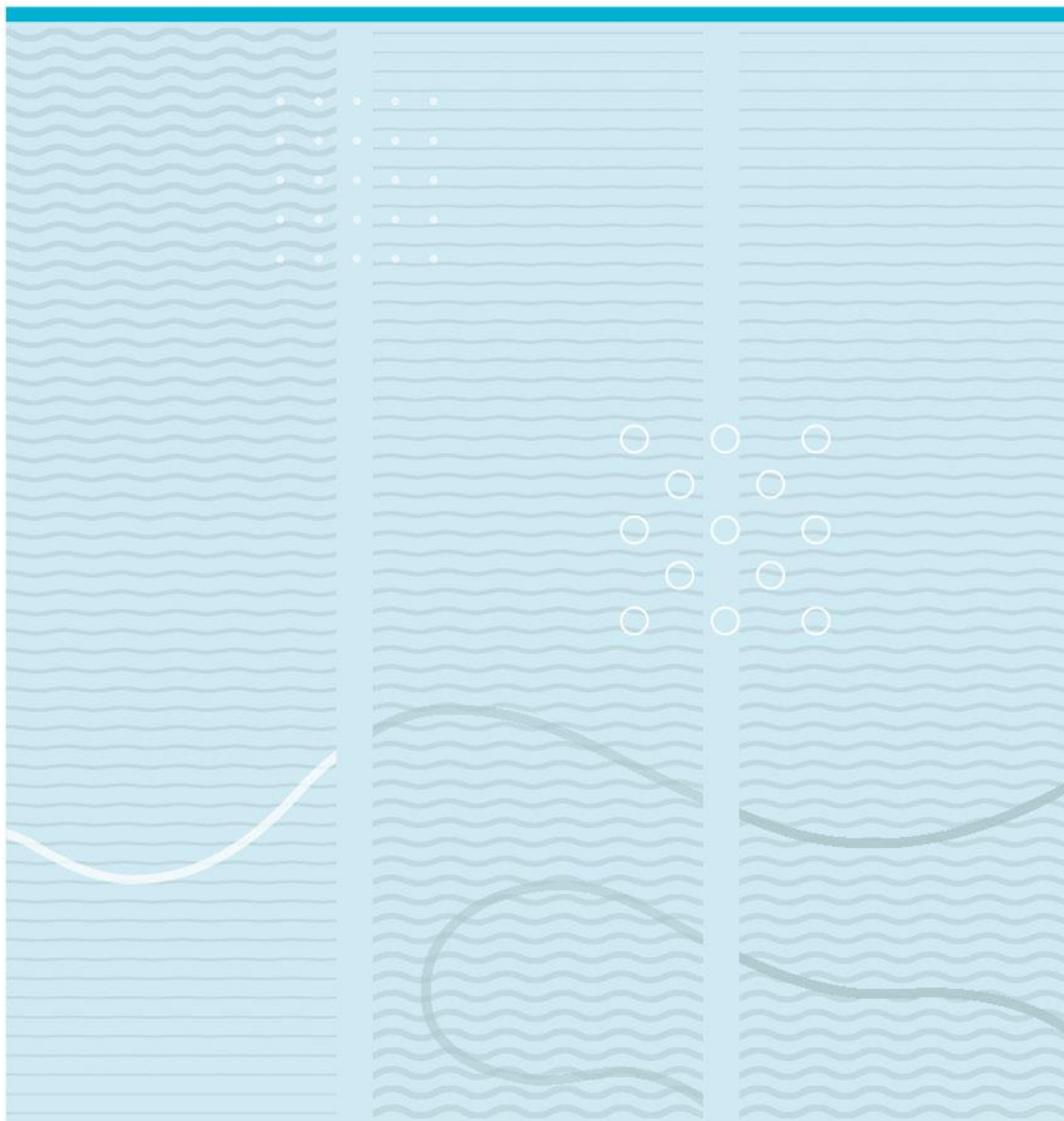


Ingvild Kopland Døviken og Anja Lislien

## Bevegelse i begynneropplæringen

Hvordan beskriver lærere i begynneropplæringen hva bevegelse kan bidra med i skolen?





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

<http://www.usn.no>

© 2022 Ingvild Kopland Døvik og Anja Lislien

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Skolen er en arena for utdanning og læring og i overordnet del av læreplanen står det at «barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det har lenge vært et dualistisk syn som har preget undervisningen i skolen. De siste årene har det derimot vært et stort fokus på at barn og unge har et behov for å bevege kroppen. Siden de yngste barn har et behov for å bevege på seg er det viktig at lærerne har kunnskap om at barnekroppen har dette fysiologiske behovet, samtidig som de har et oppdrag om å legge til rette for faglig måloppnåelse for elevene. Det er derfor viktig at læreren har kunnskap om begge disse områdene og klarer å finne en balanse i skolehverdagen. Som masterstudenter har vi vært nysgjerrige på å høre hvordan lærere i begynneropplæringen beskriver hvordan de bruker bevegelse i skolen og hva det kan bidra med for elevene. Teorien som ligger til grunn for oppgaven er basert på et helhetlig syn på læring og støtter seg også på erfaringsbegrepet.

Empirien til dette prosjektet er hentet inn gjennom intervjuer av seks lærere som har bakgrunn fra begynneropplæringen i skolen. En tematisk analyse av intervjuene gir oss et inntrykk av at lærerne i begynneropplæringen har et helhetlig syn på læring og er opptatt av at elevene skal få bevege seg. Datamaterialet viser at lærerne ser en rekke fordeler ved å bruke bevegelse inn i undervisningen, både rettet mot å fremme læring hos elevene og utvikle ferdigheter som kan knyttes til overordnet del av læreplanen. Lærerne ser også noen utfordringer ved å bruke bevegelse i undervisningen, men forteller at fordelene er så store at det veier opp for de utfordringene de kan møte. Det kommer også frem gjennom prosjektet at lærerens tilrettelegging av undervisningsaktiviteter har betydning for hvordan bevegelse kan bidra i undervisningen.

Nøkkelord: begynneropplæring, bevegelse, helhetlig læringssyn og lærernes beskrivelser

## Abstract

The school is an arena for education and learning and the core curriculum states that «children and young people are curious and want to discover and create. The teaching and training must give the pupils rich opportunities to become engaged and develop the urge to explore»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). For many years there has been a dualistic view that has characterized the teaching in schools. In recent years, there has been a great focus on children having a need to move their bodies. Because young children have an urge to move their body, it is important that teachers have knowledge that the child's body has this physiological need, at the same time as they have a task of facilitating academic goal achievement for the students. It is therefore important that the teacher has knowledge of both areas and is able to find a balance in everyday school life. As master's students, we have been curious to hear how teachers in the early years of education describe how they use movement in school and what it can contribute to the students. The theory on which the thesis is based is centered around a holistic view of learning and is also based on the concept of experience.

The empirical evidence for this project was obtained through interviews with six teachers with a background in the early years of education in schools. A thematic analysis of the interviews tells us that the teachers in the early years of education generally have a holistic view on learning and are concerned that the students should be allowed to move. The data material shows that teachers see a number of benefits of using movement in teaching, aimed both at promoting learning and developing skills that can be linked to the core curriculum. The teachers also see some challenges in using movement in their teaching, but see the benefits as so great that it outweighs the challenges they may face. It also emerges through the project that the teacher's facilitation of teaching activities is important for how movement can contribute to the lessons.

Key words: early years of education, movement, holistic education, teacher's descriptions

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for masterprosjektet.....	8
1.2 Problemstilling .....	9
1.3 Oppgavens disposisjon.....	10
1.4 Avgrensing og begrepsavklaring .....	11
1.4.1 Bevegelse .....	11
1.4.2 Begynneropplæring.....	12
<b>2 Teori</b> .....	<b>13</b>
2.1 Helhetlig læringssyn og utdanningsperspektiv .....	13
2.1.1 Helhetlig (holistisk) læringssyn .....	13
2.1.2 Dewey .....	15
2.2 Læringsbegreper .....	17
2.2.1 Variert undervisning .....	17
2.2.2 Motivasjon og mestring .....	18
2.2.3 Relasjoner og sosial kompetanse .....	20
2.2.4 Livsmestring .....	23
2.3 Beskrivelse av opplæringsmandatet og den overordnede delens rolle .....	24
2.3.1 Hvordan beskriver lærere bruk av bevegelse for å fremme læring?.....	24
2.3.2 Hvordan beskriver lærere hva bruk av bevegelse kan bidra med hos elevene knyttet til ferdigheter beskrevet i overordnet del?.....	26
2.4 Tidligere forskning.....	27
<b>3 Metode</b> .....	<b>30</b>
3.1 Kvalitativt forskningsdesign og metode .....	30
3.2 Utvalg.....	31
3.3 Kvalitativt intervju .....	32
3.4 Forskerrollen og kvalitetsvurdering.....	33
3.4.1 Gyldighet.....	33
3.4.2 Pålitelighet .....	34
3.5 Ethiske refleksjoner .....	34

3.6	Analysemetode.....	35
3.6.1	Tematisk analyse.....	36
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn .....</b>	<b>38</b>
4.1	Bevegelse fremmer læring .....	38
4.2	Bevegelse utvikler ferdigheter knyttet til overordnet del .....	41
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>44</b>
5.1	Bevegelse fremmer læring .....	44
5.2	Bevegelse utvikler ferdigheter knyttet til overordnet del .....	55
5.3	Konklusjon .....	64
5.4	Prosjektets aktualitet .....	65
<b>6</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>67</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>68</b>
	<b>Oversikt over tabeller .....</b>	<b>73</b>
	<b>Vedlegg 1: Intervjuguide .....</b>	<b>74</b>
	<b>Vedlegg 2: NSD samtykkeskjema .....</b>	<b>76</b>
	<b>Vedlegg 3: NSD godkjenning .....</b>	<b>79</b>

## Forord

Vi startet på lærerutdanningen høsten 2017, og her sitter vi nå fem år senere med et helt ferdig masterprosjekt. Når vi ser tilbake på disse fem årene på universitetet, ser vi at vi har utviklet oss som mennesker. Vi sitter igjen med gode erfaringer både fra skolebenken som student og i praksisperiodene. Det må innrømmes at tiden har gått fort, men den har også til tider gått utrolig sakte. Men her står vi, endelig ferdig utdannet lærere! I arbeidet med dette prosjektet har ikke alt alltid gått på skinner. Med det mener vi at vi i perioder har vært utrolig frustrerte når vi har stått fast i arbeidet, men er det en ting vi har lært gjennom arbeidet med dette prosjektet, så er det at alt løser seg bare man jobber godt og lenge nok med det. Vi synes ordtaket «det er i motbakker det går oppover» beskriver dette godt. Når dette er sagt så har vi lært veldig mye av denne prosessen.

Vi ønsker å takke vår veileder Hein Lindquist, som virkelig har utfordret oss og hjulpet oss gjennom prosessen ved å stille kritiske og reflekterende spørsmål til prosjektet vårt. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig for en liten prat og gitt oss gode råd enten det har vært på e-post eller personlig. Vi ønsker også å takke vår veiledningsgruppe med Truls, Helene og Kristina for gode diskusjoner og erfaringsutveksling på veiledningsmøter. Det har alltid vært godt å drøfte ting sammen med dere, slik at vi har fått nye og friske innspill til prosjektet. Takk til alle informantene som har deltatt, uten dere kunne vi ikke gjennomført prosjektet. Selvfølgelig vil vi også takke alle nære og kjære, familie og venner - takk for at dere alltid har hørt på oss og støttet oss gjennom hele prosjektet, også når vi har vært utrolig frustrerte. Dere har alle hjulpet oss gjennom denne prosessen, og uten dere hadde det ikke gått. Igjen, tusen takk!

Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Drammen, 1. juni 2022

Ingvild Kopland Døviken og Anja Lislien



# 1 Innledning

«Helt ulidelig for en liten tass å skulle sitte stille, så lang tid».

(Fra intervjuet lærer)

«Barnekroppen er konstruert for å være i aktivitet, og ikkje for å sitte stille lenge om gongen» (Vingdal, 2018, s. 39), og Vingdal (2018, s. 33) utdyper dette når hun skriver om at skolen kobler læring til noe annet enn det å være aktiv. Gjennom praksisperiodene på lærerutdanningen har vi blitt oppmerksomme på nettopp det at elevene trenger å få beveget seg og også har et ønske om dette. Dette har ført til en nysgjerrighet for å undersøke bevegelsens plass i undervisningen i dagens skole. Den nye læreplanen gir mer rom for å bruke bevegelse i undervisningen og dette beskrives blant annet i overordnet dels kapittel 2, *prinsipper for læring, utvikling og danning*. Opplæringen skal ruste elevene for det videre livet etter skolen og gi de trygghet og selvstendighet. Samtidig skal den gi elevene grunnleggende kunnskaper for å kunne delta på ulike arenaer de møter i livet. Denne opplæringen og danningen av elevene kan skje gjennom varierte arbeidsmåter og gir elevene mange erfaringer. Dette foregår både alene og sammen med andre og ved aktiviteter som påvirker bevegelse og mestring positivt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). «Då er det avgjerande at eleven møter ein lærar som har eit heilskapleg syn på læring, og med det kunnskap om at elevar er kropp i all læring, at dei er lærande kroppar» (Vingdal, 2018, s. 38). Som kommende lærere i begynneropplæringen vil det derfor være viktig at vi har kunnskap om barns behov og klarer å legge opp en undervisning som støtter disse behovene og fremmer elevenes læring.

Tanken om at skolen kan være en bidragsyter til aktivitet hos barn og unge har økt de siste årene. Tidligere forskning på dette feltet har i stor grad hatt et folkehelseperspektiv. Vårt inntrykk er at mye av fokuset har vært på bevegelse som en pauseaktivitet og at det kan gi mange helsegevinster, som for eksempel forebygging av overvekt (Lillejord et al., 2016, s. 3). Vi opplever også at en del tidligere forskning ikke i like stor grad sier noe om hvordan bruk av bevegelse kan kobles til det faglige og knyttes til områder som påvirker elevenes læring. Vår tanke og ønske med dette prosjektet er derfor å se på bevegelse i skolen gjennom et læringsperspektiv i større grad enn et folkehelseperspektiv. Altså hva bevegelse kan bidra med i skolen for de yngste elevene med tanke på læring, da tilegnelse av skolefaglig kompetanse, og utvikling av ferdigheter. Faren ved å kun se på bevegelse i skolen gjennom et folkehelseperspektiv kan være at man blir så opptatt av aktiviteten og helsegevinstene det gir at man kan glemme det kognitive aspektet. Ved å se på det også gjennom et læringsperspektiv vil bevegelsens mulighet til å påvirke kognitiv- og kroppslig aktivitet komme frem. Vi håper at dette prosjektet kan være med å sette lys på tematikken, bevegelse i skolen.

## 1.1 Bakgrunn for masterprosjektet

Bakgrunnen for dette prosjektet kommer i stor grad av vår egen interesse for det aktuelle temaet. Vi er selv veldig glade i å være aktivitet gjennom bevegelse og syntes derfor temaet om bevegelse i skolen virker spennende å undersøke nærmere. I prosjektskissen som ligger til grunn for dette prosjektet skrev vi om at vi har et «inntrykk [av] [...] at det til stadighet i nyhetene skrives om stillesitting i skolen, at barn er for lite fysisk aktive og hvilken viktig rolle skolen har i denne sammenheng» (Døviken & Lislien, 2021). Mange skoler vektlegger i stor grad aktiviteter hvor elevene sitter stille ved pulten. Det har vært en dualistisk tankegang som har preget organiseringen og gjennomføringen av undervisningen i skolen. Slik er det selvfølgelig ikke i alle klasserom, men denne tankegangen sitter nok dypt og kan også ligge implisitt hos mange, og Vingdal (2018) påpeker dette når hun skriver at «skulen er sterkt konsentrert om fag, læringsmiljø er etter kvart vektlagt meir, medan eleven ser ut til å ha kome meir i bakgrunnen» (Vingdal, 2018, s. 34).

Fokuset på aktive og nysgjerrige elever har blitt tydeligere de senere årene, noe som også kommer frem av den overordnede delen av den nye læreplanen. Dette kan ses i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som er et av tre områder som skolen skal tilrettelegge for læring innenfor (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Helsedirektoratet reviderte i mai 2022 sine råd for fysisk aktivitet i forebygging og behandling, og trekker spesielt frem skjermbruk og stillesitting som en grunn til hvorfor det er viktig å være bevisst på bruk av fysisk aktivitet. De påpeker at for barn mellom 6-12 år er det viktig å få prøve seg i ulike aktiviteter og leker på varierte arenaer hele året, og at disse aktivitetene bør være lystbetonte. Barn skal få prøve varierte aktiviteter og tilegne seg erfaringer i denne perioden i livet (Helsedirektoratet, 2022, s. 20).

I skolen skal elevene også lære mer enn kun faglige ferdigheter. Ved å ta selvstendige valg, lære å forholde seg til seg selv og andre og håndtere de utfordringene som møter dem, skal de lære å bli aktører i sitt eget liv. Man går ikke gjennom livet uten å møte andre mennesker og forholde seg til andre. Derfor er blant annet de sosiale ferdighetene minst like viktige å mestre for barn og unge som de faglige. I dette har læreren en avgjørende rolle ved å legge til rette for god læring innenfor alle disse områdene hos elevene, slik at de kan få utviklet sitt potensiale. Dette er forankret i opplæringsloven §1-1, *formålet med opplæringa*, som utdyper at elevene gjennom skolegangen skal utvikle kunnskap og ferdigheter slik at de kan fungere både i eget liv og i arbeidslivet (Opplæringslova – oppll, 1998). Jo yngre elevene er, jo lettere er det å forme de og gi de gode verdier som de tar med seg videre i livet. Det er derfor viktig å starte med dette arbeidet tidlig i begynneropplæringen.

Når vi selv tenker tilbake på hvordan vår skolegang var, så er det de timene hvor vi fikk være i aktivitet og bruke kroppen for å lære som vi husker aller best. Enten det var å få være ute i

skolegården eller bare i bevegelse i klasserommet, så er det minner som har satt seg hos oss. Dette behovet for å røre på seg kommer naturlig for barn og i skolen vil dette da spesielt gjelde for de yngste barna. Vingdal (2018) refererer til Jagtøien og Hansen (2000) som påpeker at «det å være heilt i ro kan gi prikking og smerter i muskulaturen, og for å opprettholde god blodsirkulasjon i kroppen er det eit fysiologisk behov for stadig å skifte stilling og bevege seg» (Jagtøien & Hansen, 2000, sitert i Vingdal, 2018, s. 39). Hos elever i begynneropplæringen spesielt, vil det altså være et fysiologisk behov for å bevege kroppen (Vingdal, 2018, s. 33). Det finnes også en del studier som diskuterer mulige sammenhenger mellom det å være i aktivitet og læring. Gjennom forarbeidet til dette masterprosjektet ble vi derfor «nysgjerrige på hvordan bevegelse brukes i klasserommet, hvilke effekter det kan ha og hvordan det «løses» av lærere i en vanlig skolehverdag» (Døviken & Lislien, 2021).

## 1.2 Problemstilling

I dette prosjektet ønsker vi å undersøke lærere i begynneropplæringens beskrivelser om bruk av bevegelse i skolen. Mer spesifikt ønsker vi å høre beskrivelser om hvordan bevegelse kan fremme læring og hvordan bevegelse kan bidra til å fremme ferdigheter knyttet til overordnet del. Med dette mener vi ferdigheter som ikke er spesifikt knyttet til det faglige, men for eksempel ferdigheter til å mestre eget liv. Som nevnt i kapittel 1.1, bakgrunn for masterprosjektet, så er vi begge interessert i bevegelse og vi er tilhengere av undervisningsformer som bruker bevegelse som en del av undervisningen. Vi vet også at de yngste elevene har et behov for å få beveget kroppen og hvor viktig det er at de får muligheten til å gjøre dette.

På bakgrunn av dette har vi formulert følgende problemstilling: «*hvordan beskriver lærere i begynneropplæringen hva bevegelse kan bidra med i skolen?*». Vi ønsker å høre et utvalg av lærere i begynneropplæringen sine beskrivelser og tanker rundt dette temaet. Dette skal vi undersøke ved å intervju noen lærere i begynneropplæringen på et utvalg skoler. Denne problemstillingen er veldig stor, men vi ønsker allikevel å beholde den, da vi er interesserte i å høre lærerne sine egne fortellinger fra praksis om dette tema. Etter å ha gjennomført analyseprosessen ga datamaterialet oss muligheten til å utforme to forskningsspørsmål som er med på å spisse prosjektet på bakgrunn av svarene materialet ga oss. Flere av lærerne uttrykte i intervjuene at bevegelse kan gi flere fordeler som påvirker elevenes læring positivt. Det er lite bevis for at bevegelse fører til læring, og vi synes derfor det var interessant å høre hvordan lærerne påpekte at det kunne ha en positiv virkning. Vi så det derfor som relevant å vinkle forskningsspørsmålet inn mot hvordan bevegelse kan bidra med å fremme elevenes læring. Det første forskningsspørsmålet er derfor formulert slik: «*hvordan beskriver lærere bruk av bevegelse for å fremme læring?*». Flere av lærerne i intervjuene

ga oss beskrivelser av ferdigheter som kan utvikles gjennom bevegelse og som ikke kan kobles direkte til den faglige læringen. De beskrev at bevegelse fremmer noen ferdigheter som elevene kan ta med seg videre i livet, både knyttet til eget liv, men også hvordan man skal forholde seg til andre. Det andre forskningsspørsmålet har derfor blitt formulert slik: *«hvordan beskriver lærere hva bruk av bevegelse kan bidra med hos elevene knyttet til ferdigheter beskrevet i overordnet del?»*.

Som fremtidige lærere i dagens samfunn ser vi denne problemstillingen som relevant å se nærmere på, da hverdagen til barn og unge er preget av mye stillesitting og skjermbruk, og psykisk og fysisk helse er mer på dagsorden enn noen gang før. Med tanke på begynneropplæringen i skolen vil temaet være aktuelt, da særlig de yngste barna, som nevnt i kapittel 1.1, har et større behov for å bevege kroppen og det er i denne fasen man legger grunnlaget for hvilke holdninger, verdier og ferdigheter de tar med seg videre i livet.

### **1.3 Oppgavens disposisjon**

Denne oppgaven er delt inn i 6 kapitler, hvor hvert kapittel også er delt inn i ulike underkapitler. Det første kapitlet er et innledningskapittel hvor vi allerede har sagt noe om bakgrunnen for masterprosjektet og gjort greie for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre i innledningskapittelet vil vi komme med noen begrepsforklaringer på begrepene begynneropplæring og bevegelse. Kapittel 2 vil handle om teoretiske perspektiver, og vi kommer til å komme inn på aktuelle teorier på ulike nivåer som passer til oppgavens overordnede tema, bevegelse i begynneropplæringen. Underkapitlene i teoridelen av oppgaven vil bestå av teori om det helhetlige læringssynet, om Dewey, variert undervisning, motivasjon og mestring, sosial kompetanse og relasjoner og livsmestring, beskrivelse av opplæringsmandatet og den overordnede delens roller og tidligere forskning. Metoden utgjør kapittel 3 i oppgaven og her vil vi gjøre greie for hvilken metode vi har valgt for å samle inn empiri til prosjektet og knytter dette sammen med beskrivelser om hvordan vi har gjennomført det. Vi vil også komme inn på hvordan utvalget til innhenting av empiri er gjort, ta for oss vurdering med tanke på forskerrollen og kvalitet og gjøre noen etiske refleksjoner. Avsluttende i metodekapittelet vil det være en beskrivelse av hvordan analysen av den innsamlede empirien er gjennomført. I kapittel 4 vil vi presentere funnene vi har gjort i innsamlingen av data, før vi i kapittel 5 skal diskutere disse funnene opp mot teori og tidligere forskning som vi har skrevet om i kapittel 2. Til slutt vil vi komme med en konklusjon, prosjektets aktualitet og avslutning på oppgaven, og komme med tanker rundt fremtidig forskning på dette feltet.

## 1.4 Avgrensning og begrepsavklaring

Prosjektets overordnede tema er bevegelse i begynneropplæringen. Innledningsvis vil det være viktig å ha en forståelse av hva som ligger i begrepene *bevegelse* og *begynneropplæring*, slik at det blir tydelig hva vi mener med disse begrepene når de brukes videre i denne oppgaven. Vi vil derfor se nærmere på hvordan disse begrepene defineres i fag- og forskningslitteraturen.

### 1.4.1 Bevegelse

Vi mennesker er i bevegelse hele livet. Bevegelse er et begrep som kan kobles til «mennesket som kroppslig vesen, som et umiddelbart uttrykk for den sanselige og fysiske (handlende) måten å være i verden på» (Moser, 2014, s. 254). Moser (2014, s. 255) skriver at sansing og persepsjon er forutsetninger for at det er mulig å bevege seg. Han skriver videre at menneskelig bevegelse bør ses på som noe mer enn kun et redskap for å flytte på seg i ulike miljøer og for å påvirke objekter og miljø. Moser mener altså at menneskelig bevegelse er noe annet enn bare et instrumentelt fenomen. Bevegelse er et meget komplekst og mangfoldig begrep som kan forstås på ulike måter, og Moser (2014) definerer det slik:

I et snevert kroppslig og bevegelsesperspektiv betegner læring varige endringer og bevegelsesadferd og/eller -opplevelse som bygger på erfaringer. Slike erfaringer kan oppstå både gjennom ytre påvirkning (fysisk og sosial), og gjennom ikke-bevisste indre prosesser og gjennom handling, dvs. individets bevisste og planlagte løsning av oppgaver gjennom språk-, tanke- og bevegelsesaktivitet. Handling foregår alltid i samspill med det fysiske og sosiale miljøet (Moser, 2014, s. 255).

Gjennom denne oppgaven vil begrepet bevegelse bli brukt kontinuerlig, men ordet aktivitet vil også bli brukt som synonym til bevegelse ved noen tilfeller og betydningen vil derfor være den samme. Vi ser det derfor hensiktsmessig å definere hva vi mener med bevegelse, slik at det er tydelig hva vi mener når vi bruker begrepet videre i denne oppgaven. Vi velger å definere bevegelse som all aktivitet som omhandler å ikke sitte stille på en stol ved en pult, noe som gjør at elevene kan bli passive og i større grad kun få kunnskap overført fra en lærer. Altså mener vi at bevegelse skjer når elevene er aktivt deltakende i sin egen læringsprosess gjennom ulike type aktiviteter. Et eksempel på en aktivitet vi synes representerer bevegelse i klasserommet kan være som beskrevet i forarbeidet til dette prosjektet, å ha ««hentestafett» i norskfaget, hvor man for eksempel går rundt i klasserommet og henter lapper med ulike ord, som skal settes sammen til en fullstendig setning» (Døvik & Lislien, 2021).

## 1.4.2 Begynneropplæring

I de betydningsfulle første skoleårene legges et viktig grunnlag for barns videre læring og personlige utvikling. Å kunne legge til rette for en god start for alle de ulike barna som utgjør en klasse med seksåringer og å kunne tilpasse opplæringen og bidra til engasjement og lærelyst hos elevene, er en stor og viktig oppgave for barnetrinns læreren (Palm & Michaelsen, 2018, s. 11).

Palm og Michaelsen (2018, s. 13) skriver at tiden i overgangen fra barnehage til skole og de fire første skoleårene dreier seg om begynneropplæring. Innskoling, skolestart, den første lese- og skriveopplæringen, og den første matematikkopplæringen er andre begrep som blir brukt om begynneropplæring (Haug, 2006, s. 7). I likhet med Palm og Michaelsen (2018) skriver Hoff-Jenssen et al. (2020) at begynneropplæring er et begrep som er «nært nytt til det som skjer i klasserommet de første skoleårene» (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 143). Videre skriver de at hva begynneropplæring dreier seg om er mer utydelig, da styringsdokumenter ikke definerer begrepet. Etter å ha gjennomført en undersøkelse av hvordan lærere forstår begrepet begynneropplæring, peker artikkelen deres på at man kan skille mellom en *smal* og en *vid forståelse* av begynneropplæring (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 143). Smal forståelse av begynneropplæring «knyttes til ett eller flere spesifikke fag. [...] [og] knytter det [også] til kompetansemål i fag» (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 148). Videre står det at mange knytter den smale forståelsen til innlæringen av bokstaver i norskfaget og grunnleggende regning i matematikk som for eksempel pluss og minus, og forståelse av mengdebegrepet. En vid forståelse av begynneropplæring knyttes til faguavhengige momenter. Altså trekkes det frem andre sider enn det fagspesifikke ved det å starte på skolen, som for eksempel å lære seg rutiner, lære seg å være en del av en gruppe, lære seg å være elev, lære seg å bli mer selvstendig og lære seg skolekulturen for å nevne noe (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 149).

Prosjektet er knyttet til begynneropplæringen i skolen og det ligger en kombinasjon av smal og vid forståelse til grunn. Smal forståelse vil være med tanke på forskningsspørsmålet om bruk av bevegelse for å fremme læring, da vi vil undersøke hvordan lærere bruker bevegelse for å fremme læring hos elevene. Forskningsspørsmålet om å lære seg noen ferdigheter knyttet til overordnet del vil ses i sammenheng med vid forståelse av begrepet, altså det som går på faguavhengige momenter. I denne oppgaven er det denne forståelsen av begrepet begynneropplæring som vil ligge til grunn, men også at det dreier seg om overgangen fra barnehage til skole og de fire første årene på skolen.

## 2 Teori

Dette teorikapittelet er delt inn i fire underkapitler. Det første underkapittelet vil handle om utdanningsfilosofiske perspektiver, hvor vi vil trekke inn helhetlig læringssyn og spesielt Merleau-Ponty, etterfulgt av Dewey som også har et helhetlig syn på læring og hans erfaringsbegrep. Videre skal vi se på læringsbegreper ved å ta for oss variert undervisning, motivasjon og mestring, sosial kompetanse og relasjoner og livsmestring. Deretter vil vi knytte problemstillingen og forskningsspørsmålene til opplæringsmandatet og den overordnede delen av læreplanen, mens vi i siste underkapittel vil se på tidligere forskning på bevegelse i skolen.

### 2.1 Helhetlig læringssyn og utdanningsperspektiv

Da prosjektets overordnede tema er bevegelse er det naturlig å se på helhetlig læringssyn som ser kropp og tanker i sammenheng. Teoretikere det vil være naturlig å komme inn på vil da være Merleau-Ponty, Dewey og Biesta som alle kan kobles til et slikt perspektiv på læring. Vi kommer også til å bruke Vingdal aktivt i teorikapittelet, da hun har skrevet mye om bevegelse og helhetlig syn på læring. Vingdal har også et fokus på de yngste elevene i skolen, noe vi ser på som relevant da dette prosjektet er rettet mot begynneropplæring.

#### 2.1.1 Helhetlig (holistisk) læringssyn

Det er små, lærande kroppar som møter til fyrste skuledag – små kroppar som alt har erfart og lært mykje. Kroppar som ber med seg det som har skjedd i fortid, som oppfattar notid, og som er oppteken av framtid (Vingdal, 2018, s. 34).

Dette synet på elever tar utgangspunkt i det som kalles et helhetlig læringssyn eller holistisk læringssyn. Et helhetlig læringssyn går ut på at elevene «lærer med hele seg» (Vingdal, 2014, s. 38). Det er et slikt læringssyn som ligger til grunn for denne oppgaven. Tankegangen til helhetlig læringssyn har røtter helt tilbake til de greske filosofene Sokrates og Aristoteles, som mente at det er en sammenheng mellom tenking og kropp (Vingdal, 2018, s. 34). Vingdal (2018, s. 33) påpeker at det helhetlige læringssynet står i kontrast til det dualistiske læringssynet som så lenge har dominert i skolene. Det er, ifølge det helhetlige læringssynet, ikke mulig å skille kropp og tanker fra hverandre. Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty var derfor kritisk til en slik dualistisk tankegang som skilte kropp og tanker, han mente at vi er kropp som oppfatter og forstår fenomen gjennom den (Vingdal, 2014, s. 38–39). Denne tankegangen setter altså barns erfaring med kroppen i sentrum og er opptatt av at læringen skjer ved å bruke kroppen. Merleau-Ponty var opptatt av at «vi er kropp i alt vi gjer, at vi er til stades i verda som levde kroppar, *lived bodies*» (Merleau-Ponty,

1994, sitert i Vingdal, 2018, s. 34). Særlig de yngste elevene i skolen er i en fase hvor de skal utvikle mange motoriske ferdigheter og det kan være vanskelig for de å holde seg i ro. De er kropper med et behov for å røre på seg (Vingdal, 2018, s. 38). Et helhetlig læringssyn tar i større grad dette i betraktning enn den dualistiske tankegangen.

En utdanningssituasjon som er kjennetegnet av bevegelse og aktivitet for elevene er preget av et helhetlig læringssyn. Kropp og læringsprosess er ikke adskilt, de må ses i sammenheng. Vingdal (2014) beskriver det helhetlige læringssynet når hun skriver at «elevene har fysiske (fysiske og motoriske) og psykiske (emosjonelle, kognitive og sosiale) evner, de lærer med hele seg» (Vingdal, 2014, s. 42). Videre skriver hun at aktiviteter som innebærer en form for bevegelse, ofte skjer i samspill med andre, og at aktiviteter som innebærer bevegelse kan ha positiv innflytelse på andre områder hos elevene, som blant annet de sosiale ferdighetene (Vingdal, 2014, s. 42). «Skulen må ta eleven som eit aktivt menneske på alvor» (Vingdal, 2018, s. 35). En helhetlig tilnærming til læring gir, ifølge de med dette synet, aktive barn som lærer bedre, som får muligheten til å tilegne seg flere ferdigheter gjennom bevegelse og som får en undervisning som samsvarer med barnets kroppslige utvikling.

Vingdal (2018, s. 52) skriver, som tidligere nevnt, at det fortsatt er et dualistisk syn som er fremtredende i dagens skole. Videre skriver hun at en grunn til dette kan være at kroppslig aktivitet kan kobles mer til idrett, lek og annen moro, samt uro, og at dette ses på som noe annet enn læring for mange. Det som kjennetegnes som et godt arbeidsmiljø for elevene i en dualistisk tankegang er arbeidsro, men arbeidsro er ikke det samme som at læring skjer. For læringen er elementer som konsentrasjon og engasjement hos elevene viktig, og disse elementene kan fort bli borte når det forventes at kriblende barnekropper skal sitte rolig over tid i undervisningssituasjoner. Vingdal (2014, s. 41) skriver videre at det også kan være flere andre grunner til at elevene kan oppleves som ukonsentrerte i undervisningen. En grunn kan være fordi de har lite motivasjon da tema ikke er interessant nok, eller at de har oppmerksomheten sin et annet sted. Det kan også skyldes at oppgavene de gjør ikke er tilpasset deres forutsetninger, og at de derfor oppleves som for enkle eller vanskelige. Å få løse oppgavetyper som er kjente for elevene og få utfolde seg i aktivitet sammen med andre gir engasjerte elever og kan føre til at de tar med seg konsentrasjonen inn i læringen. Det kan også være andre årsaker til at konsentrasjonen til elevene forstyrres, for eksempel fysiske grunner som verking og kribling i kroppen. Det kan også skyldes manglende motoriske ferdigheter i en sosial sammenheng med andre. Å fungere fysisk-motorisk og sosialt gjør det enklere for elevene å være konsentrert og ha motivasjon for læring. Fysisk utholdenhet er en viktig faktor for deltagelse i felles aktivitet, samt for å klare å holde konsentrasjonen over tid (Vingdal, 2014, s. 41).



Barn er veldig forskjellige når de starter på skolen og den biologiske alderen kan variere fra den kronologiske alderen. Noen kan ha en biologisk alder som tilsvarer fire år og andre kan ha en alder som tilsvarer sju år. Derfor er det viktig at undervisningen tilpasses hver enkelt og at de møter en skole med et helhetlig syn på læring, for Vingdal (2018, s. 38) påpeker at disse elevene ikke skal bli møtt med like forventninger, for de har ikke samme forutsetninger. Det samme kan ses i det Glavin og Lindbäck (2014, s. 48) skriver om at barna i begynneropplæringen vil ha ulike syn på hva som forventes av dem, for eksempel om hvordan man skal oppføre seg mot andre. En lærer i førsteklasse må derfor ta hensyn til at elevene har med seg ulike ferdigheter fra barnehagen og at forkunnskapene derfor vil være forskjellige. Det er da viktig at læreren legger til rette for at alle elevene skal kunne lære seg de ferdighetene som trengs for å være elev i skolen.

### 2.1.2 Dewey

Det er flere teoretikere som har vært opptatt av å se kropp og læring i sammenheng. Disse ser bort i fra den dualistiske tankegangen som skiller mellom det kroppslige og det kognitive, og har i større grad med seg en holistisk tankegang, som vi så på i forrige underkapittel. En av de som i stor grad har et slikt helhetlig syn på læring er den amerikanske filosofen, pedagogen og psykologen John Dewey (1859-1952) («John Dewey», 2021). Aller mest kjent er han nok for sin læresetning «learning by doing», hvor hans syn på elevaktivitet kommer til uttrykk.

En som har sett på Dewey og hans tanker er Gert Biesta, som gjennom boken *Utdanningens vidunderlige risiko* viderefører og fortolker noen av Deweys tanker. Å ta i bruk Biesta kan derfor tilføre noe annet til synet på Deweys teori i dette kapittelet, enn hva bare hans egen originalkilde kunne gjort. Dette avsnittet vil derfor i noen grad ta utgangspunkt i Biesta sin fortolkning av Dewey. Biesta (2014, s. 52) trekker frem at Dewey gjør et skille mellom de to begrepene utdanning og opplæring. Dewey mener at man i utdanning har situasjoner hvor en selv og de andre deltagerne har en faktisk interesse av å ta del i en felles aktivitet, og at det å delta i slike hendelser kan forandre de ideene og følelsene man selv har. På den andre siden har man opplæring som beskrives som en situasjon hvor den lærende parten «ikke egentlig deltar i bruken som handlingene deres settes inn i» (Biesta, 2014, s. 52), altså ikke partnere i en aktivitet som er felles. Med dette som bakgrunn forklarer han at det ikke er sånn at man kan overføre mening fra et menneske til et annet, men at meningene skapes, og tankene og følelsene blir endret som følge av at menneskene deltar i en felles aktivitet (Biesta, 2014, s. 52). I samfunnet, mente Dewey, har det derimot blitt sånn at den betydningen ordet elev har fått ikke handler om at eleven skal gjøre seg erfaringer, men at meningen ordet tillegges heller mot et syn på eleven som en som kun tar imot kunnskap (Dewey, 2001, s. 54). Selv om disse tankene er fra tidlig på 1900-tallet, kan det kobles til den dualistiske

tankegangen som fortsatt preger skolen den dag i dag. Han mener at denne dualismen resulterer i spesielt tre ting: at aktivitet med kroppen kan bli et forstyrrende element, bruk av kroppslig aktivitet og sanser blir mekanisk og det blir et skille mellom sansing og vurdering (Dewey, 2001, s. 55–57).

Dewey var selv opptatt av hvordan aktivitet kan bidra til elevenes læringsprosess og mente at det er elevenes egne erfaringer som må være læringens utgangspunkt (Vingdal, 2018, s. 35). Erfaringens betydning for Dewey kan understrekes i sitatet hentet fra boken *Democracy and Education*, hvor han uttaler at «et gram erfaring er bedre enn et tonn teori, ganske enkelt fordi det bare er gjennom erfaring at teorien har en vital og verifiserbar betydning» (Dewey, 2001, s. 58). Ifølge Vingdal (2018, s. 35) mente Dewey at teori og praksis burde brukes sammen gjennom aktive arbeidsmåter og at dette var noe læreren måtte ta i bruk. Samtidig som han var opptatt av elevaktivitet i læringsprosessen, understreket han også at «aktivitet alene skaper ingen erfaring» (Dewey, 2001, s. 53). For å forklare dette viste Dewey til et eksempel med å stikke fingeren inn i en flamme. Det er koblingen som gjøres mellom smerten som oppleves og aktiviteten som ble utført, som gir erfaring og læring, ikke aktiviteten i seg selv. Han setter altså refleksjon, aktivitet og erfaring i sammenheng. Å være aktiv og erfare i sin egen læreprosess kan også påvirke elevenes engasjement og lyst til å lære. Dette understreker Säljö (2016, s. 86) når han fremhever at Deweys holdning til en passiv undervisning som ble for abstrakt var at det ikke bidro til engasjerte elever, og at de måtte få mulighet til å være aktive sammen med andre for å utvikle kunnskap.

Et annet viktig element i Deweys syn på læring er fellesskapet, hvordan samhandling med andre og kommunikasjon påvirker mennesket. Hvis man ikke får delta i et sosialt, menneskelig fellesskap når man vokser opp vil man heller ikke kunne gjøre seg erfaringer. Det er i en slik praksis man får utviklet blant annet språk og følelser (Hohr, 2016, s. 100).

Barnet kan kun lære og utvikle sig i sociale situationer [...]. Dewey hævder, at barnets medfødte adfærd (fx dets pludren) først får betydning, når den i sociale situationer reflekteres tilbage til barnet, medieret af andre personers responser. Selvbevidsthed kan kun udvikles socialt (Brinkmann, 2006, s. 177).

Dewey mener altså at mennesker er avhengige av fellesskapet for å utvikle grunnleggende menneskelige ferdigheter som da blant annet språk og følelser. Når man er liten vil dette fellesskapet ofte bestå av familie, men etter hvert som man blir eldre tilbringer barn mer og mer tid i institusjoner, som for eksempel barnehage og skole. Dewey mente også at det ville være nyttig for hele samfunnet hvis skolene var et sted som fokuserte på fellesskapet (Brinkmann, 2011, s. 166). «For det er i de institutioner, der fungerer som samarbejdende fællesskaber, at den bedste viden vil kunne kultiveres» (Brinkmann, 2011, s. 166).

## 2.2 Læringsbegreper

Dette kapitlet om læringsbegreper vil inneholde underkapitlene variert undervisning, motivasjon og mestring, sosial kompetanse og relasjoner og livsmestring. Dette er momenter som gjennom bevegelse kan bidra til å fremme læring hos elevene og ferdigheter knyttet til overordnet del. Vi ser det derfor som relevant å utdype hva som legges i disse begrepene. Alle begrepene kan finnes igjen i læreplanens overordnede del og allerede der etableres en sammenheng mellom begrepene og læring. Videre i kapitlet vil derfor begrepene kobles både til den overordnede delen og til teori som finnes innenfor de respektive temaene.

### 2.2.1 Variert undervisning

I overordnet del av læreplanen, verdier og prinsipper for grunnopplæringen, står det at:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Tilrettelegging slik at hver enkelt elev skal få best mulig utbytte av opplæringen, samt tilpasse undervisningen gjennom arbeidsformer og aktiviteter handler om variasjon. Som lærer i skolen kan man, bare man holder seg innenfor fag og kompetansemål fra læreplanen, velge å gjennomføre undervisningen på varierte måter ved hjelp av ulike arbeidsmetoder og aktiviteter. Lærerens største utfordring er å legge til rette for en undervisning som treffer flest mulig elever, slik at de får nok utfordringer og kan utvikle seg selv (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 66–67). Variasjonen blant hva hver enkelt elev behersker er stor, samt at deres interesser og forutsetninger varierer. Derfor vil ulike elever dra nytte av ulike type læringsaktiviteter og undervisningsmetoder. Nøkkelen til å favne flest mulig elever er derfor variasjon i hvordan man som lærer legger opp undervisningen (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 67). Tilpasset opplæring er et arbeid som krever god forberedelse fra læreren. Ved hjelp av varierte arbeidsmetoder og tilnærminger bidrar det til å møte mangfoldet i skolen, samt å sikre en undervisning som treffer flere elever (Olsen, 2020, s. 23).

Grimsæth og Hallås (2019) henviser til opplæringslovens §9a-1 når de skriver at «gjennom variasjon har vi [skolen] bedre sjanse til å legge til rette for et godt fysisk og psykososialt miljø som fremme helse, trivsel og læring» (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 110). Også områder utenfor skolen kan bidra til mer bevegelse og mer variasjon i undervisningen. For at det helsefremmede læringsmiljøet skal bli tatt vare på, er det nødvendig å også gjøre bevegelsesaktiviteter i andre fag enn kun kroppsøving. Denne type undervisning har i større grad blitt brukt på elever som er skolelei eller på elever med spesielle behov, som eksempelvis har en diagnose som innebærer at de fort blir

ukonsentrerte eller urolige. Det å gjøre det mulig å kunne kombinere bruken av kropp og læring i flere fag gjennom variasjon er viktig for flere elever, ikke kun de som er skolelei, og hjelper til med at flere elever får en tilpasset undervisning (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 111).

En variert undervisning påvirker og er viktig for elevenes motivasjon. Variasjon i undervisningen vil ofte innebære aktiviteter og arbeidsmåter som er mer praktisk rettet. Elevene gir uttrykk selv for at de liker en undervisning som består av praktiske og varierte arbeidsmåter, og at dette gjør de mer motivert til å jobbe med skolearbeid (Meld. St. 22 (2010-2011), 2011, s. 15). Elevenes motivasjon er et moment Frøyland (2010, s. 130) trekker frem som et argument for å variere læringsarenaer. Elevene kjennetegnes som mer engasjerte og motiverte når undervisningen foregår på varierte arenaer, samt at deres faglige interesse øker. Helsedirektoratet (2022, s. 21) referer til Fjørtoft et al. (2018) når de trekker frem at for at den fysiske aktiviteten skal gi motivasjon og bevegelsesglede må den være tilpasset hver enkelt. Alle er forskjellige, og variasjon og utfordringer i aktivitetstilbudet med rom for å bruke egne erfaringer er viktig. For å fremme bevegelsesglede kan det legges opp til aktiviteter både i samspill med andre og alene. I skolen har de ansatte en viktig rolle for å tilrettelegge for bevegelsesglede i både fagene og i pauser for alle elevene (Helsedirektoratet, 2022, s. 21–22).

## 2.2.2 Motivasjon og mestring

«Følelsen av motivasjon er flott! Arbeidet suser avgårde, det kjennes lett, både å starte på arbeidet og å stå i det» (Skrøvset et al., 2017, s. 39). Det er ulike ting som motiverer oss mennesker, og det å ha kunnskap og forståelse om at vi er ulike og at forskjellige ting motiverer oss er en viktig egenskap når du er lærer. Skrøvset et al. (2017, s. 39–40) beskriver videre at motivasjon kan ses på som drivkraften til læringen, og at vi alle vel en gang i livet har utført en aktivitet hvor det har følt som om vi har glemt både tid og sted. Slike aktiviteter er lystbetonte og gir oss mer energi enn de tapper oss for det.

Skrøvset et al. (2017, s. 39) referer til Skaalvik og Skaalvik (2014) og skriver at opplevelsen av å utføre læringsaktiviteter som er interessante resulterer i at man finner glede og tilfredsstillelse, og at det er dette indre motivasjon handler om. Det er i selve aktiviteten denne følelsen av tilfredsstillelse utvikles, og ikke av følgene man får av aktiviteten etterpå, som eksempelvis belønning. Skrøvset et al. (2017, s. 39–40) skriver at interesse er et nøkkelbegrep som kan kobles til indre motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2018) utdyper dette med indre motivasjon ytterligere når de skriver at «indre motivert atferd representerer [...] selvbestemmende aktiviteter. Det er aktiviteter som utføres av interesse eller fordi atferden gir glede eller tilfredsstillelse i seg selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Videre skriver de at indre motivasjon blir beskrevet som den

ideelle formen for motivasjon i litteraturen. Handlingen i en aktivitet blir gjort av glede og lyst, og ikke av ytre kontroll når aktiviteten oppleves som interessant og engasjerende. Skaalvik og Skaalvik (2018) refererer til Csikszentmihali (1990) som bruker ordet «flow» for å beskrive den ideelle formen for indre motivasjon. Flow blir også beskrevet som en flytzone. Det som menes med flytsonen er at man glemmer tid, sted og alt rundt under gjennomføringen av selve aktiviteten, da man befinner seg i en flyt eller «flow». Denne følelsen av å være i flytsonen kan oppstå når omgivelsene gir rom for selvstendige valg, altså selvbestemmelse, og når man opplever at man har tilstrekkelig med ferdigheter til å utføre aktiviteten, altså følelsen av kompetanse. Det er ikke alle oppgaver og aktiviteter som gir oss indre glede og tilfredsstillelse, slike aktiviteter utføres da ved hjelp av ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151), men vi ikke vil komme ytterligere inn på dette i denne oppgaven.

Svartdal (2018) skriver at «mestring er et mye brukt begrep i moderne psykologi som generelt viser til det at en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter i livsløpet. Det kan dreie seg om konkrete oppgaver som krever kompetanse og ferdigheter «[...] eller mer omfattende utfordringer [...]» (Svartdal, 2018). Videre står det at begrepet mestring har ulik betydning ut ifra hvilke tematiske områder eller teoretisk utgangspunkt det er snakk om. Eksempelvis er mestringstro eller mestringsforventninger, som handler om tro på egne evner som oppstår i prestasjonssituasjoner som for eksempel i skolesammenheng, en type betydning av begrepet mestring (Svartdal, 2018). Dette kan kobles til Albert Banduras begrep *self-efficacy*, også oversatt med mestringsforventning, som er et begrep som kan knyttes til «mestring av bestemte oppgaver, noe som betyr at en person kan ha ulik grad av mestringstro i ulike sammenhenger» (Svartdal, 2018).

Glavin og Lindbäck (2014, s. 49) referer til Bandura (1997) når de sier at elevens opplevelser av å lykkes med oppgaveløsning fører til at sannsynligheten for å klare faglige og sosiale utfordringer senere øker. Hvis elevene, spesielt i begynneropplæringen, opplever at de ikke mestrer de forventningene de møter som elev i skolen, kan det gjøre at elevene mister troen på sine egne evner til å håndtere skoledagen. Elevenes motivasjon til å utføre skolearbeid påvirkes av mestringsforventningene de har til å gjøre det (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Det er enighet blant forskere om at mestringsforventning er en faktor som påvirker elevenes motivasjon og læringsresultater. Når vi snakker om motivasjon, er det derfor helt naturlig å komme inn på mestring. Mestringsforventninger er noe alle har i større eller mindre grad, og mestringsforventningene varierer fra område til område, og fra oppgave til oppgave. Det er her lærerens rolle kommer inn, og de kan gjøre noen valg, da mestringsforventningene til elevene naturligvis varierer. Oppgaver det går an å komme fram til på ulike måter kan være en løsning for å

øke mestringsforventningene. Det at man altså ikke gir elevene oppgaver som man enten kan feile på eller få til (Skrøvset et al., 2017, s. 45–46). Undervisningen må være tilpasset hver enkelt elev sine forutsetninger for at de skal oppleve forventninger om å mestre oppgaven.

Mestringsforventninger handler også om tidsbruken de får når de arbeider med ulike oppgaver. Elevene jobber i ulik hastighet og bruker derfor ulik tid på å løse de samme oppgavene. Når man har mindre tid til å gjøre en oppgave med tanke på egne forutsetninger minsker mestringsforventningene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Når dette er sagt er tidligere erfaringer den viktigste faktoren til å øke mestringsforventningene. For at elevene skal få positive mestringsforventninger er det viktig å starte på et grunnleggende nivå, og gjøre det i et passende tempo når de skal lære noe nytt. Hvis elevene opplever mangel på denne mestringsforventningen i oppstarten av noe nytt, altså at de føler at de ikke får det til, kan dette føre til at de mister motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20–21).

Begrepene motivasjon og mestring kan finnes igjen i læreplanen hvor det står i overordnet del, kapittel 2.2, *kompetanse i fagene*, at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det er lærerens oppgave å legge til rette for læringsaktiviteter som fremmer hver enkelt elevs motivasjon og lærelyst, og som er med på å øke følelsen av mestring. Læreren må legge til rette for en grunnstemning i timene som er både positiv og inspirerende. Ved at timene oppleves som positive og inspirerende blir det lagt til rette for læringsopplevelser som kan være givende og lystbetonte for elevene, og som vil skape motivasjon. En god organisering, mål for timen og presise instruksjoner er med på å skape trygghet for elevene. Det at arbeidsoppgavene og aktivitetene både er varierte og hensiktsmessige med en kombinasjon av oppmuntring og veiledning fra læreren som er tilpasset hver enkelt elevs behov, er med på at alle elever kan lykkes (Vingdal, 2014, s. 88).

### 2.2.3 Relasjoner og sosial kompetanse

Vingdal (2018, s. 34) påpeker i sin tekst, *lærande kropp i endring*, at fokuset i skolen ofte er rettet mot det faglige, men elevene skal også tilegne seg andre ferdigheter i skolen enn kun de som man gjerne anser som rent faglige, blant annet sosiale ferdigheter. Dette kan handle om det å lære seg å samhandle med andre, ta hensyn, vise empati og regulere atferd. Disse ferdighetene inngår i det man kaller sosial kompetanse, som Ogden (2009) definerer som:

[...] relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den [sosiale kompetansen] fører til en

realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s. 207).

Ogden (2012) skriver at den sosiale kompetansen har betydning for å etablere gode relasjoner, men handler også om hvordan man møter de normene og forventningene som finnes på ulike arenaer i livet. Barn som har god sosial kompetanse, kan både ytre egne synspunkter og fortelle om ønsker og behov de har. Slik kan den sosiale kompetansen være med på å utvikle barn over tid og gjøre de i stand til å mestre livet og utfordringene som kommer. Desto mer barna utvikler sin sosiale kompetanse, desto bedre blir de også til å bruke den for å møte sine og omgivelsenes behov. Ogden skriver at «sosial kompetanse kan omtales som en «verktøykasse» for sosial fungering [...]» (Ogden, 2012). I skolen er det stor variasjon på hvilke forutsetninger elevene har for det sosiale, og da deres sosiale kompetanse (Ogden, 2012). Sosial kompetanse handler også om hvordan og i hvilke situasjoner man skal benytte seg av disse sosiale ferdighetene (Ogden, 2009, s. 226). Lindbäck og Glavin (2020, s. 5) påpeker at denne kompetansen er noe som må læres og som utvikles etter hvert som man blir eldre, og det vil være naturlig at skolen, som en viktig arena for sosialisering hos barn, bidrar til utviklingen av den sosiale kompetansen til elevene. Skolens ansvar for dette kommer frem av læreplanens overordnet del kapittel 2.1, *sosial læring og utvikling*, hvor det står at «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Sett bort i fra dette, er det ikke satt kompetansemål for den sosiale kompetansen til elevene i læreplanen, og ofte er det heller ikke det uttalte målet med undervisningstimen, da dette ofte er faglig. Læringsaktivitetene det legges opp til kan allikevel fremme disse sosiale ferdighetene og bidra til utvikling hos elevene.

Sosial læring foregår hele tiden når man er i samspill med andre og hver dag omgås elevene andre mennesker, både jevnaldrende og voksenpersoner, som de lærer av helt ubevisst. Det er også viktig for læreren å legge opp til arbeid med relasjoner fordi det danner utgangspunktet for at elevene skal kunne oppleve trivsel og legger grunnlaget for gode læringssituasjoner (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 143). Ved å tilrettelegge for aktiviteter i undervisningen som legger opp til for eksempel samarbeid, diskusjon, bevegelse og lignende vil elevene komme opp i situasjoner med andre, hvor de er nødt til å ta hensyn og sette seg inn i andres situasjon og tankegang. Læringsaktivitetene som velges til undervisningen kan på denne måten være med å bidra til elevenes sosiale utvikling.

Sammenhengen mellom det faglige og det sosiale påpekes også i læreplanens overordnet del, kapittel 2.1, hvor det skrives at «faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Glavin og Lindbäck (2014, s. 27) referer til Hattie (2009)

når de skriver om hvorfor det er nødvendig at sosiale ferdigheter inngår i skolens læreplan og nevner blant annet at sosial læring og faglig læring ikke utvikles adskilt, men er avhengig av hverandre. Derfor mener de at det er avgjørende å jobbe med å lære elevene sosiale ferdigheter, samtidig som man sørger for at elevene opplever at de har et faglig innhold de kan arbeide mot. De skriver videre at det å skulle tilegne seg sosiale ferdigheter og andre ferdigheter ikke skiller seg mye fra hverandre. Det er viktig at det tas utgangspunkt i noe kjent for elevene, at de har lyst til å lære og føler at det er relevant og de må ha mulighet til å gjøre erfaringer, altså få lov til å prøve og feile når de skal lære seg ferdighetene. Det har også betydning at elevene får tilbakemelding på om de mestrer de sosiale ferdighetene, men Glavin og Lindbäck (2014) påpeker da at denne tilbakemeldingen for barn i stor grad kommer fra jevnaldrende og at disse tilbakemeldingene ikke på samme måte som fra voksne, viser vei fremover i den sosiale læringen (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 17). Glavin og Lindbäck (2014, s. 17–18) sier videre at det er viktig at elevene får mulighet til å øve seg på de sosiale ferdighetene og stiller spørsmål ved om det er nok at læreren gjennomgår temaer innenfor sosial kompetanse, som for eksempel vennskap og inkludering, muntlig i undervisningen. For «[...] sosiale ferdigheter [...] må læres ved at de blir anvendt, og de bør repeteres så ofte at ferdighetene nærmest blir automatisert» (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 18). Videre trekker Glavin og Lindbäck (2014, s. 31) frem at hvis elever opplever at de ikke mestrer de faglige utfordringene de møter vil det være vanskelig å tilegne seg sosial kompetanse. De mener derfor at læring av denne kompetansen og tilpasset opplæring innenfor fagene bør ses i sammenheng av læreren under planleggingen.

Den sosiale kompetansen som elevene skal tilegne seg gjennom skoleløpet påvirker evnen til å bygge relasjoner. Ordet relasjon kan bety «forhold, forbindelse, (årsaks)sammenheng eller samhörighet» (Aubert, 2020). Når det er snakk om sosiale relasjoner, vil ordene fra denne definisjonen da knyttes til forhold og forbindelser mellom mennesker. Relasjoner er av stor betydning både i barn og voksnes liv, og er også i stor grad med på å påvirke hvordan vi har det. Det er kanskje noe av det viktigste for oss, men for noen også det vanskeligste. I sosialiseringprosessen til barn og unge er de jevnaldrende av stor betydning. Frønes (2006) påpeker at «[...] kontakten mellom jevnaldrende i vårt samfunn stort sett er tett, både gjennom institusjoner som plasserer de på samme alder sammen, og i fritidssammenheng» (Frønes, 2006, s. 169). I samværet med de jevnaldrende har barn mulighet til å prøve ut og se hva som fungerer og ikke i vennskap, og på denne måten bygger de både sosial kompetanse og kan styrke relasjonene med hverandre. Mange barn har nytte av å øve seg på sosiale situasjoner og hvordan de skal bygge relasjoner med andre, da dette er noe som må læres og som ikke kommer like naturlig for alle. Små barn kan lettere prøve og lære i sosiale kontekster uten at det blir for store konsekvenser av de



konfliktene som kan oppstå i slike situasjoner enn eldre barn kan (Frønes, 2006, s. 217). Den sosiale kompetansen som elevene øver seg på og som de skal tilegne seg, vil ha betydning for dem både i nåtid og videre i livet.

#### 2.2.4 Livsmestring

Det ene forskningsspørsmålet (Skrøvset et al., 2017, s. 45) i dette prosjektet er «*hvordan beskriver lærere hva bruk av bevegelse kan bidra med hos elevene knyttet til ferdigheter beskrevet i overordnet del?*». Vi synes det derfor er aktuelt å ta for oss temaet livsmestring, som finnes som et tverrfaglig tema i den overordnede delen av læreplanen. Det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* kom inn i læreplanen i 2020. Temaet handler blant annet om at skolen skal gi elevene kompetanse som hjelper de med å ta selvstendige valg i livet, og at skolen skal gi de noen verktøy som er med på å fremme deres psykiske- og fysiske helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13), noe vi vil komme mer tilbake til i kapittel 2.3.2. Drugli og Lekhal (2018, s. 30) referer til Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015-2017)) og trekker frem at livsmestring har et perspektiv som er både individuelt, sosialt og samfunnsmessig. Livsmestring handler om at elevene skal oppleve trivsel, en glede over livet, følelse av mestring og god selvfølelse, og påpeker også at dette utvikles gjennom å være del av et sosialt og faglig fellesskap. Dette kan minske muligheten for å oppleve sosiale og psykiske problemer. Drugli og Lekhal (2018, s. 29) skriver om at god psykisk helse, i den nevnte stortingsmeldingen, «[...] ble fremhevet som den viktigste byggesteinen for å fremme livsmestring» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 29).

NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) har på oppdrag fra Helsedirektoratet utarbeidet en rapport i 2019 om *systematisk arbeid med psykisk helse i skolen*. I denne rapporten kommer det fram at livsmestring handler om ulike faktorer som har relevans for mestringen av ditt eget liv som du selv må kunne påvirke og forstå. Disse faktorene skal hjelpe elevene til å øve på hvordan de skal beherske «medgang og motgang, [samt også] praktiske og personlige utfordringer på best mulig måte» (Gjerustad et al., 2019, s. 12). Videre skriver de at ved å sette søkelys på folkehelse og livsmestring bidrar dette til å fremme elevenes psykisk- og fysisk helse, slik at de blir forberedt på å ta selvstendige valg i livet (Gjerustad et al., 2019, s. 12).

Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 11) henviser til Helsedirektoratet og skriver også at livsmestring går ut på at for at man skal mestre sitt eget liv skal man kunne påvirke og forstå avgjørende komponenter ved det. En gyllen middelvei mellom samfunnets krav og de forutsetningene du selv har som menneske er det høy livskvalitet forutsetter. Ringereide og Thorkildsen skriver at samtidig som man skal forberede seg på ting som kommer, må man også lære seg å kunne leve med uforutsette og kaotiske ting som oppstår i livet. Det å kunne håndtere

livet her og nå har også med livsmestring å gjøre. Å mestre disse tingene er ikke lett, men det er veldig viktig å være trent på å møte dem.

Drugli og Lekhal (2018, s. 29) skriver at livsmestring er et begrep som har blitt tatt stadig mer i bruk de siste årene og at det er gjenkjennbart i mange av de styringsdokumentene som barnehage og skole skal forholde seg til, som nevnt tidligere i kapittelet. Drugli og Lekhal trekker frem at gode relasjoner og tilknytning, følelser, sosial utvikling, mestring og læring er noen «positive byggeklosser i små barns liv» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 51) og er med på å fremme livsmestring. De påpeker at disse byggeklossene bidrar til trivsel og positive opplevelser i hverdagen til barna. Muligheten barn har til å håndtere motstand og negative følelser senere er avhengig av de positive erfaringene de gjør seg her og nå. De trekker videre frem at det som gjør at barn har en opplevelse av å være trygg og å ha det bra, er det samme som er med på å utvikle deres «robusthet og motstandskraft» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 51). Drugli og Lekhal (2018, s. 29) påpeker også at det finnes kritiske stemmer til livsmestringsbegrepet. Disse kritikerne trekker frem at livet er noe som barna skal leve her og nå, og at begrepet livsmestring i stedet retter fokus mot at det er noe elevene skal mestre. Drugli og Lekhal mener i stedet at disse kan ses i sammenheng ved at elevene forberedes til å takle det som kommer senere i livet gjennom å leve livet i øyeblikket.

## **2.3 Beskrivelse av opplæringsmandatet og den overordnede delens rolle**

I læreplanens overordnede del står det at «skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengige av hverandre. [...]. Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Læreplanens overordnede del legger til grunn noen prinsipper og verdier som er et viktig grunnlag for det ansvaret skolen har for elevenes utvikling, både sosialt og faglig. I de to underkapitlene som følger skal vi forsøke å trekke frem de delene av den overordnede delen som er spesielt relevante for vår problemstilling og forskningsspørsmål.

### **2.3.1 Hvordan beskriver lærere bruk av bevegelse for å fremme læring?**

Skolen har et opplæringsmandat som er forankret i opplæringsloven og i læreplanene utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Læreplanens overordnede del, som er forankret i opplæringslovens formålsparagraf, setter noen ord på de verdiene som ligger til grunn for opplæringen og som kan knyttes til elevenes læring.

Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling. Barn og unge er nysgjerrige og

ønsker å oppdage og skape. [...]. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

En grunnleggende verdi i skolen skal altså være en undervisningshverdag som er preget av nysgjerrige elever med et engasjement for å lære og en lyst til å skape og utforske. Sitatet understreker også at for elevene gjøres dette på ulike måter og det skal skolen ta hensyn til og synliggjøre i undervisningen. Videre påpekes det at «for de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Nettopp denne kreative og meningsfylte læringen handler om mye av det samme som det forrige sitatet påpekte om at barn er nysgjerrige og må få lov til å utforske. Skolen skal legge til rette for at elevene opplever en undervisning og en hverdag som er preget av lyst til å lære.

En engasjerende og meningsfylt læringsprosess kan påvirke elevenes motivasjon og mestringsfølelse, noe overordnet del fremhever som en viktig del av skolens mandat når de sier at skolen skal «[...] stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). For de yngste elevene er da lek og lekende tilnærminger til læring en måte å skape dette gode miljøet for meningsfylt læring. Elevenes ønske om å gjøre det godt og hvordan de opplever at de får til utfordringer påvirkes av de forventningene skolen har til dem. Dette har betydning for elevenes læring og deres tro på hva de kan få til (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

«Skolen skal se opplæringen i fag i lys av de verdiene og prinsippene som hele opplæringen bygger på. Faglig læring er en sentral del av både dannings- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Den faglige læringen skal forankres i de grunnverdiene- og prinsippene som er sentrale i overordnet del, blant annet skaperglede, engasjement og utforskertrang. En læringsprosess i fagene som tar utgangspunkt i disse vil kunne legge til rette for gode læringsomgivelser for elevene. Skolens opplæring er starten på en livslang læringsprosess, men så er det også slik at noen elever vil synes at det er utfordrende å skulle lære, uansett hvor mye innsats de legger inn selv og hvordan de gjør det (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Skolen må derfor legge til rette for varierte læringsmetoder og nærme seg elevene på en måte som favner bredt, slik at alle får muligheten til å lære å lære (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Dette understrekes videre i kapittel 3.2, *undervisning og tilpasset opplæring*, i overordnet del, hvor det står at «for å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Ved å variere blant annet arbeidsformer og organisering har læreren mulighet til å tilpasse

undervisningen til elevene. Dette skal gi alle elevene mulighet til å få ut sitt potensiale og størst mulig utbytte gjennom den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

### 2.3.2 Hvordan beskriver lærere hva bruk av bevegelse kan bidra med hos elevene knyttet til ferdigheter beskrevet i overordnet del?

Barn og unge skal lære mer enn kun fag i skolen, de skal også lære noen ferdigheter som de kan bruke videre i livet. Dette er ferdigheter som blant annet handler om hvordan man skal mestre sitt eget liv, men også hvordan man skal forholde seg til andre. Dette finner vi igjen i opplæringslovens §1-1, *formålet med opplæringen*, som sier at «elevane [...] skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova – oppll, 1998, §1-1). I 2020 kom den nye læreplanen med folkehelse og livsmestring som et eget tverrfaglig tema.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Her kommer det fram at skolen har en viktig rolle når det kommer til temaet livsmestring. Skolen skal gi elevene noen verktøy som skal utvikle og fremme god psykisk- og fysisk helse, slik at de blir i stand til å ta gode valg i livene sine. Selvbilde og identitet er avgjørende for utviklingen av elevenes livsmestring i skolen. Ser vi på kapittel 2.1, *sosial læring og utvikling*, kan dette også knyttes til det at elevene også lærer noen andre ferdigheter, som for eksempel sosiale, i skolen. Der står det at

Elevenes identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Her understrekes det at hvem du er og hva du står for som menneske utvikles og dannes i samspill med andre. Faglig og sosial læring kan ikke ses adskilt, men i sammenheng, da sosial læring skjer både i og utenfor undervisningen i skolen. Elevene gjør seg erfaringer gjennom aktiviteter som er faglig rettet, men også gjennom aktiviteter som har et annet fokus, som for eksempel å styrke relasjoner til andre. Det er i slike aktiviteter og møter med andre at elevene utvikler seg, samt når de jobber alene. Denne utviklingen kan skje gjennom aktiviteter som bidrar til å fremme gleden av å røre på kroppen og følelsen av mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Videre understrekes det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og

læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Et slikt læringsmiljø, som har disse prinsippene som et grunnlag, vil kunne gi elevene gode forutsetninger for å utvikle seg både faglig og sosialt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Opplæringen skal også støtte elevenes utvikling av en egen identitet. I overordnet del, under kapittel 1.2, *identitet og kulturelt mangfold*, står det at «skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Skolen har en sentral rolle som skal være støttende når elevene skal utvikle sin egen identitet, altså hvem de er og hva de står for. Samtidig skal skolen ruste elevene med verdier og holdninger, slik at de blir i stand til å leve i en mangfoldig verden.

I dette teorikapittelet har vi gjennom flere underkapitler trukket frem teori som er relevant for prosjektets tematikk, bevegelse. Deriblant helhetlig læringssyn som handler om å se kropp og tanker i sammenheng. Dette læringssynet har vi videre satt i forbindelse med Dewey, som også kobler det videre på erfaringsbegrepet og dets relevans for læringen. Videre i dette kapittel har vi gjort greie for ulike læringsbegreper som kan knyttes til bevegelse. Deriblant variert undervisning, som er noe bevegelse kan bidra til, og motivasjon og mestring, hvilket er elementer bevegelse kan føre med seg. Videre har vi sett på sosial kompetanse og relasjoner som bevegelse kan bidra med å utvikle og bygge, og livsmestring, som handler om mestringen av eget liv, samt god fysisk- og psykisk helse. I teorikapittelet har vi også koblet prosjektets to forskningsspørsmål til relevante områder i opplæringsloven og overordnet del av læreplanen, blant annet skaperglede, engasjement og utforskertrang, sosial læring og utvikling, samt folkehelse og livsmestring. I siste del av dette teorikapittelet vil vi se på tidligere forskning på tematikken bevegelse.

## 2.4 Tidligere forskning

I følgende avsnitt vil vi se på tidligere forskning som er relevant for vårt prosjekt. Det har vært en utfordring å lete frem tidligere forskning, da mye av den har et folkehelseperspektiv og fordi det er lite forskning på feltet, spesielt i norsk sammenheng. Det som finnes handler mye om implementering av programmer og bevegelse som pauseaktivitet, og mindre på hvordan det kan utvikle elevene. Artikkene som presenteres under opplever vi allikevel som interessante, da fokuset i disse artiklene er rettet mot hvilken påvirkning bevegelse har på elevene. Artikkene sier noe om hvilken påvirkning bevegelse har i forhold til læringen, men også med tanke på påvirkningen bevegelse har på mer sosiale aspekter. Grunnen for at vi har valgt å se på disse artiklene er fordi vi ønsker å se på hva bevegelse kan bidra med i klasserommet. Både når det kommer til hvordan

bevegelse kan bidra med å fremme læring og hvordan det kan utvikle ferdigheter knyttet til overordnet del.

Artikkelen til Madsen og Aggerholm (2020) ser på hvilke muligheter som finnes for å integrere bevegelse i skolens undervisning og ønsker å nyansere forståelsen av begrepet. Undersøkelsen trekker frem noen beskrivelser hos lærerne som peker på at bevegelse bidrar til en annen type læring gjennom noen erfaringer som er både sosiale, følelsesmessige og sansemotoriske. Ifølge lærerne bidrar disse til læring hos elevene på en annen måte enn hva vanlig tavleundervisning gjør. Lærerne i undersøkelsen opplever at bevegelse gir et verktøy som gjør at elevene får muligheten til å arbeide med faglig innhold på en ny måte, ved at de gjør seg opplevelser og erfaringer gjennom kroppslig aktivitet. Artikkelen kommenterer også at å bruke bevegelse som en del av undervisningen åpner opp for at flere elever kan få en faglig forståelse, spesielt for de som opplever utfordringer, for eksempel knyttet til lesing og skriving. Et annet funn Madsen og Aggerholm (2020) trekker frem er at lærerne oppfatter at bevegelse har betydning for elevenes handlinger og engasjement. Blant annet trekker de frem at å involvere kroppen kan gi noen andre erfaringer enn å sitte stille og at bevegelse bidrar til innlevelse i undervisningen fra elevene. I tillegg beskriver de at undervisningen oppleves som levende og relevant for elevene ved bruk av bevegelse.

En annen artikkel, skrevet av Stylianou et al. (2016), har undersøkt hvordan lærere implementerer fysisk aktivitet i klasserommet, og de så på hvordan lærerne synes denne prosessen var. Et av funnene viser at lærerne hadde positive oppfatninger av å bruke fysisk aktivitet i klasserommet og at elevene hadde positivt utbytte av det. Det kommer frem at fysisk aktivitet fører med seg fordeler for elevenes oppmerksomhet og lærevillighet, i tillegg til at de blir mer engasjert i det faglige, noe som kan ses i sammenheng med hva Madsen og Aggerholm (2020) skriver om handling og engasjement. Lærerne i artikkelen til Stylianou et al. (2016) rapporterte også at elevene synes klasseromsaktiviteter er gøy og spennende, de etterspurte pauser med aktiviteter og elevene brukte også aktivitetene selv utenfor klasserommet. Artikkelen fremhever også at det er viktig hvordan lærerne leder og legger til rette for klasseromsaktiviteter. Lærerne beskriver også at de møter på vanlige klasseromsutfordringer ved å bruke slike aktiviteter. De to utfordringene som lærerne trekker frem er i hovedsak knyttet til tidsaspektet og det «å komme tilbake» etter aktiviteten (Stylianou et al., 2016).

McMullen et al. (2016) har skrevet om grunnskolelæreres erfaringer med å implementere bevegelse i klasserommene sine, og trekker i likhet med Madsen og Aggerholm (2020) og Stylianou et al. (2016) frem noen fordeler ved bruk av bevegelse i klasserommet. Fordelene de fremhever er økt konsentrasjon, bedre lagring av kunnskap og glede for elevene. Disse fordelene er begrunnelsen for hvorfor lærerne ønsker å bruke bevegelse i klasserommet (McMullen et al., 2016).

Bangsbo et al. (2016) fremhever positive sider ved å bruke fysisk aktivitet og viser til funn innenfor temaer som engasjement, motivasjon og psykisk velvære. Bangsbo et al. (2016) var en del av Københavns konsensus konferanse som ønsket å skape evidensbasert enighet om virkningen av fysisk aktivt hos barn og unge mellom 6 og 18 år og implementeringen av dette. Blant annet fremheves det at å være i fysisk aktivitet kan gi positive resultater for barn og unge, for eksempel med tanke på selvtillit og relasjoner til andre. Å gjennomføre fysiske aktiviteter sammen med andre bidrar til å øke motivasjonen, blant annet fordi man føler at man får noe personlig ut av det. En annen ting som kommer frem av artikkelen er at hvis det sosiale miljøet der den fysiske aktiviteten foregår oppleves positivt av deltageren(e), kan det ha positive følger for den indre motivasjonen til eleven. De påpeker at også noen programmer basert på fysisk aktivitet kan bidra til at barn og unge utvikler noen ferdigheter de kan bruke videre i livet, for eksempel selvregulering, og også viktige verdier som eksempelvis sosialt ansvar (Bangsbo et al., 2016).

Nalder og Northcote (2015) har i sin artikkel undersøkt hvordan elever i grunnskolen påvirkes av å integrere bevegelsesaktiviteter i undervisningen. Funnene viser at når klassemiljøet er støttende og strukturert, vil integrering av bevegelsesaktiviteter i undervisningen ha en positiv innvirkning på elevene. Bevegelsesaktiviteter i undervisningen vil føre til at elevene får økt konsentrasjon i klasserommet. Elevene viste også glede av å delta i disse aktivitetene, samt at de hadde et engasjement i læringen. Funnene viser også at bevegelsesaktiviteter i undervisning påvirker relasjonsbyggingen positivt, både elevene seg imellom og mellom lærer og elever.

Forskningsartiklene vi har sett på viser at bevegelse og fysisk aktivitet i undervisningen bidrar positivt hos elevene innenfor områder som motivasjon, læringsglede, konsentrasjon og engasjement, men setter også fokus på andre områder. Spesielt trekkes det frem at bevegelse gir en annen type undervisning og at det har en påvirkning på psykisk velvære, relasjoner og ferdigheter som går på egen utvikling. Det nevnes også utfordringer knyttet til å «komme tilbake» igjen etter aktiviteten, altså å roe seg ned igjen.

## 3 Metode

I dette kapitlet skal vi gjøre rede for hvordan vi plasserer problemstillingen «*hvordan beskriver lærere i begynneropplæringen hva bevegelse kan bidra med i skolen?*» i et kvalitativt forskningsdesign. Vi benyttet kvalitativt semistrukturert intervju som metode med et formålstjenlig utvalg av informanter for å innhente empiri til vårt prosjekt. Vi vil ta for oss kvalitativt forskningsdesign og metode, utvalg av informanter og kvalitativt intervju, før vi ser på forskerrollen, kvalitetsvurdering som gyldighet og pålitelighet og etiske refleksjoner. Avslutningsvis i kapitlet gjennomgår vi analysemetoden som er benyttet i dette prosjektet.

### 3.1 Kvalitativt forskningsdesign og metode

I dette masterprosjektet har vi valgt et kvalitativt forskningsdesign for å besvare problemstillingen «*hvordan beskriver lærere i begynneropplæringen hva bevegelse kan bidra med i skolen?*». Forskningsdesign forstås som «[...] ulike undersøkelsesopplegg, der konkrete og til dels praktiske sider ved forskningsvirksomheten er fokus» (Kvarv, 2021, s. 121) og er «[...] det totale opplegget for et forskningsarbeid» (Befring, 2015, s. 84). Forskningsdesignet bør velges ut fra problemstillingen og hva som passer best til å belyse denne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Vårt valg av forskningsdesign er derfor gjort med bakgrunn i nettopp dette. Vi ønsker å ha en vitenskapelig tilnærming til temaet som gjør det mulig å undersøke menneskers livsverden og deres opplevelser, altså lærernes, og mener at dette best kan gjøres med et kvalitativt forskningsdesign. Det er lærernes tanker og erfaringer som er interessante for oss i vårt prosjekt og som vil kunne gi oss data som kan hjelpe oss å besvare problemstillingen vår. Det er i stor grad dette som ligger bak valget vårt om å bruke kvalitativ forskningsmetode i prosjektet vårt. Det datamaterialet man får gjennom å bruke en kvalitativ metode er et beskrivende tekstmateriale (Høgheim, 2020, s. 29), «enten i form av rene nedskrivinger av hva folk sier, eller i en form der forskeren selv skriver ned hva han eller hun observerer» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). I kvalitative metoder er det blant annet mennesker og situasjoner som er gjenstand for forskningen og det vil i de fleste tilfeller være snakk om få enheter (Høgheim, 2020, s. 29). Vi ønsker å bruke intervju for hente inn empiri, noe som gir anledning til å få flere detaljer og rike beskrivelser enn vi ville fått ved et større utvalg og følgelig bredde i stedet for dybde. Dette vil vi komme nærmere inn på i kapittel 3.3 om kvalitativt intervju.

Videre vil utgangspunktet i problemstillingen vår også påvirke prosjektets posisjonering innenfor det vitenskapsteoretiske feltet. Høgheim (2020) refererer til Creswell (2013) når han sier at «målet med en **fenomenologisk forskning** er å beskrive fellestrekk ved et (eller flere) gitt fenomen



for en gitt gruppe mennesker basert på deres opplevelser og erfaringer» (Creswell, 2013, sitert i Høgheim, 2020, s. 141). Vi ønsker å få lærernes beskrivelse av bevegelse og hvordan det bidrar i klasserommet gjennom den kvalitative metoden intervju, og dette samsvarer med det som kan beskrives som fenomenologisk forskning. Dette kan også ses i lys av den hermeneutiske tradisjonen som sier at «nettopp ved å fortolke språk og handling sett i sammenheng, forsøker en å lese inn mening» (Kvarv, 2021, s. 148). Det er nettopp gjennom fortolkning av den forståelsen som skjer mellom oss og lærer at det skapes mening. Kvarv (2021) påpeker også om fenomenologi at «slike undersøkelser krever at vi bryter ned vaner i måten å se og tenke på. Vi forsøker i stedet å betrakte ting i et første erfaringsperspektiv, med så få fordommer og forbehold som mulig» (Relph, 1981, sitert i Kvarv, 2021, s. 96). Slik kan man se de to retningene, fenomenologi og hermeneutikk, i sammenheng. Det er enkeltmenneskenes oppfatning av virkeligheten og deres erfaringer vi ønsker å få et innblikk i, noe vi ønsker å gjøre uten noen særlige fordommer. Dette er det viktig å være bevisst på i den fortolkningsprosessen som skjer under møtet med lærerne, men også i den fortolkningen som skjer under arbeidet med hele prosjektet. Med bakgrunn i dette vil det være riktig å si at det er en fenomenologisk-hermeneutisk forståelse som ligger til grunn for prosjektet.

## 3.2 Utvalg

En populasjon kan forstås som «[...] den helheten som undersøkelsen gjelder» (Befring, 2015, s. 126). I en begrenset studie er det ikke mulig å undersøke en hel populasjon og vi har derfor gjort et *utvalg* fra populasjonen. Det er viktig å gjøre «[...] et utvalg som kan bidra med den kunnskapen forskeren trenger, og som det er mulig å gjennomføre intervjuer med» (Skilbrei, 2019, s. 121). Avhengig av problemstilling, design og metode kan man i noen tilfeller forsøke å generalisere og se om funnene for utvalget kan være representative for en større populasjon. En slik diskusjon i forhold til vårt utvalg vil vi komme tilbake til i kapittel 3.4 om forskerrollen og kvalitetsvurdering.

Befring (2015, s. 128) uttrykker at det i stor grad er de to hovedmetodene, tilfeldig utvalg og formålstjenlig utvalg, som benyttes for å velge informanter. For å velge informanter til vår oppgave har vi valgt å gjøre en formålstjenlig utvelgelse. Ved en slik form for utvelgelse innehar de personene man velger noen egenskaper som er strategiske med tanke på problemstillingen og disse personene er da systematisk valgt ut av den grunnen. En slik prosess rundt valg av informanter er spesielt viktig når det er et mindre utvalg, sånn at dataene gir mulighet for innsikt i det man undersøker (Thagaard, 2018, s. 54).

Det utvalget vi har trukket består av seks lærere fra ulike skoler i fire nærliggende kommuner. Dette utvalget er gjort med bakgrunn i at vi ønsket å prate med lærere med bakgrunn fra begynneropplæringen og som bruker bevegelse i sin undervisning. Tre av disse lærerne tok kontakt

etter at rektor eller avdelingsleder hadde videresendt vår e-post med infoskriv. Denne metoden ble forsøkt videre, men vi opplevde det som vanskelig å skaffe flere lærere på denne måten. De resterende lærerne ble derfor kontaktet av oss direkte på e-post, og sa seg villig til å delta. De tre førstnevnte lærerne ble anbefalt av ledelsen på skolen og hadde selv mye kompetanse og interesse for temaet bevegelse i skolen. De siste tre lærerne hadde også mye kompetanse, men vi opplevde ikke at de hadde like stor interesse for temaet. Dette var ikke noe vi hadde bestemt på forhånd, men vi ser nå at det kan ha vært positivt for datainnsamlingen da vi sikret at vi fikk de dataene vi trengte for å besvare problemstillingen, samtidig som vi ikke intervjuet kun lærere som «brant» for temaet, men som i større grad kanskje representerer det som er vanlig på feltet (Høgheim, 2020, s. 155).

### 3.3 Kvalitativt intervju

For å samle inn data til vårt prosjekt har vi valgt kvalitativt intervju som metode. Dette er en passende metode for å belyse vår problemstilling, da vi er ute etter å høre lærernes tanker og beskrivelser. Intervju er en av de mest brukte metodene i kvalitativ forskning (Høgheim, 2020, s. 29). Ved å bruke intervju som forskningsmetode registrerer du som forsker «muntlig og *kommunikativ informasjon*» (Høgheim, 2020, s. 130). Målet med å gjennomføre et kvalitativt intervju er å få frem personers erfaringer og opplevelser av fenomenet det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Et forskningsintervju er en profesjonell samtale hvor «det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuende» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) påpeker videre at intervju innebærer en viss struktur og hensikt, men at det allikevel er en samtale. Det som menes med en viss struktur og hensikt er at man i et forskningsintervju går mer i dybden enn man gjør i de spontane dagligdagse samtalene.

Intervjuene vi har gjennomført er såkalte semistrukturerte intervju. Det vil si at vi hadde et felles fenomen vi ville undersøke hos alle lærerne. Vi hadde også noen overordnede spørsmål og temaer som var formulert på forhånd i en intervjuguide. Denne intervjuguiden skulle hjelpe oss slik at vi holdt oss innenfor temaet vi skulle undersøke. Disse overordnede spørsmålene og temaene ble laget med bakgrunn i at vi ønsket å undersøke lærernes beskrivelser av hva bevegelse kan bidra med i skolen. Spørsmålene vi formulerte i intervjuguiden vår baserte seg på blant annet tidligere forskning og teoretisk kunnskap. Intervjuene ble semistrukturert i den grad at det kunne stilles oppfølgingsspørsmål, da det kunne komme opp noe interessant i løpet av samtalen som vi ønsket å vite mer om. Et semistrukturert intervju er mer fleksibelt enn et strukturert intervju, samtidig som det er et mål med intervjuet (Høgheim, 2020, s. 131).

Under selve gjennomføringen av intervjuet var vi to studenter til stede, i tillegg til læreren som skulle intervjues. En student ledet intervjuet og den andre satt og noterte, slik at det kunne noteres ned om det dukket opp noe interessant som vi ønsket å stille oppfølgingsspørsmål om i løpet av intervjuet. Dette er roller vi byttet på underveis, slik at vi begge fikk ledet noen intervjuer hver. Halvparten av intervjuene ble gjennomført digitalt over Zoom på grunn av smittesituasjonen, men dette gjorde ingen utslag i selve gjennomføringen av intervjuene. Vi ser det som en fordel å ha vært to studenter til stede, da den ene kunne konsentrere seg om å holde samtalen gående, mens den andre kunne konsentrere seg om å få med andre viktige detaljer. Vi brukte lydopptak gjennom en app for å ta opp intervjuet. Mer informasjon om hvordan denne appen fungerer står under kapittel 3.5 om etiske refleksjoner.

### 3.4 Forskerrollen og kvalitetsvurdering

Som forsker i kvalitative studier er det viktig å være seg bevisst den rollen en selv har i forskningen, hvilken påvirkning man kan ha på det man undersøker og hvordan dette kan gi utslag på resultat og analyse. De nasjonale forskningsetiske komiteene understreker dette når de skriver at «ved kvalitative studier er nærhet til feltet en viktig forutsetning, samtidig som det er nødvendig med en refleksiv holdning hos forskeren for å kunne gi de empiriske dataene en analytisk fortolkning» (Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM), 2009). Vi vil gjennom vårt valg av metoden intervju naturlig være i nærhet til feltet og lærerne, men allikevel med en viss avstand, da vi ikke skal intervensere på noen måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 134). Når vi videre skal snakke om pålitelighet og gyldighet kommer vi til å komme inn på hvilke grep vi som masterstudenter tar for å unngå påvirkning på forskningen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 275) introduserer begrepene *gyldighet* og *pålitelighet* i stedet for validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning. Vi kommer derfor også til å bruke pålitelighet og gyldighet som begreper når vi videre skriver om kvalitetsvurdering i denne oppgaven.

#### 3.4.1 Gyldighet

Begrepet gyldighet kobles ikke til data eller metoden man bruker, men kobles til forskningens konklusjoner. Det finnes ulik grad av gyldighet, og det er styrker og svakheter ved forskningsprosessen som avgjør dette (Høgheim, 2020, s. 80). Anker (2020) påpeker at «for at funnene skal være gyldige må de svare på det problemstillingen spør etter» (Anker, 2020, s. 109). Å triangulere gjennom bruk av observasjon kunne styrket prosjektets gyldighet fordi datamaterialet da også ville fremstilt hvordan det lærerne fortalte om kom til uttrykk i klasserommet. Det er allikevel interessen for lærernes tanker og beskrivelser som ligger til grunn for problemstillingen, noe

intervju best vil kunne gi oss. Med bakgrunn i problemstillingen vil valget av metode derfor styrke gyldigheten, fordi den hjelper oss å svare på det vi ønsker å finne ut av.

Ser vi på utvalget informanter til vår undersøkelse ser vi at det er seks lærere fordelt på fire skoler. Resultatene vi får vil være lite generaliserende for en populasjon, da vi ser på få «enheter», og dermed ikke kan si at dette er gjeldende for alle (en hel populasjon). Utvalget av lærerne vi har beskrevet i kapittel 3.2 vil kunne gi oss nøyaktige beskrivelser i svarene deres om temaet bevegelse, som vi undersøker. Vi kan derfor si at konklusjonene undersøkelsen gir ikke er generaliserende og gyldig for en hel populasjon, men at de er gyldige i forhold til temaet bevegelse.

### 3.4.2 Pålitelighet

Pålitelighet er i forskningssammenheng hyppig koblet til spørsmålet om en annen forsker kan få det samme resultatet hvis han eller hun gjenskapte undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette gjelder spesielt kvantitativ forskning, og Anker (2020) påpeker at for kvalitative undersøkelser vil pålitelighet handle om «at fremstillingen av materialet eller dataene er godt gjennomført, og ikke et resultat av juks eller slapt håndverk» (Anker, 2020, s. 108). Pålitelighet handler i stor grad om studien kan stoles på. Det er da viktig å synliggjøre de valgene man har tatt i forskningsprosessen og hvordan arbeidet har blitt utført (Anker, 2020, s. 108). Med bakgrunn i at vi er to som samarbeider om denne masteroppgaven kan vi si at oppgavens pålitelighet styrkes. Vi har muligheten til å diskutere de valgene som tas gjennom hele prosessen med prosjektet og hvordan vi går frem (Thagaard, 2018, s. 188).

Pålitelighet vil også handle om troverdigheten i lærernes svar. Det handler blant annet om spørsmålet om lærerne vil endre svarene sine om en annen forsker stiller lignende spørsmål. Vi kan ikke i vår undersøkelse vite sikkert om lærerne ville svart noe annet til en annen forsker eller at vedkommende bare sier det hen tror vi ønsker å høre. Det vi kan gjøre som intervjuere er å være påpasselig med at vi ikke stiller ledende spørsmål og ikke påvirker svarene til lærerne i noen grad (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Hvis vi ikke gjør dette, vil det være lite pålitelighet i svarene deres. Intervjuguiden som vi laget på forhånd, var utarbeidet for å unngå at vi stilte slike ledende spørsmål.

## 3.5 Etiske refleksjoner

Forskningsetikk handler om noen viktige hensyn du som forsker må ta i forhold til forskningen din (Høgheim, 2020, s. 85). Høgheim (2020, s. 86) henviser til De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2016) når han skriver at det er viktig at du som forsker til enhver tid forholder deg bevisst til disse forskningsetiske retningslinjene som omhandler en rekke regler, verdier og

normer som er med på å regulere forskningen. De forskningsetiske retningslinjene passer på at informantene det forskes på blir tatt hensyn til. Som det står i Høgheim (2020), «forskningsetikk bidrar [...] til å holde fokus på at mennesker som deltar, ikke bare er et middel, men et mål i seg selv» (Høgheim, 2020, s. 86–87).

I dette prosjektet er det flere retningslinjer som er aktuelle. Et av disse er hensynet til fritt, informert samtykke med tanke på gjennomføringen av intervjuene. Som forsker er det viktig at du sikrer at alle deltagere, i vårt tilfelle lærerne, får tilstrekkelig informasjon om prosjektet de skal delta i, slik at de har godt nok grunnlag for å kunne ta selvstendige valg uten noen form for press. Det er viktig å understreke at deltagerne står fritt til å trekke seg når som helst gjennom hele prosjektet (Høgheim, 2020, s. 88–89), noe som informeres om i samtykkeskjemaet som lærerne mottok i forbindelse med gjennomføringen av intervjuet.

En annen av retningslinjene innenfor forskningsetikk omhandler personvernet. Dette prosjektet krever meldeplikt til personvernombudet for forskning ved Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), noe som er med på å ivareta personvernet til deltagerne i prosjektet. De personopplysningene vi skal hente inn er navnet på lærerne når de skriver under på samtykkeskjemaet, og disse opplysningene må vi til enhver tid håndtere i tråd med retningslinjene om personvern. Å bruke intervju som metode innebærer også bruk av lydopptak som et verktøy for å lagre data. Her kommer hensynet til personvern inn, da lydopptak regnes som en personopplysning (Datatilsynet, 2019). Det er viktig å understreke at vi skal bruke en mobilapp fra Nettskjema, utviklet av UiO, da vi skal ta opp intervjuene. Ved å bruke Nettskjema sin app som heter Nettskjema-Diktafon kan vi på en sikker måte samle inn data ved bruk av en mobil. Det er viktig å understreke at dette blir gjort på en måte som ivaretar personvernet. Lydopptaket blir kryptert fortløpende via mobilappen. Lydopptaket kan ikke lyttes til via mobilappen, men vil kun være tilgjengelig på nettsiden til Nettskjema som appen Nettskjema-diktafon har sendt opptaket til (Universitetet i Oslo, 2017).

### 3.6 Analysemetode

Johannessen et al. (2018) kommer med en definisjonen av analyse og skriver at «en **analyse** er en spørsmålsdrevet prosess, der man leter i data etter svar på spørsmål» (Johannessen et al., 2018, s. 22). For å analysere datamaterialet vi har samlet inn skal vi bruke tematisk analyse, da vi synes dette er en passende tilnærming for å svare på problemstillingen vår. Tematisk analyse er den vanligste tilnærmingen til kvalitativ analyse og skiller seg fra andre type analyser, da den stort sett ikke er avhengig av teori (Johannessen et al., 2018, s. 278–280). Tematisk analyse er isteden en slags oppskrift på hvordan du kan lete i datamaterialet ditt etter svar på spørsmål. Johannessen et al. (2018, s. 282) skriver at du sikrer at selve analyseprosessen blir gjort grundig, systematisk og

overkommelig om du følger oppskriften på denne fremgangsmåten. I tematisk analyse leter man etter temaer i datamaterialet man har samlet inn. Med tema menes det at man grupperer de delene av datamaterialet som har likheter og viktige fellestrekk, derfor kan vi si at hvert tema egentlig er en kategori. Målet til tematisk analyse er derfor å gruppere dataene informantene, i vårt tilfelle lærerne, gir i generelle kategorier som skal være med på å hjelpe til med å gi svar på problemstillingen (Johannessen et al., 2018, s. 279). Analysen vår har en induktiv tilnærming, altså at vi går fra empiri til teori. For å gjøre dette har vi brukt Johannessen et al. (2018, s. 282) sine fire steg og gjort en tematisk analyse av datamaterialet vårt.

### 3.6.1 Tematisk analyse

Det første steget i denne fremgangsmåten handler om forberedelse og det å skaffe seg en oversikt over dataene våre. Datamaterialet vårt ble tatt opp som lydfiler og vi transkriberte alle lydfilene ordrett om til tekst på pc. Dette var en tidkrevende prosess, men nøyaktigheten ga oss fordeler senere, da det ble lettere å holde oversikt i materialet. Vi leste gjennom transkripsjonene, men hang oss ikke opp i detaljer ved materialet. Allikevel ga denne gjennomgangen oss hjelp til å fange opp spennende sider ved dataene vi hadde samlet inn, noe som hjalp oss videre inn i de neste stegene ved analysen. For å ikke glemme oversikten vi laget oss over datamaterialet utformet vi oss noen korte notater og stikkord etter gjennomlesingen (Johannessen et al., 2018, s. 283–284).

I det andre steget, koding, kodet vi interessante aspekter som vi hadde fortolket og identifisert i datamaterialet vårt. Johannessen et al. (2018) skriver at «**koding** handler om å fremheve og sette ord på viktige poeng i dataene våre» (Johannessen et al., 2018, s. 284). For å finne disse kodene markerte vi begreper og utsagn vi synes var viktige i teksten og omformulerte det til egne ord for å få en bedre forståelse av det som ble sagt. Med utgangspunkt i dette laget vi oss et beskrivende ord som kunne representere markeringene vi hadde gjort i teksten (Johannessen et al., 2018, s. 289–290). Vi ga de beskrivende ordene ulike fargekoder for å lettere kunne sammenligne utsagnene lærerne ga oss. Hele denne kodingsprosessen gjentok vi flere ganger, for å se om vi endret forståelse underveis. Etter hvert som vi gjentok kodingsprosessen utvidet vi også tabellen for å koble sammen beskrivende ord, som sett i kolonne fire i tabellen under, før vi kom med forslag til en endelig kategori. Ved å være to stykker i denne analyseprosessen har vi i større grad kunnet forsikre oss om at vår forståelse av utsagnene ikke avviker fra det som lærerne opprinnelig sa i intervjuene. Dette førte til at vi hadde flere diskusjoner hvor vi drøftet hva som ble sagt fra flere ulike innfallsvinkler. Ved å se på helheten av transkripsjonene mener vi at vi fikk fram riktig forståelse av utsagnene (Johannessen et al., 2018, s. 290). I tabell 1, som kan ses under, er det eksempler på utdrag fra analysen, og eksemplene er hentet fra ulike intervjuer.

Transkripsjon (markert tekst)	Egne ord	Beskrivende ord	Koble sammen beskrivende ord	Kategori
Så det er, det er liksom så mange, mange gevinster da, i tillegg til kunnskapen som de tilegner seg, så får de så mye rundt (linje 139)	Tilegner seg andre ferdigheter/kunnskaper enn det faglige.	Læringsutbytte	Bevegelsens bidrag, læringsutbytte og muligheter bevegelse gir	Utvikler ikke-faglige ferdigheter/kunnskap
For de trenger å opp og bevege seg, de trenger å gjøre ting for å lære, de trenger å kjenne det på kroppen for å liksom, ja for å erfare da (linje 19)	Bevegelse er viktig for at de minste får erfare og gjøre ting på en annen måte.	Styrke ved bruk av bevegelse	Styrker ved bruk av bevegelse, konkretisering og tilpasset opplæring	Styrker
Det skaper motivasjon på en helt annen måte (linje 150)	Bevegelse gir motivasjon på en annen måte.	Styrker ved bruk av bevegelse	Styrker ved bruk av bevegelse, konkretisering og tilpasset opplæring	Styrker

Tabell 1: Utdrag fra analyse

I det tredje steget, kategorisering, organiserte vi dataene vi hadde samlet inn i mer overordnede temaer, noe vi har valgt å kalle kategori (se kolonne fem i tabellen over). Det som utgjør en kategori blir bestemt ut ifra fellesnevnerne datamaterialet vårt har gitt oss, altså de beskrivende ordene (Johannessen et al., 2018, s. 294–295). Eksempelvis har flere av lærerne nevnt noe om ulike momenter som fremmer læring som for eksempel motivasjon og konsentrasjon, noe vi synes den overordnede kategorien, styrker, representerer. Det er disse kategoriene som representerer funnene våre i datamaterialet vi har hentet inn, og som vil være utgangspunktet for diskusjonen.

Rapportering er det siste steget i denne tematiske analyseprosessen og handler om å skrive og trekke fram funnene vi har gjort i datamaterialet vårt. De tre foregående stegene har hjulpet oss på vei mot dette steget (Johannessen et al., 2018, s. 301). Til slutt så satt vi igjen med to kategorier, styrker og utvikler ikke-faglige ferdigheter/kunnskap, som vi ønsket å se nærmere på. Vi vil i neste kapittel presentere funnene vi har kommet frem til gjennom denne analyseprosessen. For ordens skyld vil vi påpeke at de to kategoriene nå videre blir knyttet til hvert sitt forskningsspørsmål. Kategorien, styrker, vil knyttes til forskningsspørsmålet «*hvordan beskriver lærere bruk av bevegelse for å fremme læring?*». Den andre kategorien, utvikler ikke-faglige ferdigheter/kunnskap, vil kobles til forskningsspørsmålet «*hvordan beskriver lærere hva bruk av bevegelse kan bidra med hos elevene knyttet til ferdigheter beskrevet i overordnet del?*».

## 4 Presentasjon av funn

Med forskningsspørsmålene våre ønsker vi å belyse lærerens beskrivelser av hvordan bevegelse kan bidra i skolen. Gjennom analysen har vi, som nevnt i forrige kapittel, kommet frem til spesielt to kategorier som vi synes er relevante for våre forskningsspørsmål og vi vil nå derfor presentere disse funnene. Dette vil vi gjøre ved å presentere de to kategoriene hver for seg og de vil, som nevnt over, bli knyttet til hvert sitt forskningsspørsmål. Den første kategorien vil omhandle lærerens beskrivelser av styrker ved bruk av bevegelse og som vi i stor grad knytter til det å fremme læring. Den andre kategorien, utvikler ikke-faglige ferdigheter/kunnskaper, knyttes til hvordan lærerne beskriver at bevegelse kan bidra til å utvikle noen ferdigheter som er beskrevet i overordnet del.

Vi vil påpeke at vi ser lite spenninger i datamaterialet vårt. Alle lærerne uttrykker at bevegelse er bra og mener det fungerer godt i undervisningssammenheng, og de kommer med ulike begrunnelser for hvorfor og hvordan det fungerer bra. Ved spørsmål om utfordringer ved bruk av bevegelse stilt i intervjuet, så handlet ikke dette om hva bevegelse bidrar med i klasserommet, men i større grad om den praktiske gjennomføringen. Dette vil ikke være relevant for oss å se nærmere på i denne oppgaven. Vi vil allikevel underveis i dette kapittelet trekke frem noen få spenninger som vi ser som relevante for senere diskusjon av forskningsspørsmålene våre.

Lærerne vil i presentasjonen av funn bli fremstilt med hvert sitt nummer fra en til seks. Nummereringen av lærerne har verken til hensikt å rangere de på en skala eller å forklare hvilken rekkefølge de har blitt intervjuet i. For å holde en oversikt over intervjuene og for å beholde anonymiteten, synes vi det har vært hensiktsmessig å benytte nummer. Vi vil derfor fortsette med dette i presentasjonen av funnene våre. Ved nevning av pronomen har vi valgt å bruke det kjønnsnøytrale pronomenet, hen. Dette er for å i størst mulig grad beholde anonymiteten til lærerne.

### 4.1 Bevegelse fremmer læring

Alle lærerne setter i intervjuene fokus på elementer som viser at bevegelse kan knyttes til å fremme læring, som er hentet fra kategorien styrker i analysen. Blant disse finnes økt engasjement og læringsglede, økt konsentrasjon, motivasjon og mestring, forståelse og erfaring og variasjon. Flere av de vil kunne ses i sammenheng, noe som vil komme frem senere i oppgaven.

Tre av lærerne uttrykker eksplisitt i intervjuene at bevegelse i undervisningen fører til engasjerte elever. Lærer 1 uttrykker at elevene elsker å ha aktivitet i undervisningen, og at aktiviteten bidrar til at engasjementet øker hos elevene. Lærer 4 uttrykker noe av det samme når hen sier at ved å kunne bevege seg og bruke hele kroppen, så blir man mer engasjert i det man gjør. Hen trekker frem at elevene kan få både i pose og sekk ved bruk av bevegelse, det gir både læring og



læringsglede. Dette fokuset på læringsglede kommer også frem når den samme læreren kommenterer at *«elevene helt klart gir uttrykk for at dette er noe de også liker, selv de som ikke liker å være ute og være i aktivitet. For det er jo ikke alle som er det, men de koser seg allikevel, og lærer»*. Lærer 6 forteller at det kan være positivt med urolige og nysgjerrige elever, og begrunner det med at de er mottakelige for læring gjennom bevegelse og har mye energi, noe som fører til engasjerte elever. Funnene våre viser ikke noe om at de tre resterende lærerne spesifikt trekker frem økt engasjement som et resultat av bruk av bevegelse i undervisningen. Allikevel, gir helhetsforståelsen av intervjuene inntrykk av at også disse lærerne opplever fornøyde og engasjerte elever i en undervisning hvor de får bevege og røre på kroppen. Blant annet sier lærer 2 at elevene ikke helt forstår at de lærer når det er preget av det elevene opplever som lek.

Fire lærere beskriver eksplisitt hvordan bevegelse bidrar til økt konsentrasjon hos elevene. Det fortelles både om fordeler for elevenes læring i forhold til konsentrasjon underveis i aktivitetene, men også videre etter aktivitetene. Lærer 1 uttrykker dette ved å si at bevegelse fører med seg mange fine effekter utover dagen, blant annet i forbindelse med konsentrasjon, da hen opplever at den øker hos elevene. Læreren påpeker videre at ved å røre på kroppen øker blodsirkulasjonen til hjernen, og hen mener bevegelse har en positiv effekt på både hjernen og læring. To andre lærere, 2 og 5, påpeker også økt konsentrasjon ved bruk av aktiviteter hvor de rører på kroppen. Det samme ser lærer 3, men påpeker samtidig i intervjuet at hen opplever, som tidligere nevnt hos en annen lærer, at bevegelsesaktivitetene fører til økt konsentrasjon hos elevene også i etterkant av aktiviteten. De to lærerne som ikke nevnte økt konsentrasjon eksplisitt, nevner det implisitt i noen av sine utsagn. For eksempel sier en av disse lærerne at *«urolige og nysgjerrige unger er egentlig ganske positivt, for de har mye energi og de er egentlig ganske læringsparate hvis du lar dem få lov å bevege seg da»*. Vår forståelse er at læringsparate elever vil være konsentrerte i det arbeidet de skal gjøre. Lærer 3 og 6 påpeker at det å roe seg ned etter aktiviteten kan være en utfordring for noen elever. Lærer 6 utdyper dette videre, og sier at det kan gå ut over konsentrasjonen for videre arbeid i utsagnet *«[at noen elever] ikke klarer det med å gire seg opp og sette seg ned igjen, og som skaper mye, at det blir konflikter da og uro av det»*. Hen utdyper videre at det å avslutte aktiviteten og roe seg ned etter aktiviteten må øves på.

Alle lærerne mener bevegelse bidrar til motivasjon og de uttrykker dette eksplisitt ved bruk av ordet motivasjon eller implisitt ved bruk av ordene lystbetont læring og læringsglede. Lærer 1 mener at bevegelse gjør det lettere å tilpasse opplæringen for elevene og at dette bidrar til mestringsfølelse hos flere elever. I tillegg trekker hen frem at dette gjør det mulig å gi elevene en opplevelse av å kunne vinne i alle fag og at alle får opplevelsen av å skinne litt. Lærer 2 sier at bevegelse bidrar til fornøyde unger og ut ifra intervjuet forstås det som at fornøyde unger ofte er

mer motiverte for læring. Videre påpeker hen at elevene synes læring i form av bevegelsesaktiviteter er så gøy at de ofte glemmer at de lærer fordi de oppfatter det som lek. Lærer 4 forteller også om en undervisning som er mer preget av lek når de tar i bruk bevegelse og at elevene da får øvd uten at de tenker over at det er det de gjør. I tillegg trekker hen frem at bevegelse gir en annen måte å tilegne seg kunnskap på, som da kan føre til mestring og motivasjon hos elevene. Dette kan også påvirke den repetitive delen av begynneropplæringa, som kan bli mer motiverende for elevene ved variasjon gjennom bevegelse. Det lystbetonte ved bevegelsesaktiviteter er noe lærer 3 også trekker frem som viktig og påpeker at for noen elever er dette også høydepunktet gjennom dagen.

Alle lærerne mener at bevegelse kan bidra til økt forståelse i ulike emner hos elevene og uttrykker dette på forskjellige måter. Lærer 1 mener at ved å gjøre ting fysisk kan det for mange gå opp et lys fordi de får bruke kroppen til å lære i stedet for å bare se det på et papir. Å gjøre det fysisk gjør det mer konkret for elevene. Lærer 4 påpeker dette når hen sier at det er mye lettere å forstå når man gjør ting praktisk enn om man bare sitter med tall og symboler foran seg. Hen opplever at elevene ved å få være i bevegelse både «*lærer lettere og at det [kunnskapen] fester seg bedre*». Lærer 2 fokuserer også på dette når hen sier at noen elever trenger å være i bevegelse og få muligheten til å bruke kroppen, for dette gir erfaringer som kan gjøre det lettere å forstå. Lærerne trekker også frem betydningen av erfaring når de snakker om forståelse hos elevene. Lærer 6 trekker frem at det er spesielt viktig for de yngste elevene å få bevege seg når hen sier at «*for de [elevene] trenger å opp og bevege seg, de trenger å gjøre ting for å lære, de trenger å kjenne det på kroppen for å liksom, ja for å erfare da*». Videre forteller hen blant annet om at hen opplever at bevegelse gir elevene erfaringer som påvirker læringen og at læringen fester seg bedre når de får gjøre ting fysisk. I dette intervjuet trekkes det også frem konkrete fordeler i fagene norsk og matematikk. Lærer 5 kommer med et eksempel når hen snakker om hvordan konkretisering fremmer læring i matematikk: «*og det der at du faktisk må fysisk flytte noe eller løpe lenger hvis et tall er større, så tror jeg du får en større forståelse at det tallet er større, at 74 er større enn 47 da*». Selv om lærer 6 personlig tror at det å bruke og erfare med kroppen gjennom bevegelse i undervisningen er en god ting, trekker hen også frem at hen vet at det finnes flere som er skeptiske til temaet ved å stille spørsmålet: «*får de nok faglighet ved å bruke så mye bevegelse?*». Svaret til lærer 6 på dette er naturligvis ja, men hen er klar over at flere kan være skeptiske til om elevene får nok faglig utbytte. Når det snakkes om forståelse og erfaring vil det også være aktuelt å trekke frem at lærer 1 knytter dette til tilpasset opplæring når hen påpeker at bevegelse bidrar med mye fint, også i forhold til tilpasset opplæring. Hen mener at tilpasset opplæring gjennom bevegelse er mindre synlig for elevene, og utdyper dette ytterligere ved å komme med eksempelet:

*Men om jeg har tre stykker som har helt andre matteoppgaver da, at de løper opp og skal løse en oppgave, også løpe tilbake å veksle for eksempel. De bryr seg ingenting om, [...], det er ingen som spør, «jammen hadde vi samme oppgave?». Det bryr de seg ikke om, så lenge de løper like langt. [...]. Det der ytre, det synlig, det er viktig.*

Med tanke på tilpasset opplæring trekker lærer 3 frem at det er viktig å tilpasse arbeidsmetoden, så vel som de faglige oppgavene, og sier at *«noen ønsker jo å sitte stille og synes det er veldig behagelig [...], men for mange så er det [...] ganske uutholdelig».*

Avslutningsvis ønsker vi å trekke frem variasjon, som blir nevnt eksplisitt hos to av lærerne. Bevegelse gir mulighet for variasjon i undervisningen og fører med seg de ovennevnte elementene som kan være med på å fremme læring. Eksempelvis viser intervjuene at en variert undervisning i større grad vil kunne gi elevene økt motivasjon, konsentrasjon, læringsglede og en undervisning som treffer flere elever. Lærer 4 uttrykker dette når hen sier at *«det vi driver med i begynneropplæringa er jo repetering av det som man har, har forsøkt å lære dem. Og da at man kan gjøre det på litt varierte måter, så ser det ut til at det fester seg mye bedre og er mye mer gøy og motiverende».* Den samme læreren påpeker at hen har stor tro på variasjon i undervisningen, og at dette kan gjøre at den oppleves som mindre stillesittende og kjedelig for elevene. Selv om det ikke er alle lærerne som eksplisitt sier at bevegelse fører til variert undervisning, så forstår vi at flere mener dette implisitt når de kommer med ulike eksempler på hvor variert de jobber med bevegelse. For eksempel uttrykker lærer 6 dette ved å si at *«bare det at ungene får lov å lage seg selv i ulike grader eller legge seg til [som en grad], det gjør jo at de har en større forståelse»* og lærer 1 uttrykker variasjon implisitt på følgende måte, *«også har vi også da både på uteskole og ellers, så har vi jo masse aktiviteter, sånn stafetter og løp, løper ute og har faglige ting da».* Dette viser at selv om variasjon ikke blir nevnt eksplisitt hos alle lærerne, mener flere av dem at bevegelse gir mulighet for å variere undervisningen i enda større grad. Lærer 3 forteller også om at elevene er ulike, og derfor har ulike behov for å ha varierte arbeidsmetoder og undervisningsaktiviteter når hen trekker frem at *«noen [elever] ønsker jo å sitte stille og synes det er veldig behagelig, men for mange så er det ganske uutholdelig».*

## **4.2 Bevegelse utvikler ferdigheter knyttet til overordnet del**

I intervjuene kommer det frem at lærerne mener bevegelse kan være med å fremme andre ferdigheter hos elevene enn kun de faglige. Dette er ferdigheter som er gjenkjennelige fra overordnet del av læreplanen og som går både på den sosiale utviklingen og egenutviklingen til elevene. Fremtredende funn i intervjuene er sosial kompetanse og relasjoner, livsmestring og fysisk- og psykisk helse. En lærer forteller:

*Så forsøker jeg å putte inn mest mulig bevegelse i alle fag og jeg har veldig stor tro på at det har effekt. Alt jeg har observert og sett har vært veldig, veldig positivt, og det, de viktigste ferdighetene som vi gir elevene er jo hvordan de skal forholde seg til hverandre, hvordan de skal samarbeide og det å ha tro på seg selv og, og egne evner. Og det tenker jeg at man får til veldig mye bedre ved å gjøre det litt mer allsidig og ved å bruke bevegelse (lærer 4).*

Alle lærerne trekker i intervjuene frem at elevenes sosiale kompetanse blir utviklet på en god måte når de bruker bevegelse i undervisningen. Lærer 1 trekker frem at det å være sammen i aktivitet gjør noe sosialt for elevgruppa, det styrker relasjonen mellom elevene. Videre forteller hen at relasjoner er viktig for å kunne lære best mulig og at disse relasjonene kan styrkes gjennom bevegelse. Lærer 2 og 3 trekker også frem bevegelsens bidrag til det sosiale og det å skape gode relasjoner til andre. I tillegg påpeker lærer 2 at det finnes mange fine aktiviteter som kan bidra til å skape gode relasjoner i klassen. Lærer 4 synes det er viktig at elevene ser at man er gode på ulike ting, men at man finner ulike strategier og løsninger sammen allikevel. Dette mener hen bevegelse kan være med å bidra til. Hen påpeker også at *«med begynneropplæring, så er det jo veldig mye i forhold til oppdragelse og det å lære og kunne samhandle med andre på gode måter»*. Gjennom bevegelse får de yngste elevene muligheten til å skaffe seg egne erfaringer og lære hvordan de skal forholde seg til andre. Lærer 5 påpeker at man øver samarbeidsegenskaper når man er i aktivitet for det er sjeldent at man da løser oppgaver aleine. Lærer 6 trekker frem at bevegelse er nødvendig for at elevene skal lære seg å samhandle og forholde seg til andre. Dette kan skje gjennom så enkle bevegelsesaktiviteter som å gå rundt og snakke med andre. Videre påpeker hen at bevegelse gjør det lettere for elevene å bygge relasjoner, i motsetning til å sitte stille på en stol. Når elevene får mulighet til å gjøre ting sammen med andre i aktivitet, så har de det gøy og dette bidrar til trivsel.

Lærer 6 trekker også frem at selv om hun mener bevegelse bidrar til positive ting for elevene, så kan det også være en utfordring knyttet til dette. Det handler om at hvis det ikke er tydelige nok rammer og det ikke øves på hvordan man skal gjøre det, kan dette føre til at noen elever ikke klarer å roe seg ned etter aktiviteten igjen. Dette kan føre til at uforutsette ting oppstår, noe som hen mener er med på at det sosiale fellesskapet kan svekkes og at det kan bli «brudd» i relasjonene mellom elevene. Hen uttrykker dette slik at noen elever *«klarer ikke forholde seg til andre i klasserommet, at det blir trangt, at de kommer mye borti hverandre og at de er sårbare på det da og kanskje det blir, ja det blir konflikter ut av det»*.

Tre av lærerne uttrykker i intervjuene at elevene ved bruk av bevegelse utvikler noen ferdigheter som kan ses i sammenheng med begrepet livsmestring. Lærer 1 forteller at *«hvordan du har det, hvordan du klarer å møte de andre, og du må faktisk ha det ganske okei for å kunne lære best mulig og da»*. Hen forteller videre om at det er en sammenheng mellom bevegelse og psykisk

helse, og uttrykker dette slik: *«vi veit veldig mye om at de som beveger seg fysisk, også mange ganger har det mye bedre, psykisk»*. Hen prater også en del om det å være i aktivitet ute og mener at det er masse fint man kan dra med seg resten av livet fra de erfaringene man gjør seg der. Lærer 4 trekker frem utfordringene som er i dagens samfunn med barn og unges fysiske- og psykiske helse, blant annet knyttet til mye stillesitting og skjermbruk. Hvis hen kan lære elevene å være i aktivitet og bidra til at bevegelse blir en naturlig del av hverdagen deres, så er det en fin ting for de å ha med seg videre i livet. Lærer 4 fremhever også at elevene får veldig mye gratis ved være i aktivitet i undervisningen. De lærer både det med å fungere i et samfunn hvor de trenger å forholde deg til andre, men samtidig også mestring av eget liv og gjør seg noen livserfaringer. Hen forteller at *«det er, det er liksom så mange, mange gevinster da, i tillegg til kunnskapen som de tilegner seg, så får de så mye rundt»*. Lærer 5 trekker også spesifikt frem at bruk av bevegelse kan være med å bidra positivt til fysisk- og psykisk helse.

Utviklingen av ferdigheter ved å bruke bevegelse i undervisningen, som elevene kan ha nytte av senere i livet, er også gjenkjennbart i to intervjuer. Lærer 1 uttrykker det slik at elevene blant annet skal utvikle en del grunnleggende bevegelsesferdigheter, men også noen grunnleggende ferdigheter ved det å være menneske. Bevegelse gjør det mulig å kunne se hverandre på ulike måter og arenaer, og lære at vi er forskjellige. Det å *«virkelig å se hverandre på ulike måter da, ulike arenaer, det tror jeg er veldig sunt»*, påpeker hen. Lærer 4 forteller at de i tillegg til den faglige kunnskapen tilegner seg andre ferdigheter og hen mener det er viktig at de lærer seg at kroppen kan og bør brukes hver dag. Lærer 1 trekker også frem at elevene ikke skal lære kun fag, de skal også utvikle noen motoriske ferdigheter og glede ved å være i bevegelse. Dette er ferdigheter som kan bli viktig for de senere i livet.

Alle disse faktorene, sosial kompetanse og relasjoner, livsmestring, fysisk- og psykisk helse og utvikling av livsferdigheter, er komponenter som vil være nødvendige for å kunne mestre eget liv og kan ses i sammenheng med hverandre. Lærer 4 uttrykker dette med mestring av eget liv godt når hen sier at *«vi må gi de mange og varierte arbeidsverktøy og minst det å lære seg selv å kjenne, at man er trygg på seg selv og det tror jeg man får til bedre ved hjelp av bevegelse i skolen»*.

I dette kapittelet har vi oppsummert funnene som er relevante for prosjektet. Hovedfunnene knyttet til det første forskningsspørsmålet om hvordan bevegelse kan fremme læring er engasjement, konsentrasjon, motivasjon, forståelse og erfaring og variasjon. Til det andre forskningsspørsmålet om hvordan bevegelse kan utvikle ferdigheter knyttet til overordnet del handler funnene om sosial kompetanse og relasjoner, livsmestring, fysisk- og psykisk helse og utvikling av livsferdigheter. Disse funnene vil nå bli diskutert videre i diskusjonsdelen av oppgaven.

## 5 Diskusjon

I dette prosjektet har vi ønsket å undersøke hvordan begynneropplæringens lærere beskriver hva bevegelse kan bidra med i skolen. Dette har vi gjort ved å intervju seks lærere som alle har jobbet eller jobber med begynneropplæring. For å få svar på problemstillingen vår har vi fokusert på lærernes beskrivelser av hvordan bevegelse kan bidra til å fremme læring og hvordan det kan bidra til å utvikle ferdigheter knyttet til overordnet del. Oppsummeringen av funn forteller oss at alle lærerne ser fordeler ved å bruke bevegelse i undervisningen, men de trekker frem ulike momenter. Vi vil i dette kapitlet diskutere funnene vi har gjort opp mot teori og tidligere forskning, presentert i kapittel 2. Dette vil organiseres slik som i forrige kapittel om presentasjon av funn, det vil si at forskningsspørsmålene blir brukt som utgangspunkt for inndeling av diskusjonen.

### 5.1 Bevegelse fremmer læring

Alle lærerne forteller i intervjuene at bevegelse er med på å fremme læring på ulike måter. De trekker frem momenter som engasjement, konsentrasjon, motivasjon, forståelse og erfaring og variasjon. Vi vil nå ta for oss hvert av disse momentene og diskutere de i lys av relevant teori og tidligere forskning.

Tidligere forskning fremhever at bevegelse kan ha betydning for elevers engasjement i læringen. Funnene i disse tidligere forskningsartiklene samsvarer med våre funn om engasjement som følge av bevegelse i undervisningen. Blant disse er Madsen og Aggerholm (2020) som skriver om at lærerne opplever at bevegelse har betydning for elevenes engasjement og handling og Bangsbo et al. (2016) sin undersøkelse som trekker frem at bevegelse fremhever positive sider som engasjement. Også Stylianou et al. (2016) og Nalder og Northcote (2015) fremhever at bevegelse fører med seg fordeler for elevene. Førstnevnte skriver blant annet at elevene blir mer engasjert i det faglige, mens Nalder og Northcote trekker frem at elevene viste glede av å delta i bevegelsesaktiviteter, samt at det ga de et engasjement i læringen. Dette kan kobles til en av våre intervjuede læreres syn på engasjement gjennom bevegelse som kommer frem når hen påpeker at ved å bruke kroppen blir man mer engasjert i det man gjør, og at det gir både læring og læringsglede. Å være aktiv i læreprosessen påvirker elevenes engasjement og lyst til å lære, noe Säljö (2016) trekker frem når han ser på Deweys syn på passiv undervisning. Dewey mente at en slik undervisning som ble for abstrakt ikke bidro til engasjement hos elevene (Säljö, 2016, s. 86). I lys av dette vil det derfor kunne argumenteres for at en undervisning preget av bevegelsesaktiviteter bidrar til engasjement hos elevene, noe som kan være med på å fremme læring. Som nevnt over, støttes dette gjennom funn gjort i intervjuene av våre lærere. Det at elevene skal få utfolde

engasjementet sitt gjennom ulike måter å skape og utforske på, for eksempel gjennom bevegelse, er forankret i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Derfor kan det argumenteres for at det er viktig at læreren legger opp til undervisningsaktiviteter som legger til rette for kreativitet og en undersøkende tilnærming til læring.

En annen lærer understreker at også de elevene som ikke er så glade i å være ute og i aktivitet, setter pris på en undervisning som er preget av bevegelse. Å være i bevegelsesaktiviteter, både inne og ute, kan knyttes til antakelsen Skrøvset et al. (2017, s. 40) gjør om at vi alle en gang i livet har utført en aktivitet hvor det har følt som om vi har glemt omgivelsene rundt. Slike aktiviteter er lystbetonte og gir oss mer energi enn de tapper oss for det. Nettopp dette lystbetonte aspektet påpeker en lærer når hen sier at elevene får øvd faglige ferdigheter uten at de tenker over at det er det de gjør, fordi undervisning preget av bevegelse oppleves som lek. Elevene vil i en slik omstendighet befinne seg i det som kalles flytsonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). I denne flytsonen kan det oppleves som at man glemmer tid og sted og arbeidet føles lett. Dette kan også ses i utsagnet fra en lærer som sier at bevegelse kan gjøre undervisningen mer lystbetont og at det da kan føles som dagens høydepunkt for noen elever. Med dette mener hen at bevegelse gir en undervisning som elevene ønsker å delta i, og som igjen fører til mer engasjerte elever. En lærer trekker frem at urolige og nysgjerrige elever er positivt og begrunner dette med at de er mer læringsparate hvis de får lov til å bevege seg. Dette fører til utforskende elever som er engasjerte i det de skal gjøre. Sett fra en annen side, så kan engasjement være utfordrende når det kommer til uttrykk for noen som urolige elever. Det finnes nok flere som vil argumentere for at urolige elever oppleves som en mindre utfordring ved vanlig tavleundervisning. En slik tavleundervisning vil ofte være mer preget av et dualistisk læringssyn, altså skille mellom kropp og tanke, enn undervisning med bevegelse. Dewey (2001, s. 55–57) påpeker at denne dualismen blant annet kan resultere i at aktivitet med kroppen kan bli et forstyrrende element. Vingdal (2018, s. 52) trekker dette med at kroppen kan være et forstyrrende element ytterligere frem, når hun skriver at kroppslig aktivitet kan kobles mer til idrett, lek og annen moro, samt uro og at dette da ses på som noe annet enn læring av mange. I en dualistisk tankegang er arbeidsro et kjennetegn på et godt arbeidsmiljø for elevene, men selve arbeidsroen er ikke det samme som selve læringen. I lys av dette kan det derfor se ut til at lærere som opplever elevenes engasjement som urolighet, på en negativ måte, ved bruk av bevegelse, i større grad er preget av et dualistisk syn på læring enn et helhetlig læringssyn.

Det kommer ikke frem noe spesifikt om at bevegelse fører til mer engasjerte elever i intervjuene til de tre siste lærerne. På en side kan dette ses som et uttrykk for at disse lærerne ikke mener engasjement er det momentet som bevegelse bidrar mest med i undervisningen. Dette vil i så fall ikke stemme overens med det tidligere forskning uttrykker, at bevegelse bidrar til engasjerte

elever. Samtidig er det mulig at dette ikke kom frem i intervjuene deres, da det ikke ble spurt eksplisitt om dette temaet. Allikevel gir helheten av intervjuene et inntrykk av at lærerne opplever at undervisning med bevegelse fører til engasjerte elever. Det kommer av at lærerne snakker varmt om de positive effektene bevegelse gir og mener at det fører til fornøyde elever. En engasjerende undervisning vil være viktig på alle trinn i skolen, men kanskje spesielt i begynneropplæringen, for der legges grunnlaget for læring og holdninger elevene har med seg videre i skoleløpet og i livet. Hvis elevene sjelden opplever undervisningen som engasjerende, altså relevant, interessant og lystbetont, vil de kunne utvikle både negative holdninger til læring og ha en svak faglig utvikling. Vingdal (2014, s. 52) påpeker at elementer som er viktige for læringen til elevene, som for eksempel engasjement, fort kan bli borte når det forventes at kriblende barnekropper skal sitte rolig over tid i undervisningssituasjoner. Det kan derfor argumenteres for at engasjement er spesielt viktig hos elever i begynneropplæringen, slik at de fra begynnelsen av har muligheten til å få gode opplevelser i læringen og utvikle gode holdninger.

McMullen et. al (2016) og Stylianou et al. (2016) skriver i sine artikler om at bevegelse bidrar til fordeler som økt konsentrasjon og oppmerksomhet. Oppmerksomhet kan ses i sammenheng med konsentrasjon, da oppmerksomhet også krever at man er fokusert på det man skal gjøre. Også Nalder og Northcote (2015) trekker frem i sin undersøkelse at bevegelsesaktiviteter i undervisningen vil føre til at elevene får økt konsentrasjon i klasserommet. Funnene vi har fått fram av vår undersøkelse viser at alle lærerne på ulike måter uttrykker at bevegelsesaktiviteter bidrar til økt konsentrasjon hos elevene, så våre funn viser her det samme som tidligere forskning. En av lærerne fra vår undersøkelse påpeker at bevegelse i undervisningen har en effekt på konsentrasjonen både under og etter aktiviteten, og at ved å røre på kroppen så øker blodsirkulasjonen til hjernen. Konsentrasjon er en avgjørende del av læringsarbeidet som skal gjøres i skolen, og det å klare og fokusere på oppgaven som er foran en og stå i det den tiden det tar er viktig for elevene å lære seg. I tillegg snakker en av lærerne om begrepet læringsparat som vi ser i sammenheng med begrepet konsentrasjon når hen sier at elevene blir læringsparate når de får røre på kroppen. Når du er læringsparat, så er du konsentrert og klar for det arbeidet du skal gjøre.

Stylianou et al. (2016) trekker frem i sin artikkel en utfordring ved å bruke bevegelse i undervisningen når de sier at det å komme tilbake igjen etter aktiviteten kan være utfordrende. Dette stemmer overens med funnet vi har gjort når to lærere sier at det å roe elevene ned igjen etter bevegelsesaktiviteter kan være utfordrende. Dette kan føre til at elevene blir mindre konsentrerte til det læringsarbeidet som skal skje etter at de har vært i bevegelse. Det kan kanskje være at motivasjonen er mindre for læringsaktiviteter som ikke er i form av bevegelse og at det derfor oppleves kjedelig. Denne argumentasjonen stemmer overens med det Vingdal (2014, s. 41) skriver



om at en grunn til at elevene kan virke ukonsentrerte kan være at temaet finnes lite interessant og derfor gir lite motivasjon, og dette fører til at konsentrasjonen forsvinner. Når elevene er i bevegelse og i de aktivitetene som de opplever som morsomme, så befinner de seg i flytsonen som Skaalvik og Skaalvik (2018) snakker om når de refererer til Csikszentmihali (1990). Når de er i bevegelsesaktiviteter vil mange elever glemme tid og sted, og når aktiviteten avsluttes vil de derfor kunne oppleve å bli tatt ut av denne flytsonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Dette kan føre til at de mister fokus og oppmerksomhet, og blir ukonsentrerte. I tillegg kan det å møte oppgaver i bevegelsesaktiviteten som elevene ikke mestrer, kan føre til at de faller ut av flytsonen. Dette kan knyttes til Vingdal (2014, s. 41) som skriver at barn som møter oppgaver som ikke er tilpasset deres forutsetninger, kan oppleve at de mister konsentrasjonen. Barn i begynneropplæringen har ikke fått mye tid til å øve opp konsentrasjonsevnen sin og det kan derfor oppleves som en større utfordring for de minste elevene å konsentrere seg igjen etter å ha vært i bevegelse. Allikevel påpeker lærerne i vår undersøkelse at dette ikke er et stort nok hinder til at de ikke velger å gjennomføre slike aktiviteter. De fordelene bevegelsesaktiviteter har for elevene veier opp for den utfordringen det kan være å roe de ned igjen etter aktiviteten, og det nevnes også av lærerne at dette i stor grad er en øvingssak.

Vingdal (2018, s. 38) skriver om at barn i begynneropplæringen kan ha lik kronologisk alder, mens den biologiske alderen kan variere veldig. Noen kan ha en biologisk alder som tilsvarer fire år og andre kan ha en alder som tilsvarer sju år. Det kan tenkes at denne biologiske alderen har betydning for elevenes evne til å konsentrere seg. I tillegg til at de ikke har hatt mye tid til å øve opp konsentrasjonsevnen sin, kan det også være stor forskjell på hvor lenge en elev med biologisk alder på fire år klarer å konsentrere seg og hvor lenge en med biologisk alder på sju år klarer det. Med dette synet på hvor forskjellige elevene i begynneropplæringen er vil det derfor virke urimelig å skulle forvente det samme av dem, noe Vingdal (2018, s. 38) også uttrykker når hun sier at elevene ikke skal bli møtt med like forventninger, for de har ikke de samme forutsetningene. Elevene er også små kropper som har behov for å røre på seg og det kan gjøre det vanskelig å konsentrere seg når man stadig kjenner at man må flytte på kroppen. Vingdal (2014, s. 41) skriver det samme når hun sier at en grunn til at konsentrasjonen forstyrres, kan være fysiske grunner som verking og kribling i kroppen. Videre sier hun at fysisk utholdenhet er viktig for å klare å holde konsentrasjonen over tid. Dette synet på de yngste elevene i skolen forsterker tanken om at bevegelse i begynneropplæringen kan være med på å gi elevene muligheter til å bevege på kroppen, som de har et fysiologisk behov for. Samtidig kan det bidra til at elevene klarer å stå lenger i oppgaver de møter, blant annet fordi konsentrasjonen øker, slik tidligere forskning også viser.

Å gjennomføre fysiske aktiviteter sammen med andre bidrar til å øke motivasjonen, blant annet fordi man føler at man får noe personlig ut av det, kommer det frem av undersøkelsen til Bangsbo et al. (2016). Undersøkelsen til Stylianou et al. (2016) og McMullen et al. (2016) trekker frem at bevegelse i klasserommet fører til glede for elevene og at det er gøy og spennende for dem. Dette kan ses i sammenheng med motivasjon da aktiviteter som er motiverende oppleves som både gøy og spennende. Det kan trekkes linjer fra disse tidligere forskningsartiklene til vår undersøkelse. Dette kan blant annet ses i eksempelet til en lærer som ser sammenheng mellom bevegelsesaktiviteter og elevenes opplevelse av disse aktivitetene som lek, altså noe de synes er morsomt. Når læreren uttrykker at undervisning med bevegelse oppleves som lek, tilsier det i stor grad at elevene ikke har fokuset sitt på bare det som skal læres, som i noen grad kan oppleves som repetitivt eller kjedelig. Noen elever kan da kanskje kjenne at aktiviteter som gjøres sammen med andre og hvor de er motiverte, gir noe mer til de enn hva egenarbeid kan gjøre. Dette kan knyttes til indre motivasjon, da det handler om at du utfører aktiviteter som du opplever som interessante, og du finner derfor glede og tilfredsstillelse i det du gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2014 sitert i Skrøvset et al., 2017, s. 39). Det er i selve aktiviteten denne følelsen av tilfredsstillelse utvikles, og ikke av følgene man får av aktiviteten etterpå, som eksempelvis belønning. Dette kan knyttes til det en lærer uttrykker om at for noen elever er undervisning bestående av bevegelsesaktiviteter høydepunktet i løpet av skoledagen. På en side kan det være bevegelsesaktivitetene som for disse elevene gir tilfredsstillelse og glede. På en annen side kan det være muligheten til å være sammen med andre i læringen som gir de den gode følelsen av motivasjon, for bevegelsesaktiviteter skjer gjerne i samspill med andre. Følelsen av indre motivasjon kjennetegner det å være i flytsonen, hvor man er så oppslukt av aktiviteten at man glemmer omgivelsene en stund. Dette kan knyttes til det overordnet del av læreplanen fremhever som en viktig del av skolens oppgave, at elevene skal oppleve en engasjerende og meningsfylt læringsprosess. Dette kan ses av sitatet om at skolen skal «[...] stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det er når læringen oppleves som engasjerende for elevene at de kjenner på denne indre motivasjonen. Motsatsen til dette kan være opplevelsen av det Dewey, tolket av Biesta (2014, s. 52), beskriver som en opplæringssituasjon. En situasjon hvor man deltar i læringsarbeidet fordi det er forventet, ikke på grunn av egen interesse. Dette vil verken resultere i at elevene er like mottakelige for læring eller at de opplever følelsen av indre motivasjon.

Det hjelper ikke med bevegelsesaktiviteter hvis ikke forholdene ligger til rette innenfor aktiviteten. Altså, det er ikke bare bevegelsesaktiviteten i seg selv som gir motivasjon og glede, men de trygge forholdene som bør være til stede i aktiviteten. Vingdal (2014, s. 88) gir uttrykk for dette når hun skriver at det er lærerens oppgave å legge grunnlaget for at timene skal oppleves som

positive og inspirerende, og å legge til rette for givende og lystbetonte læringsopplevelser som skaper motivasjon. Bangsbo et al. (2016) trekker i sin undersøkelse frem noe lignende, at hvis elevene har en positiv opplevelse av det sosiale miljøet hvor de er i aktivitet, kan det være positivt for den indre motivasjonen til eleven. God organisering og tydelige instruksjoner, samt at aktivitetene er varierte og at læreren legger til rette for hver elev, øker muligheten for at alle kan lykkes (Vingdal, 2014, s. 88). Noe av det samme kan ses hos Glavin og Lindbäck (2014, s. 49) som referer til Bandura (1997) og skriver at hvis elevene opplever at de lykkes med oppgaveløsning vil det kunne føre til at sannsynligheten for å klare faglige og sosiale utfordringer senere øker. Hvis elevene, spesielt i begynneropplæringen, opplever at de ikke mestrer de forventningene de møter som elev i skolen, kan det gjøre at elevene mister troen på sine egne evner til å håndtere skoledagen. Dette kan igjen ses i sammenheng med det en lærer uttrykker om at alle skal få skinne litt og oppleve å vinne i alle fag, og på denne måten oppleve mestring. Selv om hen mener at det er bevegelsesaktiviteter som er viktig for at alle skal få muligheten til å oppleve dette, så kan rammene som er nevnt ovenfor av Vingdal (2014) være viktige momenter som kan bidra til at alle kan få denne opplevelsen. Dette kan da elevene oppleve som et resultat av lærerens tilrettelegging. Den samme læreren kommer med et eksempel hvor dette med tilrettelegging innenfor bevegelsesaktivitetene kommer til uttrykk, også i motivasjonen til eleven. Læreren forteller at i situasjoner med stafetter er elevene opptatt av at de utad løper like langt. Om det er tre stykker som har en annen oppgave enn de andre elevene, så er det ingen som bryr seg om det. Det de opplever som viktig er det som er synlig for de andre elevene, altså at de løper like langt, og det gjør de i en slik form for aktivitet.

Skrøvset et al. (2017, s. 45–46) påpeker at undervisningen må være tilpasset hver enkelt elev sine forutsetninger for at de skal oppleve positive forventninger til egen mestring. Derfor vil elevenes mestringsforventninger variere fra fag til fag, og ut ifra hvilke oppgaver de får. Allikevel, kan læreren, slik eksempelet i avsnittet over viser, legge til rette for at flere elever skal kunne oppleve motivasjon og mestring. Derfor vil lærerens rammer, organisering og valg av arbeidsmetoder spille inn på mestringsforventningene til elevene. Elevene vil oppleve en høy forventning til egen mestring når de møter oppgaver de har kjennskap til fra før og lav forventning til egen mestring hvis de møter noe som er ukjent. Det krever for eksempel andre ferdigheter å skulle løse en ukjent utforskende oppgave enn å gå i gang med et helt ukjent mattestykke. En utforskende oppgave vil ha en høyere grad av forventning om mestring, fordi man kan sette seg selv i en refleksjonsprosess for å komme frem til svar. Den rent teoretiske oppgaven vil oftere ha en lavere grad av forventning om mestring, fordi man ikke har verktøyet til å løse den. Ser man dette i lys av eksempelet om løping i stafett viser det at læreren har tenkt på elevenes forventning til egen

mestring ved at hen velger å differensiere oppgavene, og at bevegelse gjør denne differensieringen mindre synlig for de andre elevene.

Madsen og Aggerholm (2020) trekker frem at bevegelse i undervisningen gir noen andre erfaringer enn å sitte stille gjør og at elevene får mulighet til å møte det faglige innholdet på en annen måte. McMullen et al. (2016) skriver i sin artikkel at lærerne opplever at bevegelse fører til bedre lagring av kunnskap. Ingen av disse artiklene sier noe direkte om at forståelsen til elevene øker ved bruk av bevegelse, men vi ser de allikevel som interessante for diskusjonen av forståelse, da undersøkelsene kan ses i sammenheng med forståelse. Ut fra dette vil vi kunne konkludere med at vår forskning sier noe mer om forståelse i sammenheng med bevegelse enn hva den tidligere forskningen vi har sett på gjør.

Funnene fra intervjuene viser at fem av lærerne opplever at elevenes forståelse av det faglige innholdet øker ved bruk av bevegelsesaktiviteter i undervisningen. Lærerne gir oss inntrykk av at den faglige forståelsen til elevene øker ved å bruke bevegelse i undervisningen, men det er viktig å påpeke at dette ikke er noe vi kan bevise, da det ikke har vært en del av vår undersøkelse å kartlegge dette. Flertallet av elevene i begynneropplæringen har et behov for å bevege på seg (Vingdal, 2018, s. 38), og bevegelsesaktiviteter i undervisningen gir muligheter for å tilpasse undervisningen slik at flere elever kan øke sin forståelse av det faglige innholdet. Den overordnede delen av læreplanen sier noe om at læreren må legge til rette for varierte læringsmetoder og nærme seg elevene på en måte som favner bredt, slik at alle får muligheten til å lære å lære (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Når det snakkes om forståelse i sammenheng med bevegelse så trekker en av lærerne frem at det kan bidra med mye fint, også i forhold til tilpasset opplæring. Dette kan ses i eksempelet med stafetter, som er nevnt tidligere, hvor læreren har mulighet til å tilpasse oppgaven de løper til, men elevene løper like lang avstand til posten. Slik har læreren gjennom bevegelsesaktivitet mulighet til å tilpasse oppgaven uten at det blir synlig for de andre elevene. For de er kun opptatt av at de løper like langt, altså det som er synlig utad. Ved å tilpasse oppgaver for elevene, gir det mulighet for større faglig forståelse for flere elever. Altså, kan undervisningen gjennom bevegelse tilpasses både for de som trenger å bevege seg og de som trenger differensierte oppgaver. En lærer forteller at noen elever ønsker å sitte stille og synes det er veldig behagelig, men for mange er det ganske uutholdelig å skulle sitte stille over lengre tid. Elevene har altså ulike behov og bevegelse kan være med på å tilpasse undervisningen for noen elever.

Samtidig så problematiserer en lærer bruk av bevegelse ved å stille spørsmålet om elevene får nok faglighet i undervisningen. Selv mener denne læreren at elevene får nok faglighet, men er klar over at det er mange som er skeptiske til om det stemmer. Dette utsagnet om at bevegelse gir nok

faglighet i undervisningen, kan støttes av Madsen og Aggerholm (2020) sin undersøkelse hvor lærerne forteller at elevene får muligheten til faglig fordypelse ved å møte det faglige innholdet gjennom bevegelse. Grunnen til dette er at de bruker kroppen til å skaffe seg opplevelser og erfaringer, som gir de andre innfallsvinkler til det faglige. En slik undervisning vil derfor kunne treffe flere elever og øker muligheten for forståelse av de faglige temaene. Dette samsvarer med våre funn, da en lærer blant annet forteller at noen elever trenger å være i bevegelse og få muligheten til å bruke kroppen, for dette gir erfaringer som kan gjøre det lettere å forstå. Dette kan favne flere elever og gir mulighet for tilpassing av undervisningen.

En lærer utdyper at elevene gjør seg erfaringer ved å bruke kroppen aktivt i læringsprosessen. En annen lærer forteller at bevegelse bidrar til at det du gjør oppleves mer konkret. Hen utdyper det ved å si at det at man faktisk må for eksempel løpe lengre bidrar til at forståelsen for at et tall er større enn et annet øker hos eleven. Dette kan knyttes til det helhetlige læringssynet og Merleau-Ponty sine tanker som handler om at elevene lærer med hele seg (Vingdal, 2018, s. 35). I dette synet skiller man ikke mellom kropp og tanker, men ser disse i sammenheng med hverandre. Våre funn viser at lærerne har et helhetlig syn på læring og ikke et dualistisk læringssyn, som i lang tid har preget skolen. Det er ikke slik at disse lærerne har elever som er i bevegelse hele tiden, men de ser kropp og læring i sammenheng og legger opp en del av undervisningen etter dette synet. En lærer trekker frem at det er spesielt viktig for de yngste elevene med bevegelse når hen uttrykker at elevene trenger å bevege seg, de trenger å gjøre ting for å lære og de må kjenne ting på kroppen for å få erfare selv. Slike erfaringer med kroppen kan gi elevene forståelse for det faglige innholdet på en annen måte. Utsagnet viser også lærerens syn på kropp og læring, som kan kobles til det helhetlige læringssynet, da læreren legger stor vekt på at bevegelse er viktig for de yngste elevene i skolen. En annen lærer uttrykker at barna lærer lettere og at kunnskapen fester seg bedre gjennom bevegelse, noe som kan ses i sammenheng med McMullen et al. (2016), som i sin artikkel trekker frem at bevegelse i undervisningen kan føre til bedre lagring av kunnskap hos elevene. Gjennom å bruke kroppen gjør elevene seg noen sansemotoriske og følelsesmessige erfaringer, slik Madsen og Aggerholm (2020) påpeker. Disse erfaringene kan gjøre at kunnskapen fester seg på en annen måte og gi dypere forståelse.

Bevegelsens betydning for forståelse kan ses i sammenheng med Deweys erfaringsbegrep. Dewey var opptatt av at elevene skulle være aktive i læreprosessen og mente at det er elevenes egne erfaringer som må være læringens utgangspunkt (Vingdal, 2018, s. 35). Elevene har muligheten til å gjøre seg rike erfaringer ved å få bruke kroppen i læringsarbeidet, men det er ifølge Dewey viktig at aktiviteten ikke blir stående alene. Dette påpeker han når han sier at «aktivitet alene skaper ingen erfaring» (Dewey, 2001, s. 53). Det er med dette synet på aktivitet viktig at elevene får mulighet til

å reflektere rundt den bevegelsesaktiviteten de gjør. Hvis vi ser på eksempelet nevnt tidligere om det å løpe lengre for å forstå at et tall er større enn et annet, så vil det ikke være løpingen i seg selv som gir erfaring og større forståelse. Det vil være koblingen som gjøres mellom aktiviteten som utføres og refleksjonen som skjer i etterkant som gir elevene erfaring. Lærerne i intervjuene fortalte om at bevegelse ga elevene muligheter til å gjøre seg erfaringer, men ingen av de snakket om refleksjonens betydning i sammenheng med bevegelsesaktiviteter. Dette betyr ikke at ingen av de har gjort seg slike tanker, men sett i lys av Dewey vil det derfor være vanskelig å si at det er en slik begrunnelse for erfaring som ligger til grunn, altså refleksjon og aktivitet i sammenheng. Dersom dette er tilfelle, har ikke elevene gjort seg erfaringer i bevegelsesaktivitetene, men kun vært i aktivitet. På den andre siden, tyder lærernes uttalelser om økt forståelse hos elevene på at en slik refleksjon kan ha vært til stede uten at det eksplisitt er blitt uttrykt i intervjuene.

Viktigheten av å variere undervisningen, blant annet gjennom bevegelse, kommer frem av Madsen og Aggerholm (2020) sin undersøkelse av læreres syn på bevegelse i den danske folkeskolen. Lærerne fra deres undersøkelse mente at bevegelse kan bidra til læring hos elevene på en annen måte enn det vanlig tavleundervisning gjør. Lærerne i denne undersøkelsen opplevde at bevegelse gir et verktøy som gjør at elevene får muligheten til å arbeide med faglig innhold på en ny måte, ved at de gjør seg opplevelser og erfaringer gjennom kroppslig aktivitet. Betydningen av en variert undervisning blir trukket frem i den overordnede delen av den norske læreplanen, hvor det påpekes at «for å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Også i våre funn uttrykker lærerne på ulike måter at bevegelse gir mulighet for å variere undervisningen for elevene, for eksempel ved å lage grader med kroppen og ha stafetter. Slik får elevene mulighet til å lære på en annen måte enn hva den vanlige tavleundervisningen normalt gir rom for. Av tidligere forskning vi har sett på er det kun Madsen og Aggerholm (2020) som sier noe om variasjon i undervisningen. Flere av forskningsartiklene sier derimot noe om engasjement og motivasjon i læringen, blant annet Stylianou et al. (2016), Bangsbo et al. (2016) og Nalder og Northcote (2015). Ut ifra funn i vår undersøkelse vil det kunne tenkes at blant annet engasjement og motivasjon kommer av en variert undervisning, for eksempel gjennom bruk av bevegelse i undervisningen, noe som vil komme frem i den videre delen av diskusjonen. Det kan antas at dette også kan være tilfelle i undersøkelsene til Stylianou et al., Bangsbo et al. og Nalder og Northcote.

En variert undervisning vil i stor grad være annerledes enn den dualistiske tankegangen. Dette dualistiske læringssynet har ifølge Vingdal (2018, s. 34) preget skolen i lang tid og gjør det fortsatt den dag i dag. Synet på at denne dualismen fortsatt er til stede i skolen i dag, stemmer ikke helt overens med de resultatene vi har fått av undersøkelsen vi har gjennomført. Funnene fra våre

intervjuer viser at alle lærerne sier noe om at bevegelse bidrar til variasjon i undervisningen, noe som kommer frem både eksplisitt og implisitt i intervjuene. Lærerne trekker frem variasjon og det kan forstås som at dette påvirker områder som eksempelvis læringsglede, konsentrasjon, motivasjon og gi en undervisning som treffer flere elever. Disse elementene er nevnt tidligere i diskusjonsdelen, men vi ser det som relevant å trekke de frem her også, da det kom tydelig frem i intervjuene at lærerne mener variasjon gjennom bevegelse kan fremme disse elementene. En varierende undervisning, som fremmes av lærerne i våre intervjuer, samsvarer i større grad med et helhetlig læringssyn enn det dualistiske. Dette kan ses i Vingdal (2014) sin definisjon av et helhetlig læringssyn som beskriver det som at elevene «lærer med hele seg» (Vingdal, 2014, s. 38), noe som oftere er tilfelle i en variert undervisning. Hvilket læringssyn lærerne i våre intervjuer hadde ble ikke tematisert eksplisitt, men helhetsinntrykket av intervjuene forteller oss at lærerne i stor grad legger dette synet til grunn for sin undervisning og de tankene de gjør seg rundt pedagogikken de gjennomfører. Dette kommer blant annet frem når lærerne trekker frem at de bruker bevegelse som en del av undervisningen, altså at elevene får lære med hele seg. Dette helhetlige læringssynet ses også i Mearleau-Pontys tanke om at man ikke kan skille kropp og tanker i læringsprosessen, men at de må ses i sammenheng (Vingdal, 2014, s. 38–39). Ved å ta i bruk andre undervisningsmetoder- og aktiviteter, som for eksempel bevegelse, kan hode og kropp kobles sammen i læringen på en annen måte enn ved ordinær tavleundervisning.

En undervisning som er preget av varierte arbeidsmetoder- og arenaer gir muligheter for at elevene skal kunne gjøre seg ulike erfaringer. Dewey var opptatt av hvordan aktivitet kan bidra til elevenes læringsprosess og mente at det er elevenes egne erfaringer som må være læringens utgangspunkt (Vingdal, 2018, s. 35). Lærerens uttalelse om at det er mye repetisjon i begynneropplæringen kan ses i lys av dette. Elevene trenger å gjøre ting på varierte måter for at læringen skal feste seg bedre, altså de trenger å skape erfaringer på ulike måter for å lære. Den repetitive undervisningen i begynneropplæringen kan gjennom variasjon favne flere elever. Vår forståelse er at dette vil være i samsvar med det Dewey ser på som en utdanningssituasjon, altså at deltagerne i aktiviteten har en faktisk interesse av å ta del i den. Ved å variere undervisningen så kan den oppleves som mer interessant og relevant for flere elever. Ved å se på dette gjennom Dewey, vil det da være viktig at elevene har en slik opplevelse av undervisningen, for det er da ens egne ideer og følelser kan forandres (Biesta, 2014, s. 52).

Alle elever har ulike interesser og ulike forutsetninger, og derfor blir det en stor variasjon i hva de behersker. Ulike type læringsaktiviteter og undervisningsmetoder vil derfor kunne bidra positivt for mange elever (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 67). Dette kan også ses i lys av Vingdal (2014, s. 88) sitt fokus på lærerens oppgave i forhold til det å skape en god og inspirerende stemning i

klasserommet. Da trekker hun frem at dette kan gjøres ved å gi elevene læringsopplevelser som oppleves som lystbetonte og givende. Flere trekker altså frem at en variert undervisning er en god måte å vekke elevenes interesse og samtidig kunne tilpasse det til hver enkelt elev. Dette kan ses i Helsedirektoratets (2022, s. 21) oppdaterte råd om fysisk aktivitet i forebygging og behandling hvor de referer til Fjørtoft et al. (2018) og trekker frem at alle elevene i skolen er forskjellige og variasjon av aktiviteter kan være med på å tilpasse for hver enkelt, slik at de kan ta i bruk egne erfaringer for å løse utfordringer. Denne variasjonen kan foregå gjennom bevegelsesaktiviteter, noe det rettes sterkt fokus på gjennom denne oppgaven. Samtidig er det da viktig å være klar over nettopp det at elever har ulike interesser og noen elever kan ha et ønske om å sitte ved pulten sin og jobbe med oppgaver. Det er da de synes de lærer best og de trives med det. Dette spennet mellom elevene kommer frem av en lærers uttalelse om at mange elever synes det er utholdelig å sitte stille, mens andre ønsker å sitte stille og synes det er veldig behagelig. Med fare for å motsi oss selv, er det derfor ikke en selvfølge at det alltid er bevegelsesaktiviteter som skal være den opplagte metoden å variere undervisningen med. Eksempelet over viser derimot at noen elever trenger mye bevegelse og andre litt mindre, det er derfor viktig for læreren å ha en rik variasjon av arbeidsmåter som kan gi en undervisning som treffer flere elever. Dette kan knyttes til en melding til Stortinget (Meld. St. 22 (2010-2011), 2011, s. 15) hvor det nevnes at elevene selv gir uttrykk for at de liker en undervisning som består av praktiske og varierte arbeidsmåter, og at dette gjør de mer motivert til å jobbe med skolearbeid.

Variasjon kan som nevnt knyttes til tilpasset opplæring og dette kommer frem i overordnet del hvor det uttrykkes at tilpasset opplæring handler om tilrettelegging for elever slik at de skal få størst mulig utbytte av opplæringen. Dette gjøres gjennom å bruke forskjellige arbeidsformer og metoder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). For å tilrettelegge for alle elever er man avhengig av å variere undervisningen, for slik det står i avsnittet ovenfor, så trenger elevene ulike aktiviteter og metoder for å tilegne seg kunnskap. I tillegg til at det er avgjørende for at elevene skal kunne tilegne seg kunnskap, vil interessen variasjon kan vekke hos elevene igjen kunne føre til både læringsglede og motivasjon. Dette kan ses i sammenheng med eksempelet en lærer gir om at det i begynneropplæringen er mye repetisjon og at variasjon kan være med på å favne flere elever, for barn er veldig forskjellige når de starter på skolen og noen kan ha en biologisk alder tilsvarende fire år, mens andre kan ha en alder som tilsvarer sju år (Vingdal, 2018, s. 38). Når eleven har ulik biologisk alder, er elevene avhengige av at læreren tilpasser undervisningen til de ulike forutsetningene som er i klassen. Dette stemmer overens med det Vingdal (2018, s. 38) sier om at elevene ikke skal bli møtt med like forventninger, for de har ikke samme forutsetninger. Denne variasjonen som er viktig for spesielt de minste elevene med veldig ulike forutsetninger, kan



kjennes igjen i et helhetlig læringssyn, som gjør det enklere å tilpasse for elever med kropper i endring.

## 5.2 Bevegelse utvikler ferdigheter knyttet til overordnet del

En av mange ferdigheter som barn skal utvikle gjennom skoleløpet sitt, for å være godt rustet for livet videre, er den sosiale kompetansen. Nalder og Northcote (2015) fremhever at bevegelse påvirker relasjonsbyggingen positivt, både med tanke på elev-elev-relasjoner og relasjoner til læreren. Artikkelen til Bangsbo et al. (2016) trekker også frem at noen programmer for fysisk aktivitet har positiv innvirkning på relasjoner til andre og påpeker også at det kan utvikle ferdigheter de kan bruke videre i livet. Også viktige verdier som sosialt ansvar kan utvikles gjennom fysisk aktivitet. Madsen og Aggerholm (2020) peker på at bevegelse kan bidra til annen type læring gjennom erfaringer som blant annet er sosiale. Man kan tenke seg at disse sosiale erfaringene som kan bidra til faglig læring, også vil kunne utvikle elevenes sosiale kompetanse, som for eksempel relasjonsbygging. Selv om det ikke nødvendigvis er det lærerne i undersøkelsen til Madsen og Aggerholm (2020) har trukket frem i denne uttalelsen. Alle lærerne i vår undersøkelse har trukket frem at elevenes sosiale kompetanse blir utviklet på en god måte ved å bruke bevegelsesaktiviteter i undervisningen. Med tanke på dette kan forskningsartiklene som er nevnt over, ses i sammenheng med våre funn. Allikevel, har få av forskningsartiklene vi har funnet trukket frem at bevegelse bidrar til å styrke ferdigheter elevene kan bruke videre i livet, da artiklene er mer rettet mot hvordan bevegelse kan bidra til den faglige læringen. Årsaken til dette kan være at disse undersøkelsene ikke har lagt vekt på dette aspektet i sin forskning. Vårt prosjekt har heller ikke hatt et fokus på disse ferdighetene i intervjuene med lærerne, men gjennom spørsmål om styrker ved bruk av bevegelse og hvordan læreplanen legger til rette for å bruke bevegelse, kom det allikevel tydelig frem for oss at dette var noe lærerne opplevde som fordeler ved å bruke bevegelse i undervisningen.

I løpet av en vanlig skoledag og i undervisningsaktiviteter er elevene nødt til å forholde seg til og samhandle med andre, både barn og voksne. Alle lærerne vi har intervjuet trekker frem at elevenes sosiale kompetanse utvikles på en god måte når de bruker bevegelse i undervisningen. Teori om det helhetlige læringssynet støtter dette funnet da det sier at aktiviteter som innebærer en form for bevegelse, ofte skjer i samspill med andre, og at aktiviteter som innebærer bevegelse kan ha positiv innflytelse på andre områder hos elevene, som blant annet de sosiale ferdighetene (Vingdal, 2014, s. 42). Dette kan være ferdigheter som det å ta hensyn til andre, lytte, regulere atferd, fremme egne synspunkter og respektere andres. Dette kan også ses i utsagnet hvor en lærer forteller at bevegelse påvirker elevene positivt når det kommer til å utvikle ferdigheter som

omhandler samarbeid, tro på seg selv og hvordan man skal forholde seg til hverandre. Lærerens utsagn kan støttes av det Glavin og Lindbäck (2014, s. 17–18) sier om at det er viktig å la elevene øve på sosiale ferdigheter gjennom praktiske aktiviteter enn å kun få høre om det muntlig. De begrunner dette med at ved å få prøve selv over tid, så blir de sosiale ferdighetene automatisert. Ved å se disse i sammenheng kan det derfor argumenteres for at elevene får større utbytte av å lære sosiale ferdigheter gjennom bevegelse enn ved å høre noen fortelle om det.

Som Lindbäck & Glavin (2020, s. 5) påpeker, vil det være naturlig at skolen, som er en viktig arena for sosialisering hos barn, bidrar til utviklingen av den sosiale kompetansen til elevene. Disse ferdighetene som skal utvikles kan knyttes til læreplanens overordnede del kapittel 2.1, *sosial læring og utvikling*, hvor det står at elevene sammen med andre utvikler sin identitet og sine verdier og tanker. Denne læringen foregår i aktiviteter som finner sted både i og utenfor undervisningen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Samtidig er det viktig å påpeke, som Glavin og Lindbäck (2014, s. 27) uttrykker når de referer til Hattie (2009), at faglig og sosial læring ikke kan utvikles hver for seg og at det derfor er viktig at elevene får mulighet til å jobbe med disse samtidig. Gjennom bevegelse kommer elevene i situasjoner hvor de er nødt til å forholde seg til og samhandle med andre. Hvis læreren da legger opp til læringsaktiviteter hvor elevene får strekke seg mot faglige mål, men hvor de også opplever mestring, får de muligheten til å lære på begge områder, slik Glavin og Lindbäck (2014) skriver om. En lærer trekker frem at å bruke bevegelse i undervisningen bidrar til å fremme læring hos elevene og det vi forstår som ferdigheter knyttet til overordnet del, som for eksempel sosial kompetanse. Bevegelse kan, sett i lys av dette, bidra til å utvikle både faglig og sosial kompetanse samtidig, som er i tråd med Glavin og Lindbäck (2014). Læreren kan ikke forvente at elevene skal utvikle sosial kompetanse hvis de ikke møter faglige utfordringer de mestrer (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 31). En refleksjon kan være at hvis elevene opplever at de ikke mestrer de faglige utfordringene vil det være lett for de å melde seg ut av aktiviteten, og når de gjør dette vil de ofte kunne oppleves som forstyrrende av de andre elevene. Dette vil kunne gi negative effekter på utviklingen av den sosiale kompetansen. Det er derfor viktig at elevene møter faglige utfordringer de opplever at de mestrer. Dette viser blant annet en lærer at hen tenker på ved å tilrettelegge oppgavene som skal gjennomføres i bevegelsesaktiviteter.

Begrepet relasjoner nevnes ikke eksplisitt i overordnet dels kapittel 2.1, *sosial læring og utvikling*, men helheten av teksten kan ses i sammenheng med relasjoner, da relasjoner bygges i en sosial kontekst. Slik Nalder og Northcote (2015) sin undersøkelse trekker frem at bevegelse påvirker relasjonsbyggingen positivt, forteller også lærerne i vår undersøkelse om at relasjoner styrkes gjennom bevegelse og at det bidrar til det sosiale. Som nevnt i kapittel 5.1, under avsnittet om motivasjon, opplever flere elever bevegelsesaktiviteter som spennende og morsomme. Dette kan

bidra til trivsel, både for enkeltelev, men også i klasse- og læringsmiljøet. Det kommer frem av intervjuet med en av lærerne at trivsel kan bidra til bedre relasjoner. Den samme læreren påpeker også at det er lettere for elevene å bygge relasjoner når de er i aktivitet enn når de sitter stille på en stol i klasserommet, for i aktivitet vil det være mer naturlig for elevene å samtale med hverandre. Elevene er da i en sosialt kontekst og Ogden (2012) påpeker at den sosiale kompetansen til elevene har betydning for å etablere gode relasjoner. I en slik kontekst, for eksempel ved bruk av bevegelsesaktiviteter, kan det fungere godt å etablere gode relasjoner til andre, og spesielt fordi elevene har ulike forutsetninger kan læringen av den sosiale kompetansen gjennom bevegelse gjøre det lettere for flere å bygge relasjoner. En lærer påpeker også at gode relasjoner er viktig for å kunne lære best mulig. Hvis elevene ikke har det bra sammen med andre og ikke trives, så vil man være mindre mottakelig for læring. Relasjoner er derfor viktig for elevens selvutvikling, men også for læringen deres. Relasjoners betydning for elevenes utvikling av ferdigheter kan ses i lys av Deweys tanker om at individets utvikling er avhengig et menneskelig fellesskap (Hohr, 2016, s. 100). Brinkmann (2011, s. 166) referer til Dewey og skriver at dette er nødvendig for å utvikle grunnleggende menneskelige ferdigheter, og nevner blant annet språk og følelser som eksempler på dette. Videre understrekes det at som liten er det familien som i stor grad utgjør dette fellesskapet, men ettersom man blir eldre tilbringer barn mer og mer tid i institusjoner, som for eksempel i skolen.

Sosial kompetanse handler også om hvordan og i hvilke situasjoner man skal benytte seg av de sosiale ferdighetene (Ogden, 2009, s. 226). Det er viktig å gi barna muligheten til å utvikle den sosiale kompetansen gjennom å legge til rette for bevegelsesaktiviteter i skolehverdagen. Dette er med på å lage gode rammer for alle elevenes utvikling. En lærer forteller at hen synes det er viktig at elevene ser at man er god på ulike ting, men at man kan finne ulike strategier og løsninger sammen allikevel og at dette skjer gjennom bevegelsesaktiviteter. På denne måten kan man lære å respektere andres egenskaper og ferdigheter og samtidig være tilfreds med de forutsetningene man selv har. Ved å være i aktivitet med andre og observere kan man skape løsninger sammen på tross av at man har ulike forutsetninger og egenskaper. I dette ligger det mye læring, forteller læreren. Å lære og samhandle med andre er ekstra viktig i begynneropplæringen, påpeker en annen lærer. Det er viktig å lære dette fra tidlig alder, slik at man gjør seg erfaringer og lærer hvordan man skal forholde seg til andre på gode måter. For noen elever kommer denne sosiale kompetansen av seg selv og de mestrer den godt, mens for andre kan det være en større utfordring. Lindbäck og Glavin (2020, s. 5) trekker frem at denne kompetansen er noe som må læres og utvikles etter hvert som man blir eldre. Det er derfor viktig at disse elevene får mulighet til å øve seg på slike sosiale situasjoner. Det kan være lettere for de yngste barna å prøve og lære i sosiale kontekster uten at det

blir for store konsekvenser av de konfliktene som kan oppstå i disse situasjonene, enn det er for eldre barn (Frønes, 2006, s. 217). Dette kan forstås som at eldre barn allerede har lært seg en del grunnleggende ferdigheter innenfor den sosiale kompetansen og kan mange av de sosiale kodene. Hvis disse ferdighetene ikke er til stede, vil det være et brudd på de skjulte normene og kan gi større konsekvenser. Dette kan knyttes til det Ogden (2012) skriver om at sosial kompetanse også handler om hvor godt man klarer å møte de normene og forventningene som finnes på ulike arenaer i livet. Videre skriver han at barn som har god sosial kompetanse klarer å uttrykke sine meninger og synspunkter i ulike settinger. Dette kan sammen forstås som at om barnet har god sosial kompetanse, så klarer hen å møte disse utfordringene knyttet til normer og forventninger på en god og rettferdig måte, både ovenfor seg selv og for andre.

En lærer uttrykker at bevegelse er nært knyttet til den sosiale kompetansen elevene i begynneropplæringen skal tilegne seg, noe vi ser i sammenheng med oppdragelse. For elevene i begynneropplæringen er i en alder hvor de skal lære seg mange ferdigheter de skal bruke videre i livet og det er mye de ennå ikke kan, som for eksempel den sosiale kompetansen. Slik Frønes (2006, s. 217) påpeker, er det i denne fasen mindre risikabelt å prøve og feile i sosiale kontekster og det er nettopp dette som er en del av oppdragelsen. Mens Frønes (2006) legger mer vekt på at elevene skal prøve og feile for å lære seg den sosiale kompetansen, heller Glavin og Lindbäck (2014, s. 17) mer mot at det er viktig at elevene får tilbakemelding på om de mestrer de sosiale ferdighetene og at denne tilbakemeldingen bør komme fra voksne. I skolen derimot, er det ofte slik at dette kommer fra jevnaldrende og Glavin og Lindbäck (2014) påpeker videre at disse tilbakemeldingene ikke på samme måte kan vise vei fremover i den sosiale læringen. Tilbakemeldinger fra jevnaldrende vil i større grad være avvisende eller bekræftende, men elevene får ingen konstruktiv tilbakemelding. På en side kan det forstås her som at Frønes (2006) og Glavin og Lindbäck (2014) mener at det er forskjellige ting som skal til for at elevene skal utvikle de sosiale ferdighetene. På en annen side kan de også ses i sammenheng ved å forstå at for at elevene skal utvikle den sosiale kompetansen, må de både prøve og feile samtidig som de får tilbakemelding og veiledning fra en voksen.

Læring som foregår gjennom bevegelse, skjer gjerne i samspill med andre og øver derfor den sosiale kompetansen og styrker relasjoner mellom elevene. En lærer trekker frem at rammer som ikke er tydelige nok og lite øvelse på det som skal gjøres, kan føre til at uforutsette ting oppstår, blant annet fordi enkelte elever ikke klarer å roe seg ned igjen etter aktiviteten. Dette kan føre til at det sosiale fellesskapet svekkes og det kan oppstå brudd i relasjonene. Læreren begrunner dette med at elevene for eksempel kommer nær hverandre i bevegelsesaktiviteter og dette kan skape konflikter, i tillegg har noen elever utfordringer med å forholde seg til andre. Frønes (2006, s. 217)

skriver, som fortalt i avsnittet over, at konflikter mellom yngre barn ikke får for store konsekvenser. Dette står i motsetning til det læreren sier om konfliktene som kan oppstå i aktivitet. Selv om konfliktene ikke fremstår som de største, vil det allikevel kunne få konsekvenser for både enkeltelever og klassemiljøet, hvis det oppstår brudd i relasjonene over en lengre periode.

Madsen og Aggerholm (2020) trekker i sin artikkel frem at lærerne synes bevegelse i undervisning bidrar til læring på en annen måte, da elevene skaper seg erfaringer som er blant annet sansemotoriske og følelsesmessige. Ved å ta del i bevegelsesaktiviteter som spiller på det følelsesmessige aspektet hos elevene, vil de kunne oppleve en endring i sine ideer og holdninger. Disse opplevelsene og endringene er noe elevene kan ta med seg videre og slik kan man argumentere for at aktivitetene kan være med på å utvikle elevene, ofte i en samhandling med andre. En lærer forteller at det er fint å gjøre bevegelsesaktiviteter ute og at det er mange fine erfaringer man gjør seg gjennom en slik form for aktivitet som man kan ta med seg videre i livet. Denne læreren utdyper ikke uttalelsen om «mange fine erfaringer» ytterligere, men det kan forstås som at det kan ha med sansemotoriske og følelsesmessige erfaringer å gjøre, da hen påpeker at det er fint å ta med seg videre i livet. Det kan forstås på denne måten fordi resultatene av slike erfaringer er naturlig å bruke også på andre arenaer enn i skolen. Også Bangsbo et al. (2016) fremhever i sin artikkel at psykisk velvære kan være en positiv side ved å bruke fysisk aktivitet. En lærer uttrykker at hvordan man har det og hvordan man møter andre spiller inn på hvor godt man lærer, og påpeker videre at man må ha det bra med seg selv og andre for å kunne lære godt. Psykisk velvære handler blant annet om hvordan man har det, og ifølge undersøkelsen til Bangsbo et al. (2016) kan da fysisk aktivitet være med på å bidra til at elevene har det bedre med seg selv og lærer bedre, slik læreren påpeker.

Våre funn trekker også frem at elevene, ved bruk av bevegelse i undervisningen, kan utvikle noen ferdigheter som kan ses i sammenheng med begrepet livsmestring. En lærer fremhever at aktivitet bidrar til læring om hvordan man skal fungere i et samfunn, samt mestring av eget liv. Dette er funn vi ikke direkte kan knytte til artikkelen til Madsen og Aggerholm (2020) eller Bangsbo et al. (2016), da disse ikke sier noe spesifikt om begrepet livsmestring. Funnene våre sier derfor noe mer om dette enn hva artikkelen til Madsen og Aggerholm og Bangsbo et al. gjør. Allikevel, kan det være at disse undersøkelsene også kom frem til noen lignende funn innenfor livsmestring, men siden artiklene ikke fokuserer på dette vil det være vanskelig å si noe sikkert om. Våre funn som kan ses i sammenheng med livsmestring, kan kobles til læreplanen fra 2020 hvor det kom inn et tverrfaglige tema om folkehelse og livsmestring i den overordnede delen. Dette handler om at skolen skal gi elevene kompetanse som kan være til hjelp for de når de skal ta selvstendige valg i livet. I tillegg til dette skal også skolen gi elevene noen hjelpende verktøy som skal være med

på å fremme både elevenes fysiske- og psykiske helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I våre intervjuer var det ikke alle lærerne som trakk linjer til den overordnede delen og det tverrfaglige temaet om folkehelse og livsmestring, noe som kan ha en sammenheng med at de ikke ble spurt spørsmål som direkte hadde noe med dette å gjøre. Spørsmålet som ble stilt omhandlet hvordan lærerne synes læreplanen legger til rette for bruk av bevegelse i skolen. Det er under dette spørsmålet tre av lærerne trekker frem livsmestring og fysisk- og psykisk helse som et område i læreplanen det er naturlig og fint å koble bevegelse til, og som de mener at bevegelse er med på å fremme. Årsaken til at de tre resterende lærerne ikke sier noe om dette kan vi ikke si noe sikkert om, men en refleksjon kan være at de ikke føler seg så trygge på læreplanen og de tverrfaglige temaene i den overordnede delen, da læreplanen er forholdsvis ny. En annen refleksjon kan være at de ikke tenkte på å nevne det, da det ikke ble spurt direkte om den overordnede delen og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i intervjuene.

Funn fra undersøkelsen viser at to av lærerne trekker linjer til fysisk- og psykisk helse når de snakker om hva bevegelse kan bidra med i skolen. En av disse lærerne uttrykker at det er utfordringer knyttet til dagens barn og unges fysiske- og psykiske helse, blant annet på grunn av mye stillesitting og skjermbruk. Hen trekker frem at det fra skolens side derfor kan være lurt å gjøre bevegelse og aktivitet til en naturlig del av hverdagen til elevene og at det vil være en stor bonus for å fremme den fysiske- og psykiske helsen til elevene. God fysisk- og psykisk helse er en forutsetning for å mestre egne liv og skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer dette. Livsmestring og psykisk helse er nært knyttet, og Drugli og Lekhal (2018, s. 51) trekker frem at mestring og motivasjon er en byggestein for dette. Tidligere funn i vår undersøkelse har vist oss at blant annet mestring og motivasjon er faktorer som fremmes av bevegelse. Ved å gjøre bevegelse til en naturlig del av hverdagen til barn og unge, slik læreren trekker frem, kan bevegelse bidra positivt til elevens psykiske helse og fremme livsmestring. Dette kan begrunnes i det Drugli og Lekhal (2018, s. 51) skriver om de ulike byggesteinene som et grunnlag for livsmestring. Den samme læreren uttrykker at det å gjøre bevegelse til en naturlig del av elevenes liv kan bidra til å utvikle holdninger om aktivitet hos elevene som det er fint å ha med seg videre i livet. Disse perspektivene på livsmestring og fysisk- og psykisk helse stemmer overens med det det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring sier om at skolen skal gi elevene kompetanse om og noen verktøy som skal fremme god fysisk- og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Opplæringslovens §1-1, *formålet med opplæringen*, sier at elevene blant annet skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre sine egne liv (Opplæringslova – oppll, 1998, §1-1). Dette viser en lærer at hen forstår når hen utdyper at elevene får mye gratis når de er i aktivitet i undervisningen, og forteller videre at hen da tenker på det å skulle fungere i et samfunn hvor de skal

forholde seg til andre, mestre eget liv og tilegne seg livserfaringer. Det finnes altså flere gevinster ved å bruke bevegelse, i tillegg til kunnskapen elevene utvikler får de også en annen kompetanse å ta med seg videre i livet. Drugli og Lekhal (2018, s. 30) henviser til Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015-2017)) når de trekker frem at livsmestring kan ses i et individuelt, sosialt og samfunnsmessig perspektiv. Elevene skal tilegne seg ferdigheter som gjør at de kan fungere innenfor alle perspektivene, både i forhold til seg selv, sammen med andre og i samfunnet. Disse ferdighetene kan knyttes til gevinstene ved bruk av bevegelse som læreren trekker frem i eksempelet, nevnt over. Funnene knyttet til lærerens utsagn, nevnt tidligere i avsnittet, om at elevene får mye gratis når de er i aktivitet i undervisningen, kan også ses i sammenheng med NIFUs rapport. Denne rapporten skriver om at livsmestring handler om ulike faktorer knyttet til mestringen av eget liv og som du selv må kunne påvirke og forstå (Gjerustad et al., 2019, s. 12). Drugli og Lekhal (2018, s. 51) trekker frem, akkurat som Gjerustad et al. (2019), at positive faktorer som er med på å fremme livsmestring, for eksempel opplevelsen av å være trygg og ha det bra, også er viktige faktorer for å gjøre elevene robuste slik at de kan håndtere motgang de kan møte i livet. En lærer påpeker at de viktigste ferdighetene som skolen skal gi elevene er hvordan de skal forholde seg til hverandre, hvordan de skal samarbeide og det å ha tro på seg selv og egne evner. Alle disse kan ses på som faktorer som er med på å fremme livsmestring, men spesielt det å ha tro på seg selv og egne evner kan være viktig når man må håndtere motgang i livet. Ringereide og Thorkildsens (2019, s. 11) forståelse av livsmestring handler også om å kunne forstå de faktorene som er knyttet til mestring av eget liv og å kunne påvirke disse. De skriver videre at livsmestring også handler om å forberede seg på ting som kommer og at uforutsette ting kan oppstå i livet. Dette kan være vanskelig, men det å være trent på å stå i vanskelige situasjoner kan gjøre det lettere. Alle de nevnte forfatterne i dette avsnittet har samme forståelse av livsmestring og rollen det har i menneskers liv.

Drugli og Lekhal (2018, s. 29) påpeker at det er flere som også er kritiske til begrepet livsmestring. Disse mener at barna skal leve her og nå og at livsmestring som begrep retter fokus mot at dette er noe elevene skal mestre. Når dette er sagt, mener Drugli og Lekhal (2018) i stedet at det å leve i øyeblikket og å lære seg og mestre livet kan ses i sammenheng, for ved å møte utfordringer i nåtid blir elevene bedre forberedt til å stå i vanskelige situasjoner senere i livet. Når dette er sagt, er det ikke sikkert elevene føler noe mindre press rundt mestring av eget liv. Spesielt når livsmestring har kommet inn i læreplanen og på timeplanen, blir det tydelig, både for lærerne og elevene, at dette også er et mål som skal oppnås og et område som skal mestres. Samtidig, er det helt klart at det er en viktig kompetanse som kan komme elevene til gode, noe som kommer frem både i våre intervjuer og gjennom teorien. Den svake siden ved livsmestring i undervisningen kommer frem hvis det bare oppleves som enda en ting elevene skal mestre. Da kan det oppleves

som stressende og vil kunne virke mot sin hensikt. Følelsen elevene sitter igjen med vil da være den motsatte kompetansen av det livsmestring forsøker å sette fokus på. For å møte denne utfordringen kan læreren legge opp til undervisning i livsmestring gjennom bevegelsesaktiviteter. På denne måten kan ferdigheter knyttet til mestring av eget liv bli en sideeffekt av for eksempel faglig læring i aktivitet. Hvis læreren ikke nevner det, så vil heller ikke elevene være klar over at de lærer ferdigheter knyttet til dette overordnede temaet i læreplanen.

Bangsbo et al. (2016) påpeker at noen programmer basert på fysisk aktivitet kan bidra til at barn og unge utvikler noen ferdigheter de kan bruke videre i livet. I vår undersøkelse var det kun to lærere som trakk frem at bevegelse kan bidra til dette, men vi har allikevel lyst til å se nærmere på det, da det kan ses på som en viktig grunn for å bruke bevegelse. En lærer forteller at elevene blant annet skal utvikle en del grunnleggende bevegelsesferdigheter, men også noen grunnleggende ferdigheter ved det å være menneske. Disse grunnleggende ferdighetene kan forstås som også å romme verdier og holdninger som elevene utvikler. Den samme læreren sier videre at bevegelse gjør det mulig å kunne se hverandre på ulike måter og arenaer, og lære at vi er forskjellige. Dette er ferdigheter og holdninger som kan knyttes til livsferdigheter, altså ferdigheter det er fint å ha med seg videre i livet og for å kunne delta i samfunnsliv. Det er viktig at barn får utvikle disse ferdighetene tidlig i livet og det er spennende at læreren mener bevegelse i skolen kan bidra med dette. Det kan selvfølgelig ses i sammenheng med sosiale relasjoner og livsmestring, men vil også kunne romme noe mer. Det skapes noen grunnleggende verdier og holdninger man som menneske er avhengig av for å fungere sammen med andre i et samfunn.

En lærer i vår undersøkelse forteller at hen ønsker at elevene skal utvikle en glede over å være i bevegelse og en annen lærer mener det er viktig at de lærer at kroppen kan og bør brukes hver dag. Dette kan ses i sammenheng med artikkelen til Stylianou et al. (2016) som rapporterte om at elevene synes klasseromsaktiviteter er gøy og spennende, de etterspurte pauser med aktiviteter og elevene brukte også aktivitetene selv utenfor klasserommet. Dette gir et inntrykk av at elevene har utviklet en glede over å være i bevegelse og en holdning som er viktig å ta med seg videre i livet. Også McMullen et al. (2016) trekker frem at bevegelse kan gi glede for elevene, noe som kan føre til en positiv holdning til det å røre på kroppen. Både artikkelen til Stylianou et al., McMullen et al. og lærernes uttalelser i vår undersøkelse viser et syn hos lærere som støtter opp om det som kommer frem av overordnet del av læreplanen, i temaet folkehelse og livsmestring. Der står det at skolen skal gi elevene kunnskap som gir de forutsetninger for å ivareta en god fysisk- og psykisk helse og for å ta gode valg i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Også Helsedirektoratet (2022, s. 21–22) trekker frem at skolens ansatte har en viktig rolle for å tilrettelegge for bevegelsesglede både i fagene og i pausene for alle elevene. Videre trekker Helsedirektoratet frem



at aktiviteter i undervisningen kan skje både i samspill med andre og alene, og kan slik fremme bevegelsesglede. Gleden ved å være i bevegelse kan altså være med på å bidra til gode holdninger knyttet til egen fysisk- og psykisk helse som elevene kan ta med seg videre i livet.

En lærer i intervjuene trekker frem at det er viktig at elevene utvikler noen motoriske ferdigheter og at det er ferdigheter som blir viktig for deltagelse senere i livet også. Vingdal (2018, s. 38) skriver at elevene i begynneropplæringen er i en fase hvor de skal utvikle seg motorisk og de yngste elevene har et behov for å røre på kroppen. Gjennom bevegelsesaktiviteter får elevene muligheten til begge deler. Manglende motoriske ferdigheter i en sosial sammenheng med andre vil kunne føre med seg utfordringer for eleven, fordi det da kan være vanskelig å følge de andre i de aktivitetene de gjør (Vingdal, 2014, s. 41). Noen elever vil aldri kunne oppnå de samme motoriske ferdighetene som sine medelever, og det kan derfor være nyttig å arbeide med holdninger i klassen, samt delta i bevegelsesaktiviteter sammen.

En lærer uttalte, som nevnt tidligere, at bevegelse gjør det mulig å se hverandre på ulike måter og arenaer, og lære at vi er forskjellige, noe hen tror er veldig sunt for elevene. Dette kan knyttes til kapittel 1.2 i overordnet del, *identitet og kulturelt mangfold*, som sier at skolen skal være støttende i elevenes utvikling av egen identitet, hvem de er og hva de står for. Samtidig skal skolen ruste elevene med verdier og holdninger, slik at de blir i stand til å leve i en mangfoldig verden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Gjennom bevegelsesaktiviteter kan elevene oppleve at alle er forskjellig og slik læreren uttrykker det, vil elevene få erfaringer med at mennesker er ulike, har forskjellige meninger og er gode på ulike ting. Slik kan de utvikle verdier som gjør de i stand til å forholde seg til et mangfoldig samfunn. Skolens rolle kan også ses i opplæringslovens §1-1, *formålet med opplæringen*, som sier at «elevane [...] skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar [...] for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova – oppll, 1998, §1-1) og i en mangfoldig verden.

Av tidligere forskning vi har sett på, så er det bare Bangsbo et al. (2016) som eksplisitt trekker frem at bevegelse gir noe til elevene som de kan ta med seg videre i livet, men vi tolker Stylianou et al. (2016) og McMullen et al. (2016) slik at det også kan trekkes linjer til dette i deres undersøkelser. Årsaken til at bare to av lærerne i vår undersøkelse kommer inn på dette temaet kan være at det ikke er dette som er fokuset når det snakkes om bevegelse i intervjuene. Vårt inntrykk er at det er lite tidligere forskning på området og at fokuset i forskningen i større grad er på hvordan det kan fremme læring hos elevene, samt det sosiale aspektet og mestring av eget liv. Det er ikke slik at de ferdighetene elevene utvikler innenfor disse områdene ikke kan brukes videre i livet, tvert imot, de er viktige bidragsyttere til at elevene kan stå støtt i seg selv og delta i samfunnet, men lite av forskningen uttrykker eksplisitt at dette er ferdigheter som elevene tar med seg videre i livet.

Vårt fokus i denne delen av diskusjonen har vært at elevene gjennom bevegelse kan utvikle gode verdier og holdninger for å kunne fungere i et mangfoldig samfunn, men også en glede over å være i bevegelse som de kan ta med seg videre i livet. I bevegelsesaktiviteter er man ofte i en kontekst med andre, og som en av lærerne uttrykte, gjør bevegelse det mulig å se at vi er forskjellige. Dette kan bidra til utviklingen av verdier og holdninger gjennom å lære av hverandre og se at man mestrer ulike ting, noe som legger grunnlaget for å kunne leve sammen. Bevegelse kan, slik vi forstår, bidra til at vi kan få kunnskap om hverandre og at verdier og holdninger utvikles. Å begynne arbeidet med dette i begynneropplæringen vil gi elevene gode forutsetninger for å utvikle tilstrekkelige ferdigheter på dette området, og arbeidet kan være lettere da disse elevene i større grad enn eldre elever starter med blanke ark.

### 5.3 Konklusjon

Det er mye de yngste elevene skal lære seg i skolen, de skal blant annet utvikle faglig kompetanse, men de skal også lære seg noen ferdigheter knyttet til det å mestre sitt eget liv og ferdigheter de kan ta med seg videre i livet. Problemstillingen for dette prosjektet er *«hvordan beskriver lærere i begynneropplæringen hva bevegelse kan bidra med i skolen?»*, og denne ble spisset inn mot to forskningsspørsmål. Gjennom intervjuer av seks lærere i begynneropplæringen har vi hentet inn deres tanker og refleksjoner rundt temaet.

Til det første forskningsspørsmålet, *«hvordan beskriver lærere bruk av bevegelse for å fremme læring?»*, vil vi særlig trekke frem erfaring og variasjon. Bevegelse gir rom for en variasjon i undervisningen som gir elevene erfaringer, og slik Dewey trekker frem burde det være elevenes egne erfaringer som er utgangspunktet i læringen (Vingdal, 2018, s. 35). Ved å variere undervisningen gjennom bevegelse får elevene muligheten til å gjøre seg erfaringer med hele kroppen, slik et helhetlig læringssyn forutsetter. Dette er viktig for de yngste elevene, hvor det kan være stort spenn i forkunnskapene deres, og da forutsetningene de har (Vingdal, 2018, s. 38). Gjennom prosjektet har vi forstått at en variert undervisning legger til rette for at andre elementer som kan fremme læring blir synlige hos elevene. Det kan gi de læringsglede, gjøre de mer fokuserte, føre til at de glemmer tid og sted fordi læringen er lystbetont og gi flere elever mulighet til å forstå det faglige.

For de yngste elevene i skolen er det i en periode like viktig å lære seg og være del av et fellesskap og hvilke ferdigheter dette krever. Dette knyttes til forskningsspørsmålet, *«hvordan beskriver lærere hva bruk av bevegelse kan bidra med hos elevene knyttet til ferdigheter beskrevet i overordnet del?»*, hvor vi har trukket frem sosial kompetanse, livsmestring og livsferdigheter. Gjennom prosjektet vårt har det kommet tydelig frem for oss at bevegelse kan legge gode rammer

for å bygge relasjoner, øve sosial kompetanse, fremme god fysisk- og psykisk helse og kompetanse knyttet til mestring av eget liv og ferdigheter som kan brukes videre i livet. Å utvikle ferdigheter innenfor hvert av disse områdene krever at skolen og læreren legger til rette for læringen, noe som kan ses igjen i opplæringslovens §1-1, formålet med opplæringen, som sier at elevene blant annet skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre sine egne liv (Opplæringslova – oppl, 1998, §1-1). Vårt inntrykk er at å øve ferdigheter knyttet til overordnet del gjennom bevegelse kan favne flere elever fordi elevene får en annen type inngang til tematikken og noen lærer lettere når de får røre på kroppen. Dette kan ses i sammenheng med variasjon i undervisningen, som ble nevnt i forrige avsnitt.

Bevegelse kan altså bidra med mye positivt for elevene, og ut ifra vårt prosjekt vil det være rimelig å si at bevegelse kan bidra til å utvikle både ferdigheter som fremmer læring og ferdigheter knyttet til overordnet del. Vårt utvalg er lite og det vil derfor ikke være riktig å generalisere resultatet, men det vil allikevel være elementer som kan være gjenkjennbare andre steder.

## 5.4 Prosjektets aktualitet

Gjennom prosjektet har vi forstått at det er mange skoleaktiviteter i begynneropplæringen som med fordel kan gjøres ved å bruke bevegelse og at det handler en del om lærerens tilrettelegging av aktiviteter. Som kommende lærere i begynneropplæringen er det viktig å vite betydningen av bevegelse for små barn, både for den kroppslige og kognitive utviklingen.

Vi håper at resultatene fra vårt prosjekt kan bidra til at flere lærere i skolen blir oppmerksomme på at bevegelse i undervisningen kan bidra til å legge til rette for elevenes læring og utvikling av ferdigheter. Undervisning som innebærer bruk av bevegelse bidrar til å gi elevene blant annet motivasjon, forståelse og konsentrasjon, og kan derfor bidra positivt til elevenes læring. Det er viktig at kropp og læringen av skolefaglig kunnskap og ferdigheter ses i sammenheng. Merleau-Ponty (Vingdal, 2014, s. 38–39) viser til at læring ikke kan avgrenses til noe rent intellektuelt, men at læring og kunnskap også er kroppslig. Derfor vil bruk av bevegelse i læringsaktiviteter kunne gi elevene andre former for læringsutbytter. Gjennom prosjektet har vi vist hvordan bevegelse kan bidra i undervisningen, og selv om vårt datamateriale er av mer generell karakter, vil det også kunne ha betydning for elevenes begynneropplæring i fag som norsk og matematikk.

Bevegelsens plass i skolens læringsaktiviteter kan blant annet ses i kapittel 3.2 om undervisning og tilpasset opplæring i overordnet del, hvor det står at «for å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Å få bruke kroppen kan gjøre det faglige mer konkret for elevene og da være med på å øke forståelsen, noe som er viktig for å legge

et godt grunnlag tidlig i skoleløpet. Det vil også være viktig å tidlig legge til rette for et godt sosialt miljø i klassen. Gjennom å delta i bevegelsesaktiviteter, som ofte skjer sammen med andre, får elevene mulighet til å bli bedre kjent med hverandre og kan lettere finne sin plass i gruppen.

Vi ønsker at lærere som leser oppgaven kan bli inspirerte og motiverte av å se betydningen bevegelse kan ha for elevene og at det kan være fint å også se at andre lærere opplever utfordringer ved å bruke bevegelse. Samtidig, at man kan få til endringer hvis man står i utfordringene en tid og at mye kan løses ved å øve, både for lærer og elever. Det kan også være et interessant tema for skoleledelsen, da de legger grunnlaget for mye av fokusområdet til skolen. Ved at flere skriver om temaet på norsk, håper vi at informasjon og ulike syn på temaet kan bli lettere tilgjengelig for flere. I norsk sammenheng har det vært mye fokus på at fysisk aktivitet er bra for helsen, altså hvilke helsegevinster det gir, og som pauseaktivitet i undervisningen. Det har kanskje vært mindre fokus på å se bevegelse som en del av undervisningen og spesielt de ferdighetene det kan utvikle hos elevene som de tar med seg videre i livet. Vårt inntrykk er at våre funn sier noe mer enn det tidligere forskning gjør, spesielt innenfor forskningsspørsmålet knyttet til hva bevegelse kan bidra med hos elevene knyttet til ferdigheter beskrevet i overordnet del. Vi håper at dette kan være med på å sette lys på disse fordelene ved bruk av bevegelse i skolen og at vår oppgave gir et bidrag innenfor det pedagogiske perspektivet i større grad enn folkehelseperspektivet.

## 6 Avslutning

I dette prosjektet ønsket vi å se nærmere på hvilken betydning bevegelse har i klasserommet for de aller yngste elevene. Fokuset på at bevegelse er viktig for disse elevene har økt de siste årene og flere trekker frem at de yngste barna ikke er skapt for å sitte i ro (Vingdal, 2018, s. 39). Gjennom dette prosjektet har vi fått et større innblikk i hvordan bevegelse kan bidra positivt i klasserommet, ikke bare som en pauseaktivitet, men som en del av undervisningen. Bevegelse kan bidra til læringsparate elever som er engasjerte og nysgjerrige, noe vi som kommende lærere ønsker at våre elever skal få oppleve fra de begynner på skolen. Inn i hverdagen som lærere, spesielt i begynneropplæringen, tar vi med oss viktigheten av å variere aktivitetene for de yngste elevene og at bevegelse kan bidra på flere områder enn man skulle tro. Dette prosjektet har ikke vært rettet mot å gi konkrete tips til hvordan man kan gjennomføre bevegelsesaktiviteter i undervisningen, men vi har ønsket å sette lys på fordelene bevegelse kan ha for elevene og hvorfor så mange ulike organer fremmer det som viktig. Vi håper vi gjennom prosjektet har fått frem hvor stor betydning bevegelse har for elevene i begynneropplæringen og hvor stort behov de har for å røre på seg. For mange elever kan utviklingen deres innenfor flere områder være avhengig av dette. Vi håper også vi har fått frem noen av de utfordringene som finnes ved bruk av bevegelse, men at mye handler om lærerens valg og holdning til det.

Grunnlaget for diskusjonen i denne oppgaven var blant annet lærernes intervjuer, men det kunne også vært interessant å snakke med elevene og få deres beskrivelser av hvordan de opplever å ha bevegelse i undervisningen. Vi har ikke selv fått sett hvordan det å bruke bevegelse faktisk påvirker elevene i undervisningen og dette er derfor noe som kunne vært interessant å se nærmere på gjennom observasjon. Gjennom våre intervjuer har det også kommet frem noen uttalelser som vi har diskutert med tanke på det helhetlige læringssynet. Det kunne vært interessant å se på hvilket syn som kommer frem i læreplanen og om det er dette som kommer til uttrykk i undervisningen til lærerne. En annen interessant inngang til temaet kunne vært å se på hva bevegelse kan bidra med knyttet til tilpasset opplæring.

# Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aubert, K. E. (2020). relasjon. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/.versionview/1211892>
- Bangsbo, J., Krustrup, P., Duda, J., Hillman, C., Andersen, L. B., Weiss, M., Williams, C. A., Lintunen, T., Green, K., Hansen, P. R., Naylor, P.-J., Ericsson, I., Nielsen, G., Froberg, K., Bugge, A., Lundbye-Jensen, J., Schipperijn, J., Dagkas, S., Agergaard, S., ... Elbe, A.-M. (2016). The Copenhagen Consensus Conference 2016: children, youth, and physical activity in schools and during leisure time. *British Journal of Sports Medicine*, 50(19), 1177–1178. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096325>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: en introduktion*. Hans Reitzels forlag.
- Brinkmann, S. (2011). John Dewey og fællesskabens pædagogik. I S. Brinkmann & E. Jensen (Red.), *Fællesskab i skolen: utfordringer og muligheder* (s. 151–170). Akademisk forlag.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3. utg.). Sage.
- Datatilsynet. (2019). *Hva er personvern?* Datatilsynet. <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM). (2009). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 53–66). Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm akademisk.

- Døvik, I. K. & Lislien, A. (2021). *Prosjektskisse for masteroppgaven* [Upubliseret semesteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom: variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt.
- Gjerustad, C., Smedsrud, J. & Federici, A. F. (2019). *Systematisk arbeid med psykisk helse i skolen: Spredning, bruk og implementering av eksterne skoleprogram* (2019:25). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G. & Hallås, O. (2019). *Undervisningspraksis: Profesjonalitet i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* (s. 7–17). Caspar Forlag.
- Helsedirektoratet. (2022). *Fysisk aktivitet i forebygging og behandling [nettdokument]*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling>
- Hoff-Jensen, R., Bjerke, M. O. & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6(0), 143. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Hohr, H. (2016). Erfaring som menneskets måte å være på. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring* (s. 98–105). Cappelen Damm akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Jagtøien, G. L. & Hansen, K. (2000). *I bevegelse: Sansemotorikk, leik, observasjon*. Gyldendal.

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttig verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- John Dewey. (2021). I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/.versionview/1431981>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K. & Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte: En systematisk kunnskapsoversikt* (KSU 2/2016). Kunnskapssenter for utdanning.
- Lindbäck, S. O. & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Madsen, K. L. & Aggerholm, K. (2020). "Den følelse kan jeg ikke skape, hvis jeg bare står og fortæller" – Lærernes erfaringer med en handlingsorienteret tilgang til bevægelse i folkeskolen. *Forskning og forandring*, 3(1), 132–152. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2096>
- McMullen, J. M., Martin, R., Jones, J. & Murtagh, E. M. (2016). Moving to learn Ireland – Classroom teachers' experiences of movement integration. *Teaching and Teacher Education*, 60, 321–330. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.019>
- Meld. St. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Moser, T. (2014). Læring og kropp. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 251–269). Cappelen Damm Akademisk.



- Nalder, M. & Northcote, M. T. (2015). The Impact of Integrated Movement-Based Activities on Primary School Aged Students in the Classroom. *TEACH COLLECTION of Christian Education*, 1(1), 12.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Forebygging.no.  
<https://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Pedlex.
- Opplæringslova – oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. & Michaelsen, E. (Red.). (2018). *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Relph, E. (1981). Phenomenology. I M. E. Harvey & B. P. Holly (Red.), *Themes in geographic thought* (s. 99–114). Taylor & Francis.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skrøvset, S., Mausehagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Stylianou, M., Kulinna, P. H. & Naiman, T. (2016). ‘...because there’s nobody who can just sit that long’: Teacher perceptions of classroom-based physical activity and related management

issues. *European Physical Education Review*, 22(3), 390–408.

<https://doi.org/10.1177/1356336X15613968>

Svartdal, F. (2018). Mestring. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/mestring>

Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Universitetet i Oslo. (2017). *Nettskjema diktafon-app*. Universitetet i Oslo.

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37–59). Gyldendal akademisk.

Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.

# Oversikt over tabeller

Tabell 1: Utdrag fra analyse

Transkripsjon (markert tekst)	Egne ord	Beskrivende ord	Koble sammen beskrivende ord	Kategori
Så det er, det er liksom så mange, mange gevinster da, i tillegg til kunnskapen som de tilegner seg, så får de så mye rundt (linje 139)	Tilegner seg andre ferdigheter/kunnskaper enn det faglige.	Læringsutbytte	Bevegelsens bidrag, læringsutbytte og muligheter bevegelse gir	Utvikler ikke-faglige ferdigheter/kunnskap
For de trenger å opp og bevege seg, de trenger å gjøre ting for å lære, de trenger å kjenne det på kroppen for å liksom, ja for å erfare da (linje 19)	Bevegelse er viktig for at de minste får erfare og gjøre ting på en annen måte.	Styrke ved bruk av bevegelse	Styrker ved bruk av bevegelse, konkretisering og tilpasset opplæring	Styrker
Det skaper motivasjon på en helt annen måte (linje 150)	Bevegelse gir motivasjon på en annen måte.	Styrker ved bruk av bevegelse	Styrker ved bruk av bevegelse, konkretisering og tilpasset opplæring	Styrker

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## Om prosjektet:

- «Masterprosjektets tema er bevegelse og foreløpig problemstilling er «hvordan beskriver lærere i begynneropplæringen bevegelse som en del av basisfagene?». Vi ønsker å se på lærernes oppfatninger og rolle innenfor dette temaet, og våre spørsmål er derfor utformet med bakgrunn i dette. Det er viktig for oss å påpeke at deltagelse i prosjektet er frivillig. Dette innebærer at du kan velge å trekke deg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn. All informasjon du som deltager gir under intervjuet vil bli anonymisert, slik at det ikke kan spores tilbake til deg. Det skal ikke samles inn informasjon om tredjepersoner (elevene) til dette prosjektet».
- Utdeling av informasjon og samtykkeskjema

## Innledende spørsmål:

1. Hva er dere opptatt av akkurat nå på skolen?
2. Kan du fortelle litt om denne skolen og hvordan dere jobber med bevegelse?
3. Hvilke arenaer har dere for bevegelse på skolen?

## Spørsmål til alle:

4. Hvordan legger du som lærer opp til at elevene skal være i bevegelse i undervisningsaktiviteter i basisfagene?
  - a. Varierer du hvilke typer bevegelse du bruker i aktivitetene?
  - b. Og hvordan erfaringer har du med bruk av bevegelse tidligere?
5. Hvor ofte bruker du bevegelse som en del av basisfagene?
6. Føler du at du har nok kompetanse om bevegelse til å bruke det i basisfagene?
7. Legger ledelsen på skolen til rette for at dere kan bruke bevegelse som en del av basisfagene?
  - a. I så fall hvordan?
8. Synes du læreplanen legger til rette for å bruke bevegelse som en del av basisfagene?
9. Hva tenker du bevegelse kan bidra med i klasserommet?
10. Tenker du at bevegelse kan bidra til økt forståelse om ulike emner i basisfagene hos elevene?
  - a. I så fall, hvordan?

### Til de som bruker bevegelse som en DEL AV basisfagene:

11. Hvilke styrker og svakheter opplever du ved å bruke bevegelse som en del av basisfagene?
12. Diskuterer du bruken av bevegelse som en del av basisfagene sammen med kollegaer?
  - a. I så fall hva dreier disse samtalene seg om?
13. Hvilke råd ville du gitt til andre lærere som ønsker å bruke bevegelse som en del av undervisningen?

### Til de som bruker bevegelse KUN som en pauseaktivitet:

11. Hvilke styrker og svakheter kan du se for deg ved å bruke bevegelse som en del av basisfagene?
12. Hva er årsaken til at du velger å bruke bevegelse kun som en pauseaktivitet?
13. Diskuterer du bruken av bevegelse sammen med kollegaer?
  - a. I så fall hva dreier disse samtalene seg om?

### Spørsmål til alle fortsetter:

14. Ønsker du å bruke bevegelse som en del av basisfagene i enda større grad enn du gjør nå?
  - a. Hva skal til for at du hadde gjort dette?
  - b. Hva tenker du er viktig for å lykkes med å bruke bevegelse som en del av basisfagene?
15. Kan du oppsummere for oss hvordan du oppfatter din egen bruk av bevegelse som en del av basisfagene akkurat nå?
16. Er det noe mer du ønsker å si, som du ikke har fått sagt om dette temaet?

### Avslutning:

Takk for at vi fikk lov til å intervjuer deg. Vi vil igjen understreke at deltagelse i prosjektet er frivillig. Dette innebærer at du kan velge å trekke deg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn. All informasjon du som deltager har gitt under intervjuet vil bli anonymisert, slik at det ikke kan spores tilbake til deg. Vi er veldig takknemlige for din deltagelse i prosjektet vårt. Om ønskelig kan oppgaven gjøres tilgjengelig for deg når prosjektet er ferdig. Igjen, takk!

## Vedlegg 2: NSD samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet om bevegelse i skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lærerens oppfatninger og rolle om temaet bevegelse i basisfagene i begynneropplæringen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Vi er to studenter som går femte året på Grunnskolelærerutdanningen 1-7. trinn ved Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Drammen. Dette året skal vi skrive masteroppgave i faget begynneropplæring, og i forbindelse med vårt masterprosjekt ønsker vi å intervjuere lærere i begynneropplæringen om temaet «*bevegelse*». Vår foreløpige problemstilling for oppgaven er «*hvordan beskriver lærere i begynneropplæringen bevegelse som en del av basisfagene?*». Vi ønsker deltagere som bruker en form for bevegelse i klasserommet i løpet av skoledagen, helst som en del av basisfagene.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du er lærer i begynneropplæringen. Vi vil opplyse om at vi har sendt forespørsel til tre andre skoler i tillegg til din skole, slik at vi totalt får fire deltagere til vårt prosjekt, som er representert fra fire ulike skoler. Vi har sendt skolen du jobber på en generell henvendelse, og de har plukket deg ut som en relevant deltager til prosjektet.

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

Vi ønsker å se på lærernes oppfatninger og rolle innenfor dette temaet. Vi skal bruke intervju som metode for å samle inn data til vårt prosjekt, og våre spørsmål er utformet med bakgrunn i problemstillingen. Intervjuet som skal gjøres er et såkalt semi-strukturert intervju. Dette vil si at vi

har en intervjuguide med formulerte spørsmål på forhånd, men at det under selve intervjuet er åpent for å stille oppfølgingsspørsmål, slik at det skal føles som en samtale. Tidsrammen for intervjuet er maksimalt en time. Vi ønsker å utføre intervjuet fysisk på din skole. Det er viktig for oss å påpeke at deltagelse i prosjektet er frivillig. Dette innebærer at du kan velge å trekke deg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn. All informasjon du som deltager gir under intervjuet vil bli anonymisert, slik at det ikke kan spores tilbake til deg. Det skal ikke samles inn informasjon om tredjepersoner (elevene) til dette prosjektet. Intervjuet skal tas opp med lydopptak som krypteres fortløpende via en mobilapp som heter Nettskjema-Diktafon, og kan ikke lyttes til via mobilappen. Lydopptaket kan kun lyttes til i Nettskjemaet som mobilappen Nettskjema-diktafon har sendt til Nettskjema.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysninger om at du deltar i prosjektet er vår veileder og oss undertegnede. Vi vil påpeke at taleopptaket vi tar umiddelbart blir kryptert.

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

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, senest 31.12.2022.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Hein Lindquist, epost: hein.lindquist@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, epost: personvernombud@usn.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Ingvild Kopland Døvik og Anja Lislien

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet bevegelse i skolen og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med bruk av taleopptak

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## **Vedlegg 3: NSD godkjenning**

### **Vurdering**

#### **Referansenummer**

101513

#### **Prosjekttittel**

Masterprosjekt om bevegelse i skolen.

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

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

Hein Lindquist, hein.lindquist@usn.no, tlf: 48118966

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Anja Lislien, anja.lislien@hotmail.com, tlf: 97401739

#### **Prosjektperiode**

16.08.2021 - 01.06.2022

#### **Vurdering (2)**

**18.11.2021 - Vurdert**

Endringene som er meldt har ikke innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Siri Tenden

## 21.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

· lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!