



# MASTEROPPGAVE

## Jeg skulle ønske jeg kunne fly

- Et fenomenologisk bidrag til kunnskap om barns opplevelser i fysisk aktiv læring

## I wish I could fly

- A phenomenological contribution to knowledge about children's experiences in physically active learning

## Pernille Buschmann Eriksen

Master i idrettsvitenskap

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Veiledere: Øystein Lerum & Mathias Brekke Mandelid

Innleveringsdato: 15.05.2023

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

I skrivende stund nærmer masteroppgaven seg ferdig. Det vil føles godt å levere den fra seg, men også vemodig. Jeg føler meg privilegert som har fått bruke mye tid på et prosjekt om barns opplevelser i fysisk aktiv læring, et tema som engasjerer meg. Arbeidet med masteroppgaven har utvidet min forståelse om hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring. Det har også utvidet min forståelse om det å være en forsker, spesielt det å forske blant barn. Forsking blant barn handler for meg om å være i bevegelse, og finne en vei, gjennom å møte barna der de er. Det har vært spennende og jeg har lært mye om meg selv på veien.

Jeg vil ta med meg barnas nysgjerrighet videre, og stille undrene spørsmål til det jeg lurer på. Barnas lekende fantasi og positive holdning til fremtiden skal jeg være oppmerksom på å ha med meg i livet. Jeg håper at oppgavens innblikk i deres livsverden og perspektivene rundt deres opplevelser vil være interessant for flere.

Det er mange mennesker som har vært en del av masterreisen min, og jeg ønsker å rette en spesiell takk til flere av dem. Først og fremst hovedveilederen min Øystein Lerum som har gitt raust av sin kunnskap og hatt stor interesse for oppgaven min. Takk for gode samtaler og at kontordøren din alltid står åpen for en prat. Jeg vil takke veilederen min Mathias Brekke Mandelid for treffende og ærlige tilbakemeldinger. Du har betydd mye for meg i min faglige utvikling.

Jeg vil takke samboeren min Halvor for en enorm støtte gjennom hele masterprosessen, du har holdt meg oppe på de tunge dagene med din evige energi og omsorg. Ståle, takk for oppmerksomheten og tiden du har gitt min oppgave, takk for morsomme skrivepauser kombinert med kritiske drøftinger og små-krangling. Familien min, takk for at dere alltid stiller opp med kloke refleksjoner, siste rapport om fiskeforholdene i Lofoten og humoristiske perspektiv på et til tider slitsomt masterliv.

Takk til barna og lærerne som lot meg være en del av deres livsverden i to uker. Det var en fantastisk opplevelse med mye latter, gode samtaler og lek. Avslutningsvis vil jeg nevne mine kjære nevøer og nieser. Emil, Sverre, Leonora og Live, takk for at jeg får være med på leken med dere, dere er min inspirasjon til å forske videre på barns livsverden.

Sogndal 15. Mai 2023

Pernille Buschmann Eriksen

## Sammendrag

Temaet for masteroppgaven er hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring. Fysisk aktiv læring har fått økende interesse innen forskning og ulike interesseorganisasjoner som et mulig tiltak for å øke fysisk aktivitet i skolen. I forskningen som bærer argumentene til hvorfor det skal være en del av barns skolehverdag ses en tendens til å prioritere viten av hva som virker og hva som ikke virker, eller hvilke kompetanser det enkelte barn har innenfor spesifikke områder. Det problematiske aspektet er at denne forskningen reduserer barnet, læreren og den pedagogiske praksisen. Det som kan mistes av syne at det er barn og unge som gjennomfører den fysiske aktiviteten og ikke den fysiske aktiviteten som virker på dem.

I denne oppgaven vil barna som gjennomfører den fysisk aktive læringen settes i fokus med forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever fire barn å være i fysisk aktiv læring?*

Masteroppgaven er forankret i et fenomenologisk vitenskapsperspektiv hvor barnas virkelighet skapes gjennom kroppslige sanseinntrykk, og virkeligheten er slik den fremtrer for hvert enkelt barn. Jeg som forsker utvikler kunnskap i spennet mellom hvordan jeg fornemmer, fortolker, setter ord på og re-presenterer deres opplevelser. Det tas utgangspunkt i fenomenologisk teori med arbeidet til Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) om *den levde kroppen* og Max Van Manen sitt arbeid med *livsverden* og hans fire eksistensialiteter *levd kropp, levd relasjon, levd tid og levd rom*.

Det empiriske forskningsmateriale er utviklet gjennom en kvalitativ tilnærming hvor det er benyttet deltakende observasjon og ustrukturerte feltsamtaler. Feltarbeidet hadde en varighet på to skoleuker hvor lydopptak og feltdagbok ble benyttet for å utvikle forskningsmaterialet.

Funnene fremstilles narrativt gjennom fire historier. Hver historie inneholder utdrag fra feltnotater og lydopptak. Historiene er analysert ved hjelp av de fire eksistensialitetene *levd kropp, levd relasjon, levd tid og levd rom*. Eksistensialitetene gav muligheten til å belyse flere sider av barns opplevelser og en bedre forståelse av barns mangfoldige opplevelser i fysisk aktiv læring. I drøftingen vil jeg diskutere jeg temaer som dukket opp underveis i forskningsprosessen og betrakte oppgavens kvaliteter.

Ved å la fenomenologisk teori møte barns kroppslige uttrykk i fysisk aktiv læring kommer kroppslige, romlige og relasjonelle opplevelser frem.

**Nøkkelord:** barn, fysisk aktiv læring, opplevelser, fenomenologi, levd kropp, levd tid, levd rom, levd relasjon

## Abstract

The theme of the master's thesis is children's lived experiences in physically active learning.

Physically active learning has gained great interest in research and among various political interest organizations as a measure to increase physical activity in schools. In the research that argues why physically active learning should be part of children's everyday school life, a tendency is seen to regard the desired knowledge as what works and what doesn't, or what competences the individual child has within specific areas. The problematic aspect is that this research reduces the child, the teacher and the educational practice. What is lost sight of is that it is children and young people who carry out the physical activity and not the physical activity that affects them.

In this thesis, the children who carry out the physically active learning will be put in focus with the research question: *How does four children experience being in physically active learning?*

The master's thesis is rooted in a phenomenological scientific perspective where children's reality is created through bodily sensory impressions, and reality is as it appears to each individual child. As a researcher, I develop knowledge in the span between how I sense, interpret, put into words and represent their experiences. The starting point is phenomenological theory with work from Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) about *the lived body* and Max van Manen's work with the *life world* and his four existentialities *lived body, lived relationship, lived time and lived space*.

The empirical research material has been produced through a qualitative approach where participant observation and unstructured field interviews have been used. The fieldwork had a duration of two school weeks where audio recordings and a field diary were used to produce the research material.

The findings are presented narratively through four stories. Each story contains excerpts from field notes and audio recordings. The stories are analyzed using the four existentialities lived body, lived relationship, lived time and lived space. The existentialities gave an opportunity to illuminate several sides of children's lived experiences and a better understanding of children's diverse experiences in physically active learning. In the discussion, I discuss themes that emerged during the research process, the importance of knowledge about children's experiences in physically active learning and the thesis strengths and weaknesses.

By allowing phenomenological theory to meet children's bodily expressions in physically active learning, bodily, spatial and relational experiences emerge.

**Keywords:** children, physically active learning, lived experience, phenomenology, lived body, lived time, lived space, lived relation

## Innhold

Forord.....	2
Sammendrag .....	3
Abstract .....	4
1.0 Innledning.....	7
1.1 Selvbiografisk situering .....	7
1.2 Oppgavens bakgrunn.....	8
1.3 Oppgavens forskningsspørsmål.....	10
1.4 Oppgavens oppbygning.....	12
2.0 Tidligere forskning .....	13
3.0 Teori.....	16
3.1 Fenomenologi.....	16
3.1 Den levde kroppen .....	17
3.3 Livsverden.....	18
3.3.1 Levd Kropp.....	18
3.3.2 Levd Rom .....	19
3.3.3 Levd tid .....	19
3.3.4 Levd relasjon.....	20
4.0 Forskningsmetode .....	21
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	21
4.2 Forskningsmetode .....	22
4.2.1 Deltakende observasjon .....	22
4.3.2 Ustrukturerte feltsamtaler .....	23
4.3 Feltarbeidet .....	23
4.3.1 Forberedelser .....	23
4.3.3 Forskningskontekst.....	25
4.3.4 Utvalg.....	25
4.3.5 Fremgangsmåte.....	25
4.4 Bearbeiding av analyse.....	27
4.5 Etske betraktninger .....	29
5.0 Funn.....	31
5.1 Ada sin historie: Jeg skulle ønske jeg kunne fly.....	31
5.1.1 Analyse .....	31
5.2 Åse sin historie: Jeg er en fjellgeit .....	32
5.2.1 Analyse .....	33
5.3 Sivert sin historie: Hvorfor løp du bare uten meg? .....	34

5.3.1 Analyse .....	34
5.4 Theodor sin historie: Jeg gjemmer meg .....	35
5.4.1 Analyse .....	36
6.0 Diskusjon .....	38
6.1 Forholdet mellom bevegelse og faglig innhold i fysisk aktiv læring.....	38
6.2 Samarbeid i fysisk aktiv læring .....	40
6.3 Fysisk aktiv læring i naturomgivelser .....	41
6.4 Betragtninger om oppgavens kvalitet .....	43
6.4.1 Oppriktighet .....	43
6.4.2 Verdifullt tema .....	44
6.4.3 Betydelig bidrag.....	44
6.4.4 Kredibilitet .....	45
7.0 Avsluttende betraktninger .....	47
8.0 Litteraturliste .....	48
9.0 Vedlegg .....	53
9.1 Meldeskjema for behandling av personopplysninger .....	53
9.2 Informert samtykke elever og foreldre .....	54
9.3 Informert samtykke lærere .....	58
9.4 Samtaleguide .....	61
9.5 Observasjonsguide .....	62

## 1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, underlagt fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett, skrevet ved *Høgskulen på Vestlandet*. I denne oppgaven undersøkes det hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring, og forskningsmaterialet er utviklet under et samarbeidsprosjekt ved USN kalt: *Fysisk aktivitet i fag og inkluderende læringsmiljø*. Innledningen vil først gi et innblikk i oppgavens bakgrunn fra et selvbiografisk og faglig perspektiv. Videre vil oppgavens forskningsspørsmål og oppbygning presenteres.

### 1.1 Selvbiografisk situering

Fysisk aktivitet og bevegelse har vært en stor del av mitt liv. Helt siden jeg var et barn har jeg drevet med ulike former for idrett og friluftsliv. Det har kanskje vært et bakteppe for at jeg også har utviklet en faglig interesse for barn sine opplevelser av temaene. Jeg husker tilbake til min første praksisperiode som student på bachelorutdanningen i friluftsliv. Jeg og mine medstudenter skulle gjennomføre undervisning ute med en stor gruppe førsteklassinger. Vi hadde observert praksislæreren vår i noen dager og kjente oss litt nervøse for å ta over lærerrollen. Skoledagen startet i klasserommet hvor vi introduserte barna for den nøyte planlagte dagen med uteaktiviteter. Varme uteklær, termoser og matpakker var klare og ettersom barna var påkledd løp de ut i skolegården og lekte til vi skulle samles. Jeg ble umiddelbart overrasket over energinivået, barna snakket uten stopp og sto ikke ett sekund i ro. Når barna kom utenfor skolebygget virket det som de opplevde en form for frihet hvor de bevegde seg fritt og ropte så høyt de kunne. Vi samlet barna ved å blåse høyt i en blokkfløyte og delte deretter klassen opp i mindre grupper. Gruppene skulle gå ulike veier frem til området slik at vi studentene kunne bli bedre kjent med barna på veien. Min gruppe tok veien gjennom skogen. Barna stilte spørsmål og fortalte historier fra skolen hele veien. På veien gjennom skogen kunne barna se troll i steinene og gode senger på mosen, fantasien deres fasinerte meg. Når vi kom frem startet vi opp med undervisningen. Vi hadde forberedt undervisning i matematikk og norsk hvor barna skulle løpe rundt å finne regnestykker, lese bokstaver av lapper og samarbeide om å lage ord. Gjennomføringen gikk bedre enn forventet, barna løp rundt på området og jeg opplevde dem som glade, latterfulle og ivrige etter å delta. Selv kjente jeg på begeistring over en vellykket dag med undervisning og jeg kjente på trivsel med å arbeide med de minste barna. Denne opplevelsen husker jeg veldig godt, og den har hatt stor betydning for mitt første år som lærer.

Etter et år med praktisk pedagogisk utdanning skulle jeg inn i min første lærerstilling. Jeg ønsket meg til de minste trinnene og ble ansatt som lærer på første trinn. Stolte og glade med oransje

reflekssekker møtte barna opp til et av livets største eventyr, skolestarten. Jeg kjente på et stort ansvar i min nye rolle siden barna kom rett fra barnehagen, og jeg skulle legge til rette for en skolehverdag fylt meg omsorg, læring, trygghet, lek og glede. Utdanningsbakgrunnen min i friluftsliv og kroppsøving gjorde til at jeg ofte inkluderte lek og fysisk aktivitet i undervisningen eller gjennomførte undervisningen ute. Vi lette etter bokstaver på skilt i nærmiljøet, vi telte kongler i skogen og barna løp rundt i fjæra imens jeg fortalte om krabber, båter, fjell og steiner. På veien hjem holdt vi alltid hender. Tiden som lærer for barna, gav meg en unik innsikt i barns verden. Det gav meg også en forståelse over hvor stort ansvar jeg som lærer har. Det var min jobb å omsette læreplanens kompetansemål til ferdigheter og kunnskap gjennom læringsprosesser hvor barna opplevde mestring, trygghet og utforskertrang. Jeg reflekterte flere ganger over hvordan barna har det i min klasse. Etter hvert vokste nysgjerrigheten til å lære mer om barn i skolen, undervisning og fysisk aktivitet, og det ble en inngang til å ta en mastergrad.

Gjennom masterstudiet har jeg blitt kjent med forskningsfeltet til fysisk aktivitet i skolen, hvor *fysisk aktiv læring* ble et sentralt begrep. Mine tidligere erfaringer som student og lærer har hatt betydning for mitt temavalg i masteroppgaven, hvor jeg har ønsket å bruke denne muligheten til å få mer kunnskap på dette området. Jeg ble derfor nysgjerrig på hvordan barna opplever det å være i bevegelse når de lærer matematiske gangestykker, engelske verb eller har rollespill i norsk.

## 1.2 Oppgavens bakgrunn

Fysisk aktiv læring er en undervisningsform som har vokst frem for å imøtekomme utdanningspolitiske initiativ om å utvide mulighetene for mer fysisk aktivitet i skolen (Beets m.fl., 2016). Fysisk aktiv læring handler om å fasilitere læring av faglig innhold gjennom integrering av kroppslig bevegelse [integration of movement within delivery of academic content] (Daily-Smith m.fl., 2021, s. 1). I praksis kan det være at læreren legger opp til en læringsaktivitet hvor barna teller mens de hopper langs en tallinje, utforsker geometriske figurer i skolegården eller jakter på matematikkoppgaver gjennom stjerneorientering. Fysisk aktiv læring er opprinnelig forankret i en folkehelsediskurs hvor fokuset er sentrert rundt den fysiske aktiviteten. Det siste året har derimot feltet beveget seg i retning av en utdanningsdiskurs hvor læringen står i fokus (Chalkley m.fl., 2022; Mandelid m.fl., 2022; Teslo m.fl., 2023). En økende interesse for fysisk aktiv læring i skolen reiser på samme tidspunkt spørsmålet om hvorfor det skal være en del av barns skolehverdag.

Et argument henviser til at barn og unge ikke imøtekommer de nasjonale anbefalingene om fysisk aktivitet og skolen løftes frem som en ideell arena til forebyggende fysiske aktivitetstiltak (Steene-Johannesen m.fl., 2019; WHO, 2018). Barn og unge tilbringer store deler av sin hverdag på skolen og



de fleste barn og unge vil derfor være deltakende i den fysiske aktiviteten, ikke bare de som er motivert til fysisk aktivitet. I skolen kan en også nå barn og unge over lengre tid, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn, og foreldrenes holdning til fysisk aktivitet (Kriemler m.fl., 2011; Naylor & McKay., 2009). Fysisk aktiv læring kan på den måten bidra til å øke aktivitetsnivået, og i den sammenheng være et bidrag inn i et folkehelseperspektiv.

Et annet argument henviser til nyere nasjonal og internasjonal forskning hvor det antydes at fysisk aktiv læring kan ha potensiale til å fremme barn og unges skoleprestasjon (Norris m.fl., 2019) og konsentrasjon (Daily-Smith m.fl., 2018). Studier indikerer like gode, eller bedre, resultater på tester som måler barn og unges faglige fremgang i matematikk når læreren bruker fysisk aktiv læring som en del av undervisningen (Sneck m.fl., 2019; Vetter m.fl., 2020). I denne sammenhengen kan fysisk aktiv læring også være positivt fra et utdanningsperspektiv.

Argumentene fra folkehelse- og utdanningsperspektivet får oppmerksomhet i den politiske debatten rundt fysisk aktiv læring i skolen. Forskningen argumentene støtter seg til innebærer likevel en risiko for en mer instrumentell forståelse av fysisk aktiv læring når effekter på helseparameter, skoleprestasjon og kognisjon står i fokus (Donnelly m.fl., 2016). Fysisk aktiv læring fremstilles da som et enkelt tiltak uavhengig av barnas interesser, aktiviteten sin mening og undervisningens kontekst. Det som kan mistes av syne er at det er barn og unge som beveger seg, og ikke fysisk aktivitet som virker på dem.

I forskningen argumentene bygger på kan det ses en tendens til å fokusere på viten av hva som virker og hva som ikke virker, eller hvilke kompetanser det enkelte barn har innenfor spesifikke områder gjennom entydige og lukkede beskrivelsessystemer. Dette kan være problematisk fordi fokuset på denne typen viten kan skape et forenklet bilde av barnet, lærerens praksis og undervisningens natur. I en artikkel av Borgen m.fl. (2018) rettes oppmerksomheten til denne psykologiske og nevrovitenskapelige forskningen som bærer argumentene til hvorfor fysisk aktiv læring skal være en del av barns skolehverdag. Forskningen kritiseres for å ikke ha opphav i et utdanningsvitenskapelig felt og pålegges svakheter da den sier lite om barn og unges læringsutbytte, deres muligheter til medbestemmelse og den meningen barn og unge ser av aktivitetene for seg selv, i sine liv (Borgen m.fl., 2018).

Frem til nå er det få studier som har undersøkt barn og unges erfaringer og opplevelser i fysisk aktiv læring (Ingulfsvann, 2018; McMullen m.fl., 2018; Schmidt m.fl., 2022; Sneck m.fl., 2020). Dette har også blitt etterlyst i den pågående debatten om fysisk aktivitet i skolen hvor det påpekes at barnas opplevelser må komme i førerretet av fysisk aktivitet sin rolle i skolen (Borgen & Engelsrud, 2015). Den økende interessen rundt fysisk aktiv læring som metodevalg for læring indikerer et behov for

mer kunnskap om barns opplevelser. På bakgrunn av debatten foreslår Borgen og Engelsrud (2015) videre arbeid med spørsmålet: *er det plass til kroppen i dagens skole?*

### 1.3 Oppgavens forskningsspørsmål

I utviklingen av oppgavens forskningsspørsmål ble spørsmålet Borgen og Engelsrud (2015) stiller en inspirasjon til å utforske barns opplevelser i fysisk aktiv læring. Kroppen og det å være i bevegelse er et kjerneelement i fysisk aktiv læring som underkommuniseres i forskningslitteraturen på feltet. Jeg ønsker i denne oppgaven at barns opplevelser skal få tre frem som verdifulle i seg selv, og som et verdifullt bidrag til et forskningsfelt hvor denne kunnskapen blir etterspurt.

For å teoriutvikle hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring er det hentet inspirasjon fra fenomenologien, hvor jeg støtter meg til fenomenologen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) sin forståelse av kropp. Barn er og har sine kropper, og barn oppfatter verden gjennom bevegelse og bruke kroppene sine (Merleau-Ponty, 2012, s. 74). I fenomenologien ses barna gjennom et livsverdenperspektiv, hvor fysisk aktiv læring oppleves i den konkrete og erfarbare verden de lever livene sine i. Fenomenologen Max van Manen (1989/2016, s. 102-103) sin forståelse av *livsverden* og hans fire eksistensialiteter: *levd kropp*, *levd rom*, *levd tid* og *levd relasjon* ble en interessant inngang til å utforske barns opplevelser i fysisk aktiv læring fra flere sider. De innledende betraktningene om fysisk aktiv læring, barn og fenomenologi har bidratt til utviklingen av følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan opplever fire barn å være i fysisk aktiv læring?*

I forskningsspørsmålet anvendes begrepene *fysisk aktiv læring* og *opplevelse*. Det foreligger språklige nyanser mellom engelsk og norsk språk i litteraturen på begge tematikkene, videre i oppgaven vil jeg forholde meg til et norsk begrepsapparat.

I oppgaven vil det **å være i** fysisk aktiv læring forstås som å delta i undervisning hvor bevegelse og faglig innhold kombineres. I forhold til studiens fenomenologiske tilnærming og fysisk aktiv læring, et begrep hvor subjektet ikke er til stede, anerkjenner jeg at det foreligger noen teoretiske begrensninger. Videre følger noen betraktninger rundt begrepene i forskningsspørsmålet.

*Fysisk aktiv læring* er et begrep som blir konseptualisert på flere måter i forskningslitteraturen. Jeg forstår fysisk aktiv læring som å fasilitere læring av faglig innhold gjennom integrering av kroppslig bevegelse (Daily-Smith m.fl., 2021, s. 1). Bakgrunnen til å forholde seg til denne forståelsen er den

språklige nyansen hvor *kroppslig bevegelse* integreres, istedenfor integrering av *fysisk aktivitet*, en ofte benyttet forståelse (Watson m.fl., 2017, s. 3). Hvordan begrepet *fysisk aktivitet* anvendes i forskningen bygger på bestemte typer forståelser både om hva viten er og hva som kjennetegner denne vitens gjenstand. Fremtredende er definisjonen til Caspersen m.fl. (1985, s. 126) hvor fysisk aktivitet forstås som: «enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulaturen som resulterer i en økning i energiforbruket utover hvilenivå». Fokuset på skjelettmuskulaturen og energiforbruket rammesetter fysisk aktivitet som en spesifikk og mekanisk handling. Ut fra denne forståelsen, blir alle aktiviteter som innebærer mer eller mindre kroppslig delaktighet forstått som fysisk aktivitet. Dette er derimot en begrensende definisjon på fysisk aktivitet fordi den ikke redegjør for de komplekse og helhetlige elementene i fysisk aktivitet og at det er **noen** som gjør den (Piggin, 2020, s. 3). Uten et subjekt i definisjonen vil det ikke være mulig å undersøke menneskers levde erfaringer eller opplevelser i fysisk aktivitet fordi fysisk aktivitet ikke kan oppleves uten et subjekt.

*Opplevelse* forstås i denne oppgaven som direkte prerefleksive dimensjoner av barnas liv: livet slik som de lever det (van Manen, 2014, s. 39). I fenomenologisk litteratur finnes tilsvarende engelsk beskrivelse som *lived experience*. Det henviser til ideen om at vi lever livet før vi reflekterer over det. I oppgaven ønsker jeg derfor førstehåndserfaring på hva barna sier, og hva barna gjør **når** de er i fysisk aktiv læring. Etter hvert forsto jeg at fysisk aktiv læring sin kompleksitet i praksis gjorde det nødvendig å stille spørsmålene: barnas opplevelse av **hva** i fysisk aktiv læring? Er det kroppen, bevegelse, faglig innhold, andre barn, omgivelsene undervisningen foregår i eller meg som forsker barna opplever? Alle er elementene er i et dialektisk forhold med hverandre i fysisk aktiv læring, og tas høyde for gjennom oppgavens teoretiske rammeverk.

Forskningsspørsmålet om barns opplevelser i fysisk aktiv læring har vært med meg gjennom hele masterprosessen. Likevel har arbeidet med å forme et endelig forskningsspørsmål vært, som Fangen (2010, s. 41) sin beskrivelse av en runddans mellom forskningsspørsmål, teori og bearbeiding av forskningsmateriale. Jeg har hatt flere faglige diskusjoner med veilederne mine, lest forskningslitteratur og grublet mye. Forskningsspørsmålet ble i forkant av feltarbeidet formulert relativt åpent, fordi jeg ikke ønsket å legge føringer for hvilke opplevelser som trer frem. Hva barna gjør, eller hva barna sier ville jeg ikke kunne forutse. En åpen og utforskende tilnærming til barns opplevelser ble derfor ansett som mer hensiktsmessig.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er bygd opp av syv hovedkapitler. Hvert kapittel av skal skape en sammenheng, men også en utvikling gjennom hele oppgaven.

I kapittel 1 har jeg innledet med å presentere egne erfaringer med oppgavens tematikk og satt tematikken i en forsknings- og politisk kontekst. Deretter har jeg presentert oppgavens forskningsspørsmål og betraktet rundt begrepene i forskningsspørsmålet.

I kapittel 2 vil jeg presentere relevant forskning for oppgaven. Her redegjør jeg søkeprosessen og begrunner valgt forskning. Deretter vil jeg presentere inkludert forskningslitteratur. Kapitlet vil være et variert faglig grunnlag jeg kan ta med meg videre i oppgaven.

I kapittel 3 vil jeg utdype fenomenologi og hvordan jeg anvender dette i oppgaven. Her vil jeg trekke frem arbeidet til Merleau-Ponty med *den levde kroppen* og arbeidet til Max van Manen (1998) med livsverden og eksistensialitetene *levd rom, levd kropp, levd tid og levd relasjon*.

I kapittel 4 presenteres oppgavens metodiske tilnærming. Jeg vil redegjøre oppgavens vitenskapsteoretiske forankring, beskrive mine forskningsmetodiske valg, forberedelser og gjennomføring av feltarbeid, analyseprosess og etiske betraktninger jeg har forholdt meg til i mitt forskningsarbeid blant barn.

I kapittel 5 vil det empiriske materialet og funn for oppgaven bli presentert. Dette baserer seg på to uker med observasjonsnotater og lydopptak av feltsamtaler. Funnene presenteres gjennom fire historier hvor hver historie vil bli fulgt opp av en analyse for å vise hvordan jeg forbinder empiri og teori.

I kapittel 6 vil funnene bli diskutert opp mot tidligere forskning, det teoretiske rammeverket og annen relevant litteratur. Avslutningsvis i diskusjonen vil jeg betrakte oppgavens kvalitet.

I kapittel 7 vil oppgaven oppsummeres gjennom avsluttende betraktninger. Her vil jeg løfte frem betydningen av oppgavens funn og hva de kan bidra med i forskningsfeltet.

## 2.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil tidligere relevant forskning på barn og unges opplevelser og erfaringer i fysisk aktiv læring bli presentert. Jeg starter med å redegjøre søkeprosessen for så å presentere forskningslitteraturen som er inkludert.

I søkeprosessen ble det gjennomført flere litteratursøk i ulike databaser. De mest benyttede databasene var Google Scholar og Oria. Følgende søkeordene ble benyttet enten alene eller i kombinasjon med hverandre: «physically active learning», «movement integration», «phenomenology», «experience», «lived experience», «children», «pupils», «young adolescent», «adolescent», «bodily movement», «classroom-based physical activity».

Søkeprosessen ble omfattende på bakgrunn av fysisk aktiv læring sine ulike konseptualiseringer i forskningslitteraturen, og gjennom å søke på denne måten kom et stort omfang av forskningslitteratur opp. Litteraturen ble først vurdert etter overskrifter og sammendrag, om artiklene fortsatt var relevante, ble hele artikkelen lest. For å sørge for at jeg hadde orientert meg godt i feltet ble det også gjennomført en parallell prosess hvor litteraturlistene til interessante studier ble gjennomgått.

Det ble etter hvert tydelig at det er svært få studier som går i dybden på barn og unges opplevelser og erfaringer. Barn og unges opplevelser og erfaringer blir i flere studier fra en nordisk kontekst undersøkt fra lærere sine oppfatninger (Sneck m.fl., 2022; Lerum m.fl., 2019). Av forskningslitteratur som undersøkte barn og unges erfaringer og opplevelser kom jeg frem til tre studier (McMullen m.fl., 2018; Sneck m.fl., 2020; Schmidt m.fl., 2022;) og en doktorgradsavhandling (Ingulfsvann, 2018).

I arbeidet med forskningslitteraturen besluttet jeg å avgrense inkludert litteratur til studier med en fenomenologisk tilnærming og studier gjennomført i en norsk skolekontekst. Dette på bakgrunn av at det vil ha høyest relevans for denne oppgaven. Dette førte til at artikkelen til Schmidt m.fl. (2022) og doktorgradsavhandlingen til Ingulfsvann (2018) ble inkludert. Den inkluderte litteraturen tar for seg barn og unges opplevelser og erfaringer med fysisk aktiv læring og bevegelsesmuligheter i skolen.

Den nylig publiserte artikkelen fra Schmidt m.fl. (2022) har undersøkt ungdommer sin opplevelse av klasseroms-basert fysisk aktivitet. Artikkelen sin beskrivelsen av klasseroms-basert fysisk aktivitet forstås som fysisk aktiv læring. Hensikten med undersøkelsen var å identifisere og beskrive den generelle meningsstrukturen av ungdomsskoleelever sine opplevelser av klasserom-basert fysisk aktivitet. Ni ungdommer fra to ulike skoler ble rekruttert til dybdeintervju. Ungdommene som ble rekruttert måtte (1) være interessert og villig til å delta i en samtale om deres erfaringer med fysisk aktiv læring og (2) ha ulike aktivitetsvaner og erfaringer med fysisk aktiv læring. På samme måte som

denne oppgaven, hadde Schmidt m.fl. (2022) et fenomenologisk perspektiv på ungdommenes opplevelse av klasseroms-basert fysisk aktivitet. I forskningsmaterialet identifiserte de tre meningsstrukturer i opplevelsen: engasjere seg i skolemiljøet på en annen måte, en endret opplevelse av samhold og klasseromsdynamikk og en økt bevissthet om preferanser rundt læringsmiljøet.

Ungdommene forteller at klasseroms-basert fysisk aktivitet er gøy fordi de får bevege seg rundt i klasserommet, de sitter ikke bare i ro innendørs og stirrer på en skjerm. Når de er utendørs, for eksempel på leting etter ark har de følt seg mer fokusert enn om de satt inne og leste. Endringen fra en stillesittende undervisning og benyttelse av rom og omgivelser på nye måter ser ut til å ha en positiv holdning på ungdommene. Ungdommene hadde ulike preferanser til aktivitetene i klasseroms-basert fysisk aktivitet og flere beskrev følelsen av å ha en mer aktivert kropp og økt motivasjon for å gjennomføre skolearbeid på en mer aktiv måte. Kombinasjonen av å være ute og gjøre noe praktisk med læringsmaterialet gjorde elevene mer mottakelig til læring. Ungdommene opplevde også at klasseroms-basert fysisk aktivitet styrket samholdet i klassen. Elevene fremhevet at de likte å jobbe i grupper i klasseroms-basert fysisk aktivitet og at det gav dem tid og rom til å knytte en sterkere relasjon til sine medelever. Blant annet gjennom å løse oppgaver sammen. Enkelte læringsaktiviteter kunne derimot få elevene til å føle seg ukomfortable. Læringsaktiviteter som inneholdt dans eller lignende bevegelsesaktiviteter gjorde at elevene ble bevisst på hvordan de ble oppfattet av andre. Funn i studien viste også at elevene ble motivert av ulike aspekter ved klasseroms-basert fysisk aktivitet, som igjen kunne skape konflikt. For eksempel ble enkelte elever motivert av konkurranseaspektet ved aktivitetene, mens andre ble motivert av samarbeid. I studien beskriver Schmidt m.fl. (2022) at ungdommene ikke alltid forsto hensikten med læringsaktivitetene i klasseroms-basert fysisk aktivitet, hva de skulle prioritere og hvordan de skulle oppføre seg. Ungdommene ble usikre om målet var konkurranse, å løse oppgavene eller velvære.

I sin doktorgradsavhandling undersøkte Ingulfsvann (2018) barns bevegelser og opplevelser med kroppsøving, fysisk aktive pauser og fysisk aktiv læring. Jeg har tatt utgangspunkt i funnene som omhandler fysisk aktiv læring. Hensikten med studien var å undersøke barn muligheter for bevegelse i skolen og adressere barns ulike bevegelser. Avhandlingen var en del av en større intervensjonsstudie (Active Smarter Kids), som hadde som mål å undersøke effekten av økt fysisk aktivitet i skolen på femteklasse elevers skoleprestasjoner, fysiske form og trivsel. Til sammen deltok 98 barn i det kvalitative forskningsarbeidet og det ble benyttet observasjon, og skrive- og tegneoppgaver og intervju sammen med både barn og lærere.

Funn fra avhandlingen understreker betydningen av de affektive aspektene ved barns bevegelse. Det vil si både hvordan barn velger å bevege seg og hvordan barn er trukket mot å bevege seg. Barn finner mening i å bevege seg både når de er oppfordret til å bevege seg og sitte ved pulten. Funnene viser også at barns opplevelse av bevegelse er ambivalente. De fleste barna likte å være i fysisk aktiv læring og forklarte at de likte å bevege seg istedenfor å sitte ved pulten. Likevel opplevde de at mange av læringsaktivitetene var kjedelige og repetitive, og tok lite høyde for deres interesser. Med andre ord, var de institusjonelle rammene, lærerens instruksjoner og flere av læringsaktivitetene begrensende for barna. På en annen side likte barna å repetere læringsaktiviteter de har kjennskap til og liker. Videre viste funn at bevegelse i skolen kan styrke barnas relasjon mellom hverandre og samtidig er det en arena hvor noen føler seg svakere enn andre, blir utestengt eller mobbet.

På tross av ulikhet i alder på barna og ungdommene og ulike hensikter med studiene har Schmidt m.fl. (2022) og Ingulfsvann har flere likheter i sine funn. Schmidt m.fl. (2022) beskriver at ungdommene synes det er gøy å bevege seg rundt i klasserommet på nye måter og har en positiv holdning til fysisk aktiv læring. Ingulfsvann (2018) trekker også frem at de fleste barna likte å være i fysisk aktiv læring. Funnene til Schmidt m.fl. (2022) og Ingulfsvann (2018) var likevel ambivalente. Schmidt m.fl. (2022) beskriver at aktiviteter som dans kunne føre til at ungdommene ble bevisste på hvordan de ble oppfattet av andre. Ingulfsvann (2018) beskriver at barna opplevde mange av læringsaktivitetene repetitive og kjedelige. Både hos Schmidt m.fl. (2022) og Ingulfsvann (2018) kommer et mer utfordrende aspekt av fysisk aktiv læring frem. Ingulfsvann (2018) identifiserte at fysisk aktiv læring hadde potensiale til å etablere et miljø hvor noen barn følte seg svakere enn andre og ble ekskluderte eller ertet. Det samme kommer frem i studien til Schmidt m.fl. (2022) hvor ungdommene ikke alltid forsto hensikten med læringsaktivitetene i fysisk aktiv læring, hva de skulle prioritere og hvordan de skulle oppføre seg. Ungdommene ble usikre om målet var konkurranse, å løse oppgavene eller velvære. Fokuset på konkurranse og mangel på ferdigheter i fysisk aktivitet og fysisk form kunne resultere i at ungdommene gjorde narr av hverandre og ekskluderte hverandre sosialt.

## 3.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg beskrive det teoretiske rammeverket for oppgaven. Jeg vil først beskrive fenomenologien og hvordan den inngår i min masteroppgave. Deretter vil jeg beskrive arbeidet til fenomenologene Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) med *den levde kroppen* og Max van Manen sitt arbeid (1989/2016) med *livsverden* og de fire eksistensialitetene *levd rom*, *levd kropp*, *levd tid* og *levd relasjon*.

### 3.1 Fenomenologi

Ifølge Johannesen m.fl. (2020, s. 29) er teori et sett med antagelser om et fenomen.

Forskningsspørsmålet formulert til denne oppgaven henviser til fenomenet av hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring. Forskningsspørsmålet er inspirert av fenomenologi fordi det kan belyse begrepet *opplevelse* og hvordan opplevelsen knytter barna (subjektene) til verden (objektet) og andre mennesker (intersubjektiviteten).

Fenomenologi er en omfattende europeisk filosofitradisjon med flere ulike forgreininger (Zahavi, 2018, s. 11). Et av fenomenologiens sentrale begrep er «fenomen», som betyr «det som viser seg» (Duesund, 1995, s. 29). Gjennom en slik forståelse er det mulig å se «det som viser seg» som et fenomen: slik det viser seg for den som ser, en motsetning til slik det er i «virkeligheten». I fenomenologien er dermed den opplevde virkeligheten til det subjektive erfarende mennesket interessant. Det gjorde meg oppmerksom på at hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring heller ikke kan forstås uavhengig av og isolert fra meg som forsker (Løkken, 2012, s. 21). Jeg er ikke en uavhengig aktør som beveger seg upåvirket inn og ut av miljøer. Jeg er en del av barnas opplevelser i fysisk aktiv læring i deres livsverden når jeg forsker og barnas opplevelser er en del av min livsverden som forsker. Dette viser til en dobbelthet hvor jeg som forsker undersøker hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring på min måte, som et subjekt. Mitt empiriske forskningsmateriale, mine tolkninger og funn formidles derfor i denne masteroppgaven slik det trer frem for meg.

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) sitt arbeid med eksistensiell fenomenologi er relevant for denne oppgaven. Dette er fordi at oppgavens bindeledd mellom teori og empiri er barnas verdslig levde kropp. I sitt arbeid med begrepet «*Lived Body*» ble kroppen satt i sentrum for å forstå menneskets eksistensielle grunnvilkår, en forståelse av at kroppen og verden aldri er adskilt eller adskillelige (Duesund, 1995, s. 33). Hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring kan på denne måten



forstås i et kroppslig forhold til verden fordi opplevelsen av verden skapes gjennom kroppslige sanseintrykk.

Et utfordrende aspekt har vært å konkretisere opplevelsen av **hva**, i fysisk aktiv læring? Fysisk aktiv læring i praksis har vist seg som en undervisningsform hvor flere elementer er i et dialektisk forhold til hverandre. Det er lærerstyrt og anvendes av ulike hensikter hvor faglig innhold blir kombinert med et mangfold av bevegelser og samarbeid. I stedet for å bryte fysisk aktiv læring ned i et konkret element, som for eksempel opplevelsen av å være i bevegelse i fysisk aktiv læring, ble teori som forstår livsverden i dimensjoner en måte å ta høyde for kompleksiteten av å undersøke hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring. Max van Manen (1989/2016) sine eksistensialiteter *levd kropp, levd rom, levd tid og levd relasjon* vil derfor anvendes som *opplevelsen* sitt rammeverk. Hvordan barns opplever å være i fysisk aktiv læring vil med utgangspunkt i van Manen (1989/2016) forstås som kroppslige-, romlige-, tidlige- eller relasjonelle opplevelser i fysisk aktiv læring.

Jeg vil videre følge opp med en redegjørelse av arbeidet til Merleau-Ponty (2012) om *den levde kroppen* og deretter Max Van Manen (1989/2016) sin forståelse av *livsverden* og de fire eksistensialitetene *levd kropp, levd tid, levd relasjon og levd rom*.

### 3.1 Den levde kroppen

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) sitt arbeid med *den levde kroppen* henviser til en dypere betydning av kroppens ikke-fysiske side. Kroppen er en fenomenal, erfarende og levende i en eksistensiell forstand og kan ikke utelukkende betraktes som en objektiv, tinglig kropp. Kroppen forstått som et subjekt har sin bakgrunn i en fenomenal forståelse av kroppen (Duesund, 1995, s.32). Det viser ikke et motsetningsforhold mellom kroppen som objektiv eller subjektiv. Kroppen er tvetydig som subjekt og objekt på samme tid, for oss selv og i vårt forhold til hverandre. Tvetydigheten omtales for *sirkularitet*, hvor den subjektive kroppen og den objektive kroppen forholder seg til hverandre (Duesund, 1995, s. 33)

Kroppen er utgangspunktet for våre erfaringer og opplevelse av verden. Den verden vi lever i preges på samme tid av vår kroppslige eksistens. Kroppen og verden er i et tvetydig, gjensidig forhold til hverandre. Med sitt være i verden er kroppen synlig og seende, berørt og berørende på samme tid (Merleau-Ponty, 2012, s. 95). Å forstå seg selv som både synlig og seende gjør det mulig å begripe forskjellen mellom det at jeg kan bli synlig for andre som et objekt, mens det er jeg som kroppssubjekt som er seeren. Kroppen utgjør alltid et perspektiv, og dette perspektivet er alltid selektivt og begrensende (Engelsrud, 2006, s. 33). Den andres kropp er noe annet enn meg, men ikke

fullstendig noe annet. Merleau-Ponty (2012) omtaler dette som *intersubjektivitet*, hvor den andre og jeg selv er intersubjektiv tilgjengelige for hverandre, samtidig som vi ikke er identiske, men forskjellige.

Kroppen er alltid meningssøkende i møte med omgivelsene. Kroppen retter seg mot omgivelsene for å finne mening inn i handling, en forståelse av at kroppen er *intensjonal* (Merleau-Ponty, 2012, s. 172). Mennesker formidler også mening gjennom kroppslige uttrykk eller gester, et eksempel i Merleau-Ponty sitt arbeid er kroppslig utøvelse av følelser. Følelsene sin *aboutness* henviser til ideen om at følelser alltid handler om noe, og ikke kan forstås som en indre mental tilstand, men heller en måte å orientere seg på i verden. Å orientere seg reduseres ikke til å se eller tenke, men forstås som kroppslig utøvelse av et emosjonelt perspektiv (Merleau-Ponty, 2012, s. 88). Barn er av natur kroppslig affektive, de erfarer verden gjennom kroppen, og kroppen bidrar derfor til å danne den enkeltes perspektiv på verden. For å finne mening inn i handling har vi to veier å gå: refleksjonens vei eller det Merleau-Ponty (2012) kaller integrasjonens vei. I handling integreres våre vilkår og forutsetninger med vår evne til å handle. Refleksjon og integrasjon er ikke adskilte, de faller likevel ikke sammen i et absolutt hele. Det nærmeste sammenfall mellom refleksjonen og integrasjonen er i bevegelsen, i den fysiske aktiviteten (Duesund, 1995, s. 35). I fysisk aktiv læring kan barna oppleve en integrasjon av det subjektive og det objektive. De kan oppleve en følelse av flyt og helhet hvor den fysiske og den reflekterende aktiviteten flyter sammen.

### 3.3 Livsverden

Livsverden er et sentralt karakteriserende tekk ved fenomenologien og beskriver den konkrete og erfarbare virkeligheten mennesker lever livene sine i. Livsverden er preget av tvetydighet fordi den er verken meningsfull eller meningsløs. Det meningsfulle og det meningsløse gjennomstrømmer hverandre og i denne strømmen av mening og meningsløshet søker kroppen mening (Duesund, 1995, s. 34). Strukturen til den menneskelige livsverden er ifølge van Manen (1989/2016) grunnlaget til all fenomenologisk forskning. I sitt arbeid har van Manen (1989/2016) identifisert fire eksistensialiteter som strukturen av den menneskelige livsverden: *levd rom, levd kropp, levd tid og levde relasjoner*.

#### 3.3.1 Levd Kropp

Levd kropp referer til at vi alltid er kroppslig i verden. I møte med andre mennesker er det først og fremst våre kropp som møtes. I vår kroppslige tilstedeværelse med hverandre kan vi avsløre noe, samtidig som vi skjuler noe. Når kroppen blir et objekt for andre menneskers blikk kan den miste sin

vanlige væremåte, eller den kan forsterke sin væremåte (van Manen, 1989/2016). For eksempel hvis mennesker bli møtt med et kritisk blikk kan kroppen oppleves mer klumsete, enn om en blir betraktet med beundring. Eksistensialiteten levd kropp kan gi refleksjonen retning gjennom å stille spørsmål til hvilke kroppslige opplevelser barna har i fysisk aktiv læring. For eksempel hvordan fysisk aktiv læring er sanset, følt og berørt av barnas kropp?

### 3.3.2 Levd Rom

Hvor vi mennesker oppholder oss og erfarer kan ifølge van Manen (1989/2016) forstås som *levd rom*. Et levd rom er et følt rom da ulike rom og steder kan frembringe følelser knyttet til relasjonen mellom rommet og kroppen. Det er vanlig å tenke på rom i en mer fysisk form med vegger og tak, som for eksempel et klasserom. Levd rom er derimot vanskeligere å sette ord på, da *levd rom* er der vi mennesker erfarer og erfaringene er pre-verbal og noe vi sjelden reflekterer over. I følge Van Manen (1989/2016) opplever barn rom ulikt enn voksne. Barn har færre levde erfaringer enn voksne i ulike rom og kan se ulike muligheter i rom. For eksempel kan barna se hytter i en busk eller gode senger på mosen. Eksistensialiteten levd rom kan gi refleksjonen retning gjennom å stille spørsmål til hvilke romlige opplevelser barna har i fysisk aktiv læring. For eksempel hvordan opplever barna i være i naturen, eller i klasserommet? Hvilke følelser frembringer de ulike rommene hos barna?

### 3.3.3 Levd tid

Levd tid henviser til den subjektive tiden vi gjennom kroppen har en levd erfaring av. Det er altså ikke den objektive klokketiden som vi ofte forholder oss til i hverdagen. Den subjektive tiden kan oppleves å gå raskere når vi holder på med noe vi liker. Holder vi derimot på med noe vi ikke liker, kan den subjektive tiden oppleves å gå saktere. Eksempelvis kan barn som liker å være i bevegelse og samarbeide rundt faginnhold kan oppleve at tiden går raskere i fysisk aktiv læring. Opplevelse av tid omfavner og tidsperspektivene fortid, nåtid og fremtid (van Manen, 1989/2016). Opplevelser fra fortiden kan forme et menneske i nåtiden og skape tanker om fremtiden. Eksistensialiteten levd tid kan gi refleksjonen retning gjennom å stille spørsmål til hvilke tidlige opplevelser barna har i fysisk aktiv læring. For eksempel om de opplever å glemme tiden i undervisningen, eller opplever de at tiden går sakte?

### 3.3.4 Levd relasjon

Levd relasjon beskriver de menneskelige relasjonene vi skaper eller opprettholder i det mellommenneskelige rom (van Manen, 1989/2016). Mennesker møtes på ulike måter etter hvordan de kroppslig trer frem for hverandre. Våre møter gir oss en tilgang til andre menneskers liv, men denne tilgangen er aldri fullstendig. Dette fordi mennesker ikke har de samme erfaringene av andre mennesker, eller de samme tingene i deres ulike aktiviteter i verden. I følge van Manen (1989/2016) skaper de kroppslige møtene mellom mennesker forestillinger om hverandre gjennom subjektive tolkninger. For eksempel når mennesker møte for første gang opprettes det et førsteinntrykk. Over tid vil de menneskelige inntrykkene av hverandre bekreftes eller endres i interaksjonen da mennesker vil vise flere sider av seg selv. Eksistensialiteten levd relasjon kan gi refleksjonen retning gjennom å stille spørsmål til hvilke relasjonelle opplevelser barna har. For eksempel om de opplever at relasjoner blir bekreftet eller endret i samarbeid.

## 4.0 Forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg synliggjøre og begrunne de forskningsmetodiske valgene jeg har tatt. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for min vitenskapsteoretiske forankring, begrunne valg av forskningsmetode og beskrive de ulike metodene ytterligere. Jeg vil deretter beskrive forskningsprosessen i forkant, under og etter feltarbeid. Avslutningsvis vil jeg løfte frem etiske perspektiver rundt forskning blant barn.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteoretisk har jeg plassert meg innenfor fenomenologien. Fenomenologi er en filosofisk retning tilhørende humanetisk vitenskap og karakteriseres ofte som en «vesenvitenskap». Innenfor fenomenologien støtter oppgaven seg til Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) sin ontologiske og epistemologiske forståelse av den verdslig levde kroppen og den kroppslig levde verden. Ontologisk skapes virkelighet gjennom kroppslige sanseinntrykk i vår livsverden. Virkeligheten er derfor ikke er objektiv, den er fenomenal, slik den fremtrer for oss og vi opplever den. Barnas virkelighet skapes dermed gjennom deres kroppslige sanseinntrykk, slik som virkeligheten fremtrer for hvert enkelt barn. Epistemologisk vil det i lys av fenomenologien ikke finnes en sannhet, men flere sannheter. Det vil si, hver enkeltes oppfatning av sannhet er gjennom en slik forståelse «sann». Barna sine opplevelser i fysisk aktiv læring er dermed deres «sannhet» i deres livsverden. Kunnskapen denne oppgaven utvikler om hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring, konstrueres i spennet fra hvordan jeg som forsker fornemmer fenomenet, opplever fenomenet, umiddelbart tolker fenomenet slik det vises for meg, setter ord på fenomenet og re-presenterer fenomenet.

van Manen skiller seg fra Merleau-Ponty (1908-1961) i sin formidling av livsverden både som gjenstand og kilde i fenomenologisk forskning. Merleau-Ponty omtaler ikke livsverden som en gjenstand for forskning, men de menneskelige levde erfaringer i livsverden som epistemologisk basis for kvalitativ forskning. Oppgavens tilnærming til opplevelser forstås i likhet med Merleau-Ponty (1908-1961) som å utforske fenomenet direkte gjennom opprinnelig eller prerefleksive dimensjoner av menneskelig eksistens. van Manen bygger mye på tidligere arbeid fra Merleau-Ponty, men har en mer praktisk og metoderettet tilnærming til fenomenologi. Kombinasjonen av Merleau-Ponty eksistensielle filosofi og van Manen sine eksistensialiteter i arbeidet med analysen vil dermed kunne gi det analytiske arbeidet både dybde og struktur.

## 4.2 Forskningsmetode

En vitenskapsteoretisk forankring i fenomenologi formet veien for en kvalitativ tilnærming fordi kvalitative forskningsmetoder søker forståelser av sosiale fenomener knyttet til personer eller situasjoner i deres livsverden (Dalen, 2011, s. 15). Forutsetningen for de metodiske valgene har vært å skape sammenheng mellom forskningsspørsmålet, oppgavens vitenskapelige forankring og tilnærming til barns livsverden.

I forskningsspørsmålet utformet til denne oppgaven søker jeg forståelse av hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring. Forskningsmetoden måtte derfor åpne opp for bruk av den sosiale verden som empirisk forskningsfelt, hvor barn forstås som kroppslige, erfarende og intersubjektive. Forskningsmetoden måtte samtidig kunne åpne opp for prerefleksive dimensjoner av barnas livsverden: livet slik som de lever det, og på denne måten bidra til en utvidet teoretisering av hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring. Jeg valgte derfor å benytte *deltakende observasjon* med *ustrukturerte feltsamtaler* for å belyse forskningsspørsmålet.

### 4.2.1 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon ble gjennomført over to skoleuker i en klasse på 2. trinn. Varigheten på feltarbeidet ble valgt på bakgrunn av Løkken (2012, s. 123) sine refleksjoner om å leve blant barn over lengre tid i forsøket på å forstå deres livsverden. Hvor ofte lærerne anvendte fysisk aktiv varierte mellom 2-4 ganger i uken. Et lengre feltarbeid ble derfor essensielt da jeg kun skulle observere og samtale med barna når de var i fysisk aktiv læring. Varigheten på feltarbeidet ville også gi meg som forsker muligheten til å lære og reflektere rundt min egen kroppslige posisjonering i samhandlingen med barna, noe Løkken (2012, s. 123) mener er betydningsfullt i feltarbeid med barn.

Et overordnet mål med deltakende observasjon å beskrive hva mennesker sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren Fangen (2010, s. 12). Det innebærer at forskeren bruker alle sine sanser, som å se, høre, føle, lukte, berøre og smake, for å produsere forskningsmateriale på det en ønsker å undersøke (Postholm, 2020, s.55). Jeg som en deltakende observatør i barns livsverden er samtidig posisjonert i en intersubjektiv virkelighet, som jeg former på min måte med mine blikk og min subjektivitet. Min deltakelse kan derfor forme barnas handlinger, synspunkt og utsagn. Bevissthet over hva som rørte seg i min forskerkropp, mine sanser og emosjoner ble derfor viktig siden deltakende observasjon har den verdslig levde forskerkroppen som premiss (Løkken, 2012, s. 53). At min forskerkropp er levd innebærer at jeg er i meningsskapende dialog med den verden som min kropp er situert i.

Til å notere observasjoner ble det benyttet feltdagbok. Ifølge Fangen (2010, s. 102) er en feltdagbok hensiktsmessig til å notere hendelser slik at viktige detaljer ikke blir glemt. Med tanke på at jeg ville observere over en lang periode ble det fordelaktig å notere disse ned slik at jeg kunne gå tilbake til detaljerte beskrivelser av hendelser. Det er derimot viktig å avveie hvor detaljert en velger å notere underveis i observasjonen da dette kan være tidkrevende og en kan risikere å gå glipp av nye observasjoner. For å ta høyde for dette planla jeg å skrive ned en kontekst imens læreren startet opp undervisningen. Videre i undervisningen ville naturlige pauser, som for eksempel nye oppgaver eller gruppebytter benyttes for å skrive ned notater.

#### 4.3.2 Ustrukturerte feltsamtaler

Det ble gjennomført en ustrukturert form for intervju i kombinasjon med observasjonene. Dette er ifølge Fangen (2010, s. 171) vanlig innenfor deltakende observasjon. Det eksisterer en rekke ulike tilnærminger hvor forskeren enten kan ta en passiv lyttende tilnærming, en uformell konversasjon eller strukturerte intervjuer (Fangen, 2010, s.178). Jeg valgte en uformell og relativt ustrukturert samtalestil for å kunne være åpen til barnas spontane utsagn og kunne igangsette samtaler med barna i ulike situasjoner hvor jeg kunne se kroppslige uttrykk eller situasjoner jeg ble nysgjerrig på. Hva barna sa ville på denne måten kunne nyansere observasjonene. Ifølge Fangen (2010, s. 179) bør spørsmålene en stiller være korte og lett forståelige da spørsmålene har som hensikt å få informantene til å fortelle mest mulig åpent som sine tanker og erfaringer. For å ta høyde for dette, ble det utarbeidet en enkel samtaleguide i feltdagboken. I tillegg til feltdagbok ble det gjort lydopptak av alle samtalene jeg hadde med barna. Jeg hadde en mikrofon-mygg festet på genseren koblet til en lydopptaker i lommen som jeg gikk med når jeg observerte.

### 4.3 Feltarbeidet

Et ideal var å kunne gå inn i feltarbeidet med et åpent sinn, men samtidig ha kunnskap nok til å nærme meg feltet på en hensiktsmessig måte (Fangen, 2010, s. 47). Feltarbeid i skolen var helt nytt for meg og det var derfor viktig å være godt forberedt på forskningsmetodene jeg skulle bruke. Videre vil jeg reflektere rundt forberedelsene og gjennomføringen av feltarbeidet mitt.

#### 4.3.1 Forberedelser

I forberedelsene til feltarbeidet støttet jeg meg til erfaringene Fangen (2010, s. 47) deler fra sine feltarbeid. Tidlig startet jeg med å bli mer bevisst på min forforståelse gjennom å skrive ned alt jeg

visste om feltet og hvordan jeg antok miljøet jeg skulle studere var. På tidspunktet jeg skrev ned mine innledende antagelser hadde jeg allerede lest en del forskningslitteratur på fysisk aktiv læring, noe Fangen (2010, s. 47) oppfordrer til i forkant av feltarbeid. Videre følger mine innledende antagelser:

*Jeg antar at de fleste barna opplever at det er gøy å være i fysisk aktiv læring. Det gir dem en mulighet til å samarbeide og være sosiale med hverandre. Det gir dem kanskje en opplevelse av tettere samhold. Det gir dem og en avveksling fra å sitte ved pulten. Det er nok noen barn som ikke opplever det så gøy. Jeg antar at gruppene har mye å si for hvordan barna opplever fysisk aktiv læring.*

*Skolen jeg skal til har fine uteområder. Jeg antar at de bruker uteområdene mye. Lærerne i klassen har tidligere deltatt på en nettbasert utdanning i fysisk aktiv læring, og lærerne bruker det noen ganger i uken. Jeg kjenner ikke til hvilke former for læringsaktiviteter de gjør. Jeg antar at de gjør læringsaktiviteter som oppfordrer barna til å løpe.*

Siden jeg ikke hadde gjennomført deltakende observasjon tidligere, avtalte jeg med en bekjent som er lærer at jeg kunne prøve ut deltakende observasjon og feltsamtaler i klassen når de gjennomførte fysisk aktiv læring. Jeg ble med i to ulike timer med fysisk aktiv læring på 3. trinn hvor jeg aktivt deltok sammen med barna og snakket med de imens de gjennomførte ulike læringsaktiviteter. I samtalene med barna forsto jeg tidlig at mitt perspektiv på fysisk aktiv læring, som et isolert fenomen som barna er bevisste på at de deltar i, trolig ikke er slik det oppleves for dem. Det kom frem da jeg spurte barna om hvordan de opplever fysisk aktiv læring. Svarene jeg fikk tilbake var usikre og ofte kom følgende spørsmål i retur: «Hva mener du?». Barna forsto ikke helt hva jeg spurte om. Det fikk meg til å tenke over hvordan jeg språklig tilnærmer meg barna. Jeg må samtale om det som skjer her og nå, ikke gjennom begrepet fysisk aktiv læring. Begrepet fysisk aktiv læring vill trolig ikke være en del av språket til lærerne eller barna jeg skulle møte i mitt feltarbeid, og jeg forsto da at jeg må lære meg språket som de bruker om fysisk aktiv læring for å snakke med barna om det. Erfaringene fra forberedelsene til feltarbeidet var svært verdifulle ettersom flere av tankene jeg hadde og materiellet jeg hadde utarbeidet ble endret etter jeg prøvde det ut i forkant. Jeg følte meg og tryggere på rollen som deltakende observatør.



### 4.3.3 Forskningskontekst

Forskningskonteksten for denne masteroppgaven er en barneskole i samarbeidsprosjektet *Fysisk aktivitet i fag og inkluderende læringsmiljø*. Skolen har tidligere deltatt i et kommunalt initiert prosjekt om fysisk aktiv læring i skoleåret 2018-1019. I tillegg deltok åtte lærere i et kompetansehevingstiltak hvor de fullførte 15 studiepoeng i fysisk aktiv læring året etterpå. I etterkant av både prosjektet og kompetansehevingen har skolen fortsatt å anvende fysisk aktiv læring og ble derfor vurdert som en aktuell skole for feltarbeidet.

Skolen er lokalisert i et delvis urbant miljø og på grunn av dens beliggenhet hadde skolen et variert inne- og uteområde. Uteområdet inkluderte en fotballbane, en multisport bane, et stort areal med asfalt og et naturområde med skog og høyder. Klasserommene hadde åpne løsninger, tilhørende grupperom og andre undervisningslokaler som for eksempel en stor aula og musikkrom.

### 4.3.4 Utvalg

Jeg gjennomførte mitt feltarbeid i en klasse på 2. trinn, så barnas alder var mellom 6-7 år. I klassen var det 21 barn og to lærere, hvor foreldrene hadde gitt skriftlig samtykke til at 19 barna kunne delta i forskningsprosjektet. Det var 11 barn som i samtale med meg samtykket til at jeg kunne skrive om dem i masteroppgaven. Det var i midlertidig 8 barn jeg fikk en spesielt god relasjon med. Jeg ble raskt tatt med i leken av og de søkte min kontakt hyppig. Denne relasjonen gjorde det naturlig for å spisse observasjonen min inn på. I kapitlet om funn vil derfor Ada, Åse, Sivert og Theodor sine historier bli presentert.

### 4.3.5 Fremgangsmåte

I mitt første møte med barna sto vi utenfor inngangsdøren til skolen. Det hadde akkurat vært høstferie og barna hadde mye å fortelle. Barna var også nysgjerrige på hvem jeg var, og hva jeg gjorde i klassen deres. Jeg og lærerne fortalte flere ganger hvorfor jeg var på besøk, og jeg opplevde at barna følte seg trygge i det. Barna viste meg garderobeområdet deres og deretter helt inn i klasserommet deres. Den første dagen var jeg sammen med barna hele dagen for å bli godt kjent. Jeg begynte tidlig å delta sammen med barna på ulike læringsaktiviteter og uttrykte en nysgjerrighet til hva de gjorde, og hva de sa. Det ble viktig for meg å være delaktig, sette meg på gulvet sammen med dem og følge dem ut i friminutt etter de øktene jeg hadde observert. På denne måten kunne jeg i større grad lære meg språket deres, og hvordan de samhandlet.

I starten hadde jeg ingen klar ide om hvor observasjonene skulle lede meg. Jeg ble til tider overveldet av å utføre to former for handling på samme tid: jeg involverte meg i samhandling med barna samtidig og jeg iakttok hva de foretok seg (Fangen, 2010, s. 13). I feltarbeidet måtte jeg finne gode måter å kombinere de to handlingene på. Etter en stund fikk jeg bedre relasjoner med barna og det ble dermed en naturlig kombinasjon av handlingene gjennom at jeg rettet fokuset mot de som søkte kontakt når jeg var deltakende i undervisningen.

Det beskrives flere ulike former for deltakerroller i observasjon, og Fangen (2010, s. 72) kategoriserer dem ut ifra grad av deltakelse. Jeg har valgt å ikke plassere meg innenfor noen kategorisering. Min grad av deltakelse varierte i perioden jeg var sammen med barna. I perioder kunne min deltakelse falle inn under det Fangen (2010) betegner som en delvis deltakende observatør. Jeg deltok i den sosiale samhandlingen mellom barna, men ikke de miljøspesifikke læringsaktivitetene barna gjennomførte. På flere tidspunkt var jeg med barna på de ulike læringsaktivitetene som en deltaker på en gruppe i læringsaktivitetene. Fangen (2010) betegner dette som en full deltakende observatør. Å være en full deltakende observatør blant barna forsterket min bevissthet over kroppens betydning i forskning, spesielt den voksne kroppen i forhold til barna. I tilfeller hvor jeg observerte på avstand og fikk et overblikk over læringsaktiviteten og alle elevene stilte jeg meg spørsmålet: Hva legger jeg merke til? Det ble en inngang til at observasjonene spisset seg til det jeg selv la merke til.

I feltnotatene mine forsøkte jeg i starten å skrive ned observasjonene så deskriptive som mulig. Over tid følte jeg at jeg ble mer sikker i prosessen og skrev korte setninger og stikkord som jeg senere fylte ut. Det var viktig for meg at feltnotatene mine ikke skulle formes i en teoretisk retning eller kontekst, likevel kan ikke mine feltnotater skilles fra teorien. Samtidig som jeg har skrevet feltnotater har jeg og lest fenomenologisk teori. Det har til en viss grad vært med å forme hva jeg har skrevet ned av egne tolkninger i feltnotatene. For eksempel har jeg brukt formuleringer som «kroppslige møter» og «livsverden» i feltnotatene. Formuleringene er inspirert av fenomenologisk litteratur og har blitt en del av vokabularet mitt gjennom forskningsprosessen.

Feltdagboken ble også en trygghet under observasjonen. Jeg hadde limt inn et enkelt observasjonsskjema og en samtaleguide som jeg leste gjennom hver morgen. I feltnotatene mine forsøkte jeg først å skrive ut ifra strukturen på observasjonsskjemaet. Etter en stund opplevde jeg det lettere å skrive hva barna gjør med blå penn og mine egne tanker og tolkninger med rød penn, så kunne jeg i etterkant sortere det inn i observasjonsskjemaet. Jeg noterte alltid inn dato, klokkeslett og læringsarena øverst i skjemaet slik at jeg lett kunne koble sammen notatene med transkriberingen av lydopptakene og tegningene. Feltdagboken min fikk litt oppmerksomhet hos barna og flere kom bort og spurte hva jeg skrev. To av barna spurte om de kunne skrive i boken, det sa jeg ja til. Den ble

med tiden også dekortert med klistermerker. Når jeg noterte prøvde jeg derfor å trekke meg litt til unna. Da fikk jeg skrevet uavbrutt og barna følte trolig ikke at jeg analyserte dem så direkte. I etterkant av undervisningstimene arbeidet jeg med feltnotatene mine og skrev de mer detaljert samtidig som jeg og transkriberte lydopptakene fra dagen. Ifølge Fangen (2010, s. 106) er dette vanlig, og jeg følte jeg fikk bedre kontroll på det store datamaterialet på denne måten.

I feltsamtalene opplevde jeg utfordrende å alltid følge samtalens naturlige gang og ikke ta en for aktiv eller ledende rolle. I tilfeller hvor jeg ikke ledet deler av samtalen kunne jeg bli sittende å snakke om dyr, pokemontkort eller hvem som hadde kysset hvem i veldig lang tid. Jeg ble nok i starten opptatt av det som Fangen (2010, s. 180) beskriver som å lete etter bekreftelse på hva barna opplevde i fysisk aktiv læring istedenfor å følge med på barna sine fantasifulle og interessante fortellinger. Etter hvert ble jeg mer oppmerksom på å følge opp barnas fantasifulle fortellinger med å utforske deres rolle i fortellingene sine. For eksempel kunne jeg spørre hvorfor de synes det er interessant eller hva de synes er interessant med det de forteller om.

Jeg var sammen med barna i to skoleuker, og observerte ni undervisningstimer med fysisk aktiv læring, noe som gav meg tid til å gjøre opp et helhetlig bilde av barna. Det gav meg et bredt utgangspunkt for tolkninger og gjorde meg følsom for de mindre åpenbare sidene av barns opplevelser i fysisk aktiv læring. Eksempel på dette er barnas fantasifulle uttrykk og dragningen mot omgivelsene som trer frem i mitt forskningsmateriale. Det er mindre opplagt side ved deres opplevelser i fysisk aktiv læring som jeg kanskje ikke ville fanget opp i en intervjusituasjon.

#### 4.4 Bearbeiding av analyse

Mitt forskningsmateriale baserer seg hovedsakelig på feltnotater og lydopptak fra to skoleuker med observasjon gjennomført i perioden 17.10.2022- 28.10.2022. I de to ukene har jeg observert ni undervisningstimer med fysisk aktiv læring. Jeg har skrevet totalt 28 sider med feltnotater og det ble tatt totalt 8t og 34 min med lydopptak. I arbeidet med feltnotatene og transkriberingene har jeg gjort korrekturlesing og omformulert noen setninger. I tillegg har jeg formulert beskrivelser av områder og tydeliggjort beskrivelser av situasjoner jeg ikke fikk mulighet til å beskrive under observasjonen. Jeg har vært oppmerksom på å ikke endre meningsinnholdet. Videre vil jeg beskrive analyseprosessen som ligger til grunn for å funnene i denne oppgaven.

Den analytiske prosessen har vært dynamisk og startet tidlig i feltarbeidet. Det er ifølge Fangen (2019, s. 208) vanlig at den analytiske prosessen begynner allerede fra første stund i feltarbeid, da analyse omfatter alle nivåer av fortolkning og bearbeiding av materialet. Feltnotatene mine kan likevel ikke snakke for seg selv, og må ifølge Johannesen m.fl. (2020, s.22) fortolkes for å kunne

tillegge perspektiver som går utover det jeg har hørt og sett. Det analytiske arbeidet har jeg gjort i tråd med Fangen (2019, s. 208-231) sine tre analytiske nivåer i et fortolkningsarbeid.

Ifølge Fangen (2010, s. 208) er det første fortolkningsnivået å konstatere hva du ser og hva du hører. Det første fortolkningsstadiet baserer seg hovedsakelig på barns egne ord, empiriske hendelser og generelle tolkninger i forskningsmaterialet mitt (Fangen, 2010, s. 208). Dette fortolkningsnivået var jeg i over en lengre periode under og etter feltarbeidet mitt. Det var en dynamisk prosess hvor jeg bevegde meg frem og tilbake mellom observasjon, transkriberinger og feltnotater. I feltarbeidet ble konstaterende spørsmål drivkraften til feltnotatene og preget meg under feltarbeidet både når jeg observerte og arbeidet med feltnotatene mine. Konstaterende spørsmål innebærer å undre over hvordan eller hvorfor er noe, eventuelt hvorfor noe er eller var.

I etterkant av feltarbeidet arbeidet jeg mye med forskningsmaterialet. Jeg startet med å lese gjennom feltnotatene og transkripsjonene flere ganger. Jeg satte de deretter sammen i ett dokument for å koble samtalen til en kontekst. Denne tilnærmingen til forskningsmaterialet gav meg en dyp innsikt i materialet og etter hvert ble de delene av materialet jeg la spesielt merke til meningsfullt å arbeide videre med på neste fortolkningsnivå.

Det andre fortolkningsnivået handler om å tillegge det empiriske materialet «noe mer» utover det jeg har sett og hørt. I praksis handler det om å utvide det deskriptive nivået av materialet ved å analysere det. Jeg rettet oppmerksomheten mot barnas kroppslige uttrykk i forskningsmaterialet og stoppet jeg opp på det som vekket min interesse. Deretter tok jeg en mer spørsmålsdrevet tilnærming. Hva legger jeg merke til? Hva forteller dette meg hvordan de opplever å være i fysisk aktiv læring? Fangen (2010, s. 208) anbefaler her å bruke strategier eller konsepter som skaper distanse fra det deskriptive nivået. I denne delen av analysen har jeg arbeidet mye frem og tilbake, prøvd meg frem med ulike tilnærminger, omstrukturert og strukturert. Til slutt gav det mening å inkludere teoretiske begreper fra fenomenologien for å gi det empiriske materialet «noe mer». Begreper fra Merleau-Ponty (2012) og eksistensialitetene *levd kropp*, *levd rom*, *levd relasjon* og *levd tid* gav ulike teoretiske perspektiver jeg kunne bruke i analysearbeidet. Denne fremgangsmåten ble samtidig en inngang til Fangen (2010, s. 208) sin oppfordring om å se observasjoner og uttrykk i relasjon til den konteksten de utfoldet seg, samtidig se det i relasjon med andre relevante kontekster. Jeg begynte etter hvert å se mønstre og tematikker som gikk igjen i arbeidet. Barnas fantasifulle uttrykk, barnas draging mot omgivelsene i nature, samarbeid i fysisk aktiv læring og opplevd synlighet i individuelle undervisningsaktiviteter.

Det tredje nivået i fortolkningsarbeidet kan forstås som en tilnærming til underliggende eller gjemte interesser eller drivkrefter (Fangen, 2010, s. 208) Med andre ord en mer kritisk tilnærming til

tolkningsarbeidet hvor en identifiserer skjulte agendaer og tar et kritiske standpunkt til strukturer og prosesser som influerer barna eller meg som forsker. Denne delen av fortolkningsarbeidet startet som fornemmelser hos meg i arbeidet med forskningsmaterialet og ble en egen prosess mot slutten av det analytiske arbeidet.

Et utfordrende aspekt med analysearbeidet har vært hvordan forskningsmaterialet mitt skal få tre frem som funn. Ved å ta i bruk begreper fra Merleau-Ponty (2012) og eksistensialitetene til van Manen (1989/2016) forstår jeg barnas opplevelser gjennom de ulike grunnleggende eksistensialitetene av deres livsverden. Det ble likevel ikke rett for meg å bruke eksistensialitetene som en form kategorisering av barnas opplevelser. Jeg opplevde at en presentasjon av funnene kategorisert gjennom eksistensialitetene ville redusere barnas opplevelser. Det ble derfor meningsfullt å presentere funnene gjennom historier slik at materialet sin rikhet og kontekst kunne tre frem. Jeg tok derfor et valg om å presentere funnene gjennom historier med en følgende analyse av historien. På denne måten fikk barna sine opplevelser tre frem i sin opprinnelige kontekst og mitt analytiske arbeid er transparent. Historiene er en kombinasjon av feltnotatene og transkripsjon av lydopptak.

#### 4.5 Etiske betraktninger

I denne studien ble det gjort flere etiske betraktninger. Det stilles krav om at forskeren følger etiske retningslinjer i all forskning (Thagaard, 2018, s. 20), og spesielt i forskning som omhandler barn (Menning & Kampmann, 2021, s. 146). Blant annet fikk alle foreldrene til barna et informasjonsskriv hvor de måtte gi skriftlig samtykke til deltakelse (NESH, 2021). Flere forskere mener begrepet informert samtykke ikke er etisk begrenset til foresatte, men også involverer barna selv (Alderson & Morrow, 2011, Einarsdottir, 2007; Gallagher, 2010). Jeg tok høyde for dette ved å bruke god tid på å forstå mitt eget prosjekt før jeg skulle formidle prosjektet til barna på en forståelig måte. Jeg informerte barna om hvorfor jeg var på besøk og at de selv kunne velge om de ville snakke med meg eller ikke. Målet var at barna ikke skulle føle at de måtte delta, med frykt for negative konsekvenser. Jeg oppfordret dem til å stille spørsmål om prosjektet mitt under hele feltarbeidet mitt hvis de lurte på noe. I dialog med lærerne bestemte vi oss for å ha en samtale om hva det innebærer å delta i prosjektet med tanke på mulige ulemper, fordeler og utfordringer i forhold til personvern. Denne samtalen ble ledet av lærerne med meg til stede for å svare på spørsmål. Målet med dette var at barna skulle føle seg trygge på den voksne som formidlet informasjonen og være klar over sin valgmulighet til å delta på forskningen (Greig mfl., 2007, s. 174).

For å ivareta personvernet til barna og lærerne er alle gitt fiktive navn. De fiktive navnene ble gitt allerede under feltarbeidet når feltnotatene ble skrevet inn på et dokument. Dette fordi jeg ikke skulle oppbevare elektroniske informasjon om barna og lærerne. Feltdagboken min ble oppbevart i en låst skuff, slik at ingen kunne få tilgang på den.

I tillegg til de etiske retningslinjene ble og relasjonelle- og situasjonelle betraktninger gjort. I feltarbeidet var jeg del av barnas hverdagsliv over en lengre periode. Over denne perioden har jeg etablert relasjoner til barna. Selv om jeg har forsøkt å opprettholde en form for analytisk distanse har inntrykkene og empirien jeg tar med meg fra feltoppholdet skapt en relasjon til barna og de voksne på skolen. Hvordan empirien oppstår i forlengelse til dette er et relasjonsetisk spørsmål jeg måtte ta stilling til. I tillegg til det relasjonelle forholdet mellom meg og barna bør det og tas hensyn til situasjonelle aspekt i forskning blant barn. Situasjonelle aspekt er de uforutsigbare, ofte subtile, men likevel etisk viktige øyeblikkene som oppstår i feltarbeid. Den etiske vurderingen må baseres på den situasjonelle konteksten og det relasjonelle forholdet til barna (Menning & Kampmann, 2021, s. 150).

## 5.0 Funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene som har kommet til gjennom analysen.

Forskningsspørsmålet for masteroppgaven er: *Hvordan opplever fire barn å være i fysisk aktiv læring?*

Jeg vil besvare forskningsspørsmålet gjennom fire historier. Historiene er basert på utdrag fra feltnotater og transkripsjoner av lydopptak gjennom undervisningsøkter med fysisk aktiv læring. Hver historiene gir et innblikk i hvordan et barns opplever å være i fysisk aktiv læring. Historiene tilhører Ada, Åse, Sivert og Theodor. Etter hver historie følger en analyse hvor jeg åpner opp hvordan jeg kobler fenomenologisk teori til empirien.

### 5.1 Ada sin historie: Jeg skulle ønske jeg kunne fly

*Klassen har norsk inne i klasserommet. Læreren forteller at barna skal fortsette å utvikle oppfinnelsene de fant opp forrige time ved å gi de beskrivelser av hvordan de kan se ut eller hva de kan gjøre. Det ligger fire store plakater med navnene til de ulike oppfinnelsene på gulvet i klasserommet som barna skal bevege seg mellom og skrive på.*

*Ada finner frem en blyant fra pennalet sitt og ser seg litt rundt i klasserommet. Hun løper frem til plakaten som ligger fremst i klasserommet, ved tavlen. Fremme ved plakaten legger hun seg ned på magen og skriver «fly». Når hun reiser seg, smiler hun og løfter armene ut til hver sin side. Hun svinger mellom pultene med armene fortsatt ut til siden. Ada smiler og ler imens hun flyr rundt mellom plakatene. Ved neste plakat legger hun seg ned på magen og skriver «fly» en gang til før hun flyr videre til neste plakat. De andre barna har gruppert seg rundt plakatene hvor de samarbeider og ler av hva de skriver. Ada fortsetter for seg selv, skriver «fly» på de neste plakatene og flyr med armene ut til siden mellom plakatene.*

*I samtale med Ada på slutten av læringsaktiviteten spør jeg henne: «Kan alle oppfinnelsene fly?» Hun svarer ivrig ja, og forteller: «Hvis man tar på seg oppfinnelsene så kan man fly.» Ada ser ut til å miste smilet sitt og bli litt mer alvorlig stemmen. Hun forteller: «Jeg skulle ønske jeg kunne fly, da kunne jeg besøkt besteforeldrene mine i Ungarn når jeg ville.»*

#### 5.1.1 Analyse

I historien kommer det frem at Ada opplever å være flyvende i fysisk aktiv læring. Det var fremtredende i forskningsmaterialet at barna uttrykker seg på fantasifulle måter som for eksempel

transportmidler, dyr eller fantasifigurer i fysisk aktiv læring. Jeg valgte å ta fram Ada sin historie som et eksempel på dette.

Eksistensialiteten *levd kropp* gir Ada sin historie et perspektiv som handler om at den levde kroppens språk eller uttrykk ikke er noe gitt, men noe som må forstås (Merleau-Ponty, 2012, s. 99). Ada sin kroppslige tilstedeværelse forstår jeg som flyvende fordi hun beveger seg med armene ut til siden, mens hun smiler og ler gjennom klasserommet. Når kroppslige bevegelser blir gjenstand for min observasjon kan det med første blick se ut som at Ada har en positiv opplevelse av å fly. Måten hun reiser seg, løper fra ark til ark og smiler. Likevel har Ada et uttalt ønske om å kunne fly til sine besteforeldre.

Ada sin tilstedeværelse som flyvende forstår jeg dermed med utgangspunkt i følelsene sin *aboutness*, som henviser til ideen om at følelser ikke kan forstås som en indre mental tilstand, men som en måte å orientere seg i verden på gjennom kroppslige uttrykk (Merleau-Ponty, 2012, s. 88). Å orientere seg reduseres ikke til å se eller tenke, men forstås som en kroppslig utøvelse av et perspektiv. Et perspektiv hvor Ada sine følelser er situert og subjektivt. Det kroppslige uttrykket å fly kan dermed forstås som et følelsesmessig perspektiv på Ada sitt savn etter besteforeldrene.

Ada sin historie gir et innblikk i hvordan kroppslige uttrykk ikke nødvendigvis utad reflekterer de opplevde emosjonelle- og følelsesmessige perspektivene barnet innehar. Slik kan Adas kroppslige tilstedeværelse i møte med undervisningen om oppfinnelser vise at den levde kroppens språk eller uttrykk ikke er noe gitt.

## 5.2 Åse sin historie: Jeg er en fjellgeit

*Klassen befinner seg i et naturområde utenfor skolen. Barna skal jakte på lapper med tier-venner som er hengt opp i trærne. Barna kan selv velge om de vil samarbeide eller jakte alene.*

*Åse løper rundt i skogen i et høyt tempo på jakt etter tier-venner. Hun roper, beveger seg mellom trær og klatrer over steiner. Hun stopper plutselig opp og retter blikket mot en stor stein lengre inn i skogen. Hun løper mot stenen og stiller seg fremfor den. Hun kikker på den i noen sekunder før hun begynner å klatre opp på steinen. Når Åse har kommet seg på toppen stiller hun seg på alle fire og braker høye lyder ut i luften.*

*«Hva gjør du Åse?». Åse svarer: «Jeg er en fjellgeit. Bah bah bah, fjellgeiter er veldig flinke til å klatre og jeg klatret opp på denne steinen». Jeg står nedenfor den store steinen og spør henne videre: «Hvordan er det være en fjellgeit da?» Hun svarer: «Det er fint, jeg liker å spise gress, men jeg liker nok også mose». Åse senker hodet ned til mosen på steinen og later som hun spiser av den. Hun løfter*



hodet igjen og braker litt til. Jeg spør henne videre: «Liker fjellgeiter å jakte på tier-venner?» Åse setter seg bak og sier: «Noen kanskje, men det er jeg ikke helt sikker på».

### 5.2.1 Analyse

I historien kommer det frem at Åse opplever å dras mot en stor stein og blir en fjellgeit i fysisk aktiv læring. Det var fremtredende i forskningsmaterialet at barna dras mot omgivelsene i fysisk aktiv læring når undervisningen befant seg i naturen. Jeg valgte å ta frem Åse sin historie som et eksempel på dette.

Eksistensialiteten *levd kropp* som perspektiv på Åse sin historie handler om kroppens som en tilgang til verden hvor kroppen er rettet mot verden og blir rettet av den (Merleau-Ponty, 2012, s. 99). Åse sine kroppslige uttrykk som å plutselig stoppe opp jakten på lappene, rette seg mot steinen og klatre opp på den forstår jeg som en nysgjerrighet på steinen. Måten hun løper rett mot den, stiller seg fremfor den og kikker opp og ned før hun begynner å klatre på den. Hennes kroppslige tilstedeværelse som en fjellgeit tolker jeg gjennom at spiser mose, braker og står på alle fire oppå steinen. Åse uttaler også at hun er en fjellgeit fordi hun har klatret opp på steinen.

Nysgjerrigheten på denne store steinen og den kroppslige tilstedeværelsen som fjellgeit forstår jeg derfor med utgangspunkt i kroppens *intensjonalitet*, hvor bevisstheten ikke grunner i en evne til å tenke, men en evne til å bevege oss mot gjenstander i omgivelsene (Merleau-Ponty, 2012, s. 303). Åse retter seg mot denne steinen i verden samtidig som denne steinen i verden retter Åse mot å bli en fjellgeit når hun har klatret opp på oppe av den. Åse uttaler det fint selv når hun sier at hun er en fjellgeit fordi hun har klatret opp på steinen. Historien til Åse synliggjør kroppens tvetydig og det dialektiske forholdet mellom kroppen og verden hvor å være berørende og bli berørt er likeverdig med å klatre på steinen og bli en fjellgeit. Slik kan Åse sin draging mot steinen og tilstedeværelse som fjellgeit i undervisningen vise at den levde kroppen er intensjonal.

Eksistensialiteten *levd rom* ble også et relevant perspektiv ved at omgivelsene Åse beveger seg i gir betydning for fjellgeiten sin tilstedeværelse. Det levde rommet gir et perspektiv på hvordan omgivelsene kan frembringe følelser knyttet til relasjonen mellom Åse sin kropp og rommet i fysisk aktiv læring (van Manen, 1989/2016). Åse sin interaksjon med omgivelsene kommer i historien til syne ved at hun roper høyt, bevege seg mellom trær og klatre over steiner i et høyt tempo. I tillegg til at hun retter seg mot en stor stein, klatrer opp på den og blir en fjellgeit. Jeg tolker det som at Åse føler seg begeistret over å være i naturen. Måten hun beveger seg mellom trærne, klatrer på steiner, roper høyt ut i luften og blir en fjellgeit.

I følge van Manen (1989/2016) opplever barn rom ulikt enn voksne. Barn har færre levde erfaringer enn voksne i ulike rom og kan se ulike muligheter i rom. Åse synliggjør i historien hvordan trærne blir noe å løpe mellom, steiner blir noe å klatre opp på og den lille plassen oppå steinen blir fjellgeiten sitt habitat. Slik kan Åse sin væremåte i undervisningen og tilstedeværelse som fjellgeit oppe på en stein vise hvordan barn ser ulike modaliteter i rom enn voksne.

### 5.3 Sivert sin historie: Hvorfor løp du bare uten meg?

*Klassen har matematikk i skolens aula, et stort rom med scene sentrert midt i skolebygget. Barna skal samarbeide i læringspar om å hente lapper med addisjon- og subtraksjonsoppgaver og deretter fargelegge en drage ettersom tallet på arket samsvarer med utregningene.*

*Lærer Marion hever stemmen og spør om alle har forstått oppgaven. Barna roper høyt «ja» tilbake. Sivert og Iben sitter sammen på gulvet rundt arket sitt. Sivert studerer arket og sier tallene litt høyt til seg selv imens fingeren hans følger hvert tall. Marion hever stemmen igjen og roper at barna kan sette i gang.*

*Sivert blir overrasket når Iben plutselig begynner å løpe mot lappene. Sivert roper høyt mot Iben «Iben!?!». Iben hadde allerede kommet frem til lappene, men snur seg når han hører Sivert rope. Sivert løper vekk fra aulaen.*

*Sivert satt på gulvet og med armene rundt beina og gråt. Jeg går rolig bort og setter meg ned på gulvet ved siden av han. Forsiktig sier jeg: «Sivert, hva var det som skjedde nå?». Sivert løftet hodet og responderte: «Iben bare løp først, vi skulle jo løpe sammen». Imens vi sitter der kommer Iben bort til oss. «Hei Iben, Sivert ble lei seg når du løp, han trodde dere skulle løpe sammen», sier jeg. Iben ser litt berørt ut og svarer: «Åh, det visste jeg ikke». Iben går bort til Sivert og sier: «Det var ikke meningen å bare løpe Sivert. Jeg tenkte bare ikke at vi skulle løpe sammen». Sivert har tårer i øynene og sier tilbake: «Men hvorfor løp du bare uten meg?» Iben ser ned mot gulvet før han sier: «Jeg ville bare at vi skulle bli først ferdige». Sivert blir stille og sier ikke noe mer.*

#### 5.3.1 Analyse

I historien kommer det frem at Sivert opplever å bli løpt ifra i fysisk aktiv læring. Det var fremtredende i forskningsmaterialet at barnas samarbeid kan utfolde seg i ulike retninger i fysisk aktiv læring. Jeg valgte å ta frem Sivert sin historie som et eksempel på dette. Denne historien viser Sivert sin opplevelse av å bli løpt fra i fysisk aktiv læring.

Eksistensialiteten *levd relasjon* gir Sivert sin historie et perspektiv som handler om at kroppslige møter skaper forestillinger om hverandre gjennom subjektive tolkninger (van Manen, 1989/2016). Siverts kroppslige møte med Iben gjennom samarbeidet i undervisningen gir dem tilgang til hverandre sine liv, men de kroppslige møtene vil ikke gi dem en fullstendig tilgang fordi Sivert og Iben har ulike erfaringer av andre mennesker, ulike objekter og rom. Denne spenningen mellom forskjellene og ulikhetene hos Sivert og Iben er den *intersubjektive* tilgjengeligheten en har til hverandre.

I historien blir Iben sine kroppslige bevegelser gjenstand for Sivert sin subjektive tolkning. Når Iben løper mot lappene kan vi gjennom Sivert sin uttalte reaksjon forstå at hans subjektive tolkning er at Iben løper fra han. En forestilling om at Iben ikke vil samarbeide med Sivert. Iben sitt overraskede uttrykk og hans uttalelser viser at Iben sin intensjon ikke var å løpe fra Sivert, men å løpe mot lappene. En forestilling om at samarbeidet ble ivaretatt ved at Iben løp etter lappene. Den ufullstendige tilgangen til hverandre sine liv blir i denne historien tydelig i samarbeidet mellom Sivert og Iben når de begge innehar ulike subjektive tolkninger av hverandre og samarbeidet som skal skje mellom dem.

Den levde relasjonen mellom Sivert og Iben kan endre seg eller bekreftes i interaksjon med hverandre ved at de viser nye sider av seg selv (van Manen, 1989/2016). At Sivert løper vekk fra undervisningen i gråt forstår jeg dermed som et kroppslige uttrykk for en endring i den levde relasjonen mellom Sivert og Iben. I samtalen mellom Sivert og Iben uttaler Iben at det ikke var meningen å løpe fra han, han ville bare at de skulle bli ferdige med oppgaven først.

Sivert sin historie kan gi et innblikk på hvordan samarbeid i fysisk aktiv læring inneholder en dimensjon av kroppslige møter som skaper subjektive forestillinger om hverandre.

#### 5.4 Theodor sin historie: Jeg gjemmer meg

*Klassen har matematikk i et skogholt utenfor skolen. Læreren forteller at barna individuelt skal løpe frem til noen skumterninger som ligger et stykke unna, kaste de to ganger og plusse sammen tallene de får. Deretter skal de løpe tilbake til arket sitt og fargelegge summen av terningkastene hvis den finnes på arket.*

*Læreren Anne sier klar, ferdig, gå og barna løper i full fart til terningene. Når de kommer frem til skumterningene blir de kastet i alle mulige retninger, høyt og lavt. Det virker som det er morsomt jo lengre unna man kan kaste de. Theodor er mer forsiktig og kaster terningen sin rolig fremfor seg. Han kaster fem på første kast og tre på neste. De andre barna har ikke rukket å kaste igjen da de måtte*

*løpe så langt for å finne tilbake terningen fra første kast. Theodor løper ikke tilbake etter to kast, han fortsetter å kaste til han ser noen andre løpe tilbake. Han løper da tilbake til arket for å regne ut summen og fargelegge.*

*Theodor løfter blikket og ser hva de andre gjør. Noen av barna har begynt å løpe tilbake til terningene og Theodor slenger fra seg blyanten og løper etter. Han får to på første kast og seks på andre kast. Han fortsetter å kaste terningen helt til han ser at noen andre barn løper til tegningene igjen. Anne står over barna og følger litt med. Hun spør Theodor hvilke tall han fikk, og han svarer to og seks. Anne spør han: «Ja, hva blir det? Kan du finne tallet?» Theodor sier ingenting, men peker på feltet hvor de står fire. Anne spør han: «Er du sikker? Ta frem hendene dine og tell på fingrene». Theodor rister på hodet. Anne sier da: «Løp tilbake og kast igjen. Kanskje du får et tall som kan fargelegges».*

*Theodor ser rundt på de andre sine tegninger før han løper tilbake til terningene. Han kaster to femmere og løper tilbake til leirplassen. Anne har flyttet seg videre til noen andre barn og gir dem komplement for tegningene sine, hun sier: «Oi, du har bare et felt igjen å fargelegge Silje, veldig bra». Theodor kommer tilbake til tegningen, tar opp blyanten sin og fargelegger over tre felt. Så løper Theodor vekk fra undervisningen.*

*Jeg følger etter Theodor og finner han gjemt mellom noen store steiner. Forsiktig sier jeg: «Hei Theodor, hva gjør du?». Han ser opp på meg og sier: «Jeg gjemmer meg». Jeg spør han da: «Hvorfor gjemmer du deg?». Han svarer meg kort: «Fordi».*

#### 5.4.1 Analyse

I historien kommer det frem at Theodor opplever å gjemme seg i fysisk aktiv læring. Det var ikke fremtredende i materialet at barn løp vekk og gjemte seg i undervisningen. Jeg valgte likevel å ta frem Theodor sin historie som et eksempel på hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring.

Eksistensialiteten levde *kropp* gir Theodor sin historie et perspektiv på den levde kroppens intersubjektivitet og møte med de andres blikk (Duesund, 1995, s.54). I historien er Theodor sine kroppslige uttrykk synlige for meg, læreren og de andre barna. Vi er alle både synlig og seende. Ved første blikk forstår jeg Theodor sine kroppslige uttrykk som forsiktige på bakgrunn av måten han kaster terningen.

Denne forsiktigheten og oppmerksomheten på de andre barna ble i møte med teorien en forståelse av at Theodor opplever å bli bevisst på seg selv i forhold til andre i undervisningen (van Manen, 1989/2016). Theodor beveger seg først når de andre barna gjør det, regner ikke ut tallene på

terningen og fargelegger tilfeldige områder på arket. Jeg forstår dette som et uttrykk for at Theodor ønsker å være en i mengden, som ikke skiller seg ut.

Theodor sin forsiktighet kan med utgangspunkt i at kroppen som et synlig element for andres blikk vise at han blir påvirket av en kroppslig synlighet ovenfor de andre barna, læreren og meg. I samtalen med meg uttaler Theodor at han gjemmer seg, men han vil ikke fortelle noe mer.

Slik kan Theodor sine kroppslige uttrykk som forsiktig og hans uttalelse om at han gjemmer seg forstås som en opplevelse av kroppen som et synlig element for andres blikk.

## 6.0 Diskusjon

Funnene viser gjennom fire historier hvordan barn har ulike opplevelser i fysisk aktiv læring. Den metodiske tilnærmingen, og fenomenologisk teori i møtet med barns kroppslige uttrykk i fysisk aktiv læring har gitt tilgang til ny kunnskap om hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring. I dette kapitlet vil jeg diskutere følgende tematikker relevante for funnene: *forholdet mellom bevegelse og faglig innhold i fysisk aktiv læring, samarbeid i fysisk aktiv læring, omgivelsene sin betydning i fysisk aktiv læring og betraktninger rundt oppgavens kvalitet*. De ulike tematikkene vil bli drøftet opp mot inkludert litteratur, oppgavens teoretiske rammeverk og annen litteratur, med hensyn til relevansen de kan ha for drøftingen.

### 6.1 Forholdet mellom bevegelse og faglig innhold i fysisk aktiv læring

Basert på funnene fra denne masteroppgaven ble forholdet mellom faginnhold og bevegelse i fysisk aktiv læring en relevant tematikk nært tilknyttet barns opplevelser. I historiene får vi et innblikk i hvordan barna skal arbeide med det faglige innholdet, men ikke spesifikt hvordan de skal bevege seg i forhold til det faglige innholdet. Et eksempel kan ses i Ada sin historie hvor barna instrueres til å skrive på plakater, men ikke hvordan de skal bevege seg mellom plakatene. Det etableres ingen sammenheng mellom det faglige innholdet og bevegelsen i undervisningen, dermed kan det se ut til at det oppstår et handlingsrom hvor barna tillegger bevegelsen sin egen mening ut ifra følelser og ønsker.

Handlingsrommet som oppstår gjennom en manglende sammenheng mellom det faglige innholdet og bevegelsen kan ha en verdifull betydning i forhold til barns opplevelser. Dette fordi det åpnes det opp for at barna kan bevege seg ut ifra sine følelser og ønsker. Barna kan i denne friheten uttrykke følelser gjennom å fly, eller bli berørt av naturen gjennom å være en fjellgeit. Liknende funn kan også ses i avhandlingen til Ingulfsvann (2018, s. 126) av barns bevegelser når ingen forteller dem hva de skal gjøre eller hvordan de skal oppføre seg. Når barna kunne bevege seg etter sine følelser, interesser og ønsker, identifiserte Ingulfsvann (2018, s. 126) at barna hadde en energisk trang til å bevege seg på ulike måter. Det kan tyde på at barns behov for å bevege seg imøtekommes i større grad når de ikke blir fortalt at de skal bevege seg på spesifikke måter.

I likhet med Ingulfsvann (2018) forstår jeg barns bevegelser som følelsesfylte og meningsfulle opplevelser. Det at læreren tar et steg tilbake og lar barna får muligheten til å uttrykke seg fantasifullt, kan legge til rette for opplevelser hvor meningsfulle kroppslige bevegelser er utgangspunktet for barnas erfaringer og opplevelser av faginnholdet. En slik tilnærming til fysisk aktiv

læring hvor barna kan bevege seg etter sine behov, ønsker og følelser vil og også være en måte å tilnærme seg LK20 sitt verdigrunnlag. I opplæringen skal barna få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang, noe som kan dyrkes ved at barna sanser, tenker, uttrykker seg estetisk og gjennom praktiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Det kan dermed tyde på at et handlingsrom å bevege seg etter egne ønsker i fysisk aktiv læring er med i tråd med barna sine behov og skolens formål.

En manglende sammenheng mellom det faglige innholdet og den kroppslige bevegelsen kan også betraktes fra et didaktisk perspektiv. Det at Åse opplever å være en fjellgeit synes ikke å ha en forbindelse med faginnholdet eller hennes forståelse av tier-venner i matematikk. I slike tilfeller kan det diskuteres hvilken betydning dette handlingsrommet har for barnas læring av det faglige innholdet. Undervisning hvor bevegelsen bidrar til forståelsen av det faglige innholdet kan tenkes å være fordelaktig om hensikten med å anvende fysisk aktiv læring er å bidra til barnas læring. Trekker vi linjer til forståelsen av fysisk aktiv læring som å fasilitere læring av faglig innhold gjennom integrering av kroppslig bevegelse [integration of movement within delivery of academic content] vil en etablert sammenheng gi mening (Daily-Smith mfl., 2021, s. 1). Betragtningene er ikke ment å sette spørsmåltegn ved lærerne sin praksis, men heller den didaktiske kunnskapen tilgjengelig på forskningsfeltet. Forskningsfeltet sin opprinnelse i en folkehelsediskurs preges av en instrumentell forståelse på fysisk aktiv læring, med effekter på helseparameter, skoleprestasjon og kognisjon i fokus. Det blir et konkret eksempel på svakhetene Borgen mlf. (2018) retter mot at forskningen ikke har opphav i et utdanningsvitenskapelig felt. Vi har god kunnskap om hvilke kompetanse barn har på spesifikke områder, og hva som har effekt innenfor kontrollerte rammer. Det vi har lite kunnskap om er forholdet mellom bevegelsen og det faglige innholdet i fysisk aktiv læring, og hvordan lærere kan etablere et forhold mellom bevegelsen og faginnholdet som kan forsterke barna sin læring på en måte som oppleves meningsfullt for barna.

Et essensielt kunnskapsbidrag til tematikken er aksjonsforskningsprosjektet til Madsen (2020), hvor hensikten var å utvikle didaktisk kunnskap om hvordan fysisk aktivitet kan integreres inn i undervisning på en måte som bidrar til barn og unges læring. Et sentralt funn er at det å finne, og identifisere sammenhenger mellom det faglige innholdet og bevegelse er utfordrende for lærere (Madsen, 2020). Spesielt det å vurdere hva som utgjør avgjørende kunnskap i hvert emne og muligheten for kroppsliggjøring av denne kunnskapen. Det krevde grunnleggende vurderinger av sentrale emner og av hvilke kroppslige relasjoner barna kan ha til hvert emne. I likhet med lærerne i Madsen (2020) sin studie kan det tenkes at andre lærere som anvender fysisk aktiv læring i sin undervisning kjenner på samme utfordring. En slik utfordring i tilknytning til fysisk aktiv læring sin økte interesse i skolen identifiserer et behov for mer kunnskap. Kunnskap om hvordan læring kan

fasiliteres gjennom kroppslig bevegelse på en måte som bidrar til meningsfulle kroppslige bevegelser som utgangspunktet for barnas opplevelser og læring av faginnholdet

Et sentralt spørsmål i forholdet mellom faglig innhold og bevegelse i fysisk aktiv læring vil være hvilken hensikt lærere har ved å anvende det i undervisningen. Er hensikten at barna skal få utforske og bevege seg etter egne ønsker, så tyder funn fra denne masteroppgaven at det å gi barna et handlingsrom i fysisk aktiv læring vil være en verdifull tilnærming for barns kroppslige opplevelser. Er hensikten at fysisk aktiv læring skal bidra til barns forståelse av et faglig innhold vil en sammenheng mellom bevegelsen og det faglige innholdet være fordelaktig. Didaktiske betraktninger av en manglende sammenheng mellom faglige innhold og bevegelsen, i tilknytning til barnas forståelse av det faglige innholdet, er relevant med tanke på fysisk aktiv læring sin økte interesse i skolen som en metode for læring. Basert på funnene i denne oppgaven og inkludert litteratur står det til diskusjon at politiske dokument og forskning snakker på vegne av barna.

## 6.2 Samarbeid i fysisk aktiv læring

Fysisk aktiv læring kan være en ypperlig mulighet for barna å lære å samarbeide. Når barna er i kroppslig bevegelse sammen, kan de få flere interaksjonspunkter med flere individer enn om de sitter stille ved pultene sine og lytter. Dette kan vi se i tidligere forskning, hvor ungdom opplevde et bedre samhold i klassen gjennom å være i fysisk aktiv læring (Schmidt m.fl., 2022). Funnet fra denne oppgaven viser derimot at samarbeid i fysisk aktiv læring også kan utarte på ulike måter hos barn. I historien til Sivert får vi et innblikk i et samarbeid om å hente lapper med addisjon- og subtraksjonsoppgaver. I denne undervisningsøkten legges det opp til at barna skal samarbeide, men det spesifiseres ikke hvordan samarbeidet skal foregå. Sivert og Iben må derfor finne ut av dette samarbeidet selv. Dette blir derimot utfordrende for Sivert og Iben, som tolker samarbeid ulik, og Sivert opplever at Iben løper fra han. Jeg stiller meg bak at det er gode forutsetninger for fremme relasjoner gjennom fysisk aktiv læring, jeg vil likevel tillegge at samarbeid ikke kommer av seg selv.

Forstår vi samarbeid i lys av van Manen (1989/2016) sine betraktninger om subjektive tolkninger, vil samarbeid i fysisk aktiv læring inneholde subjektive tolkninger av hverandre. Det vil si at et samarbeid er avhengig av relasjonen mellom de som samarbeider og hvordan de kommuniserer kroppslig. For eksempel, om hvordan de skal bevege seg for å løse oppgavene i fysisk aktiv læring. I den sammenheng kan det stilles spørsmål ved om barna faktisk lærer å samarbeide kroppslig i fysisk aktiv læring, eller om denne dimensjonen blir overlatt til tilfeldighetene. Utfordringen med å overlate dette til tilfeldighetene, er at barna får liknende opplevelser som det Sivert fikk. Om dette ikke plukkes opp av læreren, vil heller ikke barna kunne forstå og lære hvordan de skal forholde seg til



hverandre ved neste mulighet. Ser vi i retning av læreplanen (LK20), skal barna lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13). Det å lære å samarbeide er, med andre ord, en viktig dimensjon ved skolens mandat og noe barna skal lære i undervisning. Det er dermed viktig å legge opp til at barn lærer å samarbeide i undervisningen, slik som i fysisk aktiv læring, men at dette tilrettelegges og blir formidlet ovenfor barna slik at de kan lære å forholde seg og fungere sammen i et godt fellesskap og miljø.

Konkurranseselementet kan også prege samarbeidet i fysisk aktiv læring. Gjennom historien til Sivert får vi innblikk i en undervisningssituasjon hvor barna blir plassert på en linje ved siden av hverandre. Barna tolker denne organiseringen i retning av en konkurranse om å være raskest til å løpe og løse oppgavene. En slik organisering kan på den måten være lite hensiktsmessig om målet er at barna skal samarbeide. Dette kommer også frem i tidligere forskning. I arbeidet til Ingulfsvann (2018, s. 116) kommer det frem at organiseringen i fysisk aktiv læring har betydningen for barnas erfaringer og læring. Gjennom å samtale med barn, fant Ingulfsvann (2018, s. 116) at konkurranse var et tema de ofte tok opp i fysisk aktiv læring. Noen barn likte konkurranse og fikk et bedre utbytte av undervisningen gjennom konkurranse, mens andre ble stresset og fikk et mindre utbytte. Dette kommer også frem i studien til Schmidt m.fl., (2022). Konkurranse kan også legge opp til at barna sammenligner seg selv med andre og mobber, noe som kan ha en negativ innvirkning på deres selvfølelse og sosiale relasjoner (Ingulfsvann, 2018, s. 117; Schmidt m.fl., 2022). Det kan derfor tyde på at konkurranseselementet i fysisk aktiv læring både har positive og negative sider ved seg. I den sammenheng er det viktig at læreren er bevisst over dette, og at den kjenner barna i sin klasse og hvordan de opplever det å være i konkurranse.

### 6.3 Fysisk aktiv læring i naturomgivelser

Uteområdene og naturen kan tenkes å være et naturlig sted å gjennomføre fysisk aktiv læring. Dette gir barna større muligheter til å utholde seg kroppslig enn inne i klasserommene. Funn i denne studien viser at barn opplever å dras mot omgivelsene når fysisk aktiv læring gjennomføres i naturen. Gjennom historien til Åse får vi innblikk i en undervisningssituasjon i naturen. I denne historien kommer det frem hvordan Åse oppsøker en stor stein i skogen og tillegger undervisningssituasjonen sin egen fantasi gjennom å være en fjellgeit i jakt på en tier-venn. Dette er et eksempel på et dialektiske forhold mellom kroppen og omgivelsene i en undervisningssammenheng.

Derimot kan det diskuteres i hvilken grad omgivelsene har en bevisst mening i fysisk aktiv læring. Det vil si om det gjøres bevisste og tiltenkte forbindelser mellom faginnholdet, barnas bevegelse og

omgivelsene i fysisk aktiv læring, eller om det ikke spiller noen rolle om undervisningen anvendes ute eller inne i klasserommet. Historien til Theodor er et eksempel på sistnevnte. Her blir skumterninger, fargeark og blyanter tatt med i naturen for å anvende fysisk aktiv læring i matematikk. I undervisningen blir barna instruert til å løpe mellom et ark og skumterninger. Selv om disse materialene også kan betraktes som en del av omgivelsene med tanke på at det ikke er en del av individet, er det tydelig at uteområdet ikke har en funksjon for oppgaven barna skal løse. Det gir, med andre ord, ikke barna mulighet til å etablere et forhold til disse omgivelsene i denne undervisningssituasjonen. I stedet for å fasilitere aktiviteter hvor barna kan bruke sin kunnskap i autentiske situasjoner, blir barna gitt identiske læringsaktiviteter til det som skjer inne i klasserommet.

I en nylig publisert artikkel fra Winje og Løndal (2021) undersøkes lærere sin intensjon og praksis med undervisning utenfor klasserommet, spesifikt rundt begrepet uteskole, en kjent praksis i norsk skole. I likhet med mine funn viser Winje og Løndal (2021) til at lærere organiserer teoretiske læringsaktiviteter ute som involverer repetisjon av faglig innhold som øving på bokstaver, tall og utregning i matematikk. Winje og Løndal (2021) belyser dette som et paradoks, hvor representativ læring, som anvendes for å representere læring utenfor klasserommet, tas med ut og inn i konteksten læringen er ment å representere. I stedet for å fasilitere aktiviteter hvor barna kan bruke sin kunnskap i autentiske situasjoner, blir barna gitt identiske læringsaktiviteter til det som skjer inne i klasserommet. Kombinasjonen av løping og quiz ser ut til å være et forsøk fra lærerne å etablere en forbindelse mellom barna og omgivelsene.

Videre er det viktig å understreke at den kroppslige bevegelsen ikke kan isoleres fra de omgivelsene de foregår i. Barn dras mot naturens muligheter for kroppslig utfoldelse på bakgrunn av barnas egen nysgjerrighet, følelser og interesser. Kroppen og verden er på den måten i et tvetydig, gjensidig forhold til hverandre (Merleau-Ponty, 2012). Dette kan skape et potensial for læring, opplevelser og erfaringer, om det åpnes opp for barna å gjøre en slik forbindelse. Det vil si å i større grad ta i bruk omgivelsene og naturen i fysisk aktiv læringen. Betydningen av den kroppslige bevegelsen i naturomgivelser understrekes også i tidligere forskning (Ingulfsvann, 2018). Ifølge Ingulfsvann (2018, s. 126) kan naturen skape muligheten for bevegelse som er spesielt verdifulle for barna. At barna fikk selv bestemme hvilke bevegelser de kunne gjøre, noe som skapte en opplevelse av tilknytning. Selv om dette kan gjøre det vanskelig å skille mellom fysisk aktiv læring og uteskole, kan det å inkludere omgivelsene i større grad i fysisk aktiv læring bidra til å skape positive opplevelser for barn og potensielt styrke deres læring om dette brukes på en konstruktiv måte.

Skolen skal bidra til at barn utvikler naturglede og skal få oppleve naturen som en kilde til nytte, glede, helse og læring (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). I lys av dette kan fysisk aktiv læring i naturen være en måte tilnærme seg dette målet hvis barna får oppleve naturen som en kilde og ikke som en arena for det samme som foregår inne i klasserommet. I den sammenheng identifiseres et behov for å diskutere ikke bare kombinasjonen av kroppslige bevegelser og faginnhold, men hvordan det kan etableres et forhold mellom omgivelsene, kroppslige bevegelser og faginnhold. Ved å starte denne dialogen kan vi gi mer oppmerksomhet til hvordan barns interesser, følelser og forhold til omgivelsene kan ivaretas i fysisk aktiv læring. Samtidig kan vi reflektere rundt en pedagogisk praksis som ivaretar «hele» barnet.

## 6.4 Betraktninger om oppgavens kvalitet

I dette kapitlet vil oppgavens styrker og begrensninger betraktes. Jeg har hentet inspirasjon fra artikkelen *Qualitative Quality: Eight «Big-Tent» Criteria for Excellent Qualitative Research* (Tracy, 2010), og vil på bakgrunn av denne være i dialog med begrepene oppriktighet [*sincerity*], verdifult tema [*worthy topic*], betydelig bidrag [*significant contribution*], og kredibilitet [*credibility*].

### 6.4.1 Oppriktighet

Oppriktighet henviser til at forskningen bærer preg av ærlighet og åpenhet. Oppriktighet kan oppnås ved selv-refleksjon og åpenhet gjennom forskningsprosessen (Tracy, 2010, s. 841). Den innledende selvbiografiske siteringen åpner opp min vei inn i oppgavens tematikk. Ved å innlede med min historie ønsket jeg at leseren skulle bli kjent med meg som forsker på et tidlig tidspunkt i oppgaven, fordi mine selvrefleksjoner følger oppgaven videre. Det å fortelle sin egen historie begrenser samtidig ikke forskningen til historier om det «der ute», men også historier om en selv, noe Tracy (2019, s. 842) omtaler som god etnografisk forskning.

Selvrefleksjonen er også med meg i valg av forskningsmetode, utfordringer jeg har møtt i forskningsprosessen og i feltarbeidet. Målet med selvrefleksjonen har vært å være åpen om *hvorfor* jeg har tatt de valgene jeg har tatt. Ikke minst være åpen om *hvordan* jeg har arbeidet med for å komme frem til det jeg presenterer som oppgavens funn. For eksempel i oppgavens presentasjon av funn blir historiene etterfulgt av det analytiske arbeidet. Ved å invitere leseren til å følge hvordan jeg kobler empiri og teori blir forskningsprosessen transparent, noe som styrker oppgavens oppriktighet.

Min bevissthet rundt min egen subjektivitet gjennom hele forskningsprosessen styrker oppgavens oppriktighet. I oppgaven synliggjøres det hvordan jeg i min forskerkropp er bevisst på at jeg er en del

av barns livsverden og dermed deres opplevelser. I mine feltnotater er jeg, mitt kroppsspråk og min plassering i rommet tydelig beskrevet. Jeg kunne på denne måten holde en dialog med meg selv om min rolle som forsker.

#### 6.4.2 Verdifullt tema

At temaet er verdifullt henviser til at oppgavens tematikk er relevant, signifikant og interessant. Forskning som er kontraintuitiv, spørsmål eller tema som tas for gitt anses som verdifulle tema (Tracy, 2010, s. 840). Bakgrunnen for temaet i denne oppgaven ble innledningsvis plassert større skolepolitisk kontekst. Fysisk aktiv læring er en undervisningsform som har vokst frem i skolen for å imøtekomme utdanningspolitiske initiativ om å utvide mulighetene for mer fysisk aktivitet i skolen (Beets m.fl., 2016, s. 3). Hva en skolehverdag skal inneholde er av stor interesse i forskning og politiske interesseorganisasjoner, hvor interessen er derimot ser ut til å være hva som virker og hva som ikke virker, eller hvilke kompetanser det enkelte barn har innenfor spesifikke områder. I lys av dette er min oppgave signifikant da den belyser barnas opplevelse, en dimensjon av forskningsfeltet som er rettet lite fokus mot som også er etterspurt av andre forskere på feltet.

#### 6.4.3 Betydelig bidrag

I vurderingen av en studie sitt bidrag blir forskningsfeltet sin kunnskap, praksis og politikk stilt følgende spørsmål: Bidrar studien med ny kunnskap? Kan resultatene fra studien endre praksis? I denne masteroppgaven er det utviklet kunnskap om hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring. Kunnskapen som er utviklet er ny, da funnene belyser sider av barn opplevelser forskningsfeltet ikke har hatt tilgang på tidligere. Barns opplevelser i fysisk aktiv læring har blitt belyst i forskningsfeltet tidligere, også med en fenomenologisk tilnærming (Ingulfsvann, 2018; Schmidt m.fl, 2022). Det er derimot ingen andre studier på forskningsfeltet forankret i et likt teoretisk rammeverk som denne oppgaven. I sammenheng med den metodiske tilnærmingen denne oppgaven har brukt har dette utviklet dyptgående kunnskap om hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring, gjennom å være sammen med barna i øyeblikket. Det har gitt tilgang til ny kunnskap om fantasifulle kroppslige uttrykk. Det har gitt ny kunnskap om følelser i fysisk aktiv læring, og hvordan barna opplever et bredt spekter av følelser innenfor en undervisningstime. Det har gitt kunnskap om hvordan barn dras mot naturen i fysisk aktiv læring, og hvordan barn blir berørt av naturen. Det har gitt kunnskap om hvordan samarbeid i fysisk aktiv læring inneholder en kroppslig dimensjon som må ivaretas og læres.

Kunnskapen denne oppgaven har utviklet er dermed et verdifullt bidrag til forskningsfeltet. Den er også et verdifullt bidrag til praksisfeltet da kunnskapen belyser sentrale didaktiske elementer som forholdet mellom den kroppslige bevegelsen og det faglige innholdet, omgivelsene sin betydning og samarbeid i fysisk aktiv læring. Det kan bidra til didaktiske refleksjoner om hvordan fysisk aktiv læring planlegges, gjennomføres og evalueres slik at barna gis muligheten til meningsfulle opplevelser og læringssituasjoner.

#### 6.4.4 Kredibilitet

Kredibilitet refererer til forskningsresultatene sin pålitelighet, sannhet og plausibilitet (Tracy, 2010, s. 842). I kvalitativ forskning oppnås kredibilitet gjennom rike beskrivelser. I denne oppgaven er valget om å presentere funnene i historier en styrke for oppgavens kredibilitet. Dette fordi det gir leseren muligheten til å tolke funnene i sin opprinnelige kontekst, og komme med sin egen konklusjon til historiene. Enhver interaksjon eller et hvert kroppslig uttrykk kan bety en rekke ting hvis det tas ut av kontekst. Historiene er også beskrevet i rike detaljer som gir en dyptgående illustrasjon av situerte betydninger. De detaljerte beskrivelsene var viktige for å gi tilgang til taus kunnskap, det som kan tas for gitt, som for eksempel ansiktsuttrykk, nikk eller stillhet. Et eksempel på dette er beskrivelsen av Ada sine kroppslige uttrykk i samtale med meg, hvordan hun mister smilet, uten at hun forteller meg at hun er trist. Varigheten på feltarbeidet mitt styrker og oppgavens kredibilitet, dette fordi jeg over tid fikk et helhetlig bilde av klassekulturen. Hvem som sier hva, og hva barna er interesserte i, samtidig hvem som ikke snakker eller det som ikke blir sagt. På denne måten ble også forskningsmaterialet rikt, variert og jeg kunne ta en grundig avgjørelse av hvilke funn som skulle presenteres.

Tracy (2010, s. 843) bruker også begrepene *triangulering* [tranguation] og *krystallisering* [crystallization] i tilknytning til forskningens kredibilitet. Triangulering henviser til bruk av ulike metoder, teorier eller analysemetoder som kan øke omfanget og utdype forståelser av fenomen, noe som oppmuntrer til konsekvente tolkninger. I denne oppgaven er det benyttet både deltakende observasjon og ustrukturerte feltsamtaler. Det gjør at barnas kroppslige uttrykk kan nyanseres av hva de sier, noe som styrker kredibiliteten. En begrensning med denne oppgaven er grad av nyansering i forhold mellom observasjon og samtaler. I øyeblikkene når jeg observerte kunne for eksempel uttrykk som å fly eller det å være en fjellgeit ikke nødvendigvis forstås gjennom en dypere betydning. Utdypende samtaler om betydningen barnas kroppslige uttrykk kunne styrket oppgavens kredibilitet. Likevel, ble flere observasjoner som vekke min nysgjerrighet fulgt opp med samtale, men barnas

beskrivelser hadde da ikke en nyanserende betydning ovenfor de kroppslige uttrykkene. Dette ble jeg bevisst på i analysearbeidet av forskningsmaterialet.

*Krystallisering* er relatert til praksisen av å inkludere flere metoder for å produsere forskningsmateriale, ikke med målsetning om å gi en mer enestående konklusjon, men for å åpne opp for en mer kompleks og dyptgående forståelse av fenomenet. Dette kan berike forskningen med flerstemmighet, hvor flere og varierte stemmer trer frem i kvalitativ forskning. I forskningsmaterialet til denne oppgaven ble det tydelig av hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring er preget av flertydighet, og det var viktig for meg å få frem gjennom funnene. Gjennom refleksjoner med veilederne mine ble de delene av forskningsmaterialet som kommer frem i funn etablert. At analyseprosessen med forskningsmaterialet mitt inkluderte veilederne mine sine refleksjoner, noe Tracy (2010, s. 844) kaller for medlemsrefleksjoner, styrker oppgavens kredibilitet. Dette fordi refleksjonene gav muligheter for spørsmål, kritikk, tilbakemeldinger og bekreftelse som gav grobunn for en dypere og rikere analyse.

## 7.0 Avsluttende betraktninger

I denne masteroppgaven har jeg utforsket hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring. Den metodiske tilnærmingen og barnas kroppslige uttrykk i møte med fenomenologisk teori har åpnet opp for ny kunnskap om hvordan barn opplever å være i fysisk aktiv læring. Det har også skapt refleksjoner rundt hva fysisk aktiv læring er i praksis, og hvilken betydning det har for barns opplevelser.

Det har bidratt med kunnskap om hvordan fysisk aktiv læring kan oppleves gjennom fantasifulle uttrykk, som en måte å orientere seg i verden, hvor emosjonelle- og følelsesmessige perspektiv handler om noe. Å oppleve fysisk aktiv læring gjennom å være en fjellgeit har også kommet frem og hvordan det dialektiske forholdet mellom barna og omgivelsene blir tydelig når fysisk aktiv læring foregår i naturen. Det er kommet frem at barnas subjektive tolkninger av hverandre sine kroppslige bevegelser er en del av samarbeidet i fysisk aktiv læring. Fysisk aktiv læring kan også skape et behov for å gjemme seg. I bevegelse med andre kan det å føle seg kroppslig synlig overfor andre bli forsterket.

Gjennom å sette barna i førersetet har denne oppgaven bidratt med verdifull kunnskap til forskningsfeltet. Fysisk aktiv læring kan i den sammenheng ikke bare forstås som et enkelt tiltak, uavhengig av barnas interesser, bevegelsen sin mening og undervisningen sin kontekst. Men heller som et dialektisk forhold mellom kropp, følelser, bevegelse, omgivelser, faglig innhold, lærere og andre barn.

Arbeidet med oppgaven har også fått meg til å reflektere over hva å fasilitere læring av faglig innhold gjennom kroppslig bevegelse egentlig er. Med grunnlag i denne oppgavens funn vil jeg beskrive det som en balansekunst mellom flere elementer for å ivareta hele barnet. Dette omhandler ikke bare å balansere fag og kroppslig bevegelse, men også omgivelser, samarbeid, følelser og kropp. Et forslag til videre forskning kan derfor være å rette oppmerksomheten mot hvordan disse elementene kommer til uttrykk hos barn og hvordan lærere kan balansere disse.

## 8.0 Litteraturliste

- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook* (2. utg.). Sage.
- Beets, M. W., Okely, A., Weaver, R. G., Webster, C., Lubans, D., Brusseau, T., Carson, R., & Cliff, D. P. (2016). The theory of expanded, extended, and enhanced opportunities for youth physical activity promotion. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(1), 120. <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0442-2>
- Borgen, J. S., Gjølme, E.G., Hallås, B.O., Løndal, K., Moen, K.M. (2018). *Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet»*. (2919). Utdanningsforskning.no. Hentet 5. mai 2023, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/kroppsøving-mer-enn-fysisk-aktivitet/>
- Borgen, J.S., & Engelsrud, G. (2015). *Hvor er barnas stemme i debatten om fysisk aktivitet?* Utdanningsforskning.no. Hentet 5. mai 2023, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hvor-er-barnas-stemme-i-debatten-om-fysisk-aktivitet/>
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports (Washington, D.C.: 1974)*, 100(2), 126–131.
- Chalkley, A., Mandelid, M., Thurston, M., Daly-Smith, A., Singh, A., Huiberts, I., Archbold, V. S. J., Resaland, G. K., & Tjomsland, H. E. (2022). “Go beyond your own comfort zone and challenge yourself”: A comparison on the use of physically active learning in Norway, the Netherlands and the UK. 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103825>
- Daily-Smith, A. J., Zwolinsky, S., McKenna, J., Tomporowski, P. D., Defeyter, M. A., & Manley, A. (2018). Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children’s physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: Understanding critical design features. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 4(1), e000341. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2018-000341>
- Daily-Smith, A., Morris, J. L., Norris, E., Williams, T. L., Archbold, V., Kallio, J., Tammelin, T. H., Singh, A., Mota, J., von Seelen, J., Pesce, C., Salmon, J., McKay, H., Bartholomew, J., & Resaland, G. K. (2021). Behaviours that prompt primary school teachers to adopt and implement physically active learning: A meta synthesis of qualitative evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 151. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01221-9>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197–1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>



- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211.  
<https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fasting, M. L., & Skreland, L. L. (2021). *Å forske blant barn* (J. Kampmann, Red.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gallagher, M., Haywood, S. L., Jones, M. W., & Milne, S. (2010). Negotiating Informed Consent with Children in School-Based Research: A Critical Review. *Children & Society*, 24(6), 471–482.  
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00240.x>
- Greig, A., Taylor, J., & MacKay, T. (2007). *Doing Research with Children*. SAGE Publications Ltd.  
<https://doi.org/10.4135/9781849209045>
- Ingulfsvann, L. S. (2018). *Affected by movement: A qualitative exploration of 10-year-old children's experiences from a school-based physical activity intervention* [Doktorgradsavhandling].  
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2576315>
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2020). *Hvordan bruke teori?* Universitetsforlaget.
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E. M. F., Andersen, L. B., & Martin, B. W. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: A review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 923–930.  
<https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090186>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Lerum, Ø., Bartholomew, J., McKay, H., Resaland, G. K., Tjomsland, H. E., Anderssen, S. A., Leirhaug, P. E., & Moe, V. F. (2019). Active Smarter Teachers: Primary School Teachers' Perceptions and Maintenance of a School-Based Physical Activity Intervention. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 4(17), 141.  
<https://doi.org/10.1249/TJX.000000000000104>

- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. CAPPELEN DAMM.
- Madsen, K. L. (2021). *Enactive Movement Integration: En handlingsorientert bevægelsesdidaktik for folkeskolen* [Doctoral thesis]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2730898>
- Mandelid, M. B., Resaland, G. K., Lerum, Ø., Teslo, S. B., Chalkley, A., Singh, A., Bartholomew, J., Daly-Smith, A., Thurston, M., & Tjomsland, H. E. (2022). Unpacking physically active learning in education: A movement didaktikk approach in teaching? 14. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3048768>
- McMullen, J. M., MacPhail, A., & Dillon, M. (2019). "I want to do it all day!"—Students' experiences of classroom movement integration. *International Journal of Educational Research*, 94, 52–65. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.014>
- Menning, S. F., & Kampmann, J. (2021). Når etikken er under press. I *Å forske blant barn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Percetion*. Taylor & Francis Group.
- Naylor, P.-J., & McKay, H. A. (2009). Prevention in the first place: Schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 10–13. <https://doi.org/10.1136/bjism.2008.053447>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Norris, E., Steen, T. van, Direito, A., & Stamatakis, E. (2020). Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 54(14), 826–838. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-100502>
- Piggin, J. (2020). What Is Physical Activity? A Holistic Definition for Teachers, Researchers and Policy Makers. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fspor.2020.00072>

- Schmidt, S. K., Bratland-Sanda, S., & Bongaardt, R. (2022). Young adolescents' lived experience with teacher-led classroom-based physical activity: A phenomenological study. *Teaching and Teacher Education, 116*, 103777. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103777>
- Sneck, S., Viholainen, H., Syväoja, H., Kankaapää, A., Hakonen, H., Poikkeus, A.-M., & Tammelin, T. (2019). Effects of school-based physical activity on mathematics performance in children: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 16*(1), 109. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0866-6>
- Sneck, S., Syväoja, H., Järvelä, S., & Tammelin, T. (2022a). More active lessons: Teachers' perceptions of student engagement during physically active maths lessons in Finland. *Education Inquiry, 0*(0), 1–22. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2058166>
- Sneck, S., Järvelä, S., Syväoja, H., & Tammelin, T. (2022b). Pupils' experiences and perceptions of engagement during the Moving Maths programme. *Education 3-13, 50*(3), 419–434. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1857816>
- Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, E.M., Andersen, I.D., Andersen, O.K., Kolle, E., & Dalene, K. E. (2019). *Nasjonalt overvåkingsystem for fysisk aktivitet og fysisk form. Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (ungKan3)*. Hentet fra [https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-og-trykksaker/2019/ungkan3\\_rapport\\_final\\_27.02.19.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-og-trykksaker/2019/ungkan3_rapport_final_27.02.19.pdf)
- Teslo, S., Thurston, M., Lerum, Ø., Brekke Mandelid, M., Sørnes Jenssen, E., Resaland, G. K., & Eikeland Tjomsland, H. (2023). Teachers' sensemaking of physically active learning: A qualitative study of primary and secondary school teachers participating in a continuing professional development program in Norway. *Teaching and Teacher Education, 127*, 104113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104113>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry, 16*, 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- van Manen, M. (1998/2016). *Researching Lived Experience* (2nd ed.). Taylor & Francis. <https://bookshelf.vitalsource.com/books/9781315421032>
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press, Inc.

- Vetter, M., Orr, R., O'Dwyer, N., & O'Connor, H. (2020). Effectiveness of Active Learning that Combines Physical Activity and Math in Schoolchildren: A Systematic Review. *Journal of School Health, 90*(4), 306–318. <https://doi.org/10.1111/josh.12878>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14*(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Winje, Ø., & Løndal, K. (2021). Theoretical and practical, but rarely integrated: Norwegian primary school teachers' intentions and practices of teaching outside the classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education (JOEE)*. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00082-x>
- World Health Organization. (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: More active people for a healthier world*. World Health Organization. Hentet fra <https://apps.who.int/iris/handle/10665/272722>
- Zahavi, D. (2018). *Fænomenologi – en introduktion*. Samfundslitteratur.

## 9.0 Vedlegg

### 9.1 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

15.05.2023, 09:43

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Fysisk aktiv læring og inkluderende læringsmiljø](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
796490

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
31.10.2022

**Prosjekttittel**

Fysisk aktiv læring og inkluderende læringsmiljø

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Solfrid Bratland-Sanda

**Prosjektperiode**

18.10.2021 - 31.12.2025

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2026.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Endringen innebærer at prosjektet ønsker å måle fysisk aktivitet ved hjelp av akselerometre gjennom hele skoledagen. Det betyr at eleven skal få utdelt aktivitetsmåler når de møter på skolen, bærer måleren på hofta gjennom hele skoledagen, og at forskningspersonell samler inn disse målerne når skoledagen er over.

Prosjektets varighet er frem til 31.12.2025. Etter dette vil materiale med personopplysninger lagres internt ved behandlingsansvarlig institusjon frem til 31.12.2026, for forskningsformål.

Informasjonsskrivet er oppdatert i henhold til endringene. I tråd med vår opprinnelige vurdering av prosjektet 26.10.2021, er det den registrerte samtykke som gir grunnlag for behandlingen av personopplysninger. Det betyr at det ikke skal behandles personopplysninger utover de føringene samtykkene gir.

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Anne Marie Try Laundal

Lykke til videre med prosjektet!

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Fysisk aktiv læring og inkluderende læringsmiljø»?

#### Informasjonsskriv og samtykkeskjema – elever og foreldre 1. klasse

Vi er en forskergruppe fra Universitetet i Sørøst Norge (USN) og Høgskolen på Vestlandet (HVL)/Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL). Vi ønsker å samarbeide med nøkkelpersoner med tilknytning til ulike klassetrinn ved utvalgte skoler for å utforske og videreutvikle bruk av fysisk aktiv læring (FAL) i skolehverdagen. Forskergruppen vil samarbeide tett med prosjektskolene, og bruke ulike kvalitative og kvantitative datainnsamlingsmetoder. I dette skrivet vil du få informasjon om mål for prosjektet og hva din deltakelse vil innebære for deg.

#### Formålet med prosjektet

Dette forskningsprosjektet springer ut av observasjoner og erfaringer fra et tidligere forskningsprosjekt ved USN (Liv og røre i Telemark), hvor bruk av FAL viste flere positive gevinster på elevers helse, trivsel og livskvalitet. Samtidig ble det observert et betydelig potensial for å videreutvikle FAL som undervisningsmetode, spesielt med tanke på inkluderende læringsmiljø. Dermed er hovedformålet med dette prosjektet *å videreutvikle FAL som undervisningsmetode i teorifag i grunnskolen for å bidra til mer inkluderende læringsmiljø og styrkede relasjoner elev-elev og lærer-elev*. Vi ønsker derfor å følge lærere med kompetanse i FAL som undervisningsmetode over tid, og observere hvordan FAL blir brukt som en del av undervisningsopplegget. Med dette vil vi kunne få svar på hvordan FAL kan påvirke læringsmiljø, relasjoner mellom elever, relasjoner mellom lærer og elev, kommunikasjon og den fysiske aktiviteten i timene. Dette er et såkalt aksjonsforskningsprosjekt, som betyr at vi ønsker å samarbeide tett med skolene for å innføre tiltak underveis i prosjektet som kan løfte og videreutvikle kvaliteten i FAL. Tiltakene vil observeres og evalueres fortløpende sammen med prosjektskolene.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst Norge (USN) ved professor og prosjektleder Solfrid Bratland-Sanda er ansvarlig for dette forskningsprosjektet. Selv om dette er et samarbeidsprosjekt mellom USN og HVL, så er det kun USN som vil lagre og behandle opplysningene som samles inn.

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

Skolen din har blitt rekruttert gjennom et strategisk utvalg på bakgrunn av prosjektgruppen sitt nettverk og kjennskap til praksisfeltet. Dersom du har fått denne forespørselen er det grunnet ditt engasjement knyttet til prosjektskolen. Vi har på forhånd fått godkjenning fra skoleleder om å invitere deg til å delta i forskningsprosjektet.

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

Vi vil følge læreren og klassen i to år (skoleår 21/22 og 22/23) hvor elevene skal ta del i den daglige undervisningen på normal måte under hele forskningsprosjektet. Vi skal observere klassen og læreren i en hverdagslig og normal situasjon med hjelp av ulike målemetoder. Disse metodene innebærer: (1) observasjon og bruk av aktivitetsmåler, (2) intervju, samtaler og spørreskjema, (3) gjennomføring av fysiske og motoriske tester.

Observasjonen og bruk av aktivitetsmåler vil skje i kortere og lengre perioder (2-5 ukers perioder) i løpet av de to prosjektårene. Her vil vi hovedsakelig observere FAL-økter med bruk av feltnotat og aktivitetsmåler. Det er kun lærerens organisering, lærerens kommunikasjon, elevenes deltakelse,

aktivitet og bevegelsesformer som skal observeres. Aktivitetsmåler, som deles ut av forskningspersonell, vil være festet til hofta under 8-12 FAL-økter pr. skoleår (2-4 økter på høsten, 2-4 økter på vinteren og 2-4 økter på våren), og bli samlet inn av forskningspersonell etter hver økt. Det vil bli observert flere FAL-økter også, uten aktivitetsmåler. Dette tilsvarer 2-3 ganger pr. uke i de periodene forskere er til stede på prosjektskolene. FAL-øktene vil bli tatt opp på video, kun for støtte til observasjonen. Det er aktiviteten i FAL-øktene som vil bli filmet, og skal kun brukes til forskningsprosjektets formål. Opptakene blir slettet 31.12.2026. Det vil også være aktuelt å observere andre klasses timer (kroppsøving og andre teorifag) da uten aktivitetsmåler.

Underveis i prosjektperioden vil vi bruke intervju, samtaler og papirbaserte spørreskjema for å få elevene sine perspektiv på FAL. Her vil vi vektlegge tema som kommunikasjon, læringsmiljø og opplevelsen av FAL. Spørreskjemaene vil bli distribuert ut 4 ganger i løpet av prosjektperioden (høst og vår begge skoleårene), og fylt ut med forskningspersonell og lærer tilgjengelig for eventuelle spørsmål til skjemaet.

To ganger i løpet av prosjektperioden (høst begge skoleår) vil det være ønskelig å gjennomføre fire enkle fysiske og motoriske tester, samt mål av vekt og høyde. Elever og lærere får ikke vite resultatene på testene, sin vekt eller høyde. De fysiske og motoriske testene inkluderer 1) stille lengde, 2) støt med 1kg medisinball, 3) klatre i ribbevegg og 4) Andersen-test (10 minutters løpstest). Løpstesten innebærer 5 min løping og 5 min pause, altså 10 minutters total varighet og kan derfor oppleves noe anstrengende. Alle tester vil bli gjennomført av forskningspersonell i kroppsøvingstimer, hvor elevene blir testet i mindre grupper. Elevene blir målt på 1) hvor langt de hopper, 2) hvor langt de støter 1 kg medisinball, 3) hvor raskt de klatrer i ribbevegg og 4) hvor langt de forflytter seg i løpet av 10 minutter. Resultatene vil kun bli brukt i sammenheng med analyser av datamaterialet, og resultater vil kun bli publisert på gruppenivå.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet (skoleåret 21/22-22/23). Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette kan du gjøre ved å gi muntlig eller skriftlig tilbakemelding til undertegnede. Dersom du tar tilbake samtykke vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

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

Selv om dette er et samarbeidsprosjekt mellom USN og HVL, så er det kun USN som vil lagre og behandle opplysningene som samles inn. HVL vil ikke ha tilgang til eller lagre personopplysninger eller aidentifiserte data. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålet som presentert i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All data vil bli av-identifisert, det vil si registrert uten navn eller andre direkte opplysninger som kan koble data til deg. Datamaterialet blir lagret på forskningsserver som er innelåst/kryptert. Det er bare to forskere fra USN, som leder datainnsamlingen, som har tilgang til navn på deltakerne. Prosjektleder og øvrige forskere tilknyttet prosjektgruppa vil kun ha tilgang til aidentifiserte data for analyse.

Resultatene av prosjektet vil bli publisert i form av engelsk og norskspråklige artikler i internasjonal faglitteratur. I tillegg vil resultatene fra prosjektet bli formidlet til det norske fagmiljøet i form av populærvitenskapelige artikler og faglige foredrag. Vi understreker at opplysninger eller utsagn som kommer fram i publikasjoner og foredrag ikke kan føres tilbake til enkeltpersoner.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2025, men prosjektet ønsker å oppbevare data fram til 31.12.2026 for analyse og publisering i internasjonal faglitteratur. Personopplysninger, video-opptak fra timene og lydopptak fra intervju blir slettet 31.12.2026.

### **Dine rettigheter**

Du har rett til:

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer om prosjektet?**

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

- Professor Solfrid Bratland-Sanda på e-post ([solfrid.bratland-sanda@usn.no](mailto:solfrid.bratland-sanda@usn.no)) eller telefon (35 95 27 98)
- Personvernombud USN Paal Are Solberg på e-post ([paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no)) eller telefon (35 57 50 53)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon (55 58 21 17)

### **Hva skjer hvis du velger å ikke delta i studien?**

Hvis dere velger å ikke delta i studien, så vil likevel elevene følge undervisningen på skolen som vanlig. Dette gjelder også FAL-økter som blir observert. Dette betyr at elevene som ikke har samtykket for deltakelse vil kunne bli del av video-opptakene av FAL-øktene. Derimot vil disse elevene ikke delta på noe annet i forskningsprosjektet. De vil med andre ord kun være synlig på video-opptakene som brukes som støtte til observasjon, men ikke delta på noe annet i prosjektet. Elever uten samtykke vil også bli ekskludert fra alle analyser av datamaterialet i etterkant av innsamling. Derfor ber om samtykke til at deres barn skal delta i forskningsprosjektet, eller hvis deres barn ikke skal delta ber vi om samtykke til at deres barn kun blir synlig på videoopptak. Som nevnt over vil disse video-opptakene kun brukes til prosjektets formål og blir slettet ved prosjektslutt. Samtykket gis på neste side.

### **Erklæring om samtykke**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fysisk aktiv læring og inkluderende læringsmiljø* og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg og min forelder samtykker til:

- å delta i intervju/samtale • spørreskjema • å delta på fysiske/motoriske tester
- å bli observert og bruke aktivitetsmåler i undervisningen

Hvis eleven ikke skal delta i forskningsprosjektet ber vi om samtykke til at eleven kan være med på videoopptak, men ikke resten av forskningen.

- Jeg og min forelder samtykker til at jeg kan være med på videoopptakene i undervisningssammenheng, men ikke på resten av forskningen.



Jeg og min forelder samtykker til at mine opplysninger kan bli behandlet fram til prosjektet er avslutta, ca. 31.12.2026.

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker/elev sin foresatt/ foreldre, dato)

Jeg stadfester at jeg har gitt informasjon om studiet

-----  
04.10.2021 – Solfrid Bratland-Sanda



# Vil du delta i forskningsprosjektet «Fysisk aktiv læring og inkluderende læringsmiljø»

## Informasjonsskriv og samtykkeskjema – lærere

Vi er en forskergruppe fra Universitetet i Sørøst Norge (USN) og Høgskolen på Vestlandet (HVL)/Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL). Vi ønsker å samarbeide med nøkkelpersoner med tilknytning til ulike klassetrinn ved utvalgte skoler for å utforske og videreutvikle bruk av fysisk aktiv læring (FAL) i skolehverdagen. Forskergruppen vil samarbeide tett med prosjektskolene, og bruke ulike kvalitative og kvantitative datainnsamlingsmetoder. I dette skrivet vil du få informasjon om mål for prosjektet og hva din deltakelse vil innebære for deg.

### Formålet med prosjektet

Dette forskningsprosjektet springer ut av observasjoner og erfaringer fra et tidligere forskningsprosjekt ved USN (Liv og røre i Telemark), hvor bruk av FAL viste flere positive gevinster på elevers helse, trivsel og livskvalitet. Samtidig ble det observert et betydelig potensial for å videreutvikle FAL som undervisningsmetode, spesielt med tanke på inkluderende læringsmiljø. Dermed er hovedformålet med dette prosjektet *å videreutvikle FAL som undervisningsmetode i teorifag i grunnskolen for å bidra til mer inkluderende læringsmiljø og styrkede relasjoner elev-elev og lærer-elev*. Vi ønsker derfor å følge lærere med kompetanse i FAL som undervisningsmetode over tid, og observere hvordan FAL blir brukt som en del av undervisningsopplegget. Med dette vil vi kunne få svar på hvordan FAL kan påvirke læringsmiljø, relasjoner mellom elever, relasjoner mellom lærer og elev, kommunikasjon og den fysiske aktiviteten i timene. Dette er et såkalt aksjonsforskningsprosjekt, som betyr at vi ønsker å samarbeide tett med skolene for å innføre tiltak underveis i prosjektet som kan løfte og videreutvikle kvaliteten i FAL. Tiltakene vil observeres og evalueres fortløpende sammen med prosjektskolene.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst Norge (USN) ved professor og prosjektleder Solfrid Bratland-Sanda er ansvarlig for dette forskningsprosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Skolen din har blitt rekruttert gjennom et strategisk utvalg på bakgrunn av prosjektgruppen sitt nettverk og kjennskap til praksisfeltet. Dersom du har fått denne forespørselen er det grunnet ditt engasjement knyttet til prosjektskolen. Vi har på forhånd fått godkjenning fra skoleleder om å invitere deg til å delta i forskningsprosjektet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å følge klassen din og deg over to år, hvor vi observerer en hverdagslig og normal skolehverdag. Dette betyr at elevene skal følge den vanlige undervisningen, og at dere planlegger undervisning som normalt. Dersom du velger å delta i dette forskningsprosjektet, innebærer det derfor: (1) Observasjon av undervisning, (2) samtale/intervju og (3) deltakelse i utvikling og evaluering av tiltak for å videreutvikle FAL som undervisningsmetode.

Observasjonen vil skje i kortere og lengre perioder (2-5 uker) i løpet av de to prosjektårene. Her vil vi observere FAL-økter med bruk av feltnotat og aktivitetsmåler på elevene. Disse FAL-øktene vil også bli tatt opp på video-opptak, kun for støtte til observasjonen og vil bli slettet ved prosjektslutt. Det er aktiviteten i FAL-øktene som vil bli filmet. Omfanget av FAL-økter som blir observert med

aktivitetsmåler på elevene er 8-12 økter pr. skoleår, mens ytterligere FAL-økter kan bli observert uten

aktivitetsmålere på elevene i de samme periodene. Det vil også være aktuelt å observere deg og din klasse i andre klasses timer (kroppsøving og andre teorifag) da uten aktivitetsmålere.

Underveis i prosjektperioden ønsker vi samtaler/intervjuer med deg som lærer. I

intervjuene/samtalene vil vi vektlegge temaer som didaktiske og pedagogiske valg, kommunikasjon, læringsmiljø og elevenes trivsel og læring. Intervjuene vil også bli brukt for å evaluere utviklingen av prosjektet. Intervjuer vil bli tatt opp på lydbånd med notater til.

Utviklingen og evaluering av tiltak for å videreutvikle FAL som undervisningsmetode innebærer 1 – 3 møter våren 2022. Siktet målet er felles å utarbeide konkrete tiltak som kan støtte inkluderende læringsmiljø ved bruk av FAL. Tiltaket vil prøves ut skoleåret 2022/23.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette kan du gjøre ved å gi muntlig eller skriftlig tilbakemelding til undertegnede. Dersom du tar tilbake samtykke vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

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

Selv om dette er et samarbeidsprosjekt mellom USN og HVL, så er det kun USN som vil lagre og behandle opplysningene som samles inn. HVL vil ikke ha tilgang til eller lagre personopplysninger eller aidentifiserte data. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålet som presentert i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All data vil bli av-identifisert, det vil si registrert uten navn eller andre direkte opplysninger som kan koble data til deg. Datamaterialet blir lagret på forskningsserver som er innlåst/kryptert. Det er bare to forskere fra USN, som leder datainnsamlingen, som har tilgang til navn på deltakerne. Prosjektleder og øvrige forskere fra USN tilknyttet prosjektgruppa vil kun ha tilgang til aidentifiserte data for analyse.

Resultatene av prosjektet vil bli publisert i form av engelsk og norskspråklige artikler i internasjonal faglitteratur. I tillegg vil resultatene fra prosjektet bli formidlet til det norske fagmiljøet i form av populærvitenskapelige artikler og faglige foredrag. Vi understreker at opplysninger eller utsagn som kommer fram i publikasjoner og foredrag ikke kan føres tilbake til enkeltpersoner.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2025, men prosjektet ønsker å oppbevare data fram til 31.12.2026 for analyse og publisering i internasjonal faglitteratur. Personopplysninger, video-opptak fra timene og lydopptak fra intervju blir slettet 31.12.2026.

### **Dine rettigheter**

Du har rett til:

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer om prosjektet?

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

- Professor Solfrid Bratland-Sanda på e-post ([solfrid.bratland-sanda@usn.no](mailto:solfrid.bratland-sanda@usn.no)) eller telefon (35 95 27 98)

- Personvernombud USN Paal Are Solberg på e-post ([paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no)) eller telefon (35 57 50 53)

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon (55 58 21 17)

### Erklæring om samtykke

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fysisk aktiv læring og inkluderende læringsmiljø* og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i gruppesamtaler
- spørreskjema
- å bli observert

Jeg samtykker til at mine opplysninger kan bli behandlet fram til prosjektet er avslutta, ca. 31.12.2026

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

Jeg stadfester at jeg har gitt informasjon om studiet

04.10.2021 – Solfrid Bratland-Sanda

-----  
(Signert av prosjektleder, dato)



## 9.4 Samtaleguide

Samtaleguide til deltakende observasjon (limt inn i feltdagbok).

1. Hva gjør dere?
2. Hvordan fikk dere til dette?
3. Hva synes dere om dette?
4. Hva skjedde nå?
5. Hva tenker dere om det?
6. Hvorfor gjorde dere det?

## 9.5 Observasjonsguide

Observasjonsguide til deltakende observasjon (skrevet inn i feltdagbok).

Dato:	
Hvor:	
Innledende kontekst:	
Deskriptive feltnotater:	Egne tolkninger: