 2021a).

Maslows behovsteori er noen viktige pedagogiske implikasjoner, og særlig viktig er forståelsen mellom mangelbehov og vekstbehov. Elever som sover dårlig, er sulten, utrygge eller lav selvfølelse vil ha lite energi og vise lite interesse for læringsarbeidet i skolen. Det er derfor viktig å tilfredsstillte behovene i Maslows hierarki for å utvikle et godt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 147). Læreren må tilstrebe å skape et trygt læringsmiljø der elevene får en følelse av å lykkes med arbeidet de gjør, da dette er med på å øke motivasjonen til skolearbeidet hos elevene. Skolen må også legge til rette for at elevene får både

valgmuligheter og utfordringer tilpasset sitt eget nivå for å øke den indre motivasjonen hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 147). Maslows behovsteori har blitt kritisert av mange og noen studier viser at behovet for selvrealisering og anerkjennelse er viktig selv om de grunnleggende behovene ikke er ivaretatt. Mennesker vil også rangere de ulike behovene ulikt. Men selv om teorien er kritisert gir den viktige perspektiver på hvordan de ulike behovene påvirker menneskers atferd og motivasjon (Stai, 2021a).

#### *2.3.4 Motivasjon som en del av tilpasset opplæring*

Tilpasset opplæring fører til motivasjon hos elevene, og både elevens og lærerens forventninger til mestring har mye å si for sluttresultatet av læringsprosessen. På bakgrunn av at elevene møter skolen med forskjellige forutsetninger og erfaringer når det kommer til fysisk aktivitet og friluftsliv, er det helt nødvendig å tilpasse opplæringen for at elevene skal kunne oppleve mestring i faget og få muligheten til å utvikle en livslang bevegelsesglede (Brattenborg & Engebretsen, s. 2015, s. 162).

Når elevene mestrer en kroppslig utfordring vil dette gi motivasjon til å ta fatt på nye utfordringer, som fører til utvikling. Videre vil mestring av fysisk aktivitet bidra til at elevene utvikler en positiv selvfølelse og et godt selvbilde (Brattenborg & Engebretsen, s. 2015, s. 162). Forventningene en har til elevenes innsats og mestring påvirker også elevenes læring og tro på egne egenskaper og muligheter. Det er derfor viktig å møte alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og å utvise et profesjonelt skjønn når man vurderer elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

#### *2.3.5 Relasjoners betydning for motivasjon for læring*

Flere studier har dokumentert at forholdet mellom lærer og elev er en sentral faktor for elevenes motivasjon og læring (Federici & Skaalvik, 2013). Skolen er en sosial arena hvor elevene må forholde seg til både medelevene og læreren uansett om undervisningen foregår i klasserommet eller på en digital plattform (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 94). Læreren skal gi sosial støtte til elevene og vi kan skille mellom emosjonell og instrumentell støtte. *Emosjonell* støtte handler om i hvilken grad eleven opplever å føle seg trygg, respektert, akseptert og verdsatt av læreren sin. *Instrumentell* støtte handler om i hvilken grad elevene opplever at de får hjelp, veiledning og råd fra læreren sin i forbindelse med skolearbeidet (Skaalvik &

Skaalvik, 2018, s. 231). Forskning viser at det er en stor sammenheng mellom både emosjonell og instrumentell støtte, og elevers motivasjon, selvoppfatning, innsats og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231).

Ifølge Imsen (2016) er relasjonskompetansen hos læreren særdeles viktig for at elevene skal få motivasjon til læring. Læreren må kunne inngå i en positiv sosial interaksjon med elevene og utvise en elevstøttende ledelse som fremmer motivasjon og aktivitet hos elevene.

Relasjonen til elevene bør være preget av interesse, empati, respekt og toleranse for elevene. Samtidig bør elevene få mulighet til å utøve selvstyre og det må tas hensyn til at de har ulike forutsetninger (Imsen, 2016). Læreren viser også støtte ved å tilpasse undervisningen, gi elevene mestringsopplevelser, ved å unngå å sammenligne elevene med hverandre, skape en læringsorientert målstruktur og ved å gi elevene valgmuligheter (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 97-98).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 96) er elever som opplever støtte fra læreren sin mer engasjert i skolearbeidet, viser en større interesse for det, har en indre motivasjon, tar flere faglige initiativ og har en høyere innsats. Elevenes følelse av tilhørighet til skolen/klassen og deres følelse av anerkjennelse og støtte har en stor betydning for både motivasjon for å jobbe med skolefagene og trivselen på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 22). Forskning viser også at relasjonene mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes utbytte av opplæringen, og lærere må etablere og opprettholde gode relasjoner til elevene samtidig som de må gi relasjonell og emosjonell støtte til elevene (Bolstad, 2020). I en lærerundersøkelse om kommunikasjonen og dialogen med elevene under nedstengningen svarte nesten 8 av 10 lærere at kommunikasjonen med elevene var god til tross for at den foregikk på digitale plattformer. Men noen lærere uttrykte i fritekstswarene at det var vanskelig å opprettholde de gode relasjonene til elevene sine under nedstengingen (Bolstad, 2020). Digitale verktøy spilte inn som et nytt element på allerede eksisterende relasjoner i klasserommet. Men selv om digitale verktøy er et godt hjelpemiddel i undervisningen kan det aldri erstatte de sosiale relasjonene som skapes når elever og lærere er fysisk til stede sammen (Frantzen & Schofield, 2013, s. 343).

## 2.4 Konsekvenser av Covid-19 nedstengingen

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021c) førte digital hjemmeskole til at elevene mistet både gnist og motivasjon samtidig som lærerne ikke fikk den kontakten som de ønsket med elevene. Selv om den digitale infrastrukturen, som tilgang til nettverk, datamaskin, programmer og læringsressurser, i stor grad har fungert godt i Norge for å kunne gjennomføre digital undervisning og gjøre skolearbeid hjemme under nedstengingen, har det vært krevende (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Flere elever opplevde å bli forstyrret av foreldre og søsken som også var hjemme, og hadde gjerne liten plass å jobbe på (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Læreren hadde heller ikke den samme oversikten som på skolen, og det ble gitt uttrykk for at det var vanskelig å se hvem som trengte hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2021b). En Fafo-rapport bekrefter at læringsutbytte, trivsel og motivasjon til å utføre skolearbeidet ble vesentlig redusert for mange elever under nedstengingen våren 2020 (Tønder m.fl., 2021). Sintef-rapporten viser også at flertallet av lærerne vurderte elevenes faglige progresjon i perioden med hjemmeskole som litt dårligere enn normalt (Fjørtoft, 2020, s. 36).

Ifølge Utdanningsdirektoratet har både lærere og elever blitt tilpasningsdyktige som følge av Covid-19 pandemien der de har måttet veksle mellom å være helt nedstengt og å være tilbake på skolen med ulike tiltaksnivåer (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Videre har lærere i løpet av det siste året lært mye om hvilke undervisningsformer som fungerer digitalt. Selv om det kommer fram at det har fungert å undervise digitalt, var både lærere og elever enige om at læringsutbyttet ble dårligere med hjemmeundervisning enn ved fysisk undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

## 3.0 METODE

I dette kapittelet blir det gjort rede for hvilken metode som er benyttet for å besvare forskningsspørsmålet som er presentert. En metode illustrerer «veien til målet», og dette kapittelet redegjør for fremgangsmåten for innsamling, bearbeiding og tolkning av data som er benyttet til å besvare oppgavens forskningsspørsmål (Sæle & Hallås, 2020, s. 319).

### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Formålet med denne masteroppgaven er å oppnå innsikt i hvilke erfaringer en periode med nedstenging har gitt kroppsøvingslærere i barneskolen. I tråd med Thagaard (2013, s. 40) bygger metoden i denne studien på et fenomenologisk vitenskapssyn. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer av ulike situasjoner (Thagaard, 2013, s. 40). Videre bygger også studien på et hermeneutisk vitenskapssyn, da hermeneutikken legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2013, s. 41).

Menneskers forforståelse er særlig viktig innenfor hermeneutikken. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og drøfter våre fortolkninger av virkeligheten da alle opplever og erfarer verden ulikt fordi vi kommer med hver vår ryggsekk og ser verden fra ulike ståsted (Sæle & Hallås, 2020, s. 273). Vi bringer med oss denne ryggsekken inn i forskningsprosjektet allerede før prosjektet er startet, og ryggsekken vår påvirker måten vi samler, leser og tolker våre data under hele prosjektet (Malterud, 2017, s. 44). Ifølge Sæle & Hallås (2020, s. 273) er menneskers liv åpent, der vi reflekterer og handler i kraft av å være selvstendige, autonome (frie), moralske og intensjonale (følelser, forventninger og motiver) vesen. Videre bygger vi hele tiden opp erfaringer og kunnskaper som vi automatisk tar i bruk i hverdagen, i nye vurderings- og valgsituasjoner (Sæle & Hallås, 2020, s. 273). Det er dette som innenfor vitenskapsteorien blir kalt for hermeneutikken, og hermeneutikken drøfter våre fortolkninger av virkeligheten (Sæle & Hallås, 2020, s. 273).

Forforståelsen er ofte en viktig side av vår motivasjon for å sette i gang med forskning omkring et bestemt tema (Malterud, 2011, s. 45). I tråd med fenomenologien (menneskelig



erfaring) og hermeneutikken (fortolkning) vil da forskerens forforståelse bli virkningsfull for studiets oppbygning, og videre for de valgene som har blitt gjort i forskningsarbeidet. I forskningsarbeidet søker forskeren etter indre mening og en helhetlig forståelse (Dalen, 2004, s. 20-21). I denne studien har det altså blitt benyttet en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, da det er tatt hensyn til den subjektive opplevelsen til informantene (fenomenologien), i tillegg til et dypere meningsinnhold ut ifra intervjuetekstene (hermeneutikk).

### **3.2 Kvalitativ metode**

Hvilken metode som blir valgt i forskningsarbeidet, bør styres av problemstillingen (Jacobsen, 2015, s. 64). I samfunnsvitenskapen skiller vi mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode blir brukt innenfor humaniora forskning når man går mer «i dybden» og forsker på mennesker og hvordan de uttrykker seg, enten i form av skrift, tale eller handling (Sæle & Hallås, 2020, s. 324). Mens kvantitative metoder brukes innenfor naturvitenskapen og i deler av samfunnsvitenskapen, der man går mer «i bredden» med et stort utvalg informanter eller spørsmål, og det stilles mer lukkede spørsmål (Sæle & Hallås, 2020, s. 324).

Målet med denne studien var å gå i dybden på et tema, nemlig hvordan kroppsøvlingslærere underviste i kroppsøvlingsfaget og hvilke erfaringer de har fått ved å undervise i faget under Covid-19 nedstengingen av alle skolene i landet våren 2020. Prosjektets problemstilling stiller spørsmål om «hvordan», og ønsker et innblikk i kroppsøvlingslærernes erfaringer, opplevelser og tanker, noe kvalitativ forskningsmetode er spesielt egnet for (Malterud, 2017, s. 31).

På bakgrunn av formålet og formuleringen av forskningsspørsmålene ble det da avgjort at kvalitativ metode var det beste metodiske utgangspunktet for prosjektet og for å få svar på problemstillingen. Problemstillingen har til hensikt å utdype noe vi vet lite om. Ved å velge den kvalitative metoden vil man da finne ut av kroppsøvlingslæreres meninger og forestillinger om hvordan Covid-19 har påvirket kroppsøvlingsfaget, og ikke minst få muligheten til «å gå mer i dybden» med et lite utvalg (Sæle & Hallås, s. 319, 2020). Ved å ta i bruk en kvalitativ metode i forskningsprosjektet vil en få vite mer om menneskelige egenskaper som erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger (Malterud, 2017, s. 30).

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon der kunnskap skapes i samspillet mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 49). Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden fra intervjupersonenes side, og gir informasjon om hvordan intervjupersonen opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 20). Det har derfor blitt benyttet kvalitative forskningsintervjuer for innsamlingen av data, for å få en dypere innsikt i hvilke erfaringer en periode med nedstenging har gitt kroppsøvingslærere.

Det finnes flere ulike former for intervju, og tradisjonelt sett er et intervju tett forbundet med det personlige intervjuet, som foretas ansikt-til-ansikt (Jacobsen, 2015, s. 147). Ifølge Thagaard (2013, s. 95) er formålet med intervjuet å få omfattende og fyldig informasjon om andre mennesker sine opplevelser, synspunkter og perspektiver på temaer som blir tatt opp i intervjuet. Videre gir også intervjuet et særlig godt grunnlag for å få innsikt i andre personers tanker, følelser og erfaringer. Forskeren skal sees på som en «nøytral» mottaker av intervjupersonens erfaringer (Thagaard, 2013 s. 95). Det kvalitative individuelle intervjuet egner seg best ifølge Jacobsen (2015, s. 146) når relativt få enheter undersøkes, når vi er interessert i hva det enkelte individ sier og når vi er interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen.

#### 3.3.1 Utvalg

Utvalget er avgjørende for å få svar på problemstillingen. I kvalitativ metode er ofte utvalget strategisk, hvor deltakerne er valgt på bakgrunn av at deres egenskaper og/eller kvalifikasjoner er relevante for forskningen (Thagaard, 2013, s. 65). Det er denne utvelgelsesmetoden som er brukt for å skaffe et utvalg som vil ha mulighet til å svare på problemstillingen i oppgaven. Valg av informanter til studiet, er viktig for at studiet skal få sin gyldighet (Dalen, 2004, s. 51).

Utvalget i studien består av fire kroppsøvingslærere på mellomtrinnet. Det var viktig at utvalget bestod av lærere som underviste i kroppsøvingsfaget da alle skolene i landet ble stengt 12. mars 2020, for å få svar på forskningsspørsmålene. Det var også et ønske med et utvalg basert på variasjon med tanke på både kjønn og arbeidserfaring i yrket som

kroppsøvlingslærer på barneskolen. Da det er få lærere som kun underviser i kroppsøvlingsfaget på barneskolen, ble alle lærere som underviser i faget inkludert. Det har også blitt reflektert rundt hvilke skoler som kunne være hensiktsmessige for utvalget, og det ble da valgt å kun rekrutterte lærere fra en kommune som har vært rammet av Covid-19.

Rekrutteringsarbeidet av kroppsøvlingslærere på mellomtrinnet startet etter at prosjektets prosedyrer hadde blitt vurdert av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD; referanse 677690). Det var varierende respons, og det tok en stund å rekruttere tilstrekkelig med lærere. Det ble sendt ut e-post til forskjellige rektorer på ulike barneskoler i to kommuner med forespørsel om det var noen lærere som underviste i kroppsøvlingsfaget under nedstengingen som kunne tenke seg å delta på forskningsprosjektet ved å stille til intervju. Det var bare respons fra den ene kommunen, så det ble derfor kun valgt informanter fra en kommune i studien. Det var to menn og to kvinner som deltok i studien, alle kroppsøvlingslærere på mellomtrinnet. For å ivareta kroppsøvlingslærerne på mellomtrinnet sin anonymitet er det benyttet fiktive navn.

### *3.3.2 Semistrukturert tilnærming*

I dette prosjektet har det blitt benyttet en semistrukturert tilnærming ved utarbeidingen av intervjuformen, for å diskutere sentrale temaer. Dette innebærer at intervjuene tok utgangspunkt i en overordnet intervjuguide med forhåndsbestemte temaer, med rom for temaskifte og variasjon innad i spørsmålsrekkefølgen (Jacobsen, 2015, s. 150). Åpne individuelle intervjuer egner seg godt til å få fram enkeltindividers fortolkning av et eller annet fenomen (Jacobsen, 2015, s. 147). Ved hjelp av intervjuene som ble gjort i forbindelse med studien blir det innhentet kunnskap om kroppsøvlingslæreres erfaringer, samt informasjon gjennom tanker og refleksjoner som vil oppstå i intervjusituasjonene. Kvalitative intervjuer er som oftest utført med enkeltpersoner, men kan også bli utført som gruppeintervjuer (Thagaard, 2013). I denne studien er det valgt enkeltintervjuer for å kunne gå mer i dybden, og lettere stille individuelle oppfølgingsspørsmål underveis. Det individuelle intervjuet vil gi de svarene studien søker. Ved å ha individuelle intervjuer vil informantene sine egne ordformuleringer, refleksjoner, meninger, holdninger og handlinger knyttet til deres egne erfaring med undervisning under Covid-19 nedstengingen av skolene komme fram (Sæle & Hallås, 2020, s. 326). Informantene fikk selv bestemme hvor intervjuene skulle foregå (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 142-143).

### *3.3.3 Intervjuguide*

På bakgrunn av at det i denne studien er benyttet en semistrukturert tilnærming, var det nødvendig å anvende en intervjuguide. En intervjuguide gir en oversikt over hvilke temaer man skal innom i løpet av intervjuet, og sikrer at man kommer inn på de viktige temaene som studien ønsker å belyse (Jacobsen, 2015, s. 150). Intervjuguiden omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2004, s. 30).

Intervjuguiden som er benyttet i denne studien starter med en innledning hvor informanten må fortelle litt om seg selv, fortsetter med en hoveddel som tar opp sentrale temaer, og avslutningsvis tar den for seg om det er noe mer informanten ønsker å ta opp før intervjuet avsluttes (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 141). Det vil også bli oppmuntret til refleksjon over temaet gjennom naturlige oppfølgingsspørsmål som «hva mener du?», «Kan du klargjøre?», «Hvordan opplevde du ...?» under intervjuene (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 143). Jacobsen (2015) sier også at evnen til å grave ved å stille oppfølgingsspørsmål gjør at man kan få svært mye ut av et intervju, og kan være avgjørende for om en får den informasjonen en ønsker.

### *3.3.4 Prøveintervjuer*

Det er nødvendig med øving for å utvikle en god intervjuguide. Derfor må det alltid foretas et eller flere prøveintervjuer både for å teste ut intervjuguiden, og for å teste seg selv som intervjuer (Dalen, 2009, s. 34). På forhånd hadde forskeren lite erfaring med både å utforme en intervjuguide og å gjennomføre et intervju. Derfor var det veldig viktig å øve på å gjennomføre intervjuer før feltarbeidet startet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2021, s. 195) er det intervjueren i det kvalitative intervjuet som er selve forskningsinstrumentet. Derfor bør man som forsker ha gode kunnskaper om temaet som blir undersøkt, og samtidig mestre samtalemessige ferdigheter.

For å kvalitetssikre spørsmålene i intervjuguiden og selve intervjuprosessen ble det foretatt to prøveintervjuer. Det første prøveintervjuet ble gjennomført med forskerens mor, som er kroppsøvingslærer på en videregående skole. Det andre prøveintervjuet ble gjort med en medstudent. Gjennom disse prøveintervjuene ble forskerens evne til å intervju en person

utviklet, og det bygget opp selvtillit som intervjuer. Intervjuguiden ble også testet ut og forskeren fikk da sett om spørsmålene som ble stilt ga svar på studiens forskningsspørsmål. Prøveintervjuene ga også innspill til endringer som kunne bli gjort, for å få en bedre intervjuguide og intervjusituasjon.

Forskerens opplevelse av prøveintervjuene var positiv, hvor det ble gitt gode tilbakemeldinger på hva som burde jobbes videre med før selve intervjuene startet. Intervjuguiden ble også sendt inn til veilederne for veiledning før intervjuprosessen begynte. Dette førte også til at det ble gjort et par endringer i intervjuguiden, som gjorde at den ble bedre. Forskeren så også viktigheten av å være tydelig i formuleringene av spørsmålene, og derfor ble enkelte spørsmål gjort om. Opplevelsen av prøveintervjuene var at de var lærerike og nødvendige, og det ga forskeren mer trygghet i selve intervjusituasjonene med informantene.

### *3.3.5 Den praktiske gjennomføringen av intervjuene*

I forbindelse med studiet har det blitt gjennomført fire intervjuer over en periode på fem uker. Tid og sted for intervjuene ble avtalt gjennom mailutveksling, hvor informantene selv fikk velge tidspunkt og sted for selve gjennomførelsen av intervjuene. Det var viktig å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære for at informantene skulle tørre å åpne seg, og kunne snakke fritt omkring temaet (Thagaard, 2013, s.109).

Alle intervjuene ble gjennomført innenfor en tidsramme på 45-65 minutter. Tre av intervjuene ble gjort på forskjellige møterom/grupperom. På grunn av sykdom og mye Corona-smitte på skolen ble det ene intervjuet gjort over den digitale plattformen Meet. Opplevelsen av å intervju ansikt til ansikt og digitalt på Meet var ikke noe annerledes da begge hadde på video. Både lyd og video fungerte som det skulle, noe som førte til en god opplevelse. Ulike reaksjoner, ansiktsuttrykk og kroppslige signaler ble observert like godt digitalt på Meet som på intervjuene som ble gjort fysisk til stede.

Innledningsvis i intervjuene ble det lagt vekt på å informere om etiske og forskningsmessige forhold, som full anonymitet og at det var frivillig deltakelse, som vil si at informantene når som helst kunne trekke seg uten grunn. Det ble også forklart hvordan intervjuguiden var bygget opp med ulike temaer de skulle innom. I gjennomføringen av intervjuene ble det brukt

lydopptak. Det ble ikke gjort noen notater underveis i intervjusituasjonene da det kan redusere den personlige kontakten, og gir forskeren mindre mulighet til å observere informantens reaksjoner og lese de kroppslige signalene på den samme måten som når man bruker lydopptak (Thagaard, 2013, s. 112).

### *3.3.6 Transkribering*

Etter at intervjuene var gjennomført, startet arbeidet med organisering og bearbeiding av det innsamlede datamaterialet (Dalen, 2004, s. 61). Etter hvert intervju ble det fortløpende skrevet ned tanker fra intervjuet, om selve intervjurollen og enkelte utsagn fra informantene som vekket særlig interesse. Videre i prosessen ble intervjuene på alt fra 41-65 minutter transkribert. En transkribering er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Intervjuene ble transkribert i løpet av noen dager etter gjennomføringen av hvert intervju for at de skulle være friskt i minnet under transkriberingen. Ifølge Dalen (2004, s. 64) er det en fordel å gjennomføre transkriberingen av intervjuene umiddelbart etter at de er gjennomført for å få en best mulig gjengivelse av hva informantene faktisk har uttalt. Transkriberingen ble utført ved å høre på lydopptakene fra intervjuene, og å samtidig skrive ned alt som ble sagt. Hensikten med å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form er at intervjusamtalene blir mer strukturert, som igjen gjør dem bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dette gjorde det lettere å få en oversikt over innholdet og analysearbeidet som skulle utføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Transkriberingen av alle intervjuene var et svært omfattende og tidkrevende arbeid som resulterte i omtrent 100 sider fordelt på 4 dokumenter. Dalen (2004, s. 61) anbefaler at forskeren selv utfører transkriberingen da dette er en prosess som gir forskeren en helt unik sjanse til å bli kjent med sine data. Malterud (2017, s. 79) kommer også med mange grunner til at forskeren selv bør gjøre transkriberingen, selv om det tar mye tid. Transkriberingen åpnet for et helt nytt møte med teksten som videre ga rom for andre ettertanker og slutninger enn da intervjuet ble gjort (Malterud, 2017, s. 80). Ved å transkribere sine egne intervjuer, vil en også huske eller gjøre seg tanker om de emosjonelle og sosiale aspektene ved intervjusituasjonen, og kan allerede påbegynne meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Selv om det ikke finnes noen standardregler for hvordan transkriberingen skal foregå, er det noen standardvalg som skal tas (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). I transkriberingen av dette forskningsprosjektets data har uttalelsene blitt transkribert ordrett slik som det høres på lydopptaket. Men det har blitt fjernet ubetydelige pauseord og nølelyder, i tillegg til noen av avbrytelsene av intervjuer i form av «ja», «mhm», for å få fram intervjupersonens utsagn tydeligere. I tråd med studiens etiske aspekt ble lærernes anonymitet forsøkt ivaretatt ved å transkribere alle sitatene på bokmål, og ved å bruke fiktive navn på både informantene og skolene i transkripsjonene. Å transkribere på bokmål bidro også til å forenkle lesingen og behandlingen av materialet på en oversiktlig måte.

### **3.4 Kvalitativ analyse: Tematisk analyse og fortolkning**

En tematisk tilnærming vil være mest relevant for analysen i denne studien. I en tematisk analyse ser man etter temaer i datamaterialet, for å lettere kunne analysere og identifisere nye sammenhenger i dem (Johannessen et al., 2018, s. 279-280). I denne studien ble da alt datamaterialet fra de fire ulike informantene delt inn i ulike tema og videre ble de sammenlignet og analysert. I analysearbeidet har det blitt benyttet fire steg fra metoden til Johannessen m.fl. (2018):

#### **Steg 1: Forberedelse - Få oversikt over datamaterialet**

I dette trinnet ble alle intervjuene transkribert fra tale til skriftform for å lettere analysere datamaterialet. Det ble også skrevet ned et eget dokument med refleksjoner og nøkkelord fra hvert intervju. Transkripsjonene og dokumentene med nøkkelord ble deretter lest gjennom. Forberedelsesfasen ble avsluttet med å skrive noen korte notater om tanker om datamaterialet som helhet (Johannessen et al., 2018, s. 283-284).

#### **Steg 2: Koding av datamaterialet**

I det andre steget ble det brukt koding av datamaterialet for å få en oversikt over innholdet, ny og dypere forståelse av dataene og for å tilrettelegge for kategoriseringsfasen. Koding handler om å sette ord på og framheve viktige poenger i datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 284).

Det ble først markert viktige poeng i intervjutekstene på PC med tre ulike farger: grønn, gul

og rød. Fargekodene kategoriserte transkriberingene inn i det som var relevant, muligens relevant og ikke relevant. Det ble også skrevet ned stikkord ved siden av hvert poeng. Ved å skrive ned stikkord ble det lettere å få tak i og finne tilbake til viktige poenger i transkriberingene. I den første delen av kodingen ble det lagt fokus på hele sitater fra informantene. Mens i den andre delen ble sitatene gjort om til enkelte ord for å gjøre kodearbeidet grundigere. Det var da kun datamaterialet som var markert som relevant og muligens relevant som ble kodet til enkelte ord. Det ble også forsøkt å oppsummere datamaterialene som ble markert som relevant og muligens relevant med egne ord i en egen kolonne til høyre i dokumentene.

### **Steg 3: Sortering av kategorier og funn av temaer**

I det tredje trinnet ble kodene sortert i mer overordnede kategorier for å fremheve temaene i intervjuene. Dette skapte et oversiktlig system over de funnene som ble gjort. Temaer som ble ansett som mest relevant for denne studien var: *Undervisningsdidaktikk, Tilpasset opplæring og motivasjon og informantenes egne erfaringer og opplevelser*. Disse temaene skal gi svar på forskningsspørsmålet i studien. Det ble her viktig å avgrense seg for å få til en vellykket kategoriseringsprosess. Innenfor hvert tema måtte det være nok datamateriale, men samtidig ikke for mye å si om hvert tema (Johannessen et al., 2018, s. 299).

For å sortere kategorier og finne temaer ble det benyttet en matrise i et regneark for å systematisere kodene fra datamaterialet. Matrisen inneholdt temaer, informanter og koder. Det ble også benyttet tankekart, med forskningsspørsmålet i midten, og ulike tema og undertemaer. Kategoriseringsprosessen var et steg med mye prøving og feiling, der den første runden resulterte i et for stort antall temaer, som senere ble justert ved at noen temaer ble tatt vekk og noen ble slått sammen.

### **Steg 4: Rapportering**

I det siste og fjerde steget ble temaene skrevet frem og resultatet skrevet ned i et eget kapittel (Johannessen et al., 2018, s. 301). Her ble det oppdaget nye sammenhenger i datamaterialet. Temaene i studien ble framhevet, og innholdet i temaene kom tydelig fram i resultatkapittelet. På dette trinnet har det også blitt lagt vekt på å finne svar på problemstillingen.



### 3.5 Forskningsetiske betraktninger

Som forsker må en gjennom hele forskningsprosessen forholde seg til de etiske retningslinjene, helt fra planleggingen til utarbeidelsen av siste utkast av masteroppgaven. De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH, 2021) har definert og presisert de etiske retningslinjene som skal følges, og dette har vært et nyttig hjelpemiddel gjennom forskningsforløpet. Som forsker er det flere etiske hensyn og vurderinger som må tas. En skal blant annet behandle personene som deltar i forskningen med respekt, etterstrebe at prosjektet har gode konsekvenser, rettferdig utforme og utføre prosjektet og følge anerkjente normer, opptre ansvarlig, åpent og ærlig overfor kolleger og offentlighet (Sæle & Hallås, 2020, s. 297-298).

#### *3.5.1 Informantenes anonymitet, frihet og medbestemmelse*

I dette prosjektet måtte det sendes inn meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få prosjektet godkjent før datainnsamlingen kunne starte. Dette er fordi prosjektet inneholder behandlinger av personopplysninger, og NSD må da vurdere om prosjektet ivaretar personvernet på en tilfredsstillende måte. Når prosjektet ble godkjent (677690) forplikter en som forsker seg til å følge de bestemmelsene som ligger inne i NSD-godkjenning (Sæle & Hallås, 2020, s. 199). Gjennom hele prosessen må man da forholde seg til gjeldene, formelle føringer, og samtidig ta selvstendige etiske valg og vurderinger (Sæle & Hallås, 2020, s. 296). Dette innebærer at forskeren utarbeider et selvstendig og godt skjønn. En viktig retningslinje når man skal utføre et forskningsprosjekt er at prosjektet skal komme individene som berøres indirekte eller direkte av forskningen til gode, og beskytte dem mot krenkelser av menneskerettigheter og annen skade (NESH, 2018).

Da dette er et kvalitativt prosjekt vil det være særlig viktig å ta hensyn til informantenes anonymitet, frihet og medbestemmelse. Det ble etter beste evne forsøkt å framstille lærerne som deltok i studien på en positiv måte ved å gjengi resultatene i en fullstendig og riktig kontekst. I tråd med retningslinjene til NESH (2021) skal forskeren love informanten konfidensialitet, som er et løfte om at informasjonen han eller hun kommer med ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten. Det er også brukt fiktive navn på både lærere og skoler i oppgaven for å ivareta informantenes anonymitet, og for at de skal presenteres på en riktig måte.

Informantene har også fått tilstrekkelig informasjon gjennom forskningens formål, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene skal brukes og hvilke følger deltakelsen i forskningsprosjektet vil ha (NESH, 2021). Videre ble det både informert og innhentet samtykke fra dem som deltok i forskningen fordi det omhandlet personopplysninger. Dette samtykket var fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2021). Som hovedregel må en også ifølge NESH (2021) behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig, og anonymisere forskningsmaterialet. I forbindelse med dette masterprosjektet ble det da sendt ut informasjonsskriv (Vedlegg 2) til de aktuelle deltakerne, og det inneholdt også en side hvor de skulle skrive under på informert samtykke. Dette ble levert tilbake til forsker før intervjuene startet.

### *3.5.2 Forskerens rolle*

Forskerrollen er det viktigste redskapet i kvalitativ forskning, da forskeren selv innhenter kunnskapen gjennom intervjuer. Forskeren sin integritet er avgjørende for kvaliteten på de etiske beslutningene og den vitenskapelige kunnskapen som treffes i kvalitativ forskning. Integriteten til forskeren er også forbundet med forskerens moralske integritet, som vil si evnen til empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Som forsker er det viktig å være bevisst rundt egen forforståelse da en jobber tett på prosessen med datainnsamling og analyse.

## **3.6 Metodologiske refleksjoner: Kvalitetssikring**

I forskning stilles det noen krav til at arbeidet skal skje på en etterrettelig, vitenskapelig måte (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). Det stilles da krav til reliabilitet og validitet for å sikre studiens kvalitet, og disse blir det videre redegjort for:

### *3.6.1 Reliabilitet: Pålitelighet*

Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om at man kan stole på det som blir målt eller undersøkt; dersom du gjør den samme målingen gjentatte ganger, blir målingen reliabel når du får det samme resultatet hver gang (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). Forskingen som blir gjort skal være troverdig, og reliabilitet behandles ofte med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkman, 2015, s. 276). En

kan skille mellom to forskjellige typer av reliabilitet: stabilitet og ekvivalens (Grønmo, 2016, s. 242). Stabilitet handler om at det er samsvar mellom datamaterialet som er innsamlet ved hjelp av samme undersøkelsesopplegg på ulike tidspunkter, mens ekvivalens er basert på samsvar mellom innbyrdes uavhengige datainnsamlinger på samme tidspunkt. Dette vil si at den datainnsamlingen som er utført har det samme undersøkelsesopplegget, men er samlet inn av ulike intervjuere, observatører eller forskere (Grønmo, 2016, s. 242).

I kvalitativ forskning er kravet om reliabilitet imidlertid vanskelig å oppnå, da undersøkelsesopplegget kan være for komplekst eller fleksibelt til at datainnsamlingen kan gjentas på nøyaktig samme måte. Dette er en kvalitativ studie, og da er det innholdet i intervjuene som videre danner grunnlaget for analyse og diskusjon. Det vil da være vanskelig for andre forskere å oppnå nøyaktig samme resultat fordi datamaterialet er situert i måten intervjuene ble gjennomført på (Grønmo, 2016, s. 241). Kravet om reliabilitet er derimot forsøkt tilfredsstilt ved å analysere samsvaret mellom datamaterialet som er innhentet. Datamaterialet i denne studien er blitt innsamlet av fire ulike informanter og er derfor innbyrdes uavhengig. Datainnsamlingen i studien bygger også på tilnæringer og erfaringer fra tidligere forskning, som er med på å styrke tilliten og troverdigheten til datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 260).

### *3.6.2 Validitet: Gyldighet og overførbarhet*

Validitet blir definert som en sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I forbindelse med forskning handler validitet om at du faktisk måler det du har satt deg som formål å måle (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). Dette innebærer at datainnsamlingsmetoden som har blitt benyttet gir relevante resultater for studiens problemstilling (Grønmo, 2016, s. 241). Validiteten gir uttrykk for hvor godt datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen. Validiteten er høyere jo bedre dataene som er innsamlet svarer til forskerens intensjoner og problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241). Det er derfor blitt benyttet en kvalitativ metode i form av forskningsintervju fordi dette var metoden som best ville gi svar på studiens problemstilling. Validiteten i studien er også forsøkt ivaretatt ved å ha systematiske og kritiske drøftinger til datainnsamlingsmetoden, datamaterialet og undersøkelsesopplegget.

## 4.0 PRESENTASJON AV UTVALGET

Her vil det bli gjort en kort presentasjon av de fire informantene som underviste i kroppsøvfingsfaget på mellomtrinnet under nedstengingen. Utvalget har en viss variasjon når det gjelder kjønn, alder, erfaring og interesser. Disse ulike faktorene kan antas å ha betydning for hvordan informantene arbeidet med kroppsøvfingsundervisningen under Covid-19 nedstengingen. Presentasjonen er både basert på biografisk informasjon, hva lærerne fortalte om seg selv og hvordan forskeren opplevde dem. De faktiske navnene er erstattet med synonymer.

### «Helene»

Helene har jobbet som kontaktlærer på mellomtrinnet i 5 år, og har undervist i kroppsøvfingsfaget de årene hun har jobbet. Hun har 60 studiepoeng i kroppsøving i tillegg til en master i faget. På fritiden er hun aktiv, glad i å være ute og gå lange turer. Helene opplevdes som en engasjert og dyktig kroppsøvfingslærer.

### «Ole»

Ole har lang erfaring i kroppsøvfingsfaget da han har jobbet i 22 år som lærer og undervist i kroppsøvfingsfaget i alle de årene. Han underviser på mellomtrinnet, og har vært timelærer de siste årene. Han har drevet med idrett i alle år og løper mye på fritiden. Ole opplevdes som en utadvendt og erfaren lærer som så viktigheten av å ha gode relasjoner med elevene sine.

### «Siri»

Siri har jobbet som lærer i snart 7 år og er kontaktlærer på mellomtrinnet. Hun er den eneste informanten som ikke har studiepoeng i kroppsøvfingsfaget, men underviser allikevel i faget. Hun trener mye på fritiden, og har derfor tilegnet seg kunnskap om trening selv. Siri opplevdes som en engasjert lærer som bydde på seg selv og ikke tok seg selv så høytidelig.

### «Per»

Per jobber som kontaktlærer, og har lang erfaring i faget da han har jobbet som

kroppsøvingslærer i 25 år. I tillegg har han 120 studiepoeng i faget. På fritiden driver han med idrett og løper mye. Per er en lærer som liker ting bedre sånn som det var før og uttrykker at han ikke så glad i det digitale. Han opplevdes som en kunnskapsrik og erfaren kroppsøvingslærer.

### **Oppsummering**

Alle informantene hadde til felles at de var både engasjert i faget og elevene sine. Samtlige holdt også på med en form for idrett eller trening på fritiden. Utvalget hadde en ganske stor variasjon når det kom til alder, kjønn, interesser og erfaringer. Disse faktorene kan bidra til ulik påvirkning på hvordan lærerne underviste i kroppsøvingsfaget under nedstengingen.

## 5.0 RESULTAT OG DISKUSJON

I dette kapitlet vil funnene i studien presenteres og bli diskutert i lys av tidligere teori og forskning, i tillegg til egne tolkninger. Dette vil bidra til å belyse studien sin problemstilling: *Hvilke erfaringer har en periode med nedstenging gitt kroppsøvlingslærere?* Det har blitt benyttet en temasentrert analysemetode, og presentasjonen av datamaterialet er derfor kategorisert i tre ulike kategorier. De tre kategoriene som ble funnet og som videre vil bli presentert er som følgende:

1. *Undervisningsdidaktikk* – Hvordan organiserte og tilrettelagte informantene undervisningen under nedstengingen?
2. *Tilpasset opplæring og motivasjon*– Hvordan tilpasset informantene opplæringen og motiverte elevene til aktivitet under nedstengingen?
3. *Erfaringer og opplevelser* – Hvilke erfaringer og opplevelser sitter kroppsøvlingslærerne igjen med etter nedstengingen?

### **5.1 Undervisningsdidaktikk - Hvordan organiserte og tilrettelagte informantene undervisningen under nedstengingen?**

Det første hovedtemaet identifiserer hvordan lærerne underviste under nedstengingen av alle skolene i landet våren 2020. Informantenes erfaringer med hjemmeundervisning vil bli presentert, samt hvordan informantene praktisk organiserte skolehverdagen sin og hvordan de tilrettelagte for å få elevene til å være fysisk aktive.

Da hele Norge og alle skolene stengte ned 12. mars 2020 måtte lærerne ta en helomvending og gå fra den normale klasseromsundervisningen til å undervise digitalt hjemmefra. All undervisning foregikk ved at lærerne underviste elektronisk ved hjelp av en rekke digitale læremidler og undervisningsformer (Lackner, 2021). Dette var helt nytt for samtlige av informantene. De hadde også til felles at skolene de jobbet på var digitale, noe som innebar at alle elevene hadde tilgang på sin egen Chromebook. Dette gjorde det lettere å komme fort i gang med den digitale undervisningen. Alt foregikk digitalt, og elevene brukte ikke bøker. Elevene var fra før av vant med å bruke blant annet Google Classroom og ulike applikasjoner for å arbeide med oppgaver i de ulike fagene. Classroom er en læringsplattform utviklet av

Google der lærere enkelt kan organisere oppgaver og kommunisere med både elever og kollegaer. I Classroom kan læreren også starte videomøter i Meet hvor en kan ha på både bilde og lyd, dele presentasjoner, vise frem videoer og skrive i chatten (Google, 2022). Dette gjorde overgangen fra klasseromsundervisning til digital hjemmeundervisning enklere enn om elevene ikke hadde hatt tilgang til sin egen Chromebook eller vært kjent med digitale verktøy og applikasjoner fra før av. Å bruke det «digitale klasserommet» Meet, og ha digital klasseromsundervisning hjemme var noe hverken informantene eller elevene deres hadde gjort før. Dette var en helt ny opplevelse både for elevene og lærerne, og hvordan kroppsøvingslærerne fikk til å undervise under nedstengingen vil komme fram i dette kapitlet.

Samtlige av informantene hadde til felles at de startet dagen med en felles oppstart sammen med klassen sin på morgenen. Hele klassen møttes på Meet for å snakke om hvordan dagen skulle være og hva de skulle gjøre. Oppstarten sikret at lærerne fikk «kontakt» med elevene og at alle kom seg opp på morgenen. Samtlige av informantene brukte Google Classroom for å legge ut ukeplaner og diverse informasjon til elevene. I Classroom hadde de også egne sider for de ulike fagene og hver dag ble det lagt ut en dagsplan med forskjellige arbeidsoppgaver i de ulike fagene. Det kommer fram at det først og fremst var basisfagene norsk, matte og engelsk som ble prioritert i starten når skolene var stengt. Ole uttrykte dette slik:

*«Noen fag ble nærmest satt på vent. Da hadde vi veldig lite fysisk aktivitet mens lærerne holdt på å tilpasse seg den nye hverdagen. Men så snakket vi om det, og fant ut at det var fullt mulig å gi de oppgaver hjemme som gir fysisk aktivitet.» (Ole)*

Helene påpekte også at kroppsøvfaget ble nedprioritert på bakgrunn av den store arbeidsbelastningen. Hun formidlet det slik:

*«Kroppsøvfaget ble litt nedprioritert. Det var så mye annet som tok tid og energi. Å få kontakt med ungene. [...] Måtte snakke mye med foreldre. Og de sa mye at de ikke fikk de ut. De gjorde mest sannsynlig ikke veldig mye av det de skulle i fysisk aktivitet.» (Helene)*

Det ble videre spurt om hva bakgrunnen til at kroppsøvfaget ble nedprioritert var, og da begrunnet Helene dette med at det var så mye annet som måtte bli prioritert før kroppsøvfaget når du var kontaktlærer:

*«Tror at kroppsøvningsfaget ble nedprioritert på grunn av at det var vanskelig å tenke ut noe lurt der og da, fordi det var så mye annet. Å finne en god løsning på det midt oppi det ble nedprioritert. Det var kontakt, den faglige utviklingen i norsk, matte og engelsk som var viktig.» (Helene)*

Det kommer fram at kontaktlærerne fikk et veldig stort ansvar for elevene under nedstengingen. Tre av informantene hadde jobb som kontaktlærer under nedstengingen og de ga alle uttrykk for at det var veldig mye arbeid og at det var tidkrevende å få kontakt med alle elever og foresatte når alt foregikk digitalt. Kontaktlærerne måtte sørge for at alle elevene fikk logget seg på om morgenen og møtte opp til samlingene på Meet. Dersom noen ikke logget seg på, måtte de gjerne bruke tid på å ringe til foreldre for å få kontakt med elevene. Det gjentok seg at de brukte mye tid på å få tak i elevene, svare på meldinger og e-poster fra både foreldre og elever. Det ble også gitt uttrykk for at det var mer tidkrevende å gi tilbakemeldinger på arbeidsoppgavene elevene gjorde, da alt måtte gjøres skriftlig på datamaskinen. De fikk ikke gitt de naturlige, muntlige tilbakemeldingene som de pleier å gi underveis i arbeidet når de er fysisk til stede på skolen. De måtte også tenke nytt og lage helt andre og nye undervisningsopplegg enn de var vant med, så dette tok også mye tid.

Siri understrekte at det var viktig for henne at kroppsøvningsfaget ble prioritert på lik linje som basisfagene norsk, matte og engelsk. Hun nedprioriterte aldri kroppsøvningsfaget fordi hun så hvor viktig det var for den mentale helsen til både seg selv og elevene:

*«Skulle det være noen ny pandemi eller ny nedstenging så må kroppsøving prioriteres. Det er viktig for den mentale helsen. [...] Det var opp til trinnene om det var prioritert. Heldigvis klarte jeg å få prioritert at det var viktig. Og det så vi viktigheten av.» (Siri)*

Det som kommer fram når informantene forteller om hvordan de prioriterte kroppsøvningsfaget er at det var litt opp til lærerne selv hvordan de skulle gjøre det. Det kom ikke noen bestemte beskjeder fra regjeringen eller ledelsen om at nå var det viktig at elevene kom seg ut og var i fysisk aktivitet i starten. Ifølge forskning har fysisk aktivitet i løpet av skoledagen en positiv effekt på både læring, elevenes fysiske form og klassemiljø (Lein, 2019). Forskning viser også at korte aktivitetspauser der elevene får et lite avbrekk fra stillesittende arbeid og skjerm, kan bidra til at de får bedre konsentrasjon og en bedre lærings situasjon (MHFA, 2018).



Formålet med faget er også å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Derfor var det viktig at kroppsøvlingslærerne faktisk prioriterte å få elevene sine til å være fysisk aktive også under nedstengingen. Med bakgrunn i målet med faget og forskning som er gjort på feltet er det viktig å være i fysisk aktivitet uansett om man er på skolen eller hjemme. Flere av informantene fortalte at etter hvert som de hadde tilpasset seg den nye hverdagen klarte de å få inn mer og mer fysisk aktivitet på arbeidsplanen. Ole utdyper hvordan han prøvde å dra inn fysisk aktivitet i de andre undervisningsfagene sine:

*«Om jeg hadde ett emne i naturfag, kunne jeg si at de skulle gå ut og ta bilde og sånn. Eller gå sammen med noen og gjøre sånn, gjerne etter avtale med kontaktlærer. Og da fikk de en fysisk aktivitet i forbindelse med det. For eksempel gå ut og tegne noe i snøen, ta bilde av det, og sende det i Classroom. Prøvde så godt jeg kunne å være kreativ sånn at jeg følte at de fikk litt fysisk aktivitet.» (Ole)*

Så det viste seg at faget ble nedprioritert hos flere av informantene helt i starten. Etter hvert som kroppsøvlingslærerne ble mer erfarne på det digitale og klarte å få elevene til å møte opp på Meet, klarte de også å få inn mer fysisk aktivitet på ukeplanen og dagsplanene. Som vist i utdraget til Ole ovenfor prøvde også flere av informantene å dra inn kroppsøvlingsfaget i andre undervisningsfag og jobbe mer tverrfaglig på tvers over fagene. Per kom også med eksempler der han prøvde å få elevene til å være i fysisk aktivitet i naturfag ved at de for eksempel måtte gå ut og plukke blader fra fem forskjellige løvtrær. Deretter måtte elevene dokumentere at de hadde gjort oppgaven ved å sende bilde av løvene i Classroom. Når dokumentasjonen var innsendt, fikk de en tilbakemelding fra læreren sin om arbeidet sitt.

Det var forskjeller i hvordan informantene organiserte undervisningen sin i kroppsøvlingsfaget. Som lærer yter en stor metodefrihet i faget og velger selv hvilke undervisningsmetoder en vil bruke. Det ble blant annet benyttet ulike hjemmetreningsopplegg fra internett, alt fra Funkygine treningsøkter, turntvillingene, TV2 sin hjemmetrening, Just Dance og ulike aerobicvideoer. Andre metoder som ble brukt for å få elevene til å være fysisk aktive var ulike arbeidsplaner med arbeidsoppgaver, aktivitetsbingoer og trill og tren oppgaver. Oppgavene elevene kunne få var da for eksempel at de skulle gå på tur i 20 minutter, gå ut i skogen og finne noe de kunne ta bilde av, lufte hunden eller hoppe på trampolinen.

Siri var den eneste av informantene som faktisk kjørte undervisningen selv digitalt på Meet. Hun fortalte at dette var noe elevene ønsket, og de ville mye heller at Siri skulle gjennomføre kroppsøvingstimen selv enn at de skulle gjøre en Funkygine økt som hun sendte ut en lenke til. Før nedstengingen kjørte hun mye CrossFit økter med klassen sin i kroppsøvingstimene. Dette førte til at elevene fra før av var kjent med konseptet og det ble derfor ikke så store endringer for dem i kroppsøvingstøkene under nedstengingen da hun fortsatte å gjennomføre CrossFit økter over Meet. Siri reflekterer over sin opplevelse av å gjennomføre kroppsøvingstøker på Meet med elevene sine:

*«Det var mye bedre å se meg, og det var mye mer motiverende. Og jeg fikk tilbakemeldinger fra både foreldre som var hjemme og elevene at de ville at jeg skulle kjøre gymmen. Fordi da snakket jeg med de, og viste at jeg og ble sliten og sånn. [...] Jeg kjørte da gymøvelser på Meet med elevene. Det var veldig gøy. Det eneste jeg ser i ettertid er at jeg skulle egentlig ha gjort det hver dag.» (Siri)*

Hun opplevde det som veldig positivt og motiverende for elevene at hun gjennomførte øktene selv sammen med elevene framfor å legge ut en link til en treningsvideo på Youtube som de måtte gjøre alene. Fordelen med å gjennomføre øktene selv og ha de på Meet, er at man får litt mer kontakt med elevene, og de både så og hørte læreren sin. Det åpnet opp for muligheten til å ha toveis-kommunikasjon med elevene sine, noe som flere av lærerne ga uttrykk for at de savnet under nedstengingen. Elevene kunne velge selv om de ville ha på video og lyd, selv om det ble nevnt at de fleste ikke hadde det på. Men læreren hadde alltid på både video og lyd. Øktene til Siri varte i alt fra en halvtime til tre kvarter, og det var skikkelige treningsøkter der de gjorde alle mulige øvelser sammen. Det var alt fra Push Ups, Sit Ups, Burpees, Tåhev, Rygghev, Stretch øvelser, Mountain climbers, Russian twist, Step ups og alle andre mulige øvelser og tøyøvelser som hun gjorde på CrossFit. Disse øktene gjennomførte hun to ganger i uken sammen med elevene sine. De dagene hun ikke hadde CrossFit-økter ga hun dem andre arbeidsoppgaver og enkle utfordringer som elevene skulle gjennomføre for å være fysisk aktive. Dette kunne være alt fra å gå på tur for å finne steiner, eller lage ulike ting som de måtte ta bilde av og levere inn i Classroom der de fikk en tilbakemelding på arbeidet sitt.

Flere av de andre informantene ønsket ikke å gjennomføre undervisningsøkter digitalt på

Meet med elevene sine. Ole uttrykte seg slik om det:

*«Enkelte lærere på skolen hadde faktisk fysisk undervisning med kamera og sånne felles aktiviteter. Da hadde alle på kamera og skulle sammen ta froskehopp, 90 graderen også videre. En god gammeldags linjegymnastikk. Men jeg kom aldri der. Jeg var ikke så komfortabel med det. Synes at Teams er krevende, får ikke helt flyten på det. Så det ble da den type oppgaven som de måtte utføre og helst dokumentere.»*  
(Ole)

Det var ikke noe krav til lærerne at de skulle gjennomføre undervisningsøkter med elevene over Meet. Men de lærerne som ikke gjorde det ga uttrykk for at det ble lite kommunikasjon med elevene sine. Det ble i stor grad gitt ut oppgaver som elevene skulle gjennomføre, for så å videre dokumentere det på en måte ved å ta et bilde eller skrive en tekst om hva de hadde gjort. Helene var den eneste av informantene som ikke hadde noe krav til at elevene måtte dokumentere at de hadde gjennomført den fysiske oppgaven som ble gitt. Da gikk det mest på tillit til elevene. Hun fortalte at hun ikke hadde kontroll på hvem som faktisk hadde vært fysisk aktive og gjort arbeidsoppgaven som ble gitt:

*«Vi hadde ikke kontroll på at de gjorde det. Jeg tenkte faktisk ikke på det.»* (Helene)

Hun fortalte også senere at elevene mest sannsynlig ikke gjorde så mye av det lærerne ønsket at de skulle gjøre i fysisk aktivitet. Men på bakgrunn av at elevene ikke måtte dokumentere hva de hadde gjort i faget blir det vanskelig å si hvor mange som deltok. Det ble også gitt uttrykk for at det ikke var så mye fokus på kroppsøvningsfaget under nedstengingen da det var viktigere å få elevene til å lese, skrive og regne i fagene norsk og matte. I ettertid angret Helene på at hun ikke prioriterte kroppsøvningsfaget i høyere grad under nedstengingen da hun ser at den fysiske aktiviteten til elevene ikke har blitt noe bedre. Samtidig så var hun ganske fersk i jobben sin og var på sitt 3. år som lærer når skolene stengte ned. Hun var den yngste informanten og hadde også minst erfaring i yrket, noe som kan være med å bidra til at hun nedprioriterte faget fordi hun hadde generelt lite erfaring som lærer.

Ikke alle følte seg komfortabel med å filme seg selv eller stå foran kameraet og undervise i kroppsøvningsfaget under nedstengingen. Som lærer har man ulike utgangspunkt og er forskjellige individer med ulike erfaringer, kunnskaper og holdninger. Undervisningen ble helt annerledes når den ikke kunne gjennomføres i en gymsal. Det opplevdes som vanskelig å

undervise i kroppsøvningsfaget når rammefaktorene forandret seg helt på bare en dag. Per reflekterte over kommunikasjonen med elevene sine under nedstengingen:

*«Når jeg underviser i en gymsal for eksempel så viser jeg øvelser og har en toveis-kommunikasjon med elevene. Mens i den hjemmeskole-fasen var det ingen to-veis direkte kommunikasjon. Jeg delte oppgaven, elevene løste opplegget og sendte svar tilbake igjen. Det var veldig liten, det var veldig liten direkte kommunikasjon. Så jeg følte ikke at jeg underviste.» (Per)*

Her forklarte informanten hvordan han underviste ved å gi elevene sine oppgaver som de skulle utføre, for å deretter skrive en vurdering av hvordan det hadde gått. Læreren måtte da lese gjennom og gi en tilbakemelding på alle elevene sine vurderinger av undervisningen. Det ble veldig autoritært, og det opplevdes som vanskelig å undervise når det ikke var noen direkte kommunikasjon. Det var mye enveis-kommunikasjon fra lærer til elev, som kjennetegner den autoritære læreren (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 59). Det var heller ikke noen oppskrift på hvordan undervisningen i kroppsøvningsfaget skulle foregå eller hva som var best å gjøre. Rammefaktorene var i stor grad med på å muliggjøre eller begrense undervisningen og læringen til elevene. Her var lærerens holdninger til å undervise digitalt i faget en stor rammefaktor. Lærerens kreativitet og kunnskap fikk mye å si på hvordan undervisningen ble digitalt (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 80).

Planlegging av undervisning handler mye om å utarbeide mål for hva elevene skal lære i faget. Lærerne har en læreplan de skal forholde seg til med overordnede mål i kroppsøvningsfaget. Det ble derfor spurt om hvordan informantene tok i bruk kompetansemålene fra læreplanverket (LK20) under nedstengingen når de planlagte aktiviteter i kroppsøvningsfaget. Det var gjennomgående at ingen hadde sett så mye på eller tatt hensyn til kompetansemålene i kroppsøvningsfaget når de planla undervisningen i faget. Men samtidig så fortalte noen av informantene at kompetansemålene satt litt i bakhånd. Når de så på kompetansemålene etter 7. trinn som intervjueren hadde med seg, fortalte samtlige at det var flere av kompetansemålene som traff de ulike aktivitetene de hadde i kroppsøvningsfaget under nedstengingen. Ole fortalte om hvordan han kunne trekke inn mange av kompetansemålene i de aktivitetene elevene måtte gjøre hjemme:

*«Så ikke så mye på kompetansemålene i læreplanen når det var hjemmeskole. Men*

*hvis du ser på aktivitetene som jeg delte ut, kan du trekke inn mange av målene her. Treffer litt uansett. Må være ærlig og si at i den perioden der så var det ikke bevisst.»*  
(Ole)

Per fortalte også at han ikke hadde læreplanen framfor seg i det hele tatt, og han hadde heller ikke fokus på å studere den. Men han fortalte likevel at han hadde et mål om å skape en mest mulig variert kroppsøvningsundervisning der elevene brukte mest mulig av kroppen. Han prøvde å få inn både motorikk, koordinasjon, utholdenhet og bevegelse til musikk. Og det førte til at han traff flere av kompetansemålene i faget. Men å følge læreplanen slavisk var ikke hovedfokuset hans. Fokuset var å lage varierte og motiverende oppgaver som fikk elevene til å komme seg vekk fra skjermen, ut av sofaen og helst ut av huset også. Alle informantene var ganske samstemte om at det viktigste var å få elevene litt vekk fra skjermen og ut i fysisk aktivitet. Det spilte ikke så stor rolle hvordan de fikk elevene til å være fysisk aktive, de ville bare at de skulle vekk fra dataskjermen og ut i fysisk aktivitet. Ole beskrev det så fint:

*«Var egentlig viktigere å få de i aktivitet enn å komplisere det med å si at aktiviteten skal innebære at du får et mål i læreplanen på den og den måten innabords. [...] Læreplanen kom litt i bakleksen i den perioden der.»* (Ole)

Et mål som gikk igjen hos flere av informantene var «Gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Helene fortalte hvorfor dette målet traff aktivitetene hun valgte ut godt:

*«Det viktigste var jo å få de i bevegelse, så det var jo egne interesser som var viktig. Og om det var dans, friluftsliv, idrett eller bare en aktivitet. Så mest den. De andre kompetansemålene går litt innunder, i og med at vi hadde konkrete forslag til bevegelser, og forslag til lek, spill og aktiviteter.»* (Helene)

Grunnen til at dette kompetansemålet gikk igjen hos flere av informantene var at det ville gi motivasjon for elevene å gjøre aktiviteter som interesserte dem. Elevene fikk også mulighet til å velge hvilken aktivitet de skulle gjøre selv ved at lærerne ga dem valgmuligheter, som også kan føre til motivasjon. Et annet kompetansemål som ble nevnt av flere informanter var: «Utforske og gjennomføre lek og spill sammen med andre i ulike bevegelsesaktiviteter»

(Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er et kompetansemål som treffer godt på mellomtrinnet fordi elevene i den alderen liker lek og spill. Ole trakk frem noen eksempler på hvordan dette kompetansemålet ble tatt i bruk under nedstengingen:

*«Til og med på 7. trinn, og egentlig på mellomtrinnet liker de jo lek og spill. Bingo og trill og tren, bruke terninger. Er ikke noe mer hokus pokus enn det. Er mange som tenker at det her er barnslig, men det er det ikke. Så det læringsmålet vil du nesten alltid treffe, hvis du vil få elevene i aktivitet.» (Ole)*

Selv om kompetansemålet innebærer at du skal gjennomføre lek og spill sammen med andre, var det også mulig å få elevene innom dette kompetansemålet ved å ha ulike aktiviteter og spill som de kunne gjøre alene. Aktivitetsbingo hvor elevene skulle gjøre ulike aktiviteter på brettet for å få bingo blir nevnt som et veldig populært spill blant elevene til Ole.

Læringsmålet «Bruke nærmiljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a) ble også benyttet en del da det ofte ble gitt ut oppgaver der elevene skulle finne ting ute i naturen eller gå seg en tur i nærområdet sitt.

Selv om ikke informantene bevisst gikk inn for å bruke læringsmålene under nedstengingen, så ble flere av målene benyttet allikevel da de «ligger litt i ryggmargen» som Siri uttrykte det. Uansett hvordan undervisningen foregår så vil et bevisst og reflektert bruk av mål være med på å bidra til at elevene blir motiverte for aktivitet. Samtidig så må målene være oppnåelig og meningsfylte (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 86). Under nedstengingen ble det viktigste målet for samtlige av informantene å få elevene til å være i litt aktivitet. Det var ikke så nøye hvordan eller hva elevene gjorde, så lenge de bare var litt fysisk aktive. Elevene fikk også være med på å medvirke hva de skulle gjøre i kroppsøvningsfaget under nedstengingen ved at de gjerne fikk noen ulike aktiviteter eller oppgaver å velge mellom, noe som også kan være med å bidra til at de blir mer motiverte til å gjennomføre aktiviteten og opplever aktiviteten som meningsfull og som «sin egen» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 87).

Når en ser hvordan kroppsøvningslærerne planlagte og gjennomførte kroppsøvningsundervisningen under nedstengingen kan en se at de tok i bruk den didaktiske relasjonsmodellen selv om de hverken hadde den eller læreplanen foran seg. De måtte ta hensyn til både rammefaktorer, mål, innhold, læringsaktiviteter, vurdering og elevforutsetninger når de planlagte kroppsøvningsundervisningen under nedstengingen. Målet

til samtlige av informantene var bare å få elevene i aktivitet, og for å få til dette var de avhengig av å skape et innhold og læringsaktiviteter som elevene fant motiverende ut ifra de rammefaktorene som fant sted under nedstengingen (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Informantene i studien hadde også gode forutsetninger for å få til god undervisning under nedstengingen på grunn av at alle elevene deres hadde tilgang på sin egen Chromebook. Både lærerne og elevene var fra før av vant med å bruke ulike digitale verktøy og applikasjoner i de ulike fagene. I kroppsøvningsfaget derimot, ga samtlige av informantene uttrykk for at de i liten grad hadde benyttet seg av digitale verktøy før nedstengingen. Det ble derfor brukt mye tid på å finne og se gjennom opplegg som ville passe til elevforutsetningene i de forskjellige klassene. Dette viste at lærerne var i stand til å ta i bruk digitale verktøy på en kritisk måte, noe som kan bidra til at elevene gjør det samme (Frantzen & Schofield, 2013).

Det ble begrenset hva elevene kunne gjøre i kroppsøvningsfaget når de jobbet hjemmefra med helt andre rammefaktorer enn de var vant med. Men lærerne måtte da se hva elevene hadde mulighet til å gjøre og hva som var mulig å få utført med de i kroppsøvningsfaget. Samtlige av informantene benyttet seg av arbeidsplaner i form av dagsplaner og ukeplaner under nedstengingen. Dette var med på å skape struktur og oversikt over arbeidet elevene skulle utføre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 228). Samtlige av informantene forklarte også at de hadde en felles oppstart på dagen for å sikre at alle elevene var våkne, få kontakt og forklare dagens arbeidsplan. Ved å stille forventninger til elevene skaper man et strukturert og oversiktlig læringsmiljø der elevene får ta medansvar for egen læring og får en trygghetsfølelse i læringssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 228).

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 228) synliggjør også fire punkter med forventninger til arbeidet og struktur i undervisningen: *elevene må vite hva de skal arbeide med, når de skal gjøre arbeidet, hvor lang tid de har på å utføre arbeidet og hvordan arbeidet skal utføres*. Det første punktet blir oppfylt av samtlige informanter ved at de hadde en felles oppstart der de fortalte om dagen og hva elevene skulle gjøre. Det ble også gitt ut dagsplan der det stod hvilken fysisk aktivitet de skulle utføre. Det andre punktet ble også oppfylt av samtlige informanter da elevene skulle utføre aktiviteten som ble gitt innen skoledagen var slutt. Det var litt varierende når på dagen aktivitetene skulle utføres. Noen av informantene sine elever kunne ofte velge selv når de trengte et avbrekk og vil gjøre en fysisk aktivitet i løpet av skoledagen. Når de hadde utført den fysiske aktiviteten måtte de dokumentere at det hadde

blitt gjort ved å sende inn en tekst eller et bilde i Classroom. En av informantene kjørte digitale økter online, som vil si at hun satte opp et møtetidspunkt da alle elevene hennes skulle møte opp på Meet for å ha en CrossFit-økt i kroppsøving sammen. Det var altså bare en av fire informanter som hadde en eksakt tid på når elevene skulle utføre arbeidet og elevene fikk også vite hvor lenge de skulle holde på med aktiviteten. De tre andre informantene var litt mer åpen, og lot elevene styre selv når og hvor lenge de skulle holde på med aktiviteten selv om det var innenfor visse tidsrammer. Det siste punktet ble oppfylt av samtlige av informantene ved at de alle prøvde å forklare så presist som mulig hva de ønsket og forventet at elevene skulle gjøre.

Informantene måtte også tilrettelegge for bruk av digitale verktøy på en god didaktisk måte og være bevisst på bruken (Bjarnø et al., 2017, s. 12). Informantene hadde både fagkompetanse, pedagogisk kompetanse og digital kompetanse før nedstengingen. Selv om informantene har noenlunde den samme fag-, pedagogiske-, og digitale kompetansen kom de med ulike erfaringer når nedstengingen fant sted. Dette bidro til at de underviste på forskjellige måter. Det ble tatt i bruk ulike undervisningsmetoder og det var kun en av informantene som faktisk gjennomførte undervisningen selv gjennom den digitale plattformen Meet for elevene sine. Det som er interessant er at den ene informanten som faktisk underviste som hun pleide å gjøre før nedstengingen, ikke hadde studiepoeng i kroppsøvingfaget. Siri hadde derimot tilegnet seg kunnskap og ferdigheter gjennom egen trening og egen interesse for fysisk aktivitet. Det kommer også fram at samtlige av informantene klarte å få elevene til å være fysisk aktive ved å ta i bruk ulike metoder. Samtlige av informantene hadde et felles mål for faget under nedstengingen, og det var å få dem litt vekk fra skjermen og ut i fysisk aktivitet. For å få dette til, krevde det at lærerne hadde en profesjonsfaglig digital kompetanse. Det innebærer at de har opparbeidet seg fagkompetanse, pedagogisk kompetanse og digital kompetanse (Bjarnø et al., 2017, s. 13-14). Selv om en av informantene ikke hadde fagkompetanse gjennom utdanning, så hadde hun tilegnet seg kompetanse i kroppsøvingfaget gjennom å undervise i kroppsøvingfaget og gjennom egne erfaringer og opplevelser. Hun hadde dessuten en pedagogisk kompetanse som kom tydelig fram i intervjusituasjonen, som ble brukt når hun underviste i kroppsøvingfaget.

Undervisningsmetoden som ble benyttet i størst grad i kroppsøvingfaget under nedstengingen var den deduktive metoden, da det ble brukt mye instruksjon og lærerrollen ble



i stor grad autoritær (Lyngsnes & Rismark, 2014). Informantene benyttet seg mye av øvingsbilder i form av at de tok i bruk treningsvideoer og aerobic videoer som eksterne personer hadde delt på blant annet Youtube. En av informanten ledet også undervisningsøktene sine selv ved å bruke seg selv som øvingsbilde, men det ble fortsatt benyttet en deduktiv undervisningsmetode da elevene skulle gjøre de samme bevegelsene som hun gjorde. Det ble også forsøkt å ha aktiviteter og oppgaver som var konkrete, aktiviserende, motiverende, varierte og tilpasset til elevenes forutsetninger for å få til en god læringsprosess (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 98-124). Det viktigste målet for informantene var å få elevene til å være i litt fysisk aktivitet og å få de til å like det. For å få dette til ble undervisningsprinsippene KAMPVISE tatt i bruk. Det ble forsøkt å konkretisere det elevene skulle gjøre på en slik måte at de forstod hva de skulle gjøre og lære uten å måtte spørre om hjelp. Det ble gitt uttrykk for at informantene ble veldig god på å presentere det elevene skulle gjennomføre på en slik måte at det ble forståelig for elevene. Dersom elevene ikke forstod hva de skulle gjøre endte informantene opp med å måtte hjelpe nesten samtlige elever i klassen over datamaskinen, noe som ikke fungerte i praksis. Målet med faget er at elevene skal være fysisk aktive og det ble derfor lagt opp til at elevene skulle gjøre en aktivitet der de måtte bevege på seg (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 98-124).

## **5.2 Tilpasset opplæring og motivasjon - Hvordan tilpasset informantene opplæringen og motiverte elevene til aktivitet under nedstengingen?**

I dette delkapittelet vil det bli presentert hvordan informantene la til rette for tilpasset opplæring under hjemmeskole. På bakgrunn av at det var helt nytt for informantene å undervise digitalt ble det også nytt for de å tilpasse undervisningen og motivere elevene til læring over skjermen. Det var derfor interessant å finne ut hva som ble gjort for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring og motivere elevene for læring under nedstengingen.

Alle elever har rett på tilpasset undervisning til sine egne forutsetninger, både til modnings- og utviklingsnivå fysisk, psykisk, motorisk, samt deres evner og muligheter (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 163). Under den digitale hjemmeskolen kommer det fram i studien at prinsippet om tilpasset opplæring ble ivaretatt ved at informantene lagde oppgaver og undervisningsopplegg som var tilpasset til elevenes forutsetninger. Mange av informantene hadde til felles at de prøvde å ha ulike forslag og alternativer til aktiviteter og øvelser elevene

kunne gjøre når de skulle ha kroppsøving hjemme. Dette var for å få flest mulig elever til å delta og faktisk gjøre de aktivitetene kroppsøvingslærerne ønsket at de skulle gjøre. Når det ble spurt om hvordan informantene tilpasset undervisningen under den digitale hjemmeskolen uttrykte Ole seg slik:

*«Prøvde å alltid ha i tankene at det kunne være alternativ. Ville at alle skulle være med, selv om du for eksempel hadde brukket en hånd så kan du bruke beina. Eller hvis de ikke er frisk en dag, så kan de ta to kryss i bingoen dagen etterpå. Om de ikke kan gjøre som jeg først hadde tenkt, kan de tenke å gjøre noe annet selv? Kanskje eleven har et forslag. Kan for eksempel ta push up med knærne nedi istedenfor strak kropp.» (Ole)*

Helene snakket også om at hun lot elevene få bestemme selv, ved å ha ulike forslag til aktiviteter de kunne gjøre for å være i fysisk aktivitet. Hun forklarte seg slik:

*«Hadde veldig mange forslag. Det handlet ikke bare om at de må på den joggeturen, det kan være alt fra å hoppe på trampolinen til å danse «Just Dance» hjemme med mamma og pappa. Det viktige var å være i litt bevegelse hver dag.» (Helene)*

Det ble altså benyttet ulike alternativ eller forslag som elevene kunne velge mellom når de skulle gjennomføre aktiviteter. Siri fortalte også at det var veldig enkelt å tilpasse opplæringen i kroppsøving, da du gjerne bare trengte å vise noen øvelser eller gi elevene ulike alternativer til aktiviteter og øvelser de skulle gjøre. I sitatet under forteller Siri hvordan hun gjorde enkle tilpasninger i kroppsøvingsundervisningen sin:

*«Da viste jeg øvelser. Hvis ikke du klarer dette, så gjør du dette. Klarer du ikke vanlige Push ups så gjør du de ned på knær.» (Siri)*

Mens Per fant det vanskelig å tilpasse undervisningen under den digitale hjemmeskolen, og ga elevene det samme opplegget. Han uttrykte at det var lite individualisering og tilpasset opplæring. Men han brukte mye tid på å se igjennom ulike opplegg for å finne ut og vurdere om dette var opplegg som elevene i klassen ville klare å beherske, samtidig som det skulle være litt utfordrende og interessant. Han uttrykket seg slik om det:

*«Jeg prøvde på en måte å finne et opplegg som passet til flest mulig. Det var vanskelig å kunne tilpasse noe mer enn det synes jeg.» (Per)*

Alle informantene hadde til felles at det ble benyttet mye danse- og treningsvideoer fra internett med ulike øvelser der elevene skulle gjøre det samme. De prøvde også å få elevene til å gå ut ved å ha ulike forslag og alternativer til aktiviteter de skulle utføre som for eksempel å hoppe på trampolinen, gå en tur til postkassen, luften hunden eller gå en valgfri tur. Ved at elevene fikk velge selv hvilken tur de skal gå, ble undervisningen tilpasset ved at de kunne velge en tur som var tilpasset sin egen forutsetning. De som klarte og hadde lyst til det kunne velge å gå en lengre fjelltur, mens de som synes det var tungt og ikke var motivert for en lang tur kunne velge å gå en kortere og lettere tur. Det som kan være negativt med at elevene får velge aktiviteter selv er at de elevene som ikke liker å være i fysisk aktivitet og gjerne er litt passive kan ende opp med å bli enda mer passiv og mindre fysisk aktiv når de kunne velge selv og ikke hadde en lærer som «holdt dem i ørene». De som var aktiv fra før av fortsatte da gjerne med å være aktiv. Det er som Ole uttrykte:

*«Det er noen som må holdes litt i ørene, og når da den personen, den treneren, eller den kroppsøvingslæreren ikke er der, så er det veldig fristende å ikke gjøre det. Spesielt i dag når de har så mye gøy på skjerm å falle tilbake på. Det var jo en oppblomstring av Fortnite i den perioden.» (Ole)*

Tilpasset opplæring er en forutsetning for motivasjon og mestring, noe som videre fører til læring. For at elevene skal oppleve mestring i kroppsøvingsfaget vil det være viktig å tilpasse og organisere undervisningen på en slik måte at alle opplever mestring på sitt nivå og blir motiverte til videre fysisk aktivitet (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 175) Siri fortalte hvor viktig det var å være engasjert selv for å få elevene med, og at dette samtidig var veldig motiverende for flere av elevene under nedstengingen:

*«Jeg var med på challengene selv. Da synes elevene at det var gøy å ta meg. Jeg tror det at når du er en engasjert lærer selv. Når du bare «gønner» på, og du gjør øvelsen og de ser det at du og strever og at du og stopper opp så tror jeg at det er lettere. Hvis du er engasjert, uansett hvilket fag det er, så bli elevene motiverte også.» (Siri)*

Dersom elevene blir motiverte for deltakelse i kroppsøvingsundervisningen kan dette føre til at de også blir motiverte for fysisk aktivitet utenom skoletid. Det kan til og med bidra til at elevene blir motiverte til livslang bevegelsesglede, som er hovedformålet til kroppsøvingsfaget. Under nedstengingen ble det mest fokusert på å få elevene til å være i fysisk aktivitet. Ingen av informantene hadde noen store læringsmål som elevene skulle nå.

De ønsket bare å få de til å være litt fysisk aktive innimellom all stillesittingen og skjermtiden. Det viste seg også at det var lurt å oppdatere seg på hva som var i vinden og kult på den tiden for å motivere elevene. Aktiviteter som «Just Dance» videoer på Youtube, trill og tren, bingoer, gå ut og lag noe gøy i naturen og ulike challenger var populært blant elevene på mellomtrinnet. En av informantene fikk også alle elevene i klassen sin til å sove ute sammen over skjermen. Elevene sov da i telt eller hengekøye, helst utendørs. Så møttes de på Meet for å snakke litt sammen og hadde en Kahoot. Dette var noe alle ga uttrykk for at var gøy, og det var motiverende for elevene.

Når det ble spurt om hvordan informantene fikk til motivasjon og læring i faget når de ikke var med elevene, men bare så dem over en skjerm var samtlige av informantene ganske tydelige på at dette var vanskelig å få til. Per uttalte seg følgende om sin opplevelse av å motivere elevene:

*«Veldig vanskelig. Jeg følte meg mer som en som. Det var vanskelig å være motiverende. Jeg var mer en slags kontrollør som sjekket at ungene utførte det de skulle. Og hvis jeg da ikke fikk tilbakemeldinger måtte jeg drive litt sånn oppsøkende virksomhet og prøve å få tak i de på Meet. Jeg følte at jeg var en slags kontrollør. En slags sensor som måtte passe på at de hadde gjort noe eller bestått/ikke bestått. Så nei, det var vanskelig.» (Per)*

Helene fortalte også om sin opplevelse av å motivere elevene som vanskelig:

*«Litt umulig. Klassen var allerede vanskelig i kroppsøving. Hadde en ganske stor gruppe som ikke ville i det hele tatt og hatet å være i bevegelse. Hadde og en stor gruppe som spilte fotball hver dag og var veldig aktive. Og noen få imellom. Så det var alltid vanskelig å få de med i gymmen. Så å motivere dem under nedstengingen var så å si umulig tror jeg. Nesten.» (Helene)*

Under nedstengingen ble skolehverdagen til elevene snudd helt opp ned, og det ble en ny og annerledes måte å både motivere til aktivitet og å tilpasse opplæringen på. Kreativiteten til lærerne ble virkelig satt på prøve da pandemien førte til stengte skoler og helt andre rammefaktorer enn de var vant med. Hverken elevene eller læreren hadde den samme tilgangen på utstyr, gymsal, svømmehall eller idrettsplassen på skolen som før. Dette gjorde at

lærerne måtte tilpasse undervisningen etter de rammefaktorene som ble satt. Rammefaktorene ga begrensninger for tilretteleggingen, men det var den enkelte læreren sin vurdering av hvordan han eller hun kunne legge til rette for at elevene skulle lære noe selv om de ikke hadde tilgang til de samme ressursene som på skolen (Brattenborg & Engebretsen, s. 2015, s. 162). Elevene var hjemme og lærerne måtte få de til å være i fysisk aktivitet hjemmefra. Funnene i studien kan tyde på at informantene var flinke til å tilrettelegge for alternative undervisningsopplegg i nærmiljøet. Tidligere forskning viser også at lærere klarte å tilrettelegge for elevene og å ta i bruk nye og alternative undervisningsopplegg under nedstengingen (Kvam, 2020). Sintef-Rapporten viser også at det var mulig å differensiere opplæringen til elevene under nedstengingen (Fjørtoft, 2020, s. 32).

For å motivere elevene til å være i fysisk aktivitet under nedstengingen kan det se ut som at undervisningsprinsippene KAMPVISE ble benyttet. Det ble forsøkt så godt som mulig å ivareta undervisningsprinsippene ved at informantene konkretiserte læringsaktivitetene på en slik måte at elevene forstod hva de skulle gjøre og lære, det var et mål om å ha et så høyt som mulig aktivitetsnivå, variere aktivitetene og metodene, tilpasse opplæringen til elevenes nivå og ha læringsaktiviteter som ville motivere elevene til aktivitet. Prinsippet om samarbeid var noe som ble vanskelig å få til, da samfunnet var nedstengt og man måtte holde avstand til hverandre. Men samtidig så gjorde elevene de samme aktivitetene og hadde et felles mål om å holde seg aktive (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Det som kommer frem fra funnene i studien er at det viktigste for informantene var å motivere elevene til å ha lyst til å være i aktivitet. Ingen av dem var opptatt av at elevene skulle nå et læringsmål eller lære noe nytt under nedstengingen, det viktigste var bare å få dem ut i aktivitet.

Det som gikk igjen hos samtlige av informantene var at de tilpasset opplæringen ved å variere undervisningen med ulike forslag til aktiviteter, og ved å ha flere ulike alternativ til de ulike øvelsene. Ved at elevene fikk være med å bestemme og velge aktiviteter selv kunne de bli motiverte for fysisk aktivitet, og det kunne også bidra til å utvikle en bredere og mer variert bevegelseserfaring (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 117). Samtlige av informantene benyttet seg i stor grad av arbeidsplaner med aktiviteter som befant seg innenfor elevens mestringszone, for at de skulle oppleve mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 228). Ved at elevene fikk mulighet til å velge mellom forskjellige aktiviteter selv, fikk de en opplevelse av selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 73). Sintef-rapporten viser at over halvparten

av lærerne i studien mente at den digitale undervisningen gjorde det lettere å variere undervisningen (Fjørtoft, 2020, s. 32). Det bekreftet informantene i denne studien sine erfaringer med å få til å variere undervisningen selv om de hadde helt andre rammefaktorer. Det kom også frem i denne studien at det opplevdes som lettere å få til medbestemmelse ved at elevene kunne velge mer fritt hvordan de ville utføre arbeidsoppgavene som ble gitt.

Under nedstengingen fikk ikke elevene den samme faglige støtten og hjelpen fra læreren sin som de var vant med på skolen. De fikk ikke tilbakemeldinger og veiledning underveis i aktiviteten fordi de ikke var sammen med læreren sin. Selv om flere av informantene ga uttrykk for at de kom med tilbakemeldinger på arbeidsoppgavene som elevene leverte inn i Google Classroom, var det ikke alle informantene som krevde at elevene skulle levere inn noe som bevis på at de hadde utført arbeidsoppgaven. Det kom også fram at det var tidkrevende å gi skriftlige tilbakemeldinger til alle elevene, og det var nærmest umulig å gi elevene en underveisvurdering. Derfor var det viktig å gi elevene oppgaver innenfor deres mestringssone slik at de kunne mestre oppgavene på egenhånd, uten faglig støtte fra læreren sin (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 28-29). Dette ble forsøkt ivaretatt ved at informantene ga elevene oppgaver og aktiviteter som ville vekke interesse og samtidig føre til mestring. Lærerne i studien hadde lavere forventninger til læringsaktivitetene elevene skulle utføre under nedstengingen, og ga elevene oppgaver og aktiviteter som de skulle klare å løse på egenhånd uten hjelp og veiledning. Ut ifra Vygotskys sosiokulturelle læringsteori forhindret dermed lærerne elevene i å nå sin nærmeste utviklingssone (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 28-29). Med tanke på at elevene ikke fikk noe å strekke seg etter er det et spørsmål om det har foregått læring.

Samtlige av informantene fant det vanskelig å motivere elevene over en skjerm. Dette kan ses i lys av Maslows behovsteori der mennesket må dekke sine fysiologiske behov, trygghetsbehov og sosiale behov og behov for anerkjennelse før det får motivasjon til å realisere seg selv og utvikle mulighetene sine ved å utforske, få ny innsikt og forståelse, føle seg nyttig og hjelpe andre (Stai, 2021a). Under nedstengingen fikk ikke elevene dekket sine sosiale behov og det kan ha ført til at det ble vanskeligere å motivere elevene til læring. Relasjonen til læreren er også en viktig faktor når det kommer til tilpasset opplæring og motivasjon. Kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev har en stor betydning på læringsutbytte til eleven og den helhetlige opplevelsen av skolen (Federici & Skaalvik, 2013). Under nedstengingen kom det fram at flere av lærerne ikke fikk den samme kontakten med

elevene sine, noe som førte til at det ble benyttet mye enveis-kommunikasjon framfor toveis-kommunikasjon. Det vil si at læreren ofte bare delte ut arbeidsoppgaver som elevene skulle gjennomføre og gjerne dokumentere i form av en tekst eller et bilde. Det opplevdes som vanskelig å gi emosjonell og instrumentell støtte til elevene sine som er en viktig forutsetning for elevens motivasjon, selvoppfatning, innsats og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231).

Læreren holdninger og verdier er også en sentral forutsetning for å klare å motivere elevene. Ut fra funnene som er gjort kan en forstå at den ene læreren som faktisk deltok selv i undervisningen og underviste på Meet fant det lettere å motivere elevene enn de lærerne som ikke gjorde det. Det kan ses i lys av motivasjonsteorien til Imsen (2016, s. 479) der interesse og lærelyst springer ut fra aktiviteten selv. Elevene til Siri hadde et stort ønske om at hun skulle gjennomføre undervisningen selv framfor å dele en treningsvideo som de måtte trene til selv. De kan da ha fått en indre motivasjon og en indre drivkraft til å delta på kroppsøvningsøktene fordi dette var noe de likte og synes var gøy. Ved å gjennomføre kroppsøvningsøktene selv over Meet fikk Siri bedre kontakt med elevene sine, de fikk se kroppsøvingslæreren sin og deltok sammen i et fellesskap med klassen. Hun inngikk i en positiv sosial interaksjon med elevene sine og ved å gi en elevstøttende ledelse klarte hun å fremme både motivasjon og ledelse hos elevene sine (Imsen, 2016).

### **5.3 Erfaringer og opplevelser - Hvilke erfaringer og opplevelser sitter kroppsøvingslærerne igjen med etter nedstengingen?**

De digitale læringsressursene gikk fra å være et hjelpemiddel i klasserommet til å bli hovednøkkelen til å kunne gjennomføre undervisning under nedstengingen. Denne studien ønsker å finne ut hvilke erfaringer kroppsøvingslærerne har fått ved å undervise digitalt under nedstengingen. Det ble derfor spurt om informantenes opplevelse av å undervise i kroppsøvningsfaget under nedstengingen. Samtlige av informantene ga uttrykk for at det var både vanskelig og krevende, og de håpet at dette aldri ville skje igjen. Å undervise digitalt var noe helt annet enn å undervise fysisk til stede i et klasserom eller en gymsal. Helene uttrykte seg slik om hvordan hun opplevde å undervise under nedstengingen:

*«Utfordrende. Krevende. Vanskelig. Samtidig så var det veldig spennende de gangene du følte at dette gikk bra, og at dette fikk du til.» (Helene)*

Per var også enig i at det var vanskelig å undervise i kroppsøvningsfaget under nedstengingen:

*«Det synes jeg var tungt og vanskelig. Vanskelig å drive undervisning i et sånt fag. Uansett så er det vanskelig å drive undervisning når du ikke kan sitte i samme rom som eleven.» (Per)*

Per ga videre uttrykk for at det var vanskelig å kommunisere med eleven på samme måte som før, da han ikke fikk gitt tilbakemelding, forklart eller veiledet elevene på samme måte som når han var fysisk til stede sammen med dem. Det opplevdes også som vanskelig å motivere og oppmuntre elevene til å være fysisk aktiv når han ikke så dem. Per hevdet også at det var ekstra krevende å undervise i kroppsøving og de praktisk-estetiske fagene enn de mer teoretiske fagene når det foregikk digitalt. Siri reflekterte også over hvor mye bedre det er å undervise i et klasserom framfor en skjerm digitalt. Men samtidig var hun veldig takknemlig for det digitale når det gikk så langt at skolene ble stengt ned:

*«Jeg håper jeg aldri opplever det igjen. Men jeg er veldig glad for at det digitale finnes når det var så gale at vi ble stengt ned. [...] For det var den eneste måten jeg kunne ha kontakt med andre på. Både jeg og elever ble rett og slett brakkesyk. [...] Hadde vi ikke hatt det digitale så tror jeg rett og slett at vi hadde gått på en kjempe smell.» (Siri)*

Siri så altså noen fordeler og positive sider ved den digitale undervisningen, selv om hun liker det fysiske klasserommet bedre enn det digitale klasserommet. Hadde det ikke vært for det digitale så hadde lærerne mistet all kontakt med elevene sine under nedstengingen. Siri fortalte også at hun ble kjent med elevene sine på en helt annen og ny måte. De ble også veldig knyttet sammen på bakgrunn av at de gikk gjennom nedstengingen sammen. Hun så også en fordel ved at hun har utviklet kunnskapene sine om digitale verktøy og digital undervisning.

Flere av informantene ga også uttrykk for at de hadde blitt både flinkere og tryggere på å bruke digitale verktøy etter nedstengingen som følge av at de hadde undervist digitalt i så mange uker. Både Per, Ole og Helene var samstemte om at det var en fordel at det var lettere å vise elevene en gøy dans, hvordan de skulle gjøre en øvelse riktig og andre ulike treningsopplegg fordi det fantes så mange ulike tjenester og verktøy på nett som de kunne bruke for å få elevene i fysisk aktivitet. Ole ga uttrykk for at han har lært ganske mye av



perioden med nedstengingen. Han har blant annet blitt enda tydeligere når han innfører øvelser og aktiviteter:

*«Jeg tror jeg utviklet meg generelt i den retningen. Og jeg tror jeg så verdien av å være tydelig. Til og med etter nedstengingen er det elever som sliter med å skjønne hva de skal gjøre. Så både i andre fag og i gym og i svømming så har jeg kanskje vært litt mer bevisst på at jeg må være super tydelig når vi skal gjøre noe. I bassenget når vi øver på å crawl så må jeg forklare det på så gode måter at alle kan skjønne det.»*  
(Ole)

Ole så hvor viktig det var å være tydelig og konkret når han ga elevene oppgaver eller aktiviteter de skulle utføre, og dette har han tatt med seg videre i dagens undervisning. Det har gitt han et lite løft siden han har blitt mer bevisst på å være tydelig i forklaringene sine. Hvis han ikke var tydelig nok i beskrivelsen sin av hva de skulle gjøre, endte han opp med at hele klassen trengte hjelp. Så at han har blitt mer tydelig har ført til at elevene hans har blitt mer selvstendige, trenger mindre hjelp og forstår bedre selv hva de skal gjøre.

Alt i alt så opplevde samtlige av informantene det som en negativ opplevelse å undervise digitalt i kroppsøvfingsfaget under nedstengingen. De mistet den sosiale kontakten og nærheten til elevene, og det ble en avstand mellom lærer og elev:

*«Det handler om at den nærheten den får du ikke ved det digitale. Det ble en veldig avstand.»* (Siri)

Det opplevdes som vanskelig å holde kontakten med elevene gjennom Chromebooken. Siri følte seg også både isolert og ensom under nedstengingen. Hun opplevde også at elevene ble ensomme og mer deprimerte, og hun forstod godt hvorfor. Det kom fram at det beste for elevene og lærerne er å være på skolen:

*«Jeg liker å være i klasserommet, i bassenger, være tett på når vi har forskjellige aktiviteter. Og prøver hele tiden å veilede og bruke øvingsbilde. Og det får du ikke når du står bak kameraet. Og hvert fall ikke jeg som ikke liker å være bak kameraet, da var det ikke noe kjekt. Så kroppsøvfingsfaget er nok et fag som du utfører aller, aller best når du er i lag med noen.»* (Ole)

Det ble påpekt hvor viktig det er å være sammen med elevene sine. Sosiale relasjoner var

viktig for samtlige av informantene:

*«Du får ikke den samme kontakten med elevene. Uansett hvor mye man prøver. De er ikke ved siden av deg.» (Helene)*

Per ga også uttrykk for relasjonenes betydning for lærings situasjonen under nedstengingen:

*«Den største ulempen var rett og slett at vi ikke hadde kontakt. Du har rett og slett ikke øyekontakt, eller den fysiske kontakten med elevene. Og det føler jeg var det største handicappet med å ha hjemmeundervisning. Det var skikkelig traurig og trist. Den kontakten. Blir veldig ofte upersonlig og vanskelig å motivere.» (Per)*

Samtlige av informantene fortalte at de savnet den fysiske kontakten og tilstedeværelsen med elevene sine under nedstengingen. Det var den største ulempen ved å undervise digitalt. De fikk ikke den samme kontakten med elevene, og de kunne heller ikke stille krav til elevene om at alle skulle ha på webkameraet under undervisningen. Dette var fordi det gjerne kunne være sårt for noen elever å vise fram hjemmene sine og det førte til at det ble en sårbar og vanskelig situasjon. Siri fortalte også at hun i ettertid av nedstengingen har blitt mindre digital enn før:

*«Jeg ser nytten av samspill mellom mennesker, det er mye viktigere enn det digitale» (Siri)*

Det som kommer frem av funnene i denne studien, er at det digitale aldri kan erstatte mennesket. Elevene trenger den fysiske tilstedeværende læreren for å kunne oppleve mestring og motivasjon i kroppsøvningsfaget. Den sosiale relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elevene er viktig for å oppnå læring i faget. Kroppsøvningsfaget er også et dannelsesfag, og da er relasjonene svært viktig. Flere studier bekrefter at forholdet mellom lærer og elev er viktig for å få motivasjon og læring (Federici & Skaalvik, 2013). Uten sosiale relasjoner og sosial støtte vil ikke elevene oppleve å føle seg trygg, akseptert og verdsatt. De vil heller ikke oppleve at de får de hjelpen, veiledningen og rådene fra læreren som de trenger for å oppnå læringsutbytte (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Samtidig så hadde samtlige av informantene kontakt med elevene sine hver dag gjennom den daglige oppstarten, de kommuniserte gjennom Google Classroom og hadde telefonsamtaler med de elevene som trengte det. Forskning viser at flertallet av lærere mente at kommunikasjonen med elevene var god til tross for at den foregikk på digitale plattformer under nedstengingen (Bolstad, 2020).

Men de gode relasjonene ble vanskelig å få til gjennom skjermen da informantene ikke opplevde å få nærkontakt eller øyekontakt med elevene sine.

Det kommer også fram at det var vanskelig å følge opp de elevene som trengte ekstra veiledning og motivering i kroppsøvfingsfaget. Det var også vanskelig å vite om elevene faktisk gjorde det de skulle. Undervisningen gikk mye på tillit til elevene. Flere av informantene uttrykte at det var nok en del elever som ikke hadde gym. Det kom fram flere ganger i løpet av intervjusituasjonene at informantene aldri ønsket å oppleve en lignende situasjon igjen. Nedstengingen ført til at de ble sliten, følte seg isolert og opplevde en avstand til elevene sine. De opplevde det som vanskeligere å undervise og få den samme kontakten med elevene.

I etterkant av perioden med nedstenging var det flere av informantene som så hvor nødvendig og viktig det er å prioritere kroppsøvfingsfaget i dagens skole. Flere av informantene opplevde at flere barn og unge er mindre fysisk aktive enn før. Det var spesielt de eldste informantene med lengst erfaring i faget som påpekte dette. De formidlet at det var mer akseptert i dag enn før å sitte inne og spille på datamaskinen sin blant barn og unge. Informantene med lang erfaring i kroppsøvfingsfaget fortalte også at de merket en forskjell på elevene i dag og elevene de hadde for 20 år siden. De opplevde elevene sine i dag som mer inaktive enn tidligere elever. Per uttrykte det slik:

*«Jeg ser jo hvordan ungene her ute er nå, sammenlignet med når dere sprang her ute. Unger blir mer og mer passive føler jeg. [...] Veldig mange unger nå står bare og henger. Og det var sånn som de før bare gjorde på ungdomsskolen, men nå gjør de det på barneskolen også.» (Per)*

Det ser ut som at det er mye skjermtid blant barn og unge i dagens samfunn. Under nedstengingen ble det ekstra mye skjermtid siden all undervisning foregikk på skjermen. Per understrekte at flere barn og unge ikke er vant med å bruke kroppen sin eller å bli sliten. Derfor er kroppsøvfingsfaget veldig viktig, da det kan bidra til at elever kan oppleve at fysisk aktivitet er gøy. Formålet med kroppsøvfingsfaget er å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Alle kroppsøvfingslærerne var samstemte om at kroppsøvfingsfaget er et veldig viktig fag som burde bli prioritert i høyere grad. Både under nedstengingen og i ettertid:

*«Jeg tror nok det at vi har fått øynene opp for hvor viktig det er. Det har jo vært ganske stort fokus på det nå i ettertid at barn trenger å bevege seg. Og det har jo vært mye snakk om barn som ikke har fått bevegde seg og hvor dårlig dette er for dem. Så jeg føler det at kanskje nå så har de skjønnt mer viktigheten av bevegelse i etterkant av dette her.» (Ole)*

Samtlige av informantene ga uttrykk for at flere barn og unge er blitt inaktive. Derfor så de på kroppsøvningsfaget som et viktig fag for å fremme helsen til barn og unge. Et av kompetansemålene i kroppsøving er også at elevene skal «lære seg å samarbeide og samhandle og kjenne verdien av samspill i forskjellige idretter.» Det får man ikke til når de er hjemme. Flere av informantene fortalte at elevene er mer inne på skjermen enn før:

*«Skillet har også blitt større. Hvis eleven ikke drev med organisert idrett eller var glad i å bevege seg, så har de ikke begynt med det etter nedstengingen heller. Så de er veldig mye inne, veldig mye på skjerm, det er veldig mye spill.» (Helene)*

Det opplevdes altså som vanskelig å få elevene til å være aktive under nedstengingen, og nærmest umulig å få de elevene som ikke var aktive fra før til å bli motivert for aktivitet. Ifølge utdanningsdirektoratet (2020a) er formålet med kroppsøvningsfaget å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Videre skal faget motivere elevene til å ha en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil i framtiden (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Flere av informantene mente at elevene i dagens skole er mindre aktive enn før. De erfarte også at elevene brukte skjermen i form av datamaskin, TV og mobil mye mer enn før i tiden, og at dette kan være mye av grunnen til at flere elever er blitt mer inaktive og passive enn før. Informantene i studien reflekterte da rundt hvor viktig det er å faktisk prioritere kroppsøvningsfaget for den norske folkehelsen. Forskning viser at fysisk aktivitet i løpet av en skoledag har en positiv effekt på læring, elevenes fysiske form og klassemiljø (Lein, 2019). Det er derfor veldig positivt at samtlige av informantene som deltok i studien så hvor viktig det var for både den fysiske og psykiske helsen til elevene og prøvde å få elevene til å være i fysisk aktivitet under nedstengingen. Den fysiske aktiviteten ga elevene en pause fra skjermen og det kan videre være med på å forbedre lærings situasjonen (MHFA, 2018).

Det som gikk igjen når det ble spurt om informantenes egen opplevelse av å undervise under

nedstengingen var at det var «utfordrende, krevende og vanskelig». Samtlige av informantene var tydelige på at det var vanskelig å undervise i kroppsøvfingsfaget når det måtte skje digitalt. De fleste utfordringene som blir tatt opp i intervjuene er knyttet til elevenes sosiale forhold og læringsmiljø. Informantene opplevde at de ikke fikk til de gode relasjonene til elevene og ga uttrykk for at det var vanskelig å gi de naturlige tilbakemeldingene og oppmuntringene som videre kan føre til motivasjon. De påpekte at det var vanskelig å veilede elevene når undervisningen foregikk digitalt. Sintef- rapporten belyser også relasjonelle utfordringer som følge av den fysiske distansen under nedstengingen våren 2020 (Fjørtoft, 2020, s. 46). Relasjonen mellom lærer og elev er en sentral faktor for elevens motivasjon og læring (Federici & Skaalvik, 2013). Når det opplevdes som utfordrende og vanskelig for læreren å ivareta gode relasjoner med bakgrunn i at kommunikasjonen foregikk digitalt over en skjerm våren 2020, kan dette ha påvirket elevenes læring og utbytte av opplæringen. Gode relasjoner påvirker også motivasjonen til å utføre skolearbeidet og er derfor en viktig faktor for at det skal foregå læring (Imsen, 2016).

I en ordinær skolehverdag vil kroppsøvlingslæreren støtte eleven underveis i arbeidet og aktiviteten de utfører ved at de går rundt og veileder eleven og gir tilbakemeldinger. Vurderingen kan bidra til at elevene blir motiverte i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90). Da skolene ble stengt i mars 2020 ble strukturen av skolehverdagen drastisk endret på bare en dag. Lærer og elever satt plutselig bak en skjerm og kommuniserte med hverandre, og forutsetningene for å hjelpe elevene endret seg. Det opplevdes som vanskelig for informantene å gi en vurdering til elevene som ville fremme elevenes motivasjon, læring og utvikling. Per var en av informantene som trakk fram at han følte seg mer som en kontrollør som bare sjekket at elevene hadde gjort det de skulle istedenfor en veileder som støttet og hjalp eleven. Det kommer fram at det var vanskelig å gi tilbakemeldinger, oppmuntre og forklare hva elevene skulle gjøre i kroppsøvfingsfaget. Helene understrekte også at det var vanskelig å støtte elevene i arbeidet sitt fordi hun ikke fikk den samme kontakten med elevene når hun ikke fysisk var til stede sammen med dem.

Det kom også fram i denne studien at informantene var kritiske til hvilke digitale ressurser de tok i bruk, og brukte mye tid på å finne og planlegge gode undervisningsopplegg i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Informantene i studien informerte om en større arbeidsbelastning i form av at det var mye mer tidkrevende å gi tilbakemeldinger på arbeidet

elevene hadde utført. De brukte også mye tid på å finne læringsressurser på internett som ville falle i smak. Dette samsvarer også med Sintef-rapporten der lærerne rapporterer om en økt arbeidsbelastning og at det ble brukt mer tid til både forarbeid og etterarbeid enn før (Fjørtoft, 2020, s. 51). I rapporten til Federici og Vika (2020, s. 38) indikerer også funnene at lærere i barneskolen opplevde en økt arbeidsbelastning under nedstengingen.

Til tross for at det var mange utfordringer med den digitale undervisningen under nedstengingen, indikerer studien at lærerne mestret den digitale undervisningen. De har fått en helt ny digital verktøykasse som de kan ta med seg videre i læreryrket sitt. Lærerne i denne studien har også fått erfare en helt ny og annerledes digital måte å undervise på. De har gått fra å undervise i kroppsøvfaget i gymsalen på skolen til å få elevene ut i aktivitet gjennom datamaskinen sin. Dersom det skulle oppstå en lignende situasjon igjen har lærerne bygget seg opp erfaringer som kan hjelpe dem med å få en bedre opplevelse enn de fikk under denne nedstengingen. En positiv side med nedstengingen er at samtlige av informantene ga uttrykk for at de har blitt bedre på data. Dette samsvarer med resultatene i Sintef-rapporten hvor lærerne rapporterte om en «bratt læringskurve» og at de faktisk hadde lært noe av perioden med nedstenging (Fjørtoft, 2020, s. 43). Med bakgrunn i at lærere skal ta i bruk digitale verktøy i undervisningen og utvikle elevenes digitale ferdigheter er det positivt at lærerne har utviklet sine egne digitale ferdigheter som følge av nedstengingen (Kelentric, Helland & Arstorp, 2017, s. 4).

Dersom skolene i Norge ikke hadde hatt tilgang til digitale verktøy hadde det vært nærmest umulig å gjennomføre noen form for undervisning under nedstengingen. Digitale verktøy ble benyttet som et hjelpemiddel for læring og undervisning, og det var viktig at lærerne hadde digital kompetanse og tilgang til digitale verktøy for å kunne lykkes med å gjennomføre undervisning under nedstengingen (Lekang & Olsen, 2019, s. 21-22). Det forventes at lærere innehar kunnskap om digitale verktøy og hvordan en kan ta disse i bruk for å nå kompetansemål i de ulike fagene (Kelentric, Helland & Arstorp, 2017, s. 5). Under nedstengingen krevde det at lærerne både hadde fagkompetanse, pedagogisk kompetanse og digital kompetanse (Bjarnø et al., 2017, s. 13-14). Studien tyder på at informantene hadde den kompetansen som kreves av en lærer, og at de gjorde sitt beste for at elevene skulle oppnå læringsutbytte under nedstengingen. Ut fra resultatene og funnene i studien har det altså kommet noen positive sider ut fra nedstengingen av alle skolene i landet våren 2020. Flere

lærere har fått et stort kompetanseløft og utviklet sine digitale ferdigheter som følge av nedstengingen. De har også blitt tryggere på å bruke digitale ressurser. Funnene i denne studien kan også tyde på at flere lærere har sett viktigheten av å være tydeligere i sin klasseledelse. I Sintef-rapporten kom det også fram at det krevde en tydeligere klasseledelse når lærerne underviste digitalt under nedstengingen (Fjørtoft, 2020, s. 43). Ole fortalte blant annet om at han har blitt flinkere til å formulere oppgaver og forklaringer bedre som følge av nedstengingen. Denne studien viser også at informantene fikk til å både differensiere mellom elevene og variere undervisningen, noe som samsvarer i tråd med Sintef-rapporten sin rapport om læreres erfaringer med digital hjemmeskole (Fjørtoft, 2020, s. 32).

## 6.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER

I dette avsluttende kapittelet i masteroppgaven vil det bli presentert en oppsummering av arbeidet og tanker rundt veien videre. Oppsummeringen innebærer opplevelsen av masterprosjektet, samt refleksjoner rundt hva forskningen kan bidra til. Veien videre vil bestå av refleksjoner om mulig videre forskning som vil være relatert til denne studien.

Forskningsspørsmål som blir sett på som interessante med bakgrunn i arbeidet med denne studien vil til slutt bli presentert.

### 6.1 Oppsummering av arbeidet

12. mars 2020 når alle skolene i landet ble stengt og lærerne måtte gå fra å undervise i klasserommet til å undervise digitalt hjemmefra var det ingen fasit på hvordan dette skulle gjøres. Norge har aldri vært i en slik situasjon før, noe som førte til at det ikke var noen føringer for hvordan dette skulle foregå. Formålet med masteroppgaven var å undersøke hvordan kroppsøvingslærere på mellomtrinnet erfarte og opplevde å undervise under Covid-19 nedstengingen våren 2020. Problemstillingen: «Hvilke erfaringer har en periode med nedstenging gitt kroppsøvingslærere?» ble derfor belyst. Det ble valgt et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv hvor kroppsøvingslærernes erfaringer og opplevelser av å undervise under nedstengingen stod sentralt.

Resultatene i masteroppgaven viser at lærere måtte gjennom en stor omveltning når de gikk fra å undervise i klasserommet med fysisk kontakt til digital hjemmeundervisning uten noen form for fysisk kontakt. Lærerne i studien måtte ta en helomvending og tenke nyskapende og alternativt. De måtte finne nye løsninger på å gjennomføre kroppsøvingsundervisning og på å få elevene til å være fysisk aktive hjemmefra med helt andre rammefaktorer enn de var vant med. Rammefaktorer en av seks faktorer i den didaktiske relasjonsmodellen, og når rammefaktorene endrer seg påvirker dette beslutningene lærerne måtte ta om de andre faktorene i relasjonsmodellen, da de er gjensidig avhengig av hverandre (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 136). Både innholdet, læringsaktivitetene, målene, vurderingen og elevforutsetningene i kroppsøvingsundervisningen endret seg når undervisningen foregikk med helt andre rammefaktorer enn det de var vant med når elevene er fysisk til stede på skolen. Det kommer blant annet fram at det ikke ble tatt hensyn til målene i læreplanen. Målet



til informantene i kroppsøvningsfaget var bare at elevene skulle være litt fysisk aktive i løpet av dagen. Innholdet og læringsaktivitetene ble helt annerledes når elevene ikke kunne være sammen og de måtte gjennomføre aktivitetene hjemme med helt andre forutsetninger og rammefaktorer. Det kommer også fram i studien at vurderingen ble gitt via skriftlige tilbakemeldinger på levert arbeid i Google Classroom, og det var vanskelig å gi tilbakemeldinger underveis i arbeidet.

I studien kommer det fram at det digitale aldri kan erstatte den fysiske tilstedeværende læreren. Under nedstengingen fikk både lærerne og elevene kjenne på hvor viktig det er å være på skolen og være sosial med andre mennesker. Sosial samhandling og gode relasjoner er en viktig forutsetning for læring. Studien kan tyde på at det nærmest var umulig å få til de gode relasjonene mellom lærer og elev når de ikke var fysisk til stede sammen. Lærer og elev fikk ikke den samme fysiske kontakten, øyekontakten og det ble vanskelig å gi støttende kommentarer og tilbakemeldinger underveis i aktiviteten. En av de viktigste egenskapene til en kroppsøvningslærer og en av de mest sentrale faktorene for læring er å motivere elevene til aktivitet (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 106). Kroppsøvningslærerne i studien erfarte det som vanskelig å motivere elevene når de ikke var med dem og dette kan ha ført til at flere elever mistet lysten til å være i fysisk aktivitet under nedstengingen. Samtidig prøvde de å gi elevene aktiviteter som de kunne mestre, og brukte mye tid på å finne og lage undervisningsopplegg som ville motivere elevene til aktivitet. Det ble forsøkt å tilpasse undervisningen ved å gi varierte aktiviteter, valgmuligheter og ved å gi elevene mestringsopplevelser. Samtidig erfarte kroppsøvningslærerne at det var vanskelig å gi elevene oppgaver eller aktiviteter innenfor elevenes nærmeste utviklingssone da de ikke kunne gi den støtten og hjelpen de trengte for å oppnå mestring innenfor utviklingssonen. Det ble derfor gitt aktiviteter innenfor elevenes mestringsone slik at det var mulig for dem å utføre arbeidet på egen hånd uten hjelp.

Resultatene fra studien viser også den store metodefriheten lærere har, da alle lærerne i studien underviste på ulike måter under nedstengingen. Flere av lærerne opplevde økt arbeidsmengde, og større avstand til elevene. Men til tross for en del utfordringer, indikerer studien at lærerne mestret digital hjemmeskole og i tillegg fikk de utvidet sin digitale kompetanse og verktøykassen sin til bruk i klasserommet. De fikk utfordret kreativiteten sin og tok i bruk helt nye undervisningsmetoder og ny teknologi for å gjennomføre

kroppsøvningsundervisning under nedstengingen. Samtidig har det også vært veldig positivt at skolene allerede var digitale fra før, da overgangen fra den normale skolehverdagen til den digitale hjemmeskolen ble mildere. Det ble også lettere å få alle i gang da de hadde tilgang til egne Chromebooks og visste hvordan det digitale fungerte med unntak av Meet. Det er likevel viktig å presisere at resultatene i denne studien baserer seg på fire informanter sine subjektive meninger, og det er derfor ikke representativt for alle lærere på mellomtrinnet. I oppgaven er det benyttet kvalitativ metode for å få svar på problemstillingen. Utvalget er lite og kun gjort i en kommune, så det er derfor ingen mulighet for å generalisere oppgavens funn. Dette var også fire informanter som jobbet på skoler med god tilgang til digitale læringsressurser og alle elevene hadde egne Chromebooks. Likevel ligger det til grunn å tro av det mest sentrale er gjenkjennelig for flere lærere som også måtte undervise digitalt under nedstengingen med bakgrunn i tidligere forskning og studiens resultater.

Kroppsøvningsfaget er et veldig viktig fag, og det er synd at et av hovedfunnene i studien er at faget ble nedprioritert til fordel for de mer teoretiske fagene når skolene stengte. De praktisk-estetiske fagene er minst like viktige som de teoretiske fagene uansett om man er på skolen eller hjemme. Og i dagens samfunn hvor en kan se at barn og unge er mer inaktive og passive enn før, er kroppsøvningsfaget ekstra viktig for folkehelsen. Kroppsøvningsfaget er et fag som bør prioriteres i større grad, og bli stilt på lik linje som de teoretiske fagene.

Har det kommet noe godt ut av pandemien og har vi lært noe av den som vi kan ta med oss videre? Alt i alt så viser resultatene i studien at Covid-19 nedstengingen ikke har vært noe bra, men det man kan se er hvor viktig både kroppsøvningsfaget og det å være fysisk til stede på skolen er for barn og unge. Dette vil kanskje bidra til at flere vil tilrettelegge bedre for kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet i dagens og framtidens skole. Psykisk helse har blitt løftet på en måte som vi ikke har gjort tidligere og livsmestring og folkehelse har kommet mer i fokus. Kroppsøvningsfaget er et fag som skal vare livet ut, og fokuset bør være at dette er viktig.

Selv om det ble gitt uttrykk for at har vært mest negativt som følge av nedstengingen, har det også kommet noe positivt ut av dette. Lærerne har fått nye pedagogiske hjelpemidler til verktøykassen sin som de kan ta i bruk i dagens undervisning. De har også utviklet sin profesjonsfaglige digitale kompetanse ved at de har fått ny innsikt i hvordan de kan innlemme

digitale verktøy for å nå læringsmål i fag. Lærere er en erfaring rikere og skulle det skje noe lignende igjen er de godt beredt til å undervise elevene sine hjemmefra. Livsmestring og folkehelse har kommet i fokus som følge av pandemien og nedstengingen da flere ser hvor viktig det er for helsen å være i fysisk aktivitet. Dette kan kanskje være med å bidra til at flere tilrettelegger bedre for fysisk aktivitet og et mer prioritert kroppsøvingsfag. Kroppsøving er et fag som skal være livet ut og fokuset bør være på at dette er viktig uansett hvor man er.

## **6.2 Veien videre**

Det har vært både spennende og lærerikt å forske på temaet Covid-19 og kroppsøvingsfaget. Det er et ønske om at denne studien kan ha en nytteverdi for flere. Nå har Covid-19 pandemien vart i over to år, og det har bidratt til at kroppsøvingslærere har fått nye opplevelser og erfaringer ved å undervise i faget både hjemmefra og på skolen.

Da Covid-19 er et høyaktuelt tema, vil det være nyttig med mer forskning rundt dette temaet. Arbeidet med masteroppgaven har vekket flere interessante spørsmål. Utvalget i denne undersøkelsen består blant annet kun av lærere, og det hadde også vært interessant å undersøke hvordan elevene opplevde å ha hjemmeundervisning under nedstengingen og om det har påvirket elevenes syn på kroppsøvingsfaget. Det var kun selve «nedstengingen» våren 2020 som ble forsket på, og det kunne også vært interessant å se nærmere på hvilke følger hele Covid-19 pandemien har fått for kroppsøvingsfaget. Mer forskning på feltet om digital undervisning kan også bidra til at flere ser mulighetene som finnes ved hjelp av digitale verktøy. Digitaliseringen er i stadig utvikling og lærere har utviklet sin digitale kompetanse som følge av nedstengingen. Det er en helt ny digital verden, med mange muligheter og det vil være nyttig at lærere ser nytten av digitale verktøy og tar disse i bruk. Det vil også være nyttig å ta med seg denne erfaringen som lærere har gjort seg videre.

## 7.0 REFERANSELISTE

- Bjarnø, V., Giæver, T.H., Johannesen, M., & Øgrim, L. (2017). *didIKTitt. Fra digital kompetanse til praktisk undervisning* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Bolstad, B. (2020, 2. april). *Klasseledelse og læringsprosesser: Digitale løsninger erstatter ikke fysiske møter*. FIKS – Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/nye-veier-og-varige-spor/klasseledelse-og-leringsprosesser/>
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Cucinotta, D. & Vanelli, M. (2020). WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta Biomedica*, 91(1). S. 157-158. DOI: 10.23750/abm.v91i1.9397
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Danielsen, F. (2019). Teknologien og dens påvirkning på læringsmiljøet – en litteraturgjennomgang. I Lekang, T. & Olsen, H. M. (Red.), *Teknologi og læringsmiljø* (s. 31-48). Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). *Lærer-elev relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring*. Bedre skole, 1.
- Federici, R. A. & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge; Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleiere og lærere under korona-utbruddet 2020* (NIFU Rapport 2020:13) Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1814083/>
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Lærernes erfaringer med digital hjemmeundervisning våren 2020* (SINTEF Rapport 2020:00805). Nær og fjern. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/handle/11250/2676094>

- Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019, 1. september). *En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. (SINTEF Rapport 2019:00877). Monitor 2019.  
[https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrappport\\_sintef.pdf](https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrappport_sintef.pdf)
- Folkehelseinstituttet. (2020, 8. februar). *Fakta om koronaviruset SARS-CoV-2 og sykdommen covid-19*. <https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/fakta/fakta-om-koronavirus-coronavirus-2019-ncov/?term=&h=1>
- Frantzen, V. & Schofield, D. (2013). Artefakter i nye læringsmiljø. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (Red.). *Læring – utvikling – læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 327-346). Akademika forlag.
- Gilje, Ø. (2020, 2. april). *Læremidler og teknologi*. FIKS – Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen.  
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/nye-veier-og-varige-spor/leremidler-og-teknologi/>
- Google (2022). *Om Classroom: Hva kan du gjøre i Classroom?*  
[https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=no&ref\\_topic=10298088](https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=no&ref_topic=10298088)
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2020, 12. mars). *Omfattende tiltak for å bekjempe koronaviruset*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-tiltak/id2693327/>
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen: En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm AS
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget

- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kelentric, M., Helland, K. & Arstorp, A. T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Senter for IKT i utdanning.  
<https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvam, M. (2020). Kroppsøving er ikke et pausefag. I *Norsk Helseinformatikk*.  
<https://nhi.no/trening/aktivitet-og-helse/treningsrad-barn-og-unge/kroppsoving-er-ikke-et-pausefag/>
- Lackner, E. J. (2021, 10. desember). Digital undervisning. I *Store norske leksikon*.  
[https://snl.no/digital\\_undervisning](https://snl.no/digital_undervisning)
- Lein, M. (2019) Mer fysisk aktivitet i skolen gir bedre skolerresultater og bedre form. I *Norsk Helseinformatikk*. <https://nhi.no/trening/aktivitet-og-helse/fysisk-aktivitet-og-helse/Mer-fysisk-aktivitet-i-skolen-gir-bedre-skolerresultater-og-bedre-form/>
- Lekang, T. & Olsen, H. M. (Red.) (2019). *Teknologi og læringsmiljø*. Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3. utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MHFA (2018). *Aktivitetspauser*. <https://mhfa.no/aktivitetspauser>
- NESH (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og*

- humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- NESH (2018, 29. oktober). *Hva er forskningsetikk?* De nasjonale forskningsetiske komiteene <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/hva-er-forskningsetikk/>
- Regjeringen. (2020a) *Omfattende tiltak for å bekjempe koronaviruset*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/smk/pressemeldinger/2020/nye-tiltak/id2693327/>
- Regjeringen. (2020b). *Statsministerens innledning på pressekonferanse om nye tiltak mot koronasmitte*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/statsministerens-innledning-pa-pressekonferanse-om-nye-tiltak-mot-koronasmitte/id2693335/>
- Rohatgi, A. & Throndsen, I. (2013). *Læring av IKT: Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013*. <https://doi.org/10.18261/9788215025902-2015-06>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademiske Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Stai, S. (2021a). *Maslows behovspyramide*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/article/29789>
- Stai, S. (2021b). *Pedagogikk og didaktikk*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/article/30034>
- Sæle, O. O., Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Overordnet del: Undervisning og tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2021a). *Digital undervisning*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/digitale-ressurser/#a152737>
- Utdanningsdirektoratet (2021b). *Hva kan en uke i januar fortelle oss om skolehverdagen for elever og lærere?* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hva-kan-en-uke-i-januar-fortelle-oss-om-konsekvenser-av-smitteverntiltak-for-elever-og-larere/>
- Utdanningsdirektoratet (2021c). *Hvordan preget koronautbruddet våren 2020 barnehager, skoler og fagopplæringen?* Utdanningsspeilet 2020. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/koronapandemien/>
- Yüce, M., Filiztekin, E., & Özkaya, K. G. (2021). *COVID-19 diagnosis -A review of current methods*. *Biosensors & bioelectronics*, 172, 112752. <https://doi.org/10.1016/j.bios.2020.112752>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.



## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

**Nedstengingen:** Perioden 12. mars 2020 – 27. april 2020. Skolene var stengt, og all undervisning var digital.

#### Intervjuguide

##### Innledning

- Hvilke trinn underviser du på nå?
- Hvilket trinn underviste du på under nedstengingen?
- Hvor lenge har du undervist i kroppsøving?
- Underviser du i noen andre fag enn kroppsøving?
- Har du studiepoeng i kroppsøving?
- Driver du med noen form for fysisk aktivitet på fritiden?

##### Hoveddel – aktuelle tema som kan belyses

###### **1. Egen undervisning i kroppsøving under nedstengingen**

- Hvordan underviste du i faget kroppsøving under nedstengingen?
- Hva gjorde du for å tilpasse undervisningen?
- Hvordan få til motivasjon og læring i faget når du ikke er med elevene, men bare ser dem over en skjerm?

###### **2. Kompetansemål fra Læreplanen i kroppsøving**

- Hvilke kompetansemål tok du i bruk fra læreplanen under nedstengingen?
- Hvorfor valgte du ut akkurat disse kompetansemålene?
- Hvordan opplevde du selv at det var å opprettholde kompetansemålene i læreplanen under pandemien?

###### **3. Egne erfaringer og opplevelser etter Covid-19 nedstengingen**

- Hvordan opplevde du å undervise under nedstengingen?

- Hvilke fordeler og ulemper opplevde du ved bruk av digital undervisning under nedstengingen?
- Har denne perioden med nedstenging gitt noen nye endringer eller metoder i kroppsøvfingsfaget?
- Har Covid-19 påvirket deg og din undervisning?

### **Avslutning**

#### ***Kontrollspørsmål, kort oppsummering og takke for deltakelse***

- Ønsker du å tilføye noe mer?
- Var det andre aktuelle tema/spørsmål som du savnet?
- Takke informantene for at de stilte opp, og oppgi kontaktinformasjon dersom de lurer på noe i ettertid.

## **Vedlegg 2: Prosjektinformasjon med samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet: Kroppsøvfingsfaget under Covid-19 pandemien**

Dette er et spørsmål til deg som kroppsøvfingslærer om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke erfaringer en periode med nedstenging har gitt kroppsøvfingslærere. Forespørselen redegjør for informasjon om prosjektenes formål, innhold og hva deltakelsen innebærer.

#### **Formål**

Dette er en masteravhandling som skrives i forbindelse med studiet grunnskolelærer 1-7 med kroppsøving som fordypning ved Høgskulen på Vestlandet. Prosjektets formål er å undersøke hvordan Covid-19 pandemien har påvirket kroppsøvfingslærere. Hvilke erfaringer har de fått? Har det gitt noen nye endringer eller metoder i kroppsøvfingsfaget? Noen stikkord for forskningsprosjektet er Covid-19, kroppsøving, fagfornyelsen, fysisk aktivitet og deltakelse.

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

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta i prosjektet på bakgrunn av din stillingsbeskrivelse som lærer innenfor kroppsøving- og idrettsfag på en barneskole. Jeg tror at du som kroppsøvfingslærer kan gi meg utfyllende refleksjoner omkring prosjektets tema.

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

Deltakelsen innebærer å bidra som informant i et kvalitativt forskningsintervju i form av et semistrukturert individuelt intervju. Dette vil utgjøre deler av forskningsprosjektens datagrunnlag. Intervjuet vil ha et omfang fra 30 til 45 minutter, og innledes med noen bakgrunns spørsmål. Deretter vil det bli lagt opp til en samtale omkring temaet. Her vil det være aktuelt å stille refleksjonsspørsmål knyttet til erfaringer informanten har med undervisning under Covid-19 pandemien. Det vil være mulighet for å bevege seg inn mot uforutsatte temaer dersom det viser seg interessant under diskusjonsforløpet. Jeg vil ta

lydopptak fra intervjuet, som deretter vil bli transkribert.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil si at det kun er studentene og veilederne ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) som vil ha adgang til opplysningene. Dine personopplysninger vil kun bli benyttet i tråd med prosjektets formål. I forbindelse med datagrunnlaget som blir samlet gjennom fokusgruppeintervju, lagres dette på studenten sin datamaskin med passordbeskyttelse. Til tross for at alle informanter i prosjektet vil bli anonymisert, kan meninger og uttalelser som blir synliggjort i prosjektets diskusjonskapittel være gjenkjennelige. Du får derfor som informant mulighet til å lese gjennom informasjonen som er gitt i fokusgruppeintervjuene før eventuell publisering. For å unngå identifisering vil det bli gitt fiktive navn til alle informantene.

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

Ifølge planen skal arbeidet med masteravhandlingen avsluttes 15.05.2022. Etter endt dato vil alle data i form av intervjuopptak og personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

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

## **Hvor kan jeg få mer informasjon?**

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

Ida Marie Olsen, student og prosjektansvarlig:

Telefon: 97 75 05 44. E-post: 181981@stud.hvl.no

Vegard Vereide Iversen, veileder

E-post: vegard.veraide.iversen@hvl.no

Nicolay Stien, veileder

E-post: nicolay.stien@hvl.no

Trine Anikken Larsen, HVLs personvenombud

E-post: personvernombod@hvl.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

## **Med vennlig hilsen**

Ida Marie Olsen

Prosjektansvarlige

(Student)

(Veiledere)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kroppsøvingsfaget under Covid-19* og har fått anledning til å stille spørsmål på forhånd. Jeg samtykker til (kryss av):

- Jeg samtykker til å delta på intervju
- Jeg samtykker til at innsamlet data kan brukes i forskningsprosjektet
- Jeg samtykker til at innsamlet data kan bli brukt ved en eventuell offentlig publisering av forskningsprosjektet
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Deltakers signatur, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

08.05.2022, 21:18

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### Vurdering

#### Referansenummer

677690

#### Prosjekttittel

Hvordan har Covid-19 pandemien påvirket kroppslæreres undervisningsmetoder?

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

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

Vegard Iversen, vegard.vereide.iversen@hvl.no, tlf: +4755585982

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Ida Marie Olsen, idamarie.olsen@hotmail.com, tlf: 97750544

#### Prosjektperiode

23.08.2021 - 01.06.2022

#### Vurdering (1)

##### 04.11.2021 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 4.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 1.6.2021.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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

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

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

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



## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Lykke til med prosjektet!