

MASTEROPPGAVE

Skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i kroppsøving og
kroppsøvingsdidaktikk

Mai 2022

Hvordan kan fysisk aktivitet bidra til elevers læring i norskundervisning?

**Norsk som eksemplarisk arena for å undersøke hvordan lærere oppfatter
fysisk aktiv læring i forbindelse med teoretisk undervisning**

**How can physical active learning contribute to the students' learning in
Norwegian lessons?**

ALICE ULLA BERG

OSLOMET

OsloMet – Storbyuniversitet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Tidligere forskning har vist at elever har positivt utbytte av å være i fysisk aktivitet. Fysisk aktivitet kan bidra til å fremme både læring og helse, og det har på grunn av denne forskningen blitt et større fokus på å aktivisere elevene i skolen. For at fysisk aktivitet skal bli gjennomført i skolen, er det viktig at lærerne legger til rette for at det kan forekomme i fagene deres. Det er flere elever som strever med de teoretiske fagene i skolen, og i denne oppgaven er det lagt fokus på norskfaget. Mye stillesitting og tavleundervisning i klasserom har blitt det «normale» i skolen. Det er derfor viktig å gi rom til å lære norsk gjennom fysisk aktiv læring, for å undersøke om fysisk aktiv læring kan bidra til et større læringsutbytte. Dette er bakgrunnen for at jeg ønsker å ta for meg fysisk aktiv læring med fokus på didaktikk.

Jeg har valgt å se nærmere på hvordan norsklærere i skolen velger å anvende fysisk aktiv læring samt erfaringer og utfordringer med feltet. I denne forbindelse er det sentralt å se på hva som påvirker lærerne sine valg med tanke på å gjennomføre fysisk aktiv læring i norskfaget. Jeg ønsker også å finne ut av informantenes positive og negative erfaringer, og hva som må til for at fysisk aktiv læring skal være optimal i skolen. Jeg har gjennomført fire intervjuer med informanter som underviser i norsk, og som har kjennskap til tematikken jeg har valgt å ta for meg. Jeg gjennomførte et kvalitativt forskningsintervju og observasjon i oppgaven min. Grunnen til valget av intervju som metode var for å forstå problemområdet bedre. På den måten var det lettere å få frem informantenes erfaringer, oppfatninger og meninger (Thagaard, 2018). Metoden gjorde det enklere å gå i dybden for å finne ut om fysisk aktiv læring kan påvirke læringsutbytte hos elever i norskfaget. Observasjonen som ble gjennomført i studien ble valgt for å observere en time med fysisk aktiv læring som skulle gjennomføres på en ungdomsskole.

Hovedfunnene fra min studie viser at fysisk aktiv læring kan bidra til at norskundervisningen kan oppleves som morsommere, og at elevene glemmer at de lærer teori når de er i bevegelse. Det kom også frem at fysisk aktiv læring kan være motiverende for elever som synes tavleundervisning er kjedelig. De kan videre oppleve mer motivasjon og mestring når faget blir lært gjennom å bevege seg. Videre viser resultatene at fysisk aktiv læring oftest blir brukt når det er lagt opp undervisning som krever samarbeid. Informantene kom med mange eksempler på samarbeidsøvelser, og de opplevde det som en positiv måte å lære bort norsk på. Samarbeidsøvelser gjennom fysisk aktiv læring i norskfaget, medførte at elevene måtte

snakke, diskutere og reflektere sammen. Norsklærerne erfarte at en aktiv norskundervisning førte til at lysten til å lære økte blant elevene, noe som videre kunne fremme læringen i norsk.

Utfordringen med fysisk aktiv læring er at det krever mer planlegging av undervisningen, noe som lærerne synes var krevende og vanskelig å få tid til. Hvor godt læreren planlegger timen, og hvordan organiseringen blir gjort, vil ha betydning for opplevelsen og læringsmulighetene fysisk aktiv læring kan gi elevene. Forskning på fysisk aktiv læring i norskfaget spesifikt, har ikke blitt forsket mye på, men studier om fysisk aktiv læring i skolen har vokst mer og mer frem den siste tiden.

Bakgrunn: Kravet om mer fysisk aktivitet endrer seg stadig, og helsemyndighetene har kommet med anbefalinger om at befolkningen bør øke det fysiske aktivitetsnivået i hverdagen. Helsedirektoratet anbefaler at norske skolebarn burde ha minst 60 minutter med fysisk aktivitet i løpet av dagen og har derfor valgt å innføre mer fysisk aktivitet i skolen. På grunn av viktigheten av fysisk aktivitet, har fysisk aktiv læring blitt tatt mer og mer i bruk i skolen. Teoretiske fag som engelsk, matte og norsk er fag som kan ta i bruk fysisk aktiv læring for å fullføre læringsmålene i faget. I denne studien har jeg valgt å fokusere på norsk som det teoretiske faget, og se på hvilken effekt fysisk aktiv læring har for læringsmulighetene i undervisningen. For å finne svaret på forskningsspørsmålet, har jeg valgt å intervju lærere som underviser på ulike trinn i skolen. Hvordan de ulike lærerne så på fysisk aktiv læring var sentralt med tanke på planlegging, organisering, gjennomføring og erfaringer de hadde med læring gjennom bevegelse.

Metode: Metoden jeg har valgt i forskningsprosjektet mitt, er kvalitativ metode. Denne metoden var mest relevant for problemstillingen min, for å få et innblikk i informantenes erfaringer og tanker. Når fokusområdet i forskningen er å bli kjent med enkeltpersoners erfaringer og opplevelser, anbefaler Thagaard (2018) å benytte kvalitativ metode. Målet med metoden er å få innsyn i informantenes erfaring med fysisk aktiv læring. Informantenes holdninger, erfaringer og tanker var nyttig i forskningen min, og det egnet seg godt å bruke kvalitative intervjuer for å finne svar. Foruten å gjennomføre intervjuer fikk jeg også være med på å observere undervisning på en liten skole hvor en tidligere kollega underviste gjennom fysisk aktiv læring. Intervjuene med de fire informantene ble senere transkribert, analysert og kategorisert ut ifra svarene

Abstract

Previous research has shown that students respond positively from being physically active. Physical activity can help promote both learning and health, and due to this research, there has been focus on activating students during lessons. In order to introduce physical activity in school, it is important that teachers can plan and prepare how to implement physical active learning in their subjects. There are several students who struggle with the theoretical subjects, and in this thesis I'm focusing on the Norwegian subject. A lot of the students are inactive and does not learn very much through blackboard teaching in classrooms. To teach students using blackboard teaching has become the "normal" approach in school. It is important to provide time to learn Norwegian through physically active learning. Hence, I will focus on physically active learning with a focus on didactics.

I have chosen to take a closer look at how teachers in the Norwegian school choose to apply physically active learning, including experiences and challenges with using physically active learning. Further, it's, it is important to look at what influences teachers' choices to implement physically active learning in the Norwegian subject. I also wanted to find out the informants' positive and negative experiences, and what is needed for physically active learning to be leveraged optimally as a part of theoretical subjects. in school. Four interviews with informants who teach Norwegian and who have knowledge of the topics in my project have been conducted. In order to understand the informants' experiences, perceptions and opinions (Thagaard, 2018), I chose to use qualitative research interviews in my thesis. The method made it easier to go in depth to find out whether physically active learning can affect learning outcomes among students in the Norwegian subject. The observation from the study was relatively spontaneous, but useful in relation to the result of the thesis.

The study show that physically active learning can contribute to Norwegian teaching becoming more fun, and that students forget that they learn theory when they are active. It was also revealed that physically active learning can affect students who find blackboard teaching boring. They can also experience more motivation and mastery when the subject is learned through movement. Furthermore, the results show that physically active learning is most often used when the teaching that requires collaboration is planned. The informants came up with many examples of collaborative exercises and had viewed it as a positive way to teach Norwegian. Collaborative exercises through physically active learning in the

Norwegian subject, led to the students having to talk, discuss and reflect together. The Norwegian teachers experienced that an active teaching of Norwegian led to an increased the desire to learn among the students, which could further promote learning in Norwegian.

The challenge with physically active learning is that it requires more planning of teaching, which teachers find demanding and difficult to find time for. How well the teacher plans the lesson, and how the organization is done, will have an impact on the experience and the learning opportunities physically active learning can provide the students. Research on physically active learning in the Norwegian subject specifically, has not been researched much, but studies on physically active learning in schools have grown more and more recently.

Forord

Etter et langt år med jobb, satsing på idrett og studie, er jeg endelig ferdig med masteroppgaven. Til tross for at det til tider har vært krevende, har det også vært interessant og lærerikt å jobbe med oppgaven. Jeg fordypet meg i fysisk aktiv læring fordi jeg synes det er et spennende tema som bør prioriteres mer i skolen. Gjennom skriveprosessen har jeg fått nye relevante perspektiver som har utvidet min kunnskap og forståelse om temaet. Parallelt med å skrive masteroppgave har jeg jobbet som spesialpedagog i norsk. Gjennom å være spesialpedagog, har jeg erfart at elever kan dra nytte av fysisk aktiv læring. Jeg ville forske på tematikken fordi det for meg fremstår som svært sentralt og aktuelt i skolen. Den kunnskapen jeg har fått av å skrive denne oppgaven har gjort meg klokere, utviklet nye ferdigheter og generelt styrket meg som lærer.

Jeg ønsker å rette en takk til flere personer. De fire informantene mine som ville stille opp og bli intervjuet. Jeg hadde ikke kommet i mål med masteroppgaven uten informantene. De hjalp meg med å reflektere og tilføre interessant kunnskap om hvordan fysisk aktivitet kan benyttes i norskundervisning for å fremme læring. De hadde ulike oppfatninger om tematikken og var veldig hjelpelige og tilgjengelige gjennom masterperioden min. Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min, Marc Esser-Noetlichs. Han kom med mange nyttige og faglige innspill, satt av tid til meg, og har kommet med gode tilbakemeldinger gjennom hele prosessen med masterarbeid.

Jeg vil også takke familien og venner for å være der når motivasjonen har vært lav, og motiverende ord har vært nøkkelen. De har gjennom perioden også vært hjelpelige med å lese gjennom oppgaven, samt komme med innspill til hva jeg burde ha med eller endre på. Jeg er også så heldig at jeg har så mange gode støttespillere i livet, som stilte opp som korrekturlesere.

Det kjennes veldig deilig å endelig kunne levere masteroppgaven min.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema	10
1.2 Problemstilling	11
1.3 Oppgavens struktur	12
2.0 Tidligere forskning	14
2.1 Internasjonale studier	14
2.2 Nasjonale studier	18
2.2.1 Active Smarter Kids.....	18
2.2.2 Active school	20
2.2.3 Auli prosjektet.....	21
3.0 Teori	23
3.1 Didaktikk	23
3.1.1 Didaktikk som fagområde.....	25
3.1.2 Fagdidaktikk	26
3.2 Didaktiske Modeller	28
3.2.1 Didaktisk relasjonsmodell.....	28
3.2.2 Den didaktiske trekanten.....	37
3.3 Motorikk i et didaktisk perspektiv.....	39
3.4 Fysisk aktiv læring.....	41
4.0 Metode	46
4.1 Valg av kvalitativ metode	46
4.2 Observasjon.....	47
4.3 Kvalitativ forskningsintervju	49
4.4 Valg og rekruttering av informanter.....	50
4.5 Gjennomføring av intervju.....	51
4.6 Transkribering.....	55
4.7 Analyse	56
4.8 Kvalitetssikring.....	58
4.8.1 Reliabilitet	58
4.8.2 Validitet.....	60
4.8.3 Overførbarhet	61
4.9 Etske betraktninger.....	61
4.9.1 Informert samtykke	62
4.9.2 Konfidensialitet	62
4.9.3 Konsekvenser	63
5.0 Resultat og diskusjon	65
5.1 Informantene, og deres holdning rundt fysisk aktivitet.....	65
5.2 Begrepet fysisk aktiv læring.....	66
5.3 Organisering av fysisk aktiv læring.....	69

5.4. Læringsmuligheter gjennom fysisk aktivitet.....	74
5.4.1 Fysisk aktiv læring og motivasjon	75
5.4.2 Fysisk aktiv læring og kognitive funksjoner	79
5.4.3 Fysisk aktiv læring og samarbeid.....	82
5.5 Sentrale utfordringer ved bruk av fysisk aktivitet i norsk undervisning.....	84
6.0 Avslutning.....	91
6.1 Implikasjoner for videre forskning	93
7.0 Litteraturliste	95
Vedlegg	102
Vedlegg 1- Samtykkeskjema.....	102
Vedlegg 2- Intervjuguide	107
Vedlegg 3 – Observasjonsskjema	110
Vedlegg 4- Godkjenning fra NSD.....	112

1.0 Innledning

I skolen møter du på et stort mangfold av elever. Som lærer gjelder det å planlegge undervisning på en måte som fanger det store mangfoldet, men som også ivaretar målet med undervisningen. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke temaet fysisk aktiv læring og hvordan det kan brukes i undervisning for å engasjere og motivere elever som kanskje ikke trives med tavleundervisning. Tavleundervisning blir sett på som den vanligste undervisningsformen i skolen og kan også bli kalt ordinær undervisning. Det er en monologisk læringsform, og denne formen for undervisning blir sett på som en av de vanligste vi har i skolesystemet. Det som forbindes med tavleundervisning er at elevene blir instruert av læreren, og videre følger reglene som blir presenterte. Reglene blir tatt med videre inn i det arbeidet som skal gjøres (Repstad & Tallaksen, 2011). Tidligere forskning tyder derimot på at flere elever deltar aktivt og blir mer engasjerte ved bruk av fysisk aktiv læring i teoretisk undervisning (Bransford, Brown & Cocking, 2003; Mwaanga, Dorling, Prince, & Fleet, 2018).

Det å gjennomføre fysisk aktivitet i skolen, kan ikke bare virke positivt inn på elevenes trivsel og helse. Det kan også virke stimulerende og motiverende for læring av ulik teori i skolen. At fysisk aktiv læring bør få en større plass i skolen, er det stor enighet om i den norske skole (Skage, 2020). Dette skaper en nysgjerrighet rundt hvordan lærere organiserer og planlegger fysisk aktivitet for å fremme læring og hvordan kan det brukes i undervisning for å styrke engasjement og deltakelse blant elever. Dette er to sentrale spørsmål jeg vil undersøke nærmere i denne oppgaven.

Dette vil jeg finne ut av gjennom en kvalitativ studie ved å intervjuere lærere som bruker eller har erfaring med fysisk aktiv læring i sin undervisning. Da ønsker jeg å få vite mer om erfaringer, metoder og refleksjoner de har gjort seg rundt læring gjennom bevegelse i norskfaget.

For å avgrense studiens omfang vil fysisk aktiv læring bli satt i sammenheng med norskfaget. Norsk er et stort fag i skolen innenfor danning, utvikling av identitet, kommunikasjon og forståelse av kultur. Norskfaget i skolen er sentralt for at elevene skal lære forskjellige kulturelle tekster, sjangre og språklige virkemiddel og mangfold. En viktig oppgave faget står til ansvar for, er å forberede elevene på livet i arbeid. Samfunnet krever en kompetanse i muntlig kommunikasjon, lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Interessen for temaet fysisk aktiv læring startet da jeg begynte å undervise i norsk på en ungdomsskole. Min erfaring med undervisning i kroppsøving og utdanning bidro til at jeg ønsket å integrere mer fysisk aktivitet i min norskundervisning. Fysisk aktiv læring, samt aktiv læring blir i litteraturen brukt om hverandre som et didaktisk hjelpemiddel for å integrere mer fysisk aktivitet i teoretiske fag i skolen. Det blir brukt som et verktøy for å oppnå de ulike læringsmålene i faglig undervisning (Kolle, Steene- Johannessen, Säfvenbom, Anderssen, Grydeland, Ekelund & Solberg, 2019; Tjomsland, Odberg, & Leversen, 2016). Dette tyder på at fysisk aktiv læring kan være et godt pedagogisk verktøy for å fremme læring blant elever i norsk undervisning.

En annen erfaring jeg har gjort gjennom fysisk aktiv læring har vært økt engasjement og deltakelse for flere elever. Collins og O'Brien (2003) peker også på at fysisk aktiv læring kan være en positiv måte å engasjere elevene på. Fysisk aktiv læring er en form for undervisning som kan foregå ute i skolegården eller i nærmiljøet til skolen. Aktiv læring kan bli beskrevet som prosessen med å la elevene engasjere seg i aktiviteter som tvinger dem til å reflektere over ideer og hvordan de bruker disse ideene. Gjennom aktiv læring kreves det at elevene jevnlig vurderer egen grad for forståelse og hvordan de velger å løse oppgaver, eksempelvis gjennom ferdigheter. Elevene skal tilegne seg kunnskap gjennom deltagelse aktivt. Det vil si å lære gjennom fysiske aktiviteter som involverer de i å samle informasjon, reflektere og løse problemer rettet mot teori (Collins & O'Brien, 2003).

Fokusområdet er aktiviteter som kan gjøres gruppevis, der elevene kan samarbeide og lære teori ved å være fysisk aktive. Undervisningen skal være variert, og elevene skal felles finne løsning på oppgavene de får. Eksempel på aktiviteter kan være stafetter og rebuser, hvor elevgruppen må bevege seg rundt i området for å finne poster. Bruk av fysisk aktivitet som pedagogisk tilnærming kan påvirke undervisningen på en annen måte enn den tradisjonell frontalundervisning i klasserommet. Læringsmetoden kan være en mer problembasert og konstruktivistisk metode som vektlegger lærerens rolle som tilrettelegger av læringen hos elevene (Quarmby, Daly-Smith, & Kime, 2018; Watson, Timperio, Brown, Best & Hesketh, 2017).

Av egen erfaring har jeg opplevd at flere lærere har omtalt fysisk aktivitet i teoretiske fag som “ekstraarbeid” eller noe de er usikre på hvordan de skal gjennomføre. Denne erfaringen samsvarer til en viss grad med funn fra Madsen (2021) sin doktorgrad. Madsen (2021) trekker frem at enkelte lærere kan oppleve bevegelse i undervisning som uvant og utfordrende. Det begrunnes med at tilrettelegging av fysisk aktivitet i de teoretiske fagene oppleves som tidskrevende for den enkelte lærer. I tillegg kan samarbeid oppleves som kaotisk og læreren kan føle de mister kontrollen i rommet (Madsen, 2021). Usikkerheten lærerne har angående fysisk aktivitet læring danner utgangspunkt for studiens problemstilling.

1.2 Problemstilling

Når det er snakk om fysisk aktiv læring i skolen forbindes det ofte med at elevene er i bevegelse, mens de lærer teori. Det finnes lite forskning og teori om hvordan lærere oppfatter at fysisk aktiv læring kan påvirke læringsutbytte til elever, samt hvilke ulemper og fordeler som kan følge med planlegging og gjennomføring av en fysisk aktivitet i teoretisk undervisning.

Basert på tidligere forskning, teori og bakgrunn for valgt tema ønsker jeg å se på: «Hvordan kan fysisk aktivitet bidra til elevers læring i norskundervisning?». For å belyse problemstillingen har jeg formulert noen forskningsspørsmål som skal bidra til å besvare problemstillingen:

1. «Hvordan kan fysisk aktiv læring brukes i undervisning for å styrke engasjement og deltakelse blant elever?»
2. «Hvilke muligheter for læring ser norsklærere gjennom bruk og planlegging av fysisk aktivitet i undervisning?»
3. «Hvilke ulemper for læring ser norsklærere gjennom planlegging og bruk av fysisk aktivitet i undervisning?»

1.3 Oppgavens struktur

Her skal jeg skrive litt om hvordan oppgaven er bygd opp, etterfulgt av en introduksjon av studien, og hvordan den er strukturert. Jeg har valgt å dele oppgaven inn i seks forskjellige kapitler. I denne delen vil jeg gi en beskrivelse av hvert enkelt kapittel for å vise hvordan oppgaven er strukturert.

I det første kapittelet har jeg skrevet en innledning som kort tar for seg innholdet i masteroppgaven. Denne delen av oppgaven består også av en begrunnelse for valg av tema og problemstillingen som skal svares på

I det neste kapittelet skal jeg først ta for meg tidligere forskning om fysisk aktiv læring, både internasjonale- og nasjonale studier. Det er gjort lite forskning på hvordan fysisk aktiv læring kan fremme læring i norskundervisning, jeg vil derfor løfte frem forskning som generelt kan belyse fordeler og ulemper ved bruk av fysisk aktiv læring i undervisning, samt hvordan det kan påvirke læring.

I kapittel tre kommer teorien i oppgaven. I teoridelen har jeg valgt didaktikk som hovedtema, da det er et sentralt begrep for å belyse fysisk aktiv læring. I den første delen av kapittelet skal jeg gjøre rede for begrepet fysisk aktivitet og fysisk aktiv læring. Her vil jeg ta for meg begrepene på generelt grunnlag for å skape en forståelse blant leserne. Det neste temaet i teoridelen er didaktikk. Jeg vil også her gå nærmere inn på didaktikk som begrep, men også sentralisere det opp mot fysisk aktiv læring. Jeg vil koble fysisk aktiv læring opp mot fagdidaktikk, og videre underbygge didaktikkens viktighet for fysisk aktiv læring gjennom ulike didaktiske modeller. Modellene er den didaktiske relasjonsmodellen og den didaktiske trekanten. Til slutt vil jeg gjøre rede for motorikk i et didaktisk perspektiv og videre fysisk aktiv læring og motivasjon.

Metodedelen i oppgaven kommer under kapittel fire, og skal beskrive metoden jeg valgte i forskningsprosessen min. I denne delen vil jeg belyse valgene jeg tok, men også hvordan jeg valgte å gå frem for å finne svar på problemstillingen. Jeg valgte en kvalitativ forskningsmetode. I min kvalitativ forskning måtte jeg i denne delen ta for meg utvalget av informanter, intervju, observasjon, transkriberingen av intervjuene og observasjonene, analyse, kvaliteten på studiet, og til slutt etiske refleksjoner.

I det femte kapittelet blir resultatene fra de fire intervjuene presentert. Videre blir resultatene diskutert opp mot den tidligere forskningen jeg valgte å fokusere på i oppgaven.

I avslutningen min skal det fokuseres på viktige funn fra studien, samt gi svar på hvordan disse funnene svarer på studiens problemstilling. Det kan også bli relevant å legge frem et forslag på hva som kunne være nyttig å forske videre på

2.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg belyse aktuell forskning om fysisk aktiv lærings påvirkning på elevens læringsprosess i teoretiske fag, det didaktiske og det relasjonelle mellom lærer-elev og elev-elev. Kapitlet vil bli delt inn i internasjonale studier og norske studier.

Mange fag på skolen undervises i klasserom og følger en didaktisk undervisningsform. En didaktisk undervisning blir ofte ansett som den tradisjonelle undervisningsformen. Helland (2009) skriver at tavleundervisning ofte blir delt inn i tre deler. Læreren går først gjennom elevenes lekse, og dermed får innsyn i hvordan elevene har utført leksene. Deretter blir det drøfting av det valgte temaet for timen. Etter at læreren har gått gjennom det utvalgte temaet, får elevene en gjennomgang av neste dags lekse. Dette kan ses på som den vanligste formen for undervisning i den norske skolen. Hovedårsaken til dette er at klassene har vokst med tanke på antall elever, men også på grunn av faglærerens kompetanse og manglende selvtillit knyttet til fysisk aktiv læring. Foruten manglende selvtillit, er også forberedelsestid, kompetanse og romplass en årsak (Quarmby, Daly- Smith & Kime, 2018).

Undervisning kan foregå gjennom en overføring av informasjon fra lærer til elevene. Dette innebærer at læringen skjer gjennom en enveisoverføring, noe som ofte fører til at elevene er inaktive i egen læring. Fokuset på akademiske prestasjoner i skolen har økt gjennom årene, og har hatt innvirkning på hvordan kroppsvøvingefaget og skolebaserte fysiske muligheter for aktivitet har blitt prioritert i skolen (Quarmby et al., 2018). Jeg vil nå gjøre rede for tidligere forskning på fysisk aktiv læring. Forskingen viser flere positive effekter ved bruk av fysisk aktiv læring, men også utfordringer. Jeg vil dele tidligere forskning på fysisk aktiv læring inn i internasjonale og norske studier.

2.1 Internasjonale studier

Bransford, Brown & Cocking, (2003) trekker frem at elever som deltar aktivt i sin egen læring, blir mer engasjerte i læringsprosessen når de ikke er altfor avhengig av læreren. Ved å gi elevene mulighet til å delta i fysisk aktiv læring, kan refleksjon rundt løsninger og ideer øke, samt utnyttelsen av egne refleksjoner. Det vil si at istedenfor å praktisere undervisning der elevene må sitte passivt å følge med i lærebok eller den autoritære lærer, er det bedre at de selv får delta i læringen sin. Mwaanga, Dorling, Prince, & Fleet's, (2018) studie viser også til positive effekter ved fysisk aktiv læring. Det kommer frem ved at fysisk aktiv læring kan

være med på å øke deltagelse og engasjement i læringsprosessen. Det forklares med at elevene kan bli mer aktive i egen læringsprosess når intensitetsnivået blir større. Forskning tyder på at når elever opplever glede, kan det gi en positiv effekt på den kognitive funksjonen gjennom fysisk aktivitet (Diamond & Ling, 2016).

Ulik forskning tyder på at fysisk aktivitet i løpet av skolehverdagen kan påvirke akademiske prestasjoner, innsats, adferd, utvikling av kompetanse og kognitive funksjoner på en positiv måte (Watson et al., 2017). Watson et al., (2017) hevder at det finnes tre ulike former for fysisk aktivitet som kan være nyttig å bruke i undervisningen. Den første strategien er aktive pauser der elevene beveger seg uten noe fokus på faglig innhold. Den andre måten for å vektlegge mer fysisk aktivitet er å legge inn korte aktivitetspauser som fokuserer på læreplanens innhold. I pausene kan elevene gjennomføre aktiviteter som utspringer seg fra læreplanen. Det tredje punktet Watson et al., (2017) tar for seg er fysisk aktive timer. Herunder kan læreren jobbe tverrfaglig med punkter i læreplanen for å gi elevene mulighet til å lære seg pensum gjennom bevegelse. Det er en undervisningsform som er svært ulik den tradisjonelle didaktiske måten å undervise på. Oppsummert finnes ulike måter å forske på fysisk aktiv læring, med tanke på hvilken form man vil legge vekt på i studien.

Når det kommer til fysisk aktiv læring, kan foreldrenes meninger og forventninger være en sentral utfordring. Foreldrene har ansvar for barnets psykiske og fysiske velferd, samt læring og utvikling. Elevene lærer av foreldrene, og blir påvirket av foreldrenes holdninger, normer og verdier (Nordahl, 2015). Holdningene til fysisk aktivitet kan spille en sentral rolle for utførelsen til eleven i for eksempel undervisning med fysisk aktiv læring. Foreldrene kan antageligvis ha en mening om hvordan undervisning og læring burde foregå. Basert på dette har Allison (2010) en teori om at lærerne er redde for å ikke oppfylle foreldrenes krav angående undervisningsmetode, og dermed er foresatte med på å forsterke en tradisjonell didaktisk tilnærming.

Siste tilnærmingen av denne forskningen tok for seg er hvordan fysisk aktiv læring blir påvirket på et politisk nivå. I Norge og i en rekke andre land, er det politikken som avgjør hva som bør være med i undervisningen i skolene. Flere av lærerne i undersøkelsene argumenterte for at læring gjennom fysisk aktivitet ikke ville bli lett å integrere i læreplanverket. Allison (2010) mener at læreplanene er utviklet slik at lærerne føler seg presset til å gjennom didaktisk ferdighetsbasert undervisning. Dette påvirker både vurderingen og undervisningen

av elevene. Gjennom året må lærerne jobbe for å komme seg gjennom hele læreplanen, samtidig som de skal ha vurdering på hver enkelt elev. Denne tilnærmingen medfører tidspress for lærerne og setter dermed en stopper for bruk av fysisk aktiv læring.

På den andre siden viser Madsen (2021) til utfordringer ved fysisk aktiv læring som tidsbruk og planlegging. Det kreves for eksempel at lærere bør være i stand til å skape bevegelsesaktiviteter med nyttige erfaringer som kan knyttes til faglig innhold (Madsen, 2021). Graham, Lucas-Thompson & O'Donnell (2014) sier at det ikke er nok forskning rundt teamet til å hevde at fysisk aktiv læring fører til forbedring av akademiske resultatet. Det er likevel ikke gitt at det skal fungere like bra på alle skoler. Det må tas hensyn til kunnskaper rundt miljøet i skolen, og lærernes barrierers med tanke på å ta i bruk metoden. Kortsiktig vil metoden ofte fungere bra hvis læreren er entusiastisk for en ny læringsmetode i faget sitt. Langsiktige utfordringer vil være forståelsen for barrierene som kan oppstå når fysisk aktiv læring skal tillegges i fagene. Eksempel på barrierene kan være fysiske, politiske og sosiale miljø. Det finnes lite studier som har rapportert om utfordringene rundt fysisk aktiv læring. I de gjennomførte studiene er det mangel på rom, tid, opplæring, og presset fra de ulike standardiserte testene som skal bli utført i de teoretiske fagene, som blir sett på som negativt i forhold til læring gjennom bevegelse (Quarmby et al., 2018).

McLeroy, Bibeau, Steckler & Glanz (1988) gjennomførte en studie som baserte seg på læreres forståelse av fysisk aktiv læring og utfordringen relatert til implementeringen i skolehverdagen. Studien ble gjennomført på ni ulike grunnskoler i West Yorkshire, England. Funnene omhandler lærerens individuelle faktorer som lærerens kunnskapsnivå og ferdigheter rundt tematikken. McLeroy et al. (1988) skriver at lærerens selvtillit, holdninger og kompetanse til å organisere fysisk aktiv læring, er avgjørende for engasjementet til lærerne. I studien ble det blant lærerne ikke lagt vekt på hvordan de kunne jobbe med å få mer fysisk aktivitet inn i undervisningen. Lærerne valgte å se på andre kollegaers fysiske evner, og dermed kunne personalets helse legge en stopper for å drive med læring gjennom bevegelse. Lærerne i undersøkelsen mente også at de ikke likte å miste den kontrollen som de hadde med vanlig tavleundervisning. De følte seg ukomfortabel i lærerrollen, og mistet selvtillit når elevene bevegde seg rundt og tok seg til rette i aktivitetene (Welch, 1998). En av lærerne i studien reflekterte over hvorfor grunnskolen jobbet med at elevene skal følge den didaktiske tilnærmingen om å sitte ved pulten sin for å jobbe. Metoden kan påvirke motivasjonen, men kan også sette en stopper for elevenes handlingsfrihet og kreativitet. Når elevene sitter stille

og tålmodig følger med på faglæreren, blir det sett på som en anerkjennelse for lærer fordi elevene er underordnede.

McClelland, Pitt & Stein (2014) har også undersøkt en intervensjon som er relevant for oppgaveteksten min. Denne er kalt «Move4Words» hvor målet er å se på hvordan økt fysisk aktivitet i klasserommet kan virke inn på elevers selvkontroll, tilstedeværelse og oppmerksomhet. McClelland et al., (2014) ønsket å legge vekt på elevenes oppførsel i undervisningen i tillegg til hvordan de presterte på skolen. Denne studien varte over tolv uker, og hadde et hovedfokus på elever mellom sju og tretten år. Intervensjonen skulle se på elevenes kroppsliggjorte kognisjon, og finne ut om akademiske prestasjoner, selvkontroll og oppmerksomhet kan bli bedre gjennom visuelle og fysiske aktiviteter. Undersøkelsen tok også for seg eksempelvis visualisering og avslapning som tema, men med fysisk aktivitet som hovedelement. Gjennom å øke satsingen på fysisk aktivitet, var det sentralt å finne ut om elevenes kognitive funksjon og oppmerksomhet forbedret seg gjennom perioden. Til tross for at intervensjonen også tar for seg andre faktorer i tillegg til fysisk aktiv læring, ser man likevel en økning i prestasjonene til elevene i skolen. McClelland et al., (2014) sin studie viste også at en økning av fysisk aktiv læring hadde vært gunstig for de teorisvake elevene, noe som ikke har blitt observert i de andre studiene jeg har tatt for meg. Studien viste også at elevene som hadde blitt med i intervensjonen lå i forhold til det nasjonale nivået til andre jevnaldrende ett år foran i forhold til pensum.

Siden fysisk aktive leksjoner i teoretiske fag kan være krevende, blir ofte elevatferden brukt som en grunn til å ikke legge det inn i undervisningen. Størrelsen på klassene, rommene på skolen, ressurser og organiseringen av aktiviteter ble også sett på som en barriere for utførelse. Ikke alle skoler har like stor kapasitet til å utføre fysisk aktiv læring. Kulturen for dette i de ulike skolene kan også spille en stor rolle (McMullen, Martin, Jones & Murtagh, 2016).

Oppsummert viser tidligere forskning at fysisk aktiv læring kan påvirke engasjement, deltakelse, evnen til å reflektere og lære. Det er fremdeles begrenset med forskning på fysisk aktiv læring, men mye av forskningen som foreligger tyder på at fysisk aktiv læring kan være et godt pedagogisk og didaktisk verktøy i skolen.

2.2 Nasjonale studier

Av nasjonale studier gjennomført på fysisk aktiv læring vil jeg gjøre rede for forskningsprosjektet Active Smarter Kids, Active School og Auli prosjektet. Jeg har valgt ut de tre studiene fordi resultatene de kom frem til var relevante i forhold til min drøfting av problemstilling. De var nyttige å kunne se i sammenheng med egne funn og resultatene. Et av studiene ble jeg tipset om gjennom en informant som hadde kjennskap til prosjektet. Han hadde mange kontakter, som videre tipset meg om de to andre prosjektene.

2.2.1 Active Smarter Kids

Formålet med undersøkelsen var å finne ut om elevene responderte bedre akademisk med mer fysisk aktivitet i skolen. Konseptet med undersøkelsen ble sett på som et utviklings- og forskningsprosjekt som ble satt i gang fordi det er for lite kunnskap rundt tematikken. Active Smarter Kids ville dermed finne ut om fysisk aktiv læring kunne være positivt i forhold til elevenes skoletrivsel, skoleprestasjon og helse. De tre nevnte punktene er viktig for elevenes læring, men også i et folkehelseperspektiv (Resaland, Andersen, Mamen, & Anderssen, 2011). Tjomsland, Odberg & Leversen (2016) undersøkte hvordan ulike skoler la til rette for fysisk aktivitet i undervisningen. Leker og frivillige gåturer ble benyttet som fysisk aktiv læring i teoretiske fag. Stafetter ble nevnt som en sentral aktivitet og ble brukt i flere teoretiske fag som en læremetode via bevegelse. Dans var også en anvendt metode i skolen som en pauseaktivitet i de stillesittende fagene (Tjomsland et al., 2016).

Aktiv læring blir også nevnt i rapporten «*Utprøving og evaluering av modeller for fysisk aktivitet for elever i ungdomsskolen*». Rapporten omhandler et undervisningsopplegg hvor fysisk aktiv læring og kunnskapsløftene i teoretiske fag utføres parallelt. For at det skal bli lettere å gjennomføre har det blitt utviklet et aktivt trivselsprogram. På bakgrunn av dette kan lærere finne opplegg som er tilpasset til bl.a. norsk, matematikk, samfunnsfag, engelsk og naturfag (Tjomsland et al., 2016). Gjennom trivselsprogrammet får lærere kurs for å utvikle kunnskap angående fysisk aktiv læring i skolen.

Active Smarter Kids jobber med undersøkelser om hvorvidt samspillet mellom fysisk aktivitet og teoretiske fag i skolen har positiv innvirkning på skoleelevenes fysiske helse, trivsel i skolen og prestasjoner i skolen (Tjomsland et al., 2016). Vassenden skole var en av skolene som har valgt å trekke Active Smarter Kids inn i timeplanene sine. Trinnene på skolen ble delt inn i kontrollgrupper og intervensjonsgrupper som ble observert over en periode på åtte

måneder. Målet med prosjektet var å gi alle lærerne opplæring i aktiv læring, øke den fysiske aktive læringen i teoretiske fag samt å utvikle en aktivitetsbank hvor lærerne kan hente inspirasjon. Gjennom Active Smarter Kids fikk lærerne på skolen tilgang til oppgaver som kunne bli gjort i de ulike timene som inkluderte både fysisk aktivitet og teori på en gang. Elevene kunne for eksempel gå gjennom teorien og det som skulle læres inne i klasserommet, før de måtte ut å repetere fagstoffet gjennom planlagte aktiviteter organisert av lærerne. Et eksempel fra ungdomsskolen var å sette i gang en stafett ute der elevene måtte svare på spørsmålene fra oppsummeringen i det utvalgte teoretiske faget (Tjomsland et al., 2016).

Ved endt «forsøk» ble det konkludert med at lærerne ikke trengte å ha kompetanse innenfor kroppsøvningsfaget for å sette i gang fysisk aktiv læring i fagene sine. Fysisk aktiv læring handler om at læreren må bli kjent med metoden, og deretter fylle aktiviteten med faglig innhold. Det var bare kreativiteten hos læreren som avgrenset hvor vellykket timen ble. En utfordring med Active Smarter Kids var situasjoner der konkurransen ble viktigere enn læringen. Da var det viktig å understreke for elevene at poenget var å løse oppgaver og fair play istedenfor å vinne (Tjomsland et al., 2016).

Vassenden skole erfarte at fysisk aktiv læring ga et positivt utslag blant flere av elevene sine. Elevene ble både mer engasjerte og motiverte til å bevege seg når bevegelse ble integrert i de ulike teoretiske fagene. Elevene som ikke var spesielt glade i faget kroppsøving, kunne plutselig finne glede og motivasjon for å løpe flere meter i fysisk aktiv læring for å klare å løse den teoretiske oppgaven i aktiviteten. Lærerne fikk inntrykk av at de elevene som hadde en tendens til å bruke mye av tiden sin på stillesittende aktiviteter etter skolen, trivdes med bevegende læring i undervisningen (Tjomsland et al., 2016). Fysisk aktiv læring gav ikke bare en helsemessig verdi, men det gav også en pedagogisk verdi med tanke på det faglige og det sosiale i skolen (Tjomsland et al., 2016). De observerte imidlertid at kombinasjonen mellom fysisk aktivitet og læring som en modell i skolen, kunne stimulere de faglig svakeste elevene.

For å evaluere prosjektet, trekkes viktigheten med vurdering av arbeidet inn. Lærerne skal sammen med ledelsen, diskutere hvorvidt fysisk aktiv læring fungerer i de forskjellige elevgruppene, hvilke effekter det har, hva som fungerte og hva som ikke hadde fungert, samt kjøre elevundersøkelser etter endt skoleår (Tjomsland et al., 2016).

2.2.2 Active school

I likhet med «Active Smarter Kids», tok også Kvalø, Bru, Brønnick & Dyrstad (2017) for seg hvordan elevers kognitive funksjon kan øke gjennom fysisk aktiv læring. Studien ble kalt «Active school» og ble gjennomført i 2012. Målet var å øke elevenes fysiske aktivitet for å forbedre helse og læring. Det ble lagt vekt på et tilfeldig utvalg av kontroll- og intervensjonsgrupper som gikk over ti måneder. I studien ble det også undersøkt hvordan fysisk aktiv læring kan virke positivt inn på den fysiske formen til elevene. Etter endt intervensjon, så de en positiv fremgang på elevenes kognitive funksjon, men også økt aerobe utholdenhet, spesielt for elever som var minst aktive i starten av prosjektet. Måten dette ble målt endringer på, var gjennom en pilotstudie.

Endringer av det kognitive er også noe Diamond & Ling (2016) underbygger. De har forsket på psyko-sosiale virkningsmekanismer, og funnet ut at fysisk aktiv læring har positiv effekt på opplevelse av glede og skoleprestasjoner i forhold til den tradisjonelle stillesittende undervisningen. Det viste seg også at det ble blant både lærere og elever satt pris på den fysiske aktive læringen som hadde vært fokusområde, til tross for at det var mer tidkrevende. Fysisk aktiv læring viste seg å være effektiv som metode i forhold til å øke elevenes dagligdagse aktivitet og dens påvirkning og tilretteleggelse når det kom til å nå akademiske mål. Det er likevel stilles spørsmål om det er den fysiske aktive læringen som påvirker skoleprestasjonene, eller om det krever lengre tid med undersøkelser for å finne ut det.

Lærerne har den viktigste rollen når det kommer til å integrere fysisk aktiv læring i skolen, men rektor er også med på å påvirke valgene i forhold til hvilke programmer som blir anerkjent i skolen. Rektors holdninger og prioriteringer rundt fysisk aktive timer i skolen er sentralt for å kunne utvikle gode og målrettede teoritimer med fysisk aktivitet.

Likheten med «Active School» og «Active Smarter Kids» er at elevenes fysiske aktivitet økte blant de elevene som gikk på intervensjonsskolene og som hadde fokus på fysisk aktiv læring. Innenfor studien «Active school» kommer det tydelig frem en god effekt på de kognitive funksjonene blant elevene på intervensjonsskolene og på kontrollskolene. Til tross for positive resultater, fremhever Kvalø et al., (2017) at det er relevant å utføre intervensjoner over lengre perioder for å finne et mer gyldig svar på om det finnes en sammenheng mellom de kognitive funksjonene og fysisk aktivitet. I motsetning til dette ser vi at funnene i «Active Smarter Kids» ikke viser tydelig effekt på prestasjonene elevene gjorde på skolen, og studien

kan dermed ikke konkludere med at mer fysisk aktiv læring i skolen vil gjøre elevenes prestasjoner bedre i fagene.

2.2.3 Auli prosjektet

Auli-prosjektet var et prosjekt som ble gjennomført over en lengre periode. Et av fokusområdene gjennom perioden var å ta i bruk fysisk aktiv læring i teoretiske fag samt å ha kroppsøving som sentralt fagområde. Viktigheten med å «stimulere hele mennesket» i skolen ble vektlagt der elevene skulle utfordre sansemotorikken sin gjennom fysisk aktivitet. Balanse, berøring, syn, hørsel og romoppfatning skal bli tatt i betraktning i aktiviteten, samt de emosjonelle, sosiale og kognitive ferdighetene til elevene (By, 1992). Ved å lære teori gjennom bevegelse, vil elevene kjenne på en spenning og en glede. Her er samarbeid og fair play viktig for at elevene skal utvikle faglig kunnskap, fysiske ferdigheter, sosiale ferdigheter, praktiske ferdigheter og nyttige læringsstrategier.

Auli-prosjektet omhandlet bruk av kroppsøving som metode i teoretiske fag. De anvendte kroppsøving også som avbrekk i undervisningen, uteskole, apparatløype i sal, eller å blande elevgrupper fra forskjellige klasser for å gjennomføre samarbeidsøvelser. Hver dag hadde elevene kroppsøving som varte fra femten minutter til en time (By, 1992). Utfordringer de møtte på var at det ikke var alle lærerne som var like komfortable og trygge i aktivitetene og metodene som ble tatt i bruk. Her var det viktig å få både lærere og elever til å tørre å flytte på sine egne grenser rundt fysisk aktiv læring.

Før prosjektet ble satt i gang, uttrykte flere av lærerne at de ikke hadde mye erfaring fra kroppsøvingsfaget, og dermed synes det var spennende å utfordre både seg selv og elevene med mer fysisk aktivitet i skolen (By, 1992). Det opplevdes også som en utfordring å finne aktiviteter som fungerte godt med tanke på nivået og motivasjonen til de eldste elevene i skolen. Tilgang til nok og riktig utstyr kunne også sette en stopper for fantasien, noe som gjorde det vanskeligere å utvikle nye aktiviteter. Auli skole utviklet derfor en god delingskultur, hvor de laget en felles idebank. Inne i idebanken la lærerne inn utvalg musikk og aktiviteter som erfaringsmessige fungerte godt samt eksempel på internettsider som kunne anvendes. Det kan stilles spørsmål om hvordan sikre at undervisningen er i tråd med fagfornyelsen, og hvordan forsikre seg om at læringsutbytte blir i tråd med den nye læreplanen.

En av lærerne reflekterte over utviklingen til elevene etter endt prosjekt. Hen gav uttrykk for at mer fysisk aktivitet i skolen hadde hatt positiv innvirkning på elevene samt at med bruk av kroppen var viktig for å oppleve mestring i forhold til personlighetsutvikling og generell utvikling av elevene. Hen tok videre utgangspunkt i de elevene som hadde lese- og skrivevansker, og sammenhengen vanskene hadde med bevegelse/motorikken deres (By, 1992). En bedre motorikk kunne dermed forbedre lese- og skriveferdigheter. Lærerne på Auli skole innså at skolen hadde en lang, men viktig vei å gå med tanke på viktigheter av å stimulere elevenes totale utvikling gjennom fysisk aktivitet i skolen (By, 1992).

Det er fortsatt mye vi ikke har fått svar på med tanke på fysisk aktiv læring, men den forskningen som har blitt gjort hittil har vist mange positive sider. Det har blant annet vist seg at fysisk aktiv læring kan være et godt alternativ i skolen, til tross for at det kan oppleves som tidskrevende. I den tidligere forskningen var det også funn som tydet på at fysisk aktiv læring kan bli brukt som et didaktisk verktøy, men at lærere var opptatt av å bli kjent med undervisningsformen for å anvende det i teoritimene sine. Det kunne da være nyttig med en delingsbank av materiale som de kunne hente inspirasjon fra.

3.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg belyse denne oppgavens teorigrunnlag. Oppgavens sentrale tema er fysisk aktiv læring, men det er fremdeles et ganske uklart og komplekst begrep. Derfor er målet i teoridelen å tydeliggjøre og flette begrepet inn i en overbyggende teoretisk kontekst, som innebærer hvordan fysisk aktiv læring kan brukes i norskundervisning for å fremme læring. Det vil si at det er av betydning å se på fysisk aktiv læring i sammenheng med organisering og planlegging av undervisning. Studiens teorigrunnlag vil derfor ha som hensikt å vise hvordan fysisk aktivitet kan bidra til å lære ut ifra et didaktisk perspektiv. Jeg vil i teoridelen av oppgaven min ta for meg begreper relatert til fysisk aktiv læring, motivasjon, samarbeid, forståelse og hvordan anvende fysisk aktiv læring i undervisningen med utgangspunkt i begrepene.

Teorikapitlet er delt inn i fire deler: *Didaktikk, didaktiske modeller, motorikk i et didaktisk perspektiv og fysisk aktiv læring.*

I første delkapittel vil jeg belyse didaktikk som fagområde og sette det i sammenheng med fysisk aktiv læring, samt se nærmere på begrepet fagdidaktikk. I delkapittel to vil jeg presentere to didaktiske modeller, som skal bidra til å tydeliggjøre det didaktiske aspektet ved planlegging og gjennomføring av fysisk aktiv læring. Deretter vil jeg i delkapittel tre gjøre rede for motorikk i et didaktisk perspektiv, som er sentralt for effektene ved bevegelse. Det siste kapitlet går mer konkret inn på begrepet fysisk aktiv læring. Her vil jeg gjøre rede for ulike teoretiske syn på fysisk aktiv læring, og hvilke fordeler og ulemper det har ved seg.

3.1 Didaktikk

Noe av hensikten med fysisk aktiv læring er at skoleelever kan ha utbytte av å lære gjennom bevegelse (Flekkøy, 2021). Prosessen for læring trenger ikke å være noe vi gjør på egenhånd, men kommer vanligvis til uttrykk via samhandling og samarbeid med andre som har forskjellig kompetanse (Säljö, 2017). Videre forteller Säljö (2017) at undervisning i skolen ikke er det samme som «læring», og begrunner det med at læring ikke oppstår gjennom hvilken som helst undervisning. Grunnen til det er fordi den enkelte elev må oppleve personlig engasjement for at det skal oppstå læring. Når en lærer planlegger undervisning, må hen ta for seg læreplaner og dokumenter i organiseringen, og det er ikke gitt at alle elevene passer inn under den valgte formen.

Den didaktiske delen ved fysisk aktiv læring kan i stor grad påvirke hva elevene lærer. Didaktikk handler om kunsten å veilede og undervise, men kan også gå under beskrivelsen «kunsten å lære bort» (Skagen, 2012). Begrepet er viktig innenfor undervisning og lærerutdanning fordi det er betydningsfull lærdom med tanke på å være oppmerksomhet, å oppdage vrangforestillinger og ikke minst, for å lære bort (Gundem, 1998). Didaktikkbegrepet er spesielt fremtredende i Europa, spesielt i Skandinavia, Frankrike og Tyskland (Amade-Escot, 2006; Gundem, 2008). Innen didaktikk blir det lagt vekt på didaktiske modeller. Didaktiske modeller er verktøy som læreren kan bruke for å planlegge, analysere og evaluere undervisning.

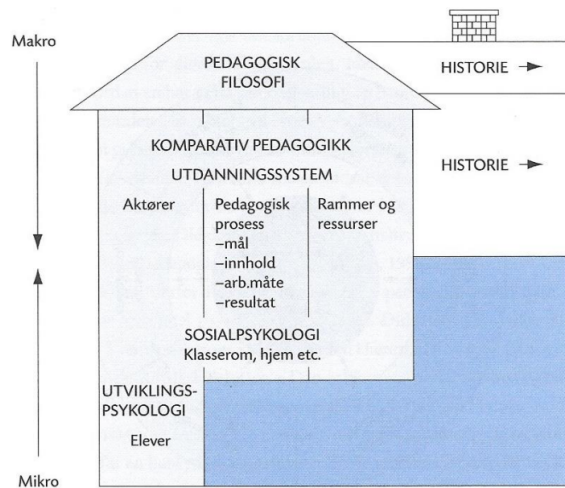
For at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen, er det viktig at læreren planlegger godt. En lærer som er motivert til å utfordre seg og legge opp til gode læringsmuligheter for elevene sine, vil også påvirke elevenes læring og utvikling. Organisering av teorifag gjennom fysisk aktiv læring, har blitt forsket mye på i nyere tid. Forskerne har blant annet tatt utgangspunkt i effekten fysisk aktiv læring kan ha på elevenes prestasjon i teoretiske fag. En teori lærere ofte har, er at teori kommer før praksis. Denne tankegangen mener Madsen (2021) bunner i Pisa-effekten. Det har i de siste tiårene blitt lagt mye vekt på Pisa-undersøkelse. Pisa er et prosjekt som tester 15 år gamle elevers kompetanse i ulike fag, med spesielt vekt på naturfag, lesing og matematikk. Det er derfor en teori at myndighetene vil at lesing og teori skal være det sentrale i skolen, for en høyere faglig kompetanse (Madsen, 2021)

Med utgangspunkt i forskningen som ble presentert i kapittel 2, ser vi at det ikke er mange studier som viser til at det er en tydelig sammenheng mellom prestasjoner på skolen og fysisk aktiv læring. Det kan tenkes at det er en av grunnene til at det ikke blir fokusert på i den norske skole. Det er heller ikke mange studier som viser en markant sammenheng mellom skoleengasjement og fysisk aktiv læring. Lærere i den norske skole, har dermed ingen konkrete bevis å se til for å anvende fysisk aktiv læring som pedagogisk tilnærming i de teoretiske fagene. Det kan også bli sett på som krevende å planlegge en undervisningstime med fysisk aktiv læring. Lærere kan tenke at det er lettere å fortsette med den ordinære undervisningsformen, for å slippe å endre arbeidsmetode og tankegang (Fullan, 2016).

3.1.1 Didaktikk som fagområde

Didaktikk er et begrep som ligger tett under fagområdet pedagogikk (Gundem, 2008). Pedagogikk er et stort fagfelt som skal påvirke den yngre generasjons oppdragelse og undervisning, da både filosofi, psykologi og sosiologi ligger tett på fagfeltet. Filosofi, psykologi og sosiologi er sentralt for pedagogikken, da mye kunnskap blir innhentet fra de tre eksemplene og anvendt i pedagogikken (Lyngsnes & Rismark, 2016). Videre tar Lyngsnes og Rismark (2016) for seg en sentral modell, som kan være relevant for å kunne anvende fysisk aktiv læring i skolen. Modellen blir kalt «pedagogikkens hus». Denne figuren illustrerer pedagogikkfaget, og tar for seg hvordan pedagogikk kan være vertikal. Pedagogikk som er vertikal, blir underbygget med mikronivå og makronivå. Mikronivået på det pedagogiske huset er plassert nederst og her ser vi utviklingspsykologi, mens øverst i det pedagogiske huset finner vi makronivået hvor pedagogisk filosofi er plassert. I midten mellom mikronivået og makronivået finner vi sosialpsykologi.

Sosialpsykologi er et bredt område, med fokus på analysearbeid av komparativ pedagogikk og utdanningssystemer. Det går også an å se huset i en horisontal inndeling, og herunder finner vi tre ulike dimensjoner. Den første dimensjonen omhandler aktørene, og kan i oppgavens setting være undervisningsinspektører eller lærere. Den andre dimensjonen i «pedagogikkens hus» kommer ressurser og rammer innad i skolen, og er eksempelvis tilgangen skolene har på uteområde og de økonomiske ressursene. I den tredje dimensjonen finner vi den pedagogiske prosessen, som beskriver hvilke forløp, mål og resultater som kommer frem før, under og etter en undervisningssituasjon (Lyngsnes & Rismark, 2016). I «pedagogikkens hus» påvirker elementene hverandre og didaktikken, og er relevant å ta i betraktning når en praktisk undervisning skal planlegge, gjennomføres og evalueres i for eksempel norsk eller kroppsøving.



Figur 1: "Pedagogikkens hus" (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 21).

Lyngsnes og Rismark (2016) tydeliggjør at didaktikk er et bredt begrep, som ikke skal bli sett på som en deldisiplin innenfor pedagogikken. Det kan heller ikke «bare» bli sett på som et enkeltemne innenfor pedagogikken. For å se nærmere på begrepet didaktikk, er det sentralt å bryte ned begrepet for å øke forståelsen og se på didaktikk i ulike sammenhenger. Didaktikk handler om hvilket innhold som skal være med i undervisningen, formidling av tematikken og hensikten med det som undervises i. Dette kalles i de ulike fagene for fagdidaktikk, og skal bidra med økt forståelse for didaktikk generelt.

3.1.2 Fagdidaktikk

For at didaktikkbegrepet skal bli stødigere i skolen, er det gunstig å knytte de didaktiske aspektene opp mot spesifikke fagdisipliner. Definisjonen på fagdidaktikk, blir av Lorenzen (1998, s.59) definert som «*Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles*».

Fagdidaktikk ble i 1974 et obligatoriske tema i norsk lærerutdanning, og retter seg spesifikt mot et fag i skolen. Det skulle være en motvekt fra tidligere ensidig vektlegging av undervisningsmetodikk, og skulle stille spørsmål, reflektere og analysere faget i forhold til hvordan undervisningen gikk for seg og hvilke særegenheter fagenes situasjoner for læring ble gjennomført. Fagdidaktikken skal innenfor hvert fag sørge for at undervisningen blir optimal for alle elevene, og at det stilles spørsmål som er spesifikke inn mot den enkelte fagdisiplin (Engelsen, 2006).

Hensikten med kroppsøvningsfaget er å bidra til livslang bevegelsesglede og å bidra til at elevene kan få en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kroppsøvningsfaget har kompetansemål som elevene må gjennomføre, og er derfor ikke et fag som har innvirkning på andre fag på skolen. Det er viktig å se mulighetene kroppsøvningsfaget kan ta med seg som et middel i de teoretiske fagene. Grunnen til dette er fordi bevegelse kan fremme læring, sunnhet og trivsel, men også bidra til at elevene får en positiv utvikling av sosiale prosesser, mentale prosesser og følelsesmessige prosesser (Flekkøy, 2021). De få timene med kroppsøving skoleelevene har i uken er ikke nok til å kunne dekke skoleelevenes behov for fysisk aktivitet. Fysisk aktivitet kan bidra til en bedre selvfølelse, positiv oppfatning av kropp, mestringsfølelse og bedre innsats. Derfor menes det at skolen bør fokusere på en mer fysisk aktiv skolehverdag. Det har i nyere tid blitt innført noen tiltak som skal legge til rette for mer bevegelse og aktivitet i skolen. Eksempelvis har FYSAK blitt et valgfag i ungdomsskolen. Dette gir ungdommene mulighet til å være mer i aktivitet hvis det er ønskelig. Valgfaget har vært attraktivt, men det stilles spørsmål til at det er de elevene som allerede har en aktiv hverdag som velger faget.

Folkehelsemeldingen oppfordrer til mer tilrettelegging for daglig fysisk aktivitet i skolene. Videre tydeliggjør den viktigheten av fysisk aktivitet og trekker frem at de vil fremme fysisk form, helse, trivsel, læringsmiljø og skoleprestasjon. Et samfunn som fokuserer på å fremme helsen blant barn og unge, skal bli lagt til rette for (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013). Det har gjennom utdanningsdirektoratet blitt utarbeidet et forsøk for å finne ut om økt fysisk aktivitet på ungdomstrinnet påvirker læring, helse og læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2019). Rapporten viste positive resultater på elevene, og det ble sluttet to konklusjoner i forsøket. Ved å gi ungdomsskoleelevene to ekstra timer med kroppsøving og fysisk aktivitet hadde flere av elevene merkbare effekter. Effekten kom tydelig fram i lesing og skriving i de teoretiske fagene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Resultatene er avhengig av hvordan fysisk aktivitet jobbes med i skolehverdagen til ungdomstrinnet. «Aktiv læring» var den modellen som fungerte best i forsøket.

Aktiv læring-modellen er lærerstyrt og fokuserer på å ha en ekstra time med kroppsøving i uken, i regi av kroppsøvlingslæreren og i tråd med læreplan. I tillegg til en ekstra kroppsøvingstime, skal 30 minutter med fysisk aktiv læring i uken stå sentralt i planen til de teoretiske fagene. Her skal faglærer ha ansvaret for læringsutbytte og planleggingen. Siste del

av modellen handler om 30 minutter med fysisk aktivitet som er timeplanfestet. Dette skal bli gjennomført en gang i uken av en ansatt på skolen med pedagogisk bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I kroppsøvningsfaget er det derfor med utgangspunkt i fagdidaktikken viktig at planleggingen før undervisningen blir lagt vekt på, for å få gode læringssituasjoner i faget. Det er derfor viktig å ta utgangspunkt i å studere temaer som er målet for undervisning, innhold, rammer, elevenes forutsetninger, arbeidsmåter, gjennomføring og vurdering. (Engelsen, 2006). Det er stor sannsynlighet for at en god undervisning kan oppstå hvis det er en sammenheng mellom de ulike faktorene. For å sørge for at undervisningen blir god og for at den er tilpasset elevgruppen, kan læreren ta i bruk didaktiske modeller.

3.2 Didaktiske Modeller

For å planlegge, utvikle og evaluere undervisning, er det nyttig å ta i bruk didaktiske modeller som verktøy (Gundem, 1998). Det er opp til hver enkelt lærer å velge hvordan modellenes punkter skal forstås og tolkes- noe som gjør at skoleelever vil møte ulike undervisningssituasjoner til tross for at de går på samme skole (Lyngsnes & Rismark, 2016). Videre i oppgaven vil jeg ta for meg to didaktiske modeller som jeg ser på som sentrale i forhold til min problemstilling.

3.2.1 Didaktisk relasjonsmodell

Fysisk aktiv læring vil som regel være i samspill med elever enten i klasserommet eller i andre læringssituasjoner. Det vil derfor være hensiktsmessig med god planlegging av undervisningen. Den didaktiske relasjonsmodellen skal hjelpe til med å påvirke læringen spesielt under planleggingsdelen til læreren, og tar for seg seks ulike elementer. Rammefaktor, mål, innhold, arbeidsmetoder, deltagerforutsetninger og evaluering. I hovedsak dreier didaktikk seg om undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Rettere sagt kommer innholdet og målet for timen under hva, metodikken under hvordan, og til slutt begrunnelser og overveielser for undervisningen under hvorfor (Hiim & Hippe, 2009). Når læreren sørger for at det er en sammenheng mellom alle seks faktorene, vil det kunne virke inn på elevenes motivasjon og læring (Hiim & Hippe, 2009).

I det helhetlige bilde, skal læreren ta for seg de seks ulike faktorene, og videre sørge for at de henger sammen i undervisningssituasjonen og beslutningene som er tatt. På den måten gjennomfører læreren en helhetstenkning, som betyr at faktorene påvirkes og er avhengig av hverandre (Engelsen, 2006). Faktorene er knyttet opp mot hverandre på den måten at de avgjørelsene og de valgene faglæreren tar i kroppsøvingstimen, vil ha betydning for de andre faktorene. Det kan tenkes at en lærer som velger å legge lite tid i planleggingen av undervisningen, vil påvirke helheten med tanke på opplegg og resultat etter endt time. I en didaktisk relasjonstenking forutsetter Engelsen (2006) den profesjonelle og autonome lærer. Denne læreren skal fokusere på de forskjellige didaktiske kategoriene nevnt over.

Elevmedvirkning og differensiering er både nødvendig og naturlig gjennom læringsforløpet for at den didaktiske relasjonsmodellen skal bidra til tilrettelegging. Elevmedvirkning kan styrke effekten av differensieringen i undervisningen, men kan også gjøre at elevene klarer å jobbe mer selvstendige (Askheim & Starrin, 2007). Å gjøre elevene delaktige i planleggingen av undervisning, kan gjøre at elevene med høyere sannsynlighet kjenner på mestring gjennom å være med på å bestemme aktiviteter i egen læringsprosess (Askheim & Starrin, 2007). Det å gi elevene mer «makt» i egen læringsprosess, vil bidra til en mer demokratisk samhandlingsprosess. I en demokratisk samhandlingsprosess kan det oppleves som lettere å gå fra de gamle holdningene om en todelt rollefordeling mellom elev og lærer, til at elevene er mer i sentrum (Brudal, 2006)

Det å legge opp undervisningen ut ifra de ulike kategoriene, vil forutsette helhetstenking og dermed et godt samspill mellom faktorene. Didaktisk relasjonstenking handler dermed om god planlegging, som må skje innenfor rammen av formålet i skolen.

Rammefaktor

Rammefaktorer omhandler de mulighetene og begrensningene som dannes gjennom en undervisningssituasjon. Her kan for eksempel læringsmateriell, lokalitetenes egnethet, tekniske hjelpemiddel, tid og sted være betydningsfullt for en vellykket undervisning. For eksempel er tidsbruk noen lærere kan oppleve som utfordrende i planleggingen av fysisk aktiv læring (Madsen, 2021). Da må læreren stille spørsmål om hvilke ressurser som finnes, men også hvor lang tid planleggingen kommer til å ta, videre se på hvordan gjennomføringen av timen skal gå for seg, og til slutt klare å evaluere endt undervisning (Hiim & Hippe, 2009).

For å se på mulighetene av å gjennomføre fysisk aktiv læring kreves det en teoretisk ramme. En teoretisk ramme kan bidra til å analysere og videre lettere presentere funnet. Det er hensiktsmessig å ta for seg modellen til Greenberg, Domitrovich, Gracyk & Zins (2005) for å se på mulighetene og begrensningene med å fullføre fysisk aktiv læring i skolen. Faktorene for intervensjonen av fysisk aktiv læring kan forklares ved hjelp av fire forskjellige faktorer. Den første faktoren er *programmodellen*. Herunder kommer hovedperspektivene for teorien og det som skal til for endring, satt i sammenheng med å kombinere læring i teoretiske fag og fysisk aktivitet. Gjennom denne formen for tilnærming kan elevenes trivsel, helse og læring fremmes. En viktig faktor som spiller inn for at det skal bli struktur på undervisningen er hvordan undervisningen gjennomføres, og hvem som gjennomfører og strukturerer timen med elevene. Det vil si at det er læreren som gjennomfører fysisk aktivitet sammen med elevene. Det kan stilles spørsmål om hvilke implementeringer av fysisk aktiv læring som gir de beste resultatene.

Kolle et al., (2019) mener at fysisk aktiv læring gir best resultater når det er lærerstyrt undervisning, istedenfor at elevene selv skal styre aktivitetene. På den måten kan læreren få bedre kontroll på elevgruppen og læringsmulighetene i aktiviteten. En annen mulighet for å gjennomføre fysisk aktiv læring i skolen er å iverksette det gjennom en tilnærming som hele skolen og ikke bare en klasse er med på. Ved å gå inn for at hele skolen skal gjennomføre fysisk aktiv læring i teoretiske fag, vil det kunne gi de beste resultatene i forhold til læring (Naylor, 2015). Timing kommer også under første punktet. Timing kan være en begrensning for elevene ut ifra varigheten og frekvensen læreren velger å anvende i læringen gjennom fysisk aktivitet. Det vil da kunne være viktig å tilpasse intensitet og varighet uke for uke, for at det skal være gjennomførbart for hele elevmassen.

Neste faktor som vil påvirke mulighetene for fysisk aktiv læring i skolen er *leveringskvaliteten*. Det tar for seg hvordan formidlingen av kjernekompetansen blir gjort på. Det er viktig at læreren har en viss kunnskap og kompetanse i fysisk aktiv læring, men det er også sentralt å engasjere og motivere elevene, så de får en positiv erfaring med denne formen for undervisningsmetode. Videre finner vi *målgruppe* som punkt. Punktet handler om hvem som skal gjennomføre fysisk aktiv læring, som vil si hvilken klasse eller elevgruppe (Greenberg et al., 2005). Her kan det være relevant å se på hvilke muligheter eller begrensninger det eventuelt finnes i elevgruppen, og om det må bli tatt hensyn til når rammefaktorene blir vurdert. Sist, har vi *deltagerresponsen*. Dette punktet kommer frem

under rammefaktorens evaluering av endt time. I denne sammenheng kan respons fra elevene etter at undervisningen var gjennomført bli evaluert, og et spørsmål kan for eksempel være om de likte undervisningen.

Mål

For at undervisningen skal bli så god som mulig, er viktigheten av å sette realistiske og spesifikke mål sentral. Faglærer må da stille spørsmål om hvilket læringsutbytte det er ønskelig at elevene skal sitte igjen med. For å finne ut målet for perioden eller undervisningstimen, må faglærer se på fagets læringsmål. Det vil si mål etter kunnskap, ferdighet, kompetanse og holdning (Hiim & Hippe, 2009). For eksempel kan et mål ved bruk av fysisk aktivitet i norsk være å samle inn flest mulig lapper i skolegården med ord som starter på kj-lyden. Målene burde bli satt sammen med elevene for å sikre elevmedvirkning i faget, da elevene får kjenne på et fellesskap med læreren. Sammen kan de komme frem til en enighet, for at det skal skje en utvikling av eksempelvis kompetanse, kunnskap eller ferdigheter. For å forsterke det gitte eksempelet ovenfor kan kompetansemålet «*trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving*» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s.5) trekkes inn. Målet med å gjennomføre en norskundervisning med fokus på fysisk aktiv læring, er å gi elevene variasjon og tilpasninger i læringsprosessen, men også for å gi elevene mulighet til å lære gjennom bevegelse. Flekkøy (2021) skriver at fysisk aktiv læring kan bidra til å styrke den helhetlige læring og utvikling, men også engasjere elevene til å være mer i aktivitet.

I skolen har læreren i oppgave å tilpasse opplegget i undervisningen, for å stimulere læring hos elevene. Da er det viktig at læreren kjenner til elevene, og kan ta hensyn til hver enkelt elevs læring (Imsen, 2005). Tilpasset opplæring er sentral i den norske skolen, og alle elever har krav på en opplæring som passer for dem. Det vil ikke si at hver enkel elev skal få egne oppgaver og mål i timen, men at læreren skal legge til rette for en undervisning som vektlegger de forskjellige forutsetningene elevene har med tanke på individuelle ståsted. I læreplanen står det at tilpasset opplæring skal bidra til at alle får utbytte av opplæringen, på best mulig måte i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Læreren må da legge til rette for en undervisning som har varierte læringsressurser, læringsaktiviteter, læringsarenaer og former for vurdering, for at elevene kan nå målene i faget. Det er en plikt i skolen å legge til rette for tilpasset opplæring, og kompetansemålene er laget på en måte som gjør det mulig for alle elever å nå målene til tross nivå og kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Fysisk aktiv

læring kan være et godt alternativ for å tilpasse undervisningen for elever, for at de kan nå fagets mål. Da kan læreren ta med elevene ut i frisk luft, og sette i gang aktiviteter som er relevant for pensum. Organiseringen og planleggingen av timen bør legge vekt på å ha ulike nivåer, eller legge opp til gruppearbeid hvor elevene kan gjøre hverandre gode. Da er det relevant å sette opp gruppene på forhånd, slik at faglig sterke elever blir fordelt og dermed kan hjelpe de andre elevene i gruppen. På den måten tilpasser faglærer undervisningen sin, slik at hver enkelt elev i klassen får best mulig læring. Tilpasset opplæring kan bidra til at motivasjonen for å lære øker blant elevene. Grunnen til det, er fordi elevene får mulighet til å vise seg fra sin beste side (Deci & Ryan, 2002). Det å legge opp mål for timen som alle elevene kan klare å oppnå, handler om å tilpasse opplæringen og vil være med å avgjøre innholdet for timen.

Deltagerforutsetning

Deltagerforutsetninger tar for seg målgruppen undervisningen skal gjennomføres i. Hvem er det undervisningen skal planlegges for, og hvilke forutsetninger for læring har elevene? En lærer må alltid se på læringsutbyttet. Hvilke alder er det snakk om, motivasjon, kultur og språk er hensiktsmessig og avgjørende for hvordan undervisningen blir gjennomført. For eksempel hvis elevene skal sitte og passivt motta informasjon i fra lærer og lærebøker, kan det være gunstig å få elevene aktivt involvert i sin egen læring (Edwards, 2015). Fokusområdet skal være å øke motivasjonen hos flere i elevgruppen gjennom å la elevene være aktive i egen læring. Det er mange faktorer å ta hensyn til når det kommer til oppnåelse av læring hos elevene. Undervisningsmetoden burde ha som mål å sørge for at alle elevene har utbytte av læringsmetoden uansett forutsetninger for læring (Hiim & Hippe, 2009). Hvis målet gjennomføres, og undervisningsmetoden klarer å påvirke alle elevenes forutsetning for læring, vil flere kunne oppleve mestring i faget. Forventingene elevene har til egen mestring er avgjørende for motivasjonen rundt aktiviteten. For å underbygge dette, kan teorien self-efficacy av Bandura (1997) vises til. Bandura (1997) tar for seg hvorvidt det er sammenheng mellom menneskets tro på egen mestring, samt kompetansebehovet. Deltagerforutsetningene til elevene vil påvirkes av deres forventning til egen mestring, og motivasjonen vil gjenspeile denne forventningen (Bandura, 1997). Elevenes kompetanse oppstår ikke plutselig, og derfor kreves det tilpassede lærings situasjoner for å øke motivasjonen i elevgruppen. Her kan fysisk aktiv læring være en passende undervisningsmetode for enkelte elever.

Motivasjon og mål som er meningsfulle, er viktig for elevenes gjennomføring av skoleoppgaver, og for å fremme læring. Drivkraften for at læring skal oppstå, er motivasjon (Imsen, 2005). En av de største utfordringene til læreren er å motivere elevene til å gjennomføre skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I skolen er det et mål å få elevene til å bli intellektuelt engasjerte i innholdet som blir presentert. Istedenfor at elevene skal sitte og passivt motta informasjon fra lærer og lærebøker, er det gunstig å få elevene aktivt involvert i sin egen læring (Edwards, 2015). Fokusområdet skal være å øke motivasjonen hos elevgruppen gjennom å la de være aktive i egen læring. Elevene skal for eksempel tenke kritisk, evaluere, analysere og være nysgjerrig på egen læring. Eksempelvis kan hjernetrim, tverrfaglige prosjekter eller fysisk aktivitet fungere godt (Edwards, 2015).

Imsen (2005) peker på en positiv påvirkning av motivasjonen hos elevene gjennom fysisk aktiv læring. Motivasjon er viktig for nysgjerrigheten og interessen blant elevene, og spiller dermed en sentral rolle for læringsutbyttet hos elevene (Imsen, 2005). Herunder er det viktig med de meningsfulle målene, men også at elevene skal føle seg autonome. Det har noe å si på forutsetningene for læring (Sjø, 2015). En annen studie tar for seg viktigheten mellom faglig innhold, fysisk aktiviteter og motivasjon, og viser til at de tre kan henge sammen. Denne sammenhengen kalles for psykodynamiske prosesser, og skal bidra som en drivkraft for læring i de forskjellige fagene i skolen. Gjennom prosessen kommer også glede, følelser og engasjement frem som elementer som skal virke inn på læringsprosessen (Illers, 2015)

Enkelte elever kan oppleve mer mestring gjennom å være i fysisk aktivitet, og denne mestringsforventningen kan være hensiktsmessig for den kognitive motivasjonen. Å ha en kognitiv motivasjon betyr at elevene får troen på seg selv gjennom å motivere seg selv til å løse forskjellige oppgaver. De må ta veilede seg selv, sette egne mål og planlegge alene eller i gruppe for å oppnå det resultatet de vil frem til. I henhold til fysisk aktiv læring og deltagerforutsetninger, kan det underbygges med mestringsforventning og troen på seg selv er en viktig del i reguleringen av det kognitive, for å oppnå mestring (Bandura, 1997)

Innhold

Innenfor innholdet i undervisningen, henger det sammen med mål og målgruppens forutsetninger. Faktoren tar utgangspunkt i hvilke tema og fag som skal være fokusområde i undervisningen. Innholdet skal innenfor de eksisterende rammene for undervisningen, gjøre det mulig å nå målet for timen eller perioden (Hiim & Hippe, 2009). Det er eksempelvis

viktig å tilpasse kroppsøvingstimene for begge kjønnene. Kroppsøving er et fag som ofte blir sett på som guttenes fag, da det er guttene som i gjennomsnitt får de beste karakterene i faget. Ommundsen (2006) mener at undervisningen i kroppsøving ofte legges opp med aktiviteter som gutter synes er mer motiverende enn det jentene synes. Det kan dermed antas at innsats, trivsel og deltagelse blant gutter er høyere enn blant jenter, samtidig viser tidligere forskning at jentene gjør det best i de teoretiske fagene på skolen (Markussen, Frøseth & Løddingen, 2008; Støren, Helland & Grøgaard, 2007). Innholdet kan derfor ha mye å si, da trivselen i faget kan være avgjørende for elevenes motivasjon i faget (Fasting & Sisjord 2000).

Sjo (2015) skriver at elevene må delta aktivt i undervisningen for å lære både lesing og skriving. Det kan da tenkes at fysisk aktiv læring kan påvirke og bidra til at forståelsen i faget øker. En økt forståelse i faget, kan videre bidra til at elevenes læringsutbytte i faget styrkes. Madsen (2021) trekker frem flere positive effekter ved fysisk aktiv læring og dens påvirkning. Herunder hvordan bevegelse er godt egnet for å øke elevens forståelse av det de skal lære. Dette bygger på at kognisjon er kroppslig, og involverer en dyp forbindelse mellom det mennesket oppfatter og hvordan det handler.

Eksempelvis kan dette relateres til noen av norskfagets kompetansemål. For eksempel: «*Leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord*» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.5). Kompetansemålet kommer under læreplanen etter 2. trinn i læreplanen, og kan gjennomføres når elevene skal lære seg bokstaver og tall. Aktiviteten kan for eksempel gå ut på at elevene skal danne ulike bokstaver med kroppen enten individuelt eller i grupper. Læreren gir «kommando» på hvilke bokstav eller tall de skal lage, og elevene skal raskest mulig bruke kroppen for å lage den gitte bokstaven eller tallet. Denne læringsaktiviteten kan være nyttig for at elevene skal oppleve og erfare hvordan de kan lære gjennom å være i bevegelse.

Bevegelse i undervisning kan være utfordrende da det er viktig for et økt læringsutbytte at alle elevene deltar aktivt gjennom «leken». Det kan også være krevende med tanke på kognisjon og kroppsliggjøringen rundt fysisk aktiv læring i skolen. Det handler om å gi elevene erfaringer som anses som viktig gjennom bevegelsene. Her er det sentralt å finne aktiviteter som bidrar til at elevene får utbytte av den fysiske aktiviteten med tanke på teori og det faglige innholdet. I denne type undervisning, er det nyttig at læreren fokuserer på forberedelsene før «økten». Fordypning i aktiviteter som kan passe til teorien, samt

planlegging kan gjøre underverker. Det er ingen fast måte å gjennomføre fysisk aktiv læring på, men det kan tenkes at det gir kroppsøvingsfaget et lite fortrinn hvis man skal sette denne utype undervisning opp mot tavleundervisning. Jeg vil videre gå nærmere inn på arbeidsmetoder, elevenes samspill og samarbeid med hverandre gjennom fysisk aktiv læring.

Arbeidsmetoder

Videre i den didaktiske relasjonsmodellen kommer arbeidsmetoder. Det handler om den pedagogiske tilnærmingen, og hvilke metoder som er den beste for at målene som er blitt formulert skal bli nådd (Hiim & Hippe, 2009). Implementering av mer fysisk aktivitet i de teoretiske fagene i skolen skal føre til at elevene får bevege seg mer og ha muligheten til å lære gjennom fysisk aktiv læring (Skage & Dyrstad, 2016). Herunder kommer spørsmålet om hvordan lærerne kan integrere læring i bevegelse i fagene sine, og hvordan de videre skal optimalisere læringen gjennom fysisk aktiv læring. Fysisk aktiv læring vil kunne gi elevene mer variasjon i læringsprosessen, samt være motiverende for elever å gjennomføre. Eksempelvis kan læreren sette opp en rebus ute i naturen, der målet er å løpe til de ulike postene i mindre elevgrupper.

Gjennom dette, får elevene en pause fra tavleundervisningen og læreren kan krysse ut et viktig mål utdanningsdirektoratet (2020a) har for norskfaget. *«Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst»* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.2). Rebusen kan for eksempel fokusere på grammatikk, som fokusområde i perioden. Læreren henger ut poster med god avstand, som inneholder setninger både på grammatisk feil måte og grammatisk riktig måte. Elevene skal lagvis finne ut av hvilke setninger som er skrevet på riktig måte. De elevene som klarer flest riktige svar, vinner. Hvis læreren kjenner klassen godt, og vet at de er jevne når det kommer til fysisk form, kan rebusen gjennomføres på tid for å øke aktivitetsnivået.

En annen arbeidsmetode innenfor fysisk aktiv læring er samarbeid. Samarbeid i undervisning kan derfor være en viktig del for læringsutbytte blant elevene (Edwards, 2015). Eksempelvis det å diskutere et spørsmål sammen, jobbe i grupper med prosjekter eller engasjere elevene på en måte der de lærer hverandre om innholdet for timen. Når elevene får mulighet til å samarbeide med andre for å lære, styrker det også læringsmulighetene til elevgruppen (Illeris, 2015). Samarbeidsøvelser i kombinasjon av teoretiske fag og fysisk aktivitet kan gjennom kjente leker som stafett, ballspill og koordinasjonsøvelser bidra til læring. Å ta utgangspunkt i

leker som elevene kjenner til i fra før vil spare læreren for mye tid og gjøre det lettere å ha det faglige innholdet i fokus.

Under samarbeid og læring, kan «Cooperative Learning» være en nyttig metode å ta i bruk i læringsprosessen. Metoden skal medvirke til engasjement, læring, inkludering, elevaktivitet og sosial utvikling. Kagan og Stenlev (2006) påstår at elevene kan få økt læringsutbytte gjennom aktiv deltagelse og gjennom å lære mens de er i interaksjon med andre medelever. Metoden «Cooperative learning» vil få elevene til å måtte sosialisere seg med andre elever, men også dra nytte av hverandres kunnskap. Videre vil elevene sammen øke måloppnåelsen, og gjøre hverandre gode (Fohlin & Wilson, 2020).

Samarbeid og Cooperative Learning kan være positivt for elevenes utbytte for læring, men er avhengig av god planlegging og forberedelser av læreren, men også tilrettelegging av undervisninger for de elevene som har spesifikke behov. For at «Cooperative Learning» skal fungere i skolen, er følelsen av individuell ansvarlighet, interaksjon, lik deltagelse i gruppen og avhengighet i gruppen viktig (Kagan & Stenlev, 2006).

Kagan & Stenlev (2006) mener at læringsmiljøet utvikles positivt, da relasjonene i klassen kan bli sterkere gjennom å samarbeide med hverandre. Elevene utvikler tilhørighet med hverandre, kunnskap og inkludering i aktivitet med medelever, og utvikling av de sosiale evnene sine (Fohlin & Wilson, 2020).

Samarbeidsøvelser kan være nyttig å gjennomføre i norskfaget, da det kan være en drivkraft som skaper engasjement i klassen. Eksempelvis er leseforståelse et tema som er sentralt gjennom hele skoleløpet, og som anses som en viktig del av norskfaget. En måte å få fysisk aktivitet og samarbeid inn i denne tematikken, er å lage en konkurranse for elevene. Læreren kommer med påstander som både er usanne og sanne om en gitt tekst. Læreren skal videre dele ut de forskjellige påstandene på et papir til alle gruppene. De ulike påstandene skal fordeles i to ulike mapper som læreren skal passe på i andre enden av klasserommet. Det er bare en og en i gruppen som skal løpe opp til læreren for å fordele de ulike påstandene i mappene. Et viktig mål for aktiviteten er at elevene skal diskutere sammen, bli enige og heie på hverandre. Elevene må kunne lytte til hverandre, og forklare svarene sine til gruppen sin (Fohlin & Wilson, 2020).

Evaluering

Sist, men ikke minst, kommer evaluering av undervisningen. I henhold til det satte målet, er det hensiktsmessige å se på hvordan metoden fungerte. Her er det også viktig å se tilbake på rammeverket og målgruppen etter endt time eller periode. Hva kunne blitt gjort annerledes, hva var nyttig, og hvilke endringer burde bli gjort til neste undervisningstime. På denne måten vil både lærer og elever bidra til utvikling og læring (Hiim & Hippe, 2009). Et sentralt punkt å evaluere i fysisk aktiv læring kan for eksempel være hvorfor elever ikke blir motivert. For eksempel viser teorien også utfordringer som kan oppstå med fysisk aktiv læring og motivasjonen hos elevene. Det er mye variasjon rundt hvor aktive elevene er, og hvor motiverte de er til å være i bevegelse. Manglede motivasjon til fysisk aktivitet kan være medvirkende til at miljøet for læring blir dårligere i undervisningen (Sjo. 2015). Å bruke de nevnte eksemplene som adjektiv- og nynorskstafett, kan virke lite interessant for noen elever. Uinteresserte elever fører til lite læring i aktiviteten, samt setter begrensninger med tanke på å arbeide med teorien i aktiviteten. Sjo (2015) skriver videre om viktigheten for engasjement, progresjon og utvikling for at fysisk aktiv læring skal virke meningsfullt for livet til elevene. Det er riktig nok ikke energiforbruk som står i fokus gjennom læring i aktivitet, men hva bevegelsen gjør med tanke på læringsutbyttet hos elevene (Mavilidi, Ruitter, Schmidt, Okely & Eaves, 2018).



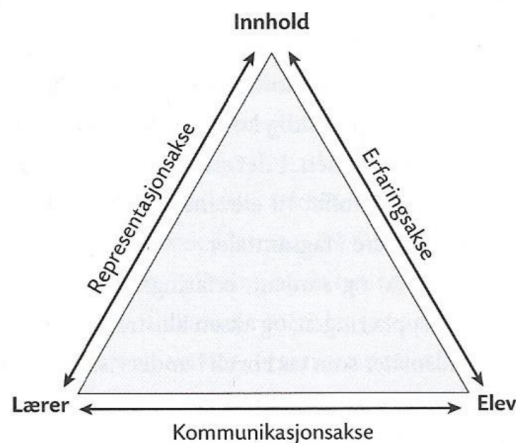
Figur 6: Den didaktiske relasjonsmodellen (Gundem, 2011, s. 55).

3.2.2 Den didaktiske trekanten

Den didaktiske trekanten har tre ulike faktorer satt opp på hver sin kant av figuren. Lærer, innhold og elev er faktorene som er presentert. I modellen, ser vi også at sidene på trekanten

har fått navn som ulike akser. Den første akse jeg vil ta for meg er «representasjonsaksen», som kommer mellom lærer og innhold på trekanten. Grunnen til at det er kobling mellom lærer og innhold, er fordi det de to punktene henger sammen når det kommer til representasjon av innholdet elevene skal gjennom i opplæringen sin (Lyngsnes & Rismark, 2016). Skolen og læreren skal sørge for at innholdet blir presentert tydelig til elevene, og det skal i opplegget legges vekt på opplæringslov og læreplan for faget. Måten den enkelte lærer velger å presentere innholdet på, avhenger av hvordan læreren foretrekker å undervise (Lyngsnes & Rismark, 2016). Noen lærere foretrekker tavleundervisning, andre foretrekker faglige samtaler, mens noen velger å presentere faget gjennom fysisk aktivitet.

Den siste delen av modellen viser elevenes tidligere erfaringer med det valgte innholdet og de forskjellige arbeidsmetodene. Tidligere erfaringer blant elevene vil være med å påvirke situasjonen for læringen til elevene, og det er derfor viktig at læreren er bevisst på forkunnskapene til elevgruppen. Måten faglærer velger å presentere representasjonen av innholdet, bør ikke kommuniseres for vanskelig eller for lett ut til elevene, på grunn av de ulike erfaringene de tidligere har hatt med det valgte innholdet.



Figur 5: Den didaktiske trekanten (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 25).

De to modellene jeg nå har tatt for meg, er begge sentrale i planlegging, innhold og evaluering av undervisningen. Den største forskjellen er at den didaktiske trekanten tar for seg færre aspekter enn den didaktiske relasjonsmodellen. Den didaktiske relasjonsmodellen tar blant annet opp rammefaktorer og vurdering, og er den delen som i hovedsak skiller modellene mest i fra hverandre. Ellers er elevforutsetninger, innhold og lærer tatt i bruk og nevnt i begge

modellene, samt at arbeidsmetoder i relasjonsmodellen kan kobles opp til kommunikasjonsaksen og representasjonsaksen i trekanten. Det neste punktet i relasjonsmodellen, er mål for undervisning. Punktet mål kan i den didaktiske trekanten knyttes til punktet innhold, da de to punktene er avhengig av hverandre for å oppnå god undervisning. Modellene gir også et klarere bilde på hvordan alt henger sammen, og dermed øker forståelsen for hvordan de inndelte områdene påvirker hverandre og det spesifikke fagområdet.

For å finne ut at hvordan lærere på ulike trinn i skolen velger å anvende fysisk aktiv læring er didaktikk og fagdidaktikk viktige begrep for undersøkelsen. Det er derfor relevant å koble teoridelen opp mot fysisk aktivitet, og læring gjennom fysisk aktiv læring.

3.3 Motorikk i et didaktisk perspektiv

Motorikk betyr å sette noe i bevegelse, og herunder om alt som har med bevegelse å gjøre (Sigmundsson & Pedersen, 2000). Innenfor motorikk, er motoriske ferdigheter et sentralt begrep knyttet til idrett og kroppsøving. Beskrivelsen av motoriske ferdigheter handler om å oppnå et mål gjentatte ganger gjennom å bruke tillærte bevegelser av en eller flere deler av kroppen din (Haugen & Moser, 2016)

Motorikk kan knyttes opp til det fysisk-motoriske, noe Ommundsen (2013) mener er viktig for elevenes utvikling i skolen. Videre påpeker Ommundsen (2013) at det i kroppsøvingstimene burde være sentralt å fokusere på fysisk-motoriske aktiviteter. Det å gå inn for å øke det fysisk-motoriske fokuset i skolen, kan ifølge forskning bidra til økt fysisk aktivitet blant elevene. Herunder kan forskning underbygge at de kognitive funksjonene, det mentale, det fysiske og elevenes prestasjoner i skolen forbedres (Ommundsen, 2013). Det er mange ulike aktiviteter for at elevene skal få bevege seg som vektlegges i faget, og derfor en overkommelig oppgave for læreren å legge opp til aktiviteter som faller i smak blant elevene (Ommundsen, 2013).

Det kan av den grunn tenkes at det kan være overkommelig å kombinere kroppsøving og teori for at elevene skal jobbe gjennom fysisk-motorisk læring.

Med utgangspunkt i Peter Arnolds mening om at kroppsøvingfagets grunnleggende funksjoner bør inneholde læring i, om og gjennom bevegelse kan bli sett på som en inngang for teoretiske fag inn i kroppsøvingfaget. For at det skal oppstå en situasjon for læring blant

elevgruppen, må elevene ha noe konkret som de skal lære seg, for at de skal kunne reflektere over ny kunnskap som har oppstått, samtidig som de skal kunne bruke tidligere kunnskap (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). Ommundsen (2016) skriver at læring gjennom bevegelse handler om at elevene skal lære noe mer mens de beveger seg. Eksempel på dette kan være fair play og samarbeid, men også teori innenfor norskfaget. For å kunne lære teori gjennom bevegelse, kan det tenkes at de kognitive prosessene blir satt i gang hos enkeltindividet.

Begrepet kognitiv læring tar for seg forståelsen av læring. Kognitiv læring omhandler behandlingsprosessen av informasjon som vi tar til oss, men lagring, opptak, behandling og informasjonsbruk er også nært knyttet opp til begrepet. Læringen foregår «i individet». Det betyr at læringen foregår som en individuell prosess, der det ikke rettes så mye oppmerksomhet mot kulturelle og sosiale forhold (Moser & Ommundsen, 2016). Kognitiv læring er nært knyttet til kroppens nervesystem, da sansene tar opp informasjonen, som videre blir bearbeidet og lagret i hjernen. Nerveaktiviteten er også sentral med tanke på den kognitive læringen, og sørger for at individet kan hente frem informasjon og bruke det til å kontrollere og styre atferden (Moser & Ommundsen, 2016). Til tross for at kognitiv læringsperspektiv er et viktig begrep innenfor læring, er det også noen som stiller seg kritisk til perspektivet. Dette omhandler forståelsen rundt motoriske læringsprosesser som bygges på et kognitivt læringsperspektiv (Moser & Ommundsen, 2016). Kritikere mener at det ikke er bra nok forklaring at perspektivet viser til hvordan individer tar til seg og perfektionerer komplekse bevegelser. Elever har ulike erfaringer og det kan derfor virke vanskelig å vite hvor mye hver enkelt elev får med seg.

Manger et al., (2013) mener at en situasjon kan deles inn i to ulike former når det kommer til elever og læring. De handlingene som er automatiserte og de handlingene som kan kjennes problematiske ut. Det kan kobles opp til hvordan elever responderer på fysisk aktiv læring med utgangspunkt i ulike situasjoner. Automatiserte handlinger er de utførelsene vi gjør uten at vi tenker over det. For eksempel å kaste en gjenstand på en blink eller i et mål. Det som avgjør automatiserte handlinger, er de erfaringene elevene har fra tidligere. De handlingene som elevene gjør som føles problematiske, er de utførelsene der vi må tenke over hva vi faktisk gjør for å få det til. Det vil altså ikke være en automatisert bevegelse (Manger et al., 2013). Alle elevene er ulike, og det vil derfor være forskjellige meninger og oppfatninger

om hva elevene synes er vanskelig. Med utgangspunkt i de to forskjellige situasjonene vil det være nyttig for elevene å stoppe opp, og reflektere over hva de har valgt å gjøre eller svare.

3.4 Fysisk aktiv læring

Fysisk aktivitet vil si å bruke skjelettmusklene for å bevege seg og aktivere kroppen.

Forbruket av energi skal i fysisk aktivitet variere fra lav til høy gjennom hele økten. Begrepet fysisk aktivitet inkluderer ulike former for aktivitet, som for eksempel kroppsøving, friluftsliv, fysisk fostring, idrett, trening, arbeid og mosjon (Bahr, 2020).

Å være i fysisk aktivitet har også en positiv virkning på barn og unges psykiske helse, konsentrasjon og læring (Helsedirektoratet, 2014). Det er anbefalt at barn er 60 minutter i fysisk aktivitet i løpet av dagen for å vedlikeholde god helse (Nystad, 2014). Det er viktig å fokusere på at barn er i fysisk aktivitet for at de skal utvikle kondisjon, muskelstyrke, finmotorikk og grovmotorikk (Nystad, 2014).

Helsemyndighetene i Norge, har i sammenheng av FNs bærekraftsmål fra 2018 kommet med anbefalingen om at norske skoleelever bør ha minst en time om dagen med fysisk aktivitet (Helsedirektoratet, 2019). Dette er på grunn av den økende stillesittingen blant unge i dag. Mange ungdommer har en bedagelig hverdag, og det gjør at forskjellen mellom aktive barn og unge i forhold til inaktive barn og unge blir tydelig (Dencker, Bugge, Hermansen & Andersen, 2010). Bare halvparten av landets femten åringer følger Helsedirektoratets råd om å være i fysisk aktivitet i 60 minutter daglig, samtidig som det viser at gutter mellom elleve og seksten år sitter i gjennomsnitt stille i 40 timer i uken, sett bort i fra skoletiden (Kolle, Stokke, Hansen & Andersen, 2012). Mye av grunnen til denne økningen er skjermtid og databruk blant unge (Dalene, Anderssen, Andersen, Steene-Johannessen, Ekelund, Hansen & Kolle, 2018). Noe som kan bidra til å endre dette skille, er kroppsøvingstimene i skolen.

«Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut i frå egne føresetnader. Faget skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.2). Kroppsøvingsfaget skal videre bidra til at elevene får oppleve bevegelsesaktiviteter som kan påvirke elevenes forståelse, samarbeid og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ved å tilpasse aktivitetene i kroppsøvingstimen kan sannsynligvis mestringsfølelsen hos flere elever øke, og flere kan oppleve glede gjennom bevegelse.

Videre kan det også bidra til mer motivasjon blant elevene med tanke på å være i fysisk aktivitet. Det er flere elementer i den nye læreplanen for kroppsøving som kan sees i tråd med fysisk aktiv læring. Elevene skal samarbeide, inkludere hverandre og utforske nærområde og naturen gjennom ulike uteaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dyrstad, Kvalø, Alstveit & Skage (2018) tar for seg hvordan fysisk aktiv læring kan fremme trivsel og helse, samt påvirke de faglige prestasjonene hos elevene. Det har ført til at fokuset på læring i bevegelse har økt. En grunn til det, kan være at elevene har blitt mindre aktive og fått dårligere kondisjon den siste tiden. At skolen har begynt å tenke mer i retningen «fysisk aktiv læring», har også blitt påvirket av forskningen på feltet. I den overordnede del i læreplanverket påpekes det eksempelvis at estetisk og fysisk utfoldelse fremmer mestring og bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det kan tenkes at det kan ses i kombinasjon med fysisk aktiv læring, som videre kan bli et nyttig verktøy i skolen.

En sentral del av folkehelsearbeidet til regjeringen (2019) er skrevet ned i Granavold-erklæringen. Også i *Folkehelsemeldingen - Gode liv i et trygt samfunn* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019) trekkes viktigheten av fysisk aktiv læring i undervisningen frem, samt målet om at elevene i den norske skolen skal få mulighet til å bevege seg mer gjennom skoleuken. «Opplæringsloven har en anbefaling på seksti minutter med fysisk aktivitet i løpet av en skoledag. Det er opp til hver enkelt skole å følge opp disse målene og finne egne tiltak som fungerer. Opplæringsloven sier også at dette ikke skal gå utover lærernes planlegging og metodefrihet» Det å planlegge undervisning rundt fysisk aktivitet, kan ses på som utfordrende for noen lærere. Hovedfokuset blir ofte å se på *hva* som fungerer på de ulike elevgruppene, istedenfor å rette fokuset på *hvordan* det kan legges til rette for å oppnå læring, og dermed spre positiv erfaring rundt fysisk aktivitet og læring (Wolfenden, Nathan, Sutherland, Yoong, Hodder, Wyse & Williams, 2017). Det er en av hovedgrunnene til at jeg har valgt å ta for meg temaet fysisk aktiv læring, fordi det er svært sentralt i dagens skole- men også for å vise hvordan det kan brukes som et didaktisk verktøy i skolen. Videre ønsker jeg kort å gjøre rede for begrepet «fysisk aktiv læring».

Fysisk aktiv læring kan i mange sammenhenger styrke læring, og er en god måte å lære på for å få inn opplevelser og erfaringer som det er vanskelig å få gjennom tavleundervisning (Flekkøy, 2021). Fysisk aktiv læring er et begrep som tar for seg måten skoleelever kan ha utbytte av å lære gjennom bevegelse. Når fysisk aktiv læring blir satt i fokus, kan det være med på å styrke de kognitive prosessene hos elevene (Flekkøy, 2021). Skolen skal dermed

bidra til og positivt påvirke elevenes helhetlige utvikling, gjennom å påvirke elevens kompetanse til å håndtere utdanning, jobb og livet generelt.

Siden fysisk aktivitet kan være påvirkelig for elevers læring, har det blitt et felt som har blitt forsket mer og mer på i nyere tid. Madsen (2021) legger vekt på at fysisk aktiv læring ikke er noe som skjer mens elevene er i bevegelse i friminuttene, men noe som skjer mens de fokuserer på bevegelse i «klasseromsundervisning». Når fysisk aktiv læring skal foregå i klasseromsundervisningen, er målet å øke elevenes fysiske aktivitet. Siden det er fokus på de teoretiske fagene gjennom fysisk aktivitet, skal det ikke bli sett på som en økning i antall timer kroppsøving i uken. Det skal komme som et tillegg til de kroppsøvingstimene som allerede er fast på timeplanen.

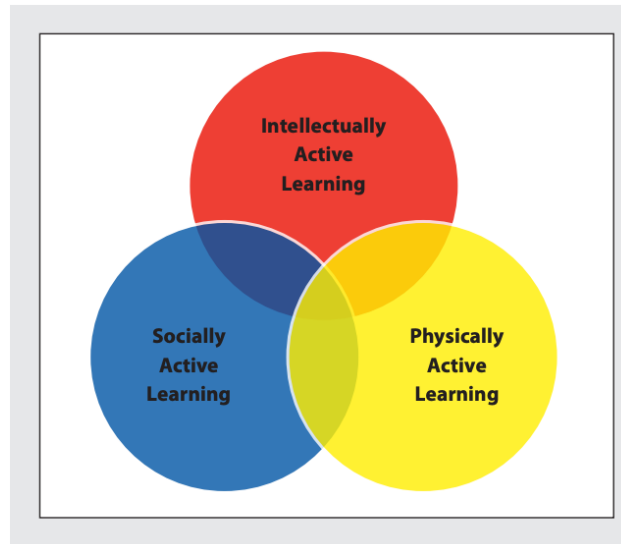
Madsen (2021) tar for seg begrepet *Movement integration*. Begrepet er sentralt i forhold til fysisk aktiv læring, da det skal sørge for mindre tavleundervisning og stillesitting i teoretiske fag. Eksempelvis, kan det være timer med fokus på bevegelse, eller aktivitetspauser. Målet er videre å kunne påvirke elevenes faglige dyktighet positivt gjennom bevegelse (Madsen, 2021). I norskfaget kan det også bli brukt en stafett som et godt alternativ for læring i bevegelse. Oppgaven kan være at elevene skal forsøke å oversette setninger og ord fra bokmål til nynorsk. Læreren står med god avstand til elevene med flere ulike ord på nynorsk. Elevene skal innad de inndelte gruppene bestemme rekkefølge på hvem som skal løpe opp til læreren de ulike gangene, og hvem som skal slå opp i ordboken. En og en elev skal få en setning fra læreren, og oversette det sammen med gruppen sin. Når de tror de har løsningen, løper en annen elev fra gruppen opp til læreren for å få godkjent oversettelsen. De får da et nytt ord eller setning som de skal løse. De som ikke løper eller slår opp i ordboken, har ansvar for å holde fokuset i gruppen. Arbeidsoppgavene skal byttes på, for å sørge for at alle beveger seg. Ungdommer er tilsynelatende energiske, og mange vil respondere bra på fysisk bevegelse i klasseromsundervisning (Edwards, 2015). Det skjer mye i den alderen de er i, med tanke på fysisk utvikling. På grunn av det, trenger elevene å bevege seg mer i timene (Edwards, 2015). Det finnes ulike måter å være intellektuell aktiv på, men samtidig være sosial og/eller fysisk aktiv. Målet er å gjøre teori morsommere, samt å styrke elevenes ferdigheter i å huske kunnskap, avdekke og forstå informasjon, og å unngå stillesittende undervisning (Edwards, 2015).

Fysisk aktiv læring er en aktivitet for læring hvor faglæreren kombinerer skolefag og fysisk aktivitet. I planleggingen av fysisk aktiv læring, skal læreren integrere fysisk aktivitet i det valgte fagets læreplan (Watson et al., 2017). I et fag som norsk kan læreren flytte undervisningen ut i frisk luft og lage oppgaver som påvirker læring hos elevene.

Det har gjennom lengre tid blitt gjennomført skoleintervensjoner både på nasjonalt plan, og på internasjonalt plan med tanke på fysisk aktiv læring. I intervensjonene viser det seg at elevers prestasjoner på skoen har blitt bedre etter en periode med økt fysisk aktivitet i skolesammenheng (Ericsson & Karlsson, 2014). For eksempel viste det seg etter endt forskning at elevers forbedringer rundt stavelser hadde en betydelig positiv endring (Resaland et al. 2011). Fysisk aktiv læring, underbygges av tre ulike deler for undervisning. De tre ulike måtene er fysisk aktive timer, læreplanfokuserede aktive pauser, og aktive pauser. Målet for alle tre kategoriene, er å redusere stillesitting blant skoleelever i undervisningen (Watson et al., 2017). Et godt eksempel å gjennomføre for å få elevene til å lære gjennom fysisk aktivitet er å dele elevene opp i grupper. Læreren skal stå i motsatt ende av skolegården med ulike oppgaver i fra norskfaget. Elever skal i par løpe opp til lærer og svare på et spørsmål som er relatert til for eksempel en litterær epoke. Når de har svart, løper de tilbake og veksler med de andre elevene. Det laget som forttest svarer riktig på alle oppgavene, vinner konkurransen. På den måten får elevene være i aktivitet, samtidig som de lærer teori.

Edwards (2015) hevder at målet med fysisk læring ikke er rettet mot bevegelse, men å gjøre teori morsommere. Det skal ikke mer til enn å inkludere konkurranser, spill eller andre morsomme bevegelsesaktiviteter i et teoretisk fag, som for eksempel norsk. Det er viktig at elevene får styrket sine ferdigheter innenfor å huske teorien og tenke kritisk, samtidig som at fokuset er læringsmål og kompetansemål i fagene oppfylles. Dette skal gjøre det lettere for elevgruppen å tilegne seg ny informasjon gjennom fysisk aktiv læring som ressurs. Edwards (2015) mener videre at elevene får den mest varige læringen gjennom direkte erfaring og interaksjon med sosiale, fysiske og intellektuelle miljøer. Et av de viktigste målene i undervisningen er å få elevene til å engasjere seg i egen læring gjennom å være intellektuelt aktive. Mange elever responderer dårlig på å motta informasjon passivt, gjennom for eksempel tavleundervisning. Det er derfor viktig å fremme læring gjennom bevegelse, både med tanke på relasjoner, motivasjon, forståelse, helse og som en form for memorering av kunnskap (Edwards, 2015). For å utvikle elevenes læring gjennom fysisk deltagelse, er det

ideelt å se om elevene er intellektuelt aktive, fysisk aktive og sosialt aktive. Dette skal jeg ta for meg i neste kapittel.



Active learning framework (Edwards, 2015, s.27)

I dette kapitlet har jeg belyst relevant teori som er relevant for min problemstilling. Jeg har prøvd å løfte frem didaktikk som er relevant begrep i oppgaven. Herunder har jeg tatt for meg didaktiske modeller som kan være sentrale med tanke på fysisk aktiv læring. Videre valgte jeg å se på motorikk i et didaktisk perspektiv og hvordan det kan påvirke de kognitive funksjonene, mentaliteten til elevene, samt fysikk og prestasjoner i skolen. Avslutningsvis i teorikapitlet har jeg lagt vekt på fysisk aktiv læring, og hvordan det i ulike sammenhenger kan styrke læring. Jeg vil i det neste kapitlet i oppgaven gjøre rede for hvordan forskningsprosessen min foregikk.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg. Metode er en sentral del av forskning, hvor systematikk, grundighet og åpenhet vektlegges. Det vil si at mine metodologiske valg må bli nøye beskrevet og begrunnet (Thaagard, 2018). Metode kan defineres som veien mot et bestemt mål. I metodeprosessen skal informasjon innhentes, analyseres og tolkes (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2016). Metodedelen i denne oppgaven er strukturert som følger.

Først vil jeg begrunne valg av metode. Valg av metode skaper et utgangspunkt for videre valg i forskningen og er viktig for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Videre i oppgaven er datainnsamling og begrunnelse på valg av metode til innsamlingen sentralt. Valg av informanter er neste steg i denne delen. Her kommer jeg til å begrunne hvordan og hvorfor akkurat disse ble valgt for å kunne svare på forskningsspørsmålet i oppgaven. Deretter vil jeg gå inn på hvordan jeg forberedte og gjennomførte forskningen, med tanke på intervjuet. Videre vil det jeg har samlet inn av data bli begrunnet og beskrevet, noe som innebærer at datamaterialet blir analysert og transkribert. Det neste steget i oppgaven vil være å gjøre rede for studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet. Siste del beskriver forskningsprosessens etiske overveielser. Dette vil bli beskrevet og begrunnet.

4.1 Valg av kvalitativ metode

Kvalitativ metode er hoveddesignet til forskningen min. Jeg valgte å bruke en kvalitativ metode i min forskning, da det gjør det lettere å få frem informantenes erfaringer, meninger og oppfatninger til sammenligning med for eksempel et avkryssingsskjema, som ofte brukes i kvantitativ metode. Det blir gjennom denne metoden mulighet til å gå mer i dybden av informantenes oppfatninger om hvordan fysisk aktiv læring kan fremme læring i norskfaget. Basert på problemstillingen min er formålet å finne ut av informantenes meninger, oppfatninger og erfaringer (Thagaard, 2018). Det er grunnen til at jeg valgte den kvalitative metoden i min forskning.

Med tanke på min problemstilling vil den kvalitative metoden bidra til å få et innblikk i informantenes tanker og erfaringer (Thagaard, 2018). Jeg vil i denne sammenheng vite hva informantenes oppfatning av fysisk aktiv læring i skolen er, samt om de føler elever har utbytte av den slags læring. Et av målene er å få mer innsikt og forståelse i oppfatningene til informantene. Jeg vil gjennom forskningen min oppnå en dypere forståelse av lærerens

oppfatninger av hvordan fysisk aktivitet fremmer elevers læring. Informantenes oppfatning etter perioden vil styrke mine meninger og prosesser gjennom oppgaveskrivingen. Observasjon og intervju er de vanligste metodene innenfor kvalitativ metode (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016). Jeg har valgt å ta for meg intervju og observasjon, og kommer videre til å begrunne valget for innhenting av data. Forskningen min skulle baseres på intervju av informanter, men jeg fikk i etterkant av intervjuene mulighet til å observere en klasse i fysisk aktiv læring. Dette var et spontant tilbud, og derfor en uformell observasjon. Etter ent observasjon, ble observasjonene brukt til å sammenligne resultatene med intervjuenes resultater.

4.2 Observasjon

Innenfor forskning er observasjon den formen som anses som mest fundamental, hvor både smak, følelse, hørsel, berøring og syn benyttes (Postholm, 2010). Ved å benytte alle sanser får forskeren et bredt og systematisert inntrykk. Observasjonene samholdas med teorien for å peke ut hvilke retninger forskeren ønsker å undersøke nærmere.

Mitt ønske for observasjonene var å gå i dybden på hvordan kan fysisk aktivitet brukes i norskundervisning for å fremme læring, fordeler og ulemper med å lære gjennom bevegelse, og hvordan de velger å legge til rette for fysisk aktiv læring. De valgene læreren gjorde og de holdningene hen hadde, samt det jeg observerte i praksis valgte jeg å knytte opp mot teoretiske rammeverket mitt. Dette mener Postholm (2010) er lurt for å ha kontroll på de forskjellige handlingene som ble utført i teoriøkten der fysisk aktiv læring stod i sentrum.

I forkant av observasjonene mine, valgte jeg å lage et observasjonsskjema (se vedlegg 3). Her fokuserte jeg på kategorier basert på klasseledelse, utførelse og responsen fra klassen. Til tross for de forskjellige kategoriene jeg valgte å ta med meg inn i observasjonene, skal de ikke sette grenser for at andre kategorier kan oppstå gjennom observasjonen. Herunder er det viktig å poengtere at spørsmålene jeg blir sittende med etter endt observasjon kan være påvirket av mine tidligere opplevelser, erfaringer og individuelle teorier. Spørsmålene kan bli med videre inn i prosessen for videre arbeid av forskningsfeltet. Dette kan føre til at jeg lettere ser sammenheng mellom prosessene, samt raskere oppfatter en forståelse for interaksjonen mellom praksis og teori. For å oppnå en helhetlig forståelse, kan det være nyttig å se den sammenhengen mellom praksis og teori for å danne ny kunnskap rundt det valgte tema. Gjennom denne kombinasjonen innenfor observasjonene, blir den nye kunnskapen til

gjennom teori og praksisfelt (Postholm, 2010). Jeg valgte å innta en ikke-deltagende rolle som observatør. På den måten følte jeg at jeg fikk en god oversikt på undervisningen. Til tross for at det var en uformell observasjon, opplevde at denne metoden bidro til gode feltnotater, da det var lett å drøfte og reflektere ved siden av notatene mine. Som Fangen (2010) tar for seg, er det noe negative sider med å være ikke-deltagende observatør. Det kan være elevenes oppførsel påvirkes når de registrerer at en ukjent person følger med i undervisningen. Videre kan det føre til at de bevisst oppfører seg annerledes i timen. Jeg følte ikke at elevene ble påvirket av min tilstedeværelse i undervisningen, da læreren var flink til å forklare hvem jeg var for elevene og jeg var kun til stede i en undervisningstime. Målet med å observere situasjoner, var å få inn nyttig data som kan hjelpe meg med å svare på forskningsspørsmålet mitt.

Den informasjonen jeg hentet inn gjennom å observere, skal videre knyttes opp til relevante teorier og faglige begreper. Ved å knytte teori og faglige begreper til hverandre, kan det kalles å fagliggjøre observasjonene våres (Wadel (1991). «*Hvem gjør hva sammen med hvem, når og hvor, hvorfor og ved hjelp av hva*» (Wadel, 1991, s.92). Observasjonene skal være detaljerte og konkrete, og vi trenger derfor å knytte de opp til kategorier.

Observasjonskategoriene skal stille observatøren spørsmål om hvilke situasjon vi observerer, samhandling, hva samhandlingen går ut på, hva er målet til deltagerne i samhandlingen og ferdighetene deltagerne drar nytte av i samhandlingen (Wadel, 1991). Observatørrollen kan være den største feilkilden, og det var derfor viktig for meg å være konkret og detaljert i observasjonene mine og nøye i alt jeg foretok meg.

Jeg gikk inn i rollen med mange positive erfaringer og refleksjoner om fysisk aktiv læring, og det kan bidra til at jeg kun legger merke til det jeg vil legge merke til. Det vi observerer kan farges med tanke på våres egne erfaringer rundt feltet. Kvernbekk (2000) beskriver denne måten å observere på, som å se likheter og ulikheter mellom det som blir observert i forhold til tidligere erfaringer jeg tar med meg inn i situasjonen. Videre vil «brillene» kunne bidra til at jeg som forsker møter situasjonen med egne oppfattelser og arbeidshypoteser, og danner et slags filter for observasjonen. Til tross for at filteret kan påvirke observasjonene våres, vil det også bidra positivt til forskningen min. Grunnen til dette er at det vil hjelpe oss med å holde riktig fokus, samtidig som vi har en forforståelse rundt temaet som påvirkes (Postholm, 2010).

De ulike kategoriene som vokste frem gjennom observasjonene var; lærerens rolle, lærerens ledelse, veiledning og organisering av oppleggene. Jeg observerte også elevenes engasjement rundt oppgavens de hadde fått, arbeidsnivå og hvordan de samarbeidet med hverandre. Det dannet et utgangspunkt for fortolkningen og analysen, som ble skrevet ned i feltnotatene (Johannessen et al., 2016). Når det kommer til observasjonsnotater opplevde jeg at det var noen utfordringer rundt det å få skrive ned alt det nyttige som ble gjort og sagt. Her skulle fokuset mitt holdes oppe, samtidig som jeg skulle få ned forståelige og nyttige notater. Det endte med en del notater i stikkordsform og korte setninger, også skrev jeg de om til fyldige setninger etter at observasjonen var ferdig. Jeg valgte å renskrive rett etterpå, mens informasjonen var ferskt i minnet.

4.3 Kvalitativ forskningsintervju

Jeg har valgt å ta for meg kvalitativt forskningsintervju til undersøkelsene mine. Gjennom et forskningsintervju vil det forekomme en faglig samtale, der formålet er å styrke kunnskapsutviklingen. Dette skjer ved å avdekke informantenes erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2018). For å få et innblikk i hvordan de utvalgte informantene oppfatter omgivelsene og kjennskap til de forskjellige erfaringene, er intervju et godt alternativ (Thagaard, 2018). Jeg vil gjennom forskningen finne ut hvordan fysisk aktivitet kan fremme læring i norskundervisning basert på læreres oppfatninger. Intervju ble dermed en sentral metode som vil få informantene til å reflektere over læring og aktiviteter som han være gunstige. I problemstillingen min er «hvordan» et ord som er betydningsfullt i forhold til forskningsspørsmålet. Dette er fordi jeg ønsker å få et innblikk i hvordan lærerne tolker begrepet fysisk aktiv læring», og videre vite hvordan de mener fysisk aktiv læring kan påvirke læringsutbyttet til elevene. Jeg anser det som hensiktsmessig å finne ut hva informantene selv synes om fysisk aktiv læring i teoretiske fag, og om de føler elevene mestrer fagene bedre på grunn av denne læringsmetoden. Det kan være nyttig i forhold til resultatene, og med tanke på tidligere erfaringer og meninger som informantene har om begrepet.

Det er viktig at jeg som forsker finner ut hva som skal være intervjuets struktur, og derav hvilken struktur er mest hensiktsmessig for innhenting av data. Studiens formål er å undersøke hvordan lærere oppfatter at fysisk aktivitet kan fremme læring i norskundervisning. Det vil si at jeg ønsker erfaringer, meninger og refleksjoner, som kan gi informasjon til å besvare oppgavens problemstilling. Derfor valgte jeg et semistrukturert livsverdenintervju. Et semistrukturert livsverdenintervju skal gjennom de som deltar i forskningen svare på

problemstillingen gjennom informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2018). Herunder er målet å innhente kunnskap og beskrivelser gjennom åpne spørsmål. Ved å bruke åpne spørsmål i intervjuguiden, påvirker det til en bedre flyt i samtalen og mulighet for å gå tilbake i intervjuet hvis det er sammenheng mellom de ulike spørsmålene og svarene. Når det skal gjennomføres et intervju bør det lages en overordnet intervjuguide (Johannessen et al., 2016). En intervjuguide sørger for at sentrale og viktige spørsmål for problemstillingen blir besvart.

Avhengig av hvilken metode som blir valgt til intervjuet, er det forutsatt å ha en kjennskap til hva som skal være formålet til intervjuet. En betydning for at informantenes kunnskap og erfaringer skal forstås på best mulig måte, bør det mellom informant og intervjuer være et godt samspill. Et godt samspill vil gi en økt forståelse for intervjupersonen, bedre flyt og kontakt mellom meg som intervjuer og de som blir intervjuet (Thagaard, 2018). På grunn av mitt kjennskap til informantene, tror jeg det vil påvirke til et bedre innblikk i for eksempel tanker, oppfatninger og følelser rundt gjennomføringen av prosjektet mitt (Thagaard, 2018). Kjennskapet til informantene, vil kunne gjøre at intervjuet oppfattes som mindre formelt og derfor en avslappet stemning. Kjennskap til informantene kan også bli sett på som en ulempe fordi det er lett å velge ut informanter som man vet sitter med de «riktige» svarene. Det ble likevel ikke et problem for meg, da jeg på forhånd ikke visste hvilke syn de forskjellige informantene hadde på fysisk aktiv læring på. Hvordan intervjuet gikk for seg, kommer jeg til å gå i dybden på senere i dette kapitlet.

4.4 Valg og rekruttering av informanter

Jeg jobber på en barne-og-ungdomsskole hvor jeg har opparbeidet meg flere kontakter som jobber innen/med læreryrket. Det gjorde det lettere å velge ut informanter med erfaring og meninger innenfor problemstillingen min. Det var i utvelgelsen av studiens informanter viktig å vurdere hvem som kunne gi gode svar med tanke på egenskaper og kvalifikasjoner. I denne sammenhengen ble egenskaper og kvalifikasjoner spesifisert til å være at informantene måtte ha erfaring med å undervise i fysisk aktivitet i norskundervisning. I tillegg skulle de være utdannet grunnskolelærere eller faglærere. Kriteriene ble valgt med mål om å sikre best mulig, relevant og kvalifisert informasjon. Denne type utvalg kalles strategisk utvalg. Strategisk utvalg handler om å finne informanter til forskningsprosjektet som kan hjelpe meg med å samle inn riktig data (Thagaard, 2018).

I studien min har de utvalgte informantene stor betydning for innhenting av riktig data, og ikke minst konklusjonen i oppgaven min, derfor var et tilfeldig utvalg av informanter uaktuelt (Thagaard, 2018). Jeg valgte ut informanter ved å ta kontakt med fire forskjellige lærere som hadde erfaring i skolesystemet. De fire lærerne hadde ulike fagområder, og jobbet på ulike trinn i skolen. Selv om informantene jobbet på ulike trinn med ulik erfaring, oppfylte alle kriteriene for deltakelse i studien.

Når kvalitativt intervju blir brukt gjennom forskningen, er det lurt å intervju mange for en større forståelse av forskningsspørsmålet. Hvor mange informanter som trengs, bør vurderes i tråd med formålet til undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2018). I en slik studie er dermed metningspunkt hensiktsmessig når det kommer til hvor mange informanter jeg velger å inkludere i forskningen min. Metningspunkt oppnås når informantene ikke kommer med mer nye informasjon (Johannessen et al., 2016). Når forsker opplever en forståelse for fenomenet som undersøkes, og har tilstrekkelig med informasjon å jobbe med, er metningspunktet nådd. Jeg hadde en plan om at tre til seks lærere skulle bli intervjuet, for å være sikker på at jeg fikk den informasjonen jeg trengte til oppgaven min. Jeg endte opp med å fokusere på fire informanter. Etter å ha intervjuet de fire informantene, opplevde jeg at det var nådd et metningspunkt i forskningen.

Jeg fikk også være med å observere fysisk aktiv læring på en ungdomsskole. Elevene gikk i tiende klasse, og var dermed over 16 år. Klassen ble valgt fordi en tidligere kollega tilbydde seg å la meg observere en norsk undervisning hvor han brukte fysisk aktiv læring. Jeg hadde ikke fokus på enkeltelever, men samhandlingen og flyten blant elevene. Det var viktig for meg å ta for meg de etiske betraktningene, og å ta vare på personvern, for at ingen skulle bli gjenkjent i forskningsprosjektet. Jeg ønsket først og fremst å se på hvordan læreren valgte å gjennomføre en norsktime med fysisk aktiv læring, og hvordan det fungerte i det helhetlige bildet. Det ble ikke lagt vekt på elevenes deltagelse, og derfor umulig å identifisere de.

4.5 Gjennomføring av intervju

I min forskning ble det gjennomført kvalitative intervjuer. Thagaard (2018) tar for seg kvalitative intervju. Han påpeker at det er viktig å få informant til å reflektere over de stilte spørsmålene. Dette er sentralt for å få gode svar på problemstillingen jeg ønsker å finne ut av i undersøkelsen. Et viktig instrument i intervjuene mine, er meg som intervjuer. Det er min jobb å spørre riktige spørsmål og styre samtalen. Det vil føre til gode svar på det jeg ønsker å

finne ut av. Å forberede en intervjuguide er dermed viktig. Intervjuguiden skal beskrive gjennomføringen av intervjuet, her skal spørsmålene rundt problemstillingen stilles til informantene (Grønmo, 2014).

For å oppnå flyt under intervjuet, er det hensiktsmessig å komme forberedt til intervjuet. At jeg har en viss forståelse og kunnskap om temaet, vil påvirke samspillet mellom meg og informant (Kvale & Brinkmann, 2018). Det vil føre til en bedre flyt gjennom intervjuet. Med utgangspunkt i min forståelse av begreper og teorier angående fysisk aktiv læring og læringsutbytte til elevene, laget jeg en intervjuguide til temaet (se vedlegg 2). I intervjuguiden min fokuserte jeg på å få en rød tråd mellom spørsmålene mine, teori, og tidligere forskning som jeg hadde lest meg opp på. Det gjorde jeg for å oppnå en god struktur og for å unngå at det ble et uoversiktlig intervju.

For å kunne intervju informantene, måtte jeg også lage et samtykkeskjema og et informasjonsskriv (se vedlegg 1). På denne måten visste informantene hva de gikk til før intervjuet. Når det skal gjennomføres denne formen for intervju, måtte jeg i forarbeidet sende inn informasjon og samtykkeskjema til NSD (Norsk senter for forskningsdata). NSD måtte godkjenne prosjektets formål, og krevde en grundig gjennomgang av begrunnelser og valg i forhold til taushetsplikt, valg av informanter, og andre viktige faktorer i en så omfattende oppgave. Informasjonsskrivet, sammen med samtykkeskjemaet valgte jeg å sende det ut til informantene i god tid før intervjuet. På denne måten fikk informantene tid til forberedelser, gjennom refleksjon av spørsmålene. Jeg tror at dette påvirket intervjuene mine positivt, og at det førte til mer reflekterte, utfyllende og gode svar på spørsmålene som ble stilt.

For at jeg som intervjuer skal komme bedre forberedt til intervjuet, er det lurt å gjennomføre pilotintervju før forsker skal intervju de utvalgte informantene. Det kalles et *test-intervju*. I et test-intervju skal forskeren intervju noen som er utenforstående for masteroppgaven, men med et utgangspunkt i den ferdigstilte intervjuguiden. Det de svarer i test-intervjuet vil ikke være med å påvirke studien og informantenes svar. Johannesen et al., (2016) skriver at det er en fordel å utføre ett par pilotintervju i forkant av intervjuet med de utvalgte informantene til oppgaven. Jeg valgte å ta pilotintervjuene på en ungdomsskolelærer og en barneskolelærer for å se om det var markante forskjeller på svarene deres. Jeg opplevde at pilotintervjuene gjorde meg mer trygg i rollen som intervjuer. Jeg fikk muligheten til å finne ut om spørsmålene var formulert bra nok på forhånd, og om det var noe jeg merket jeg måtte jobbe mer med. De to

lærerne som var med i pilot-intervjuet mitt, kom også med forslag på hvordan jeg kunne formulere spørsmålene enda bedre mot intervjuet. Dette følte jeg gjorde kvaliteten bedre mot intervjuet med de utvalgte informantene mine.

Jeg valgte å intervjuere lærere som arbeidet på forskjellige trinn. To av informantene var faglærere i kroppsøving på en barneskole, men de to andre jobbet på ungdomsskole. Jeg hadde kjennskap til tre av de fra før, mens den fjerde kom jeg i kontakt med gjennom en bekjent. Alle kunne gi meg gode tilbakemeldinger og reflekterte svar gjennom hele intervjuet.

Før intervjuet med informantene starter, påpeker Thagaard (2018) viktigheten med å oppnå en fortrolig, vennlig og tillitsfull stemning. Det er forskerens jobb å oppnå en kontekst der informantene føler trygghet, som videre gjør situasjonen om til en behagelig og åpen dialog mellom partene. Siden jeg allerede hadde kjennskap til informantene, opplevdes det ikke som en ansent intervjusituasjon. Spørsmålene skal være formulert enkelt, men også være åpne og forståelig (Kvale & Brinkmann, 2018). Viktigheten rundt det å stille oppfølgingsspørsmål gjennom intervjuet vil bidra til mer utfyllende og reflekterte svar. Dynamikken og samspillet mellom meg og informant har mye å si. Eksempelvis passet jeg på at spørsmålene var åpne, men ikke for lange, samt lett å forstå for informantene.

For at forskningsprosjektet mitt skal påvirke svaret på problemstillingen min er intervjuet viktig å få gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2018). I henhold til selve intervjuet skal samtalen foregå mellom intervjuer og informant, der fysisk aktiv læring skal være det sentrale temaet. Jeg hadde en plan om å gjennomføre intervjuene så fort som mulig. På grunn av mye endring av problemstilling og venting på godkjenning av NSD, ble intervjuene utsatt til månedsskifte november/desember. Jeg fikk intervjuet alle informantene i løpet av en måned. Å bruke fire uker på intervjuene, gjorde at jeg hadde noen dager mellom møtene. Jeg fikk dermed tid til å forberede meg til de ulike intervjuene. Etter hvert enkelt intervju, hadde jeg også tid til å sette i gang med transkriberingen. Jeg fikk gjennomført alle intervjuene mine med informanter som kom fra fire forskjellige skoler på Østlandet.

Når det gjennomføres et kvalitativt intervju mener Thagaard (2018) at for å få økt forståelse ovenfor informantene kan den fysiske tilstedeværelsen være svært viktig og avgjørende. Igangsettelsen av intervjuet kan påvirke om det blir et godt intervju eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2018). Som intervjuer er det hensiktsmessig å fortelle informanten om

problemstilling og formål, samt gjøre informanten trygg i intervjusettingen. Det var viktig for meg at jeg fikk vite alt informantene mine hadde erfart, meninger og refleksjoner rundt fysisk aktiv læring. For å være sikker på dette, avsluttet jeg intervjuet med å spørre om det var noe mer de ønsket å føye til som de ikke hadde fått sagt gjennom spørsmålene i intervjuguiden min. Her var jeg også åpen for tilbakemeldinger fra informantene.

For å forsikre meg om at jeg fikk med alt som ble sagt, tok jeg i bruk lydopptaker. Det var for å sørge for at ingenting ble glemt av det som ble sagt i intervjuet. Lydopptak fra intervjuet er også den vanligste måten å registrere data i et forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2018). Før prosessen med analyse startet, sørget jeg for å transkribere lydopptakene. Lydopptakene gjorde det lettere å skrive direkte sitater fra informantene, samt bedre analysere og å kategorisere funnene i intervjuet. Det å bruke lydopptaker gjorde at jeg lettere kunne konsentrere meg om intervjusituasjonen og intervjuets dynamikk og tema (Kvale & Brinkmann, 2018).

Informantene ble før intervjuet informert om at lyden kom til å bli tatt opp, både muntlig av meg og i skrevet de fikk med informasjon om forskningen. I samtykkeskjemaet ga jeg beskjed om at lydfilet fra intervjuet kom til å bli slettet ved endt prosjekt. Disse lydopptakene kommer derfor til å bli slettet fra min PC i mai 2022. Til tross for at jeg tok opp hele intervjuet, tok jeg også notater etter intervjuene for å lettere finne tilbake til hvem av informantene som sa hva.

Før intervjuet startet ga jeg en kort gjennomgang av hva som var oppgavens formål, samt hva intervjuene skulle handle om. Kvale & Brinkmann (2018) mener at det er gunstig med denne typen forberedelse, fordi det definerer intervjusituasjonen for studiens informanter. Gjennom intervjuene var det viktig for meg å være interessert, oppmerksom, og å vise forståelse og respekt for det informantene svarte på spørsmålene i intervjuet.

Ved endt intervju, fikk alle informantene mine tilbud om å få intervjuet tilsendt når jeg var ferdig å transkribere det. Det var ingen som hadde behov for det, men noen av de ønsket å få tilsendt hele oppgaven når den var ferdigskrevet. De var også åpen for å svare på spørsmål i etterkant av intervjuet hvis det var noe jeg stilte spørsmål ved angående svarene deres, eller hvis det var noe annet jeg ville ha svar på.

4.6 Transkribering

Transkribering blir gjennom Kvale & Brinkmann (2018) beskrevet som noe som transformeres, at dataen skrifter fra en form til en annen. Det å transkribere intervjuene tok lengre tid enn forventet. Det var tidskrevende, og jeg måtte jobbe med tålmodigheten. Likevel synes jeg det var spennende og lærerikt å gå gjennom svarene til informantene. Jeg fikk mange gode refleksjoner og svar fra informantene, og dette måtte jeg overføre fra muntlig til skriftlig.

Å overføre lydopptakene til tekst blir sett på som den vanligste metoden for transkribering innenfor kvalitativ forskning, ifølge Nilssen (2012). Nilssen (2012) skriver at intervjuer kan forvente å bruke mellom 4 til 6 timer på å transkribere en time lydopptak. Det avhenger av hvor mye detaljer som er ønskelig fra intervjuet, men også hvor effektiv jeg som ansvarlig er på å skrive. Mine intervjuer varte ikke en hel time, men lå på rundt en halv time pluss/minus. Jeg ville aller helst ha med alt som ble sagt i intervjuene, og derfor brukte jeg litt ekstra tid på å kutte ned unødvendig informasjon i transkriberingen min. Transkriberingen min tok dermed rundt halvannen time til to timer per intervju. Jeg hørte gjennom intervjuene opp til flere ganger for å være sikker på at all viktig informasjon, meninger og refleksjoner ble tatt med i transkriberingen. Jeg ble på den måten sikker på at jeg ikke hadde gått glipp av viktig informasjon.

Transkriberingen blir sett på som begynnelsen på analysen. Det er altså forarbeidet til analysen, og handler om å bli kjent med den innhentet dataen. Det skjer gjennom å gå gjennom intervjuene flere ganger, og å skrive ned den relevante infoen som blir sagt. På den måten fikk jeg fjernet setninger som ikke gav mening og var usammenhengende, men også unødvendige ord. Det er relevante ord som forekommer i teksten, som for eksempel, «liksom», «hmmm», «øøøh», «eeeh» osv. Det vil si ord og setninger som ikke stryker tolkningen og svarene til informantene.

Som sagt tidligere i oppgaven, er det viktig å sikre personvernet til informantene. Det vil si å gjøre det umulig for leser å spore opp og finne ut hvem informantene er, og hvilken skole de jobber på. Det er noe som er viktig å tenke på når det transkriberes, å ta etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2018). Transkriberingen blir sett på som starten på analysearbeidet, og skal påvirke analysen positivt gjennom å strukturere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2018).

4.7 Analyse

Analysearbeidet handler om refleksjon, kritisk sans, systematikk, å se sammenhenger, brudd, distansering for å se mønstre og dynamikk i dataen (Pedersen & Nielsen, 2001). Det vil si at en stor og viktig del av prosjektets forskning er analyse og datatolkninger. I en kvalitativ analyseprosess er systematisering, kategorisering, begrepsutvikling og koding sentralt for behandling av datainnsamling (Kvale & Brinkmann, 2018). Å analysere gjennomført intervju handler først og fremst om å klare å bryte det ned til kategorier og dele det opp i mindre deler.

Notatene fra observasjonen min, samt de transkriberte intervjuene mine ble grunnlaget for både analysearbeidet og tolkningen. Ved å analysere både observasjonsnotater og de transkriberte intervjuene sammen, ble datamaterialet mer redusert og håndterlig. Det første jeg startet med var å redusere det jeg hadde samlet inn av datamateriale. For å få struktur og et mer håndterlig datamateriale, ble observasjonsnotatene og de transkriberte intervjuene systematisert og kategorisert etter gjennomføringen. Grunnen til at det er nyttig å kategorisere og bryte ned til mindre deler, er fordi det blir lettere å sette teoretiske begrep på svarene (Brinkmann & Tangaard, 2010). Innsamlingen av data ble dermed gjort parallelt med de observasjonene jeg så på som relevant for min oppgave. Feltnotatene la grunnlaget for analysen, og det ble satt opp tre ulike kategorier. I tabellen ble den informasjonene som jeg så på som nødvendig skrevet ned og systematisert. Ved hjelp av observasjonenes data, kunne jeg sette de i sammenheng med det informantene hadde sagt i intervjuene sine.

Kvale & Brinkmann (2018) mener at analysedelen har ulike trinn som må gjennomgås i forskningsprosessen. Den første delen er systematisk gjennomgang av datamaterialet. I denne delen var det viktig at jeg som forsker i prosjektet fikk en god oversikt over den innhentede dataen. Her jobbet jeg med å få kjennskap til datamaterialet mitt, men også øke forståelsen av fenomenet som undersøkes. Hvis forskeren på egenhånd transkriberer intervjuene sine, samt leser over intervjuene flere ganger vil det gjøre at analysen styrkes (Braun & Clarke, 2006). Dette var noe jeg valgte å gjøre i forskningen min, for at jeg skulle bli godt kjent med den innhentede dataen og for å bli mer fortrolig med tanke på innholdet.

Det neste steget jeg valgte å ta for meg i analysedelen, var koding og reduisering av datamaterialet. Koding innebærer å kutte ned på datamaterialet i mindre deler for å minske

mengden data som er innhentet. Nilssen (2012) mener at koding bør komme tidlig i analysen, for å systematisere materialet. Det vil si kutte ned til færre temaer eller kategorier i forskningen. Koding og kategorisering handler om å få en oversikt over materialet, på detaljnivå. Koding og kategorisering henger sammen fordi kodingen av datamaterialet, ofte fører til at en kategoriserer informasjonen som er innhentet. Det vil si at kategoriseringen sørger for at de ulike temaene blir knyttet opp til en kode i analysearbeidet. Ved å kategorisere tolkningene, reduseres de lange uttalelsene i intervjuet ned til færre kategorier i forskningen min (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg valgte å bruke ulike tusjfarger for å markere elementer fra studiens analyse som jeg synes var meningsbærende. Dette gjorde at kategoriene i oppgaven ble systematisert gjennom fargekoder. Videre satt jeg det opp i en tabell, for å få en bedre oversikt over kategoriene og hvilke informanter som sa hva. Ved endt koding av datamateriale, vokste det frem nye temaer som var relevante. Det ble knyttet opp kategorier som var mer generelle, men likevel hadde en mening i forhold til forskningsspørsmålet mitt.

Hvilke ulike temaer som kom frem etter koding og kategoriseringen påvirket neste trinn av analysen. Her måtte jeg som hovedansvarlig i oppgaven ta en vurdering om jeg hadde nok datamateriale for å skrive om de ulike temaene, eller om det er unødvendig data å ta med i oppgaven. Jeg undersøkte også eventuell mulighet til å slå sammen ulike temaer, så det ikke ble for mange temaer å fokusere på. For mange temaer kan medføre at forskningsspørsmålene blir for lik hverandre. Temaene som vokste frem i analysen var: «Begrepet fysisk aktiv læring», «organisering av fysisk aktiv læring», «læringsmuligheter gjennom fysisk aktiv læring», «Sentrale utfordringer ved bruk av fysisk aktivitet i norsk undervisning».

Videre i analysen kommer det et trinn som er mye påvirket av forrige trinn. Det var her de ulike temaene skulle få navn og defineres opp mot oppgaven. Her så jeg potensialet i å finne underkategorier. Hvis noen av temaene var relativt like, men likevel viktig å få med i oppgavens omfang la jeg heller til underkategorier for å kunne koble temaene letter opp til hverandre. Sluttresultatet ble fire hovedkategorier med tre underkategorier tilhørende den ene hovedkategorien.

Siste trinnet jeg ønsket å ta for meg var funnene mine, som jeg har arbeidet med gjennom analysen. De funnene som blir presentert skal fremstilles slik at leseren blir overbevist. Presentasjonen av funnene i analysen min, skal også styrke validiteten i oppgaven. Det er i denne sammenhengen viktig å legge frem funnene mine på en logisk, spennende, konsis,

sammenhengende og ikke gjentakende fremstilling (Braun & Clarke 2006). I fremleggelsen av studiens resultater tok jeg utgangspunkt i, og arbeidet etter, Braun & Clarke (2006) sin beskrivelse av trinn seks.

4.8 Kvalitetssikring

I en kvalitativ forskning er begreper som reliabilitet, validitet og overførbarhet viktig å sette søkelys på, for å styrke troverdigheten i forskningen (Thagaard, 2018). I de neste underoverskriftene vil jeg gå gjennom de nevnte begrepene for å få en økt forståelse på studiens troverdighet og kvaliteten til forskningen jeg har tatt for meg i oppgaven.

4.8.1 Reliabilitet

Hvor pålitelig og troverdig resultatene i undersøkelsen min er, sier noe om reliabiliteten er (Pedersen & Nielsen, 2001). Reliabiliteten omhandler å kunne være kritisk til utførelsen av forskningsprosjektet, og sørge for at oppgaven blir utført på måte som er tillitsfull og ansvarlig måte. Dette vil påvirke de kritiske leserne til å bli overbevist om at arbeidet mitt er gjennomført på en bra måte, som igjen vil styrke tilliten (Thagaard, 2018). Reliabiliteten vil også ha noe å si på informasjonen som blir samlet inn i en kvalitativ forskningsprosess. Hvordan klarer jeg som forsker i prosjektet å skille mellom den informasjonen jeg samler inn, mine egne vurderinger og selve informasjonen (Thagaard, 2018). Viktigheten med å vise tydelig hva som er sagt av informantene, i tillegg til mine egne informasjonsvurderinger, vil skape et skille i forskningsprosessen. For å tydeliggjøre dette skille og for å skape en god struktur i skrivingen, vil det i mitt tilfelle være bruken av lydopptaker som gir et godt grunnlag for forskningen. Lydopptakeren vil hindre meg i å prege informantenes refleksjoner og svar. Hadde jeg bare skrevet notater gjennom intervjuene, er det fort gjort å påvirke og rekonstruere utsagnene som blir sagt.

Kvale & Brinkmann (2018) skriver at det er mye som kan påvirke svarene til informantene i en intervjuundersøkelse. Det kan føre til at reliabiliteten blir påvirket. Eksempel på hva som kan påvirke svarene, er spørreteknikken jeg velger å bruke i undersøkelsen. Velger jeg en spørreteknikk som fører til ledende spørsmål og svar? Ledende spørsmål kan gjøre at informantene svarer det intervjuer vil at de skal svare (Thagaard, 2018). Som nevnt tidligere har jeg valgt å utføre et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju gjør at informantene kan svare fritt og si sine egne meninger og refleksjoner. Likevel kan det påvirkes av intervjuerens oppfatninger hvis spørsmålene blir stilt på en ledende måte

(Thagaard, 2018). Mine tanker og refleksjoner av teori rundt temaet, kan gjennom forskningsprosessen legge grunnlag for forståelse og tolkninger i prosessen (Thagaard, 2018).

Kan en annen forsker få samme resultater, basert på samme problemstilling, men i en annen situasjon? Dette er spørsmål som kan stilles for å finne ut reliabiliteten i en studie (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg har som sagt valgt en kvalitativ forskningsmetode, det gjør at det er umulig å fullføre intervjuene på identiske måter. Innsamlingen av data styres av intervjuet. Det er på grunn av dette at det er vanskelig å klare å gjenskape samtaler og intervjusettinger med hver enkelt informant. Derfor mener Seale (1999) at det ikke er hensiktsmessig i en kvalitativ studie. Når noe er vanskelig å gjenskape helt identisk, kaller Seale (1999) det for repliserbarhet. Repliserbarhet beskriver hvorvidt mulighetene for at en annen forsker kunne klart å få like resultater, eller at konklusjonene blir like.

På grunn av valget av intervjumetode, er det ikke en lett oppgave å sikre høy reliabilitet i oppgaven. Viktigheten med å legge en nøyaktig plan gjennom intervjuguiden står sentralt for å ikke påvirke svarene til informantene via spørsmålene. Det var viktig for meg at informantene ikke svarte det de trodde jeg ville høre, men var reflekterte og svarte ærlig gjennom erfaringer og egne oppfatninger. Siden denne studien kun har en forsker, ble både intervju, transkribering og analyse av datamaterialet gjort av meg. Hadde det vært flere forskere som skrev oppgaven sammen med meg, kunne det styrket reliabiliteten til forskningen. Til tross for denne svakheten, har jeg prøvd å styrke reliabiliteten med gode og presise forklaringer av fremgangsmåtene i intervjuene mine.

Et viktig begrep innenfor reliabiliteten i forskningsprosessen er transparens. Transparens handler dermed om å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig og åpen (Silverman, 2011). Silverman (2011) mener også at det er viktig med god beskrivelse av teoretisk ståsted, samt at begrunnelsene av våre egne tolkninger skal være svært tydelige og reflekterte gjennom forskningen. Totalt sett, vil være avgjørende for reliabiliteten angående forskningen. For at forskningen min skal være transparent, må jeg stegvis forklare hvordan jeg gikk frem i undersøkelsen min. Herunder skal metode og det teoretiske ståstedet mitt begrunnes. En metode for å styrke reliabiliteten og for å ha et nyttig redskap når forskningen skal gjøres forståelig og synlig for andre- er å loggføre forskningsprosessen min (Nilssen, 2012). Å føre logg vil si å notere ned viktige elementer i forskningen. Jeg har hatt spesielt fokus på å loggføre

intervjuene mine, for å lett finne tilbake til viktige meninger og refleksjoner. I forskning som blir gjort i form av kvalitativ metode, er det å loggføre ofte en nødvendighet (Nilssen, 2012)

Å transkribere intervjuene henger sammen med reliabiliteten i forskningen. Spørsmål man kan stille seg selv er om resultatene etter endt intervju hadde sett annerledes ut hvis en annen person hadde fått mulighet til å transkribere de samme svarene? Som tidligere nevnt, handler transkribering om å få data transformert, at det skifter fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg valgte å bruke lydopptaker under intervjuene mine, noe som gjorde at jeg lettere kunne gå tilbake og gjengi nøyaktig hva informantene kommuniserte i intervjuene. Thagaard (2018) trekker frem at lydopptaker er positivt med tanke på å styrke reliabiliteten i intervjuet.

4.8.2 Validitet

Validitet handler om studiens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2018). Gyldigheten til studiet vil si noe om den valgte metoden er god nok til å undersøke og finne svar på det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2018). For å styrke studiens validitet er det viktig å se på om forsker undersøker det som faktisk skal undersøkes. Blant annet kan det gjelde studiens informanter. Ga for eksempel informantene relevante svare som bidro til å svare på studiens problemstilling? Alle informantene er utdannet faglærere og har undervist/underviser i norsk ved å bruke fysisk aktiv læring. De har derfor et godt kompetansegrunnlag for å kunne besvare problemstillingen.

Datamaterialet som ble samlet inn anser jeg som relevant og i tråd med hva som skulle undersøkes. Det kan begrunnes med at jeg brukte et semi strukturert intervju, som ga informantene mulighet til å snakke mer fritt under de ulike temaene. På en annen side kunne jeg valgt et strukturert intervju, og således gitt alle informantene identiske spørsmål. Det kunne bidratt til mer relevant datamateriale, men opplever allikevel at et underspørsmål til temaene i intervjuguiden sikret at spørsmålene knyttet til studiens problemstilling ble besvart.

Å stille oppfølgingsspørsmål er en måte å validere på gjennom intervjuene. Gjennom å stille informantene oppfølgingsspørsmål bidrar det til å oppklare det som er uklart, men også en bekræftelsesmetode for å vite at intervjuer har forstått besvarelsen riktig. Samtidig var jeg både før, underveis og etter intervjuet opptatt av å vurdere om de spørsmålene som ble stilt, var bidragsytende og relevante for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Noe som

bidrar til å styrke validiteten i studien, er at begrunnelser og beskrivelser for valg er ment for undersøkelsen. I tillegg til intervjuer, vil litteratur og tidligere forskning også bli benyttet. Dette vil kunne påvirke tolkningen av datamaterialet, noe som betyr at tolkningene mine bør være reflekterte og bevisste. Gyldigheten til problemstillingen vil på denne måten styrkes. Thagaard (2018) tar for seg viktigheten med å benytte seg av sentrale definisjoner som er relevante i forhold til begrepene som kommer frem i oppgaven, også vil styrke validiteten. Det kalles for begrepsvaliditet, og handler om å forsikre seg om at begrepene «måler» det som skal måles med tanke på problemstillingen i oppgaven.

Det neste jeg skal ta for meg i oppgave er overførbarhet. Overførbarhet går også under validitet, men rettere sagt en ekstern validitet. Det handler om troverdigheten og forståelsen gjennom studien. Thagaard (2018) beskriver overførbarhet som kvalitetssikring, men også hvordan funn og tolkninger gjennom undersøkelsen kan ses på som gyldige i andre sammenhenger.

4.8.3 Overførbarhet

Overførbarheten i et forskningsprosjekt blir også kalt for generalisering, og handler om studiens forståelse og kunnskap. Overførbarheten i en studie, vil si hvorvidt resultatet kan være relevant i situasjoner som kan være lignende. Vi kan også knytte overførbarhet til leseren. Kan leseren kjenne seg igjen, eller føle tilknytning til temaet som blir presentert? Om intervjustudie kan overføres er ofte et spørsmål forsker må stille seg. Gjenkjennelse av studiens forskning kan bidra til at leserens forståelse blir klarere med tanke på tidligere kunnskap og erfaring. For eksempel kan lærere med fagene kroppsøving og norsk ha kjennskap til funnene som blir gjort i studien, samt dele de samme erfaringene.

Med tanke på overførbarheten kan antall informanter, utvalgsprosedyre og teorigrunnlag påvirke om resultatet kan overføres (Kvale & Brinkmann, 2018). Studiens resultater er basert på utvalgets ulike oppfatninger og erfaringer angående hvordan fysisk aktiv læring kan spille inn på læringsutbytte til elever i norskfaget. Til tross for mine egne meninger rundt tematikken, har jeg fokusert på at de tolkningene og refleksjonene er subjektive i forhold til informantenes utsagn.

4.9 Etske betraktninger

Som forsker er det viktig at de etiske aspektene fokuseres på gjennom forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). Helt siden tidlig 2000-tallet da loven om personopplysninger ble innført, har prosjekter som skal bruke elektroniske hjelpemidler hatt meldeplikt. Det er fordi det da kan være sensitive opplysninger som skal behandles av forsker. Jeg har gjennom forskningen min gjennomført intervjuer. Kvalitative intervjuer er en samtale mellom intervjusubjekt og intervjuer, og jeg som forsker må dermed gjennom prosjektet jobbe med å følge de etiske retningslinjene. Dette er for å sørge for at ingen av de som velger å bli med i forskningsprosjektet mitt havner i etiske problemer. «*Etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger*» (Kvale & Brinkmann, 2018, s.97).

4.9.1 Informert samtykke

Alle som velger å bli med i studien min fikk utdelt et informert samtykke. Ethvert prosjekt er avhengig av at folk velger å stille opp i intervju, for at studien kan settes i gang. Thagaard (2018) skriver at før intervjuene starter, er det viktig at informantene har fått sentral informasjon om prosjektet mitt, og at de på den måten kan velge å delta eller ikke. Det er frivillig å delta i intervjuet, og dermed har informantene rett til å kunne trekke seg hvis det er ønskelig (NESH, 2016). Gjennom et informert samtykke skal informantene mine få den nødvendige infoen angående fordeler og eventuelle risikoer ved å skulle bli med i forskningsprosjektet mitt. Kvale & Brinkmann (2018) understreker også at informantene skal være forstått med hvilke formål g hensikt intervjuet har for oppgaven min.

For at informantene skal ha mulighet til å sette seg inn i tematikken og det jeg ønsker å få svar på, sender jeg de informasjonsskrivet før intervjudagen. Dette gjøres for at informantene skal få god tid til å forberede seg på den planlagte gjennomføringen, og å reflektere over det som skal undersøkes, samt formålet med forskningsprosjektet mitt. I det informerte samtykkeskjemaet jeg sender ut, skriver jeg også ned punkter som er viktig for informant å få med seg før intervjuet. For eksempel at de kommer til å bli anonymiserte, og at jeg kommer til å ta opp intervjuet på en lydopptaker. Dette var noe jeg repeterte enda en gang før intervjuet startet, for å være sikker på at de var forstått med både anonymisering og lydopptaker.

4.9.2 Konfidensialitet

Med tanke på mitt etiske ansvar overfor informantene, trekker Thagaard (2018) frem viktigheten, men konfidensialiteten. Konfidensialiteten handler ifølge Kvale & Brinkmann (2018) om at vi må beskytte privatlivet til informantene, ved å ikke identifisere deltagerne gjennom den private dataen som er samlet inn. For å holde identiteten til de ulike informantene skjult i forskningsprosjektet, er det viktig å anonymisere deltagerne fra starten av (Thagaard, 2018). All informasjon som blir samlet inn fra intervjuene skal ikke være tilgjengelig for andre

For å kunne starte å intervjuer, måtte jeg søke om å kunne gjennomføre prosjektet gjennom NSD. For å få godkjent søknad, sendte jeg inn både intervjuguide og informasjonsskriv. Jeg måtte også svare utfyllende på spørsmål som ble stilt av NSD. For eksempel måtte jeg svare på hvordan jeg ville hente inn datamaterialet, hvordan jeg skulle lagre det, gjennomføring, og hvordan gjennomføringen og skriveprosessen kunne påvirke informantenes konfidensialitet i forskningen min. Dette ble godkjent etter at NSD hadde gått gjennom søknaden. De måtte vurdere og forsikre seg om at personvern og konfidensiell informasjon ble oppbevart og behandlet riktig, men også for å sjekke at forskningsprosjektet fulgte etiske regler innenfor forskning.

I intervjuguiden min, var det ikke nødvendig at informantene oppga personlige opplysninger som kunne identifisere informantene i oppgaven min. Alt ble i etterkant av intervjuene behandlet konfidensielt, og det var bare jeg og veileder i forskningsprosjektet mitt som hadde tilgang til materialet som var innsamlet. De ekte navnene til informantene, ble byttet ut med andre navn, og ord og uttrykk som eventuelt kunne gjenkjenne av andre personer ble også fjernet fra teksten. Alt av datamateriale som ble samlet inn under prosjektet, ble slettet når oppgaven var ferdigskrevet. Lydopptakene ble slettet fra opptakeren med en gang jeg hadde ført de over til min egen datamaskin.

4.9.3 Konsekvenser

Konsekvenser som bør tas hensyn til med en kvalitativ undersøkelse, er hvorvidt forskningen kan skade informantene som deltar. Det bør også tas hensyn til hvilke fordeler som gjør at det er verdt å delta i forskningsprosjektet mitt (Kvale & Brinkmann, 2018). Hvilke eventuelle skader kan forskningsprosjektet påføre informantene mine? Denne refleksjonen må jeg som forskningsansvarlig drøfte og vurdere, for å videre sørge for at de er så lave som det går an (Kvale & Brinkmann, 2018)

Basert på mine metoder og valg rundt samtaler med informanter, arbeidsmetoder og etiske refleksjoner, er det noen viktige element jeg må tas hensyn til. Deltagerne i prosjektet mitt blir anonymiserte. Den dataen jeg får inn skal ikke være mulig å identifisere, og skal være håndtert konfidensielt og lagret på en forsvarlig måte.

5.0 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere informantene og deretter diskutere studienes resultater. Diskusjonen tar utgangspunkt i informantenes tanker og refleksjoner rundt fysisk aktiv læring opp mot teori og tidligere forskning, som skal bidra til svar på oppgavens forskningsspørsmål. Med bakgrunn fra analysen min, vokste problemstillingen min frem om hvordan fysisk aktivitet kan brukes i norskundervisning for å fremme læring. Etter at analysearbeidet var gjort ble valget av temaer tatt gjennom bearbeiding og systematisering av den innhentede dataen. De utvalgte temaene ble valgt i henhold til problemstillingen min: «*Hvordan oppfatter lærere at fysisk aktiv læring kan fremme læring i norskfaget?*». De forskjellige hoved- og underkategoriene som ble valgt ble gjennom hele forskningen endret på, på grunn av nye funn i analysearbeidet. Funnene ble koblet opp mot problemstillingen, og det ble på den måten dannet ulike kategorier og underkategorier.

Jeg valgte meg ut noen temaer jeg anså som viktige før det ble gjennomført undersøkelser. Temaene jeg valgte å fokusere på er «*begrepet fysisk aktiv læring*», «*organisering av fysisk aktiv læring*», «*læringsmuligheter gjennom fysisk aktivitet*», «*sentrale utfordringer ved bruk av fysisk aktiv læring*». Tilhørende temaet «*læringsmuligheter gjennom fysisk aktivitet*» vokste det frem tre underkategorier. (1) *Fysisk aktiv læring og motivasjon* (2) *Fysisk aktiv læring og kognitive funksjoner* (3) *Fysisk aktiv læring og samarbeid*. Videre i dette kapitlet, vil jeg ta for meg forskningsspørsmålene mine, og knytte det til de forskjellige kategoriene jeg har valgt å fokusere videre på. Forskningsspørsmålene er som følger.

1. «Hvordan kan fysisk aktiv læring brukes i undervisning for å styrke engasjement og deltakelse blant elever?»

2. «Hvilke muligheter for læring ser norsklærere gjennom bruk og planlegging av fysisk aktiv læring i undervisning?»

3. «Hvilke ulemper for læring ser norsklærere gjennom bruk og planlegging av fysisk aktiv læring i undervisning?»

5.1 Informantene, og deres holdning rundt fysisk aktivitet

Lærer 1: Tobias

Tobias er i 30-årene, og han har jobbet to år som lærer. Han er akkurat utdannet faglærer i kroppsøving, men han underviser også i flere andre fag. Han ønsker å ta med seg kroppsøving inn i andre fag, og dermed vil han ta videreutdanning i norsk og matte. Forholdet Tobias har til fysisk aktivitet er at han gjennom hele livet har vært, og er mye aktiv. Han trener mye og er glad i å være i bevegelse. Han liker å få elever i aktivitet, men han skulle gjerne fått elevene mer i aktivitet i flere av fagene han underviser i. De gangene han har fysisk aktivitet i fagene, har han opplevd at det er positivt med tanke på læring.

Lærer 2: Finn

Finn er i midten av 30-årene, og han har jobbet som lærer i fem år. Han jobber på en ungdomsskole, der han er kontaktlærer i en tiende klasse. Han har lærerutdanning, men han har også en bachelorgrad i journalistikk. Fagene han underviser i er KRLE, norsk og fysisk aktivitet og helse. Finn er positiv til mer fysisk aktivitet i skolen. Han mener fysisk aktivitet bør være fokusområde fra tidlig alder. Videre mener han at fysisk aktiv læring burde bli et mer «spikret» krav i skolen, for at lærerne skal klare å jobbe mer målrettet med det.

Lærer 3: Gustav

Gustav er i slutten av 50-årene, og han har jobbet som lærer i 20 år. Han har jobbet både på barneskole og ungdomsskole, og han underviser i norsk, matte, KRLE, samfunnsfag og friluftsliv. Han er veldig glad i å være i aktivitet, og han er blant annet trener i bandy.

Lærer 4: Sigurd

Sigurd har jobbet som lærer siden 1981, og han har undervist både på barneskole, ungdomsskole og på videregående. Han har gått to år på idrettshøyskolen, tre år på lærerskolen, i tillegg til at han har utdanning i spesialpedagogikk. Han har undervist i både matte, norsk og engelsk, men han trives best som kroppsøvingslærer. Sigurd sier at han elsker å være i fysisk aktivitet, og han brenner for fysisk aktiv læring i skolen.

5.2 Begrepet fysisk aktiv læring

Fysisk aktiv læring er et komplekst begrep, som kan bli forstått på flere måter. Det kom tydelig frem gjennom resultatene da informantene hadde ulik oppfatning om hva som kjennetegner fysisk aktiv læring, samtidig som det viser at informantenes forståelse av fysisk

aktiv læring tilsvarer at begrepet er komplekst. Sannsynligvis kan synet lærere ha på fysisk aktiv læring påvirke elevers opplevelser og erfaringer med læring gjennom bevegelse.

I teorien er det sprikende oppfatninger om hva som er målet med fysisk aktiv læring og hva det innebærer. På en side kan fysisk aktiv læring bli brukt som et virkemiddel for å redusere stillesitting blant skoleelever i undervisningen (Watson et al., 2017). Med andre ord kan målet om å redusere stillesitting omskrives til at elevene skal være i mer bevegelse. Dette er i tråd med Finn sin forståelse av fysisk aktiv læring. For han kjennetegner fysisk aktiv læring «en måte å få elevene i bevegelse på for å ikke gro fast på stolen». Dette kan sees i lys av å redusere stillesitting blant elever (Watson et al., 2017). Et sentralt spørsmål er om lærere som forstår fysisk aktiv læring som et verktøy for å få elevene i bevegelse, er mindre opptatt av læringsutbytte. Konsekvensen av en slik tilnærming kan antageligvis være at læringsutbyttet ikke samsvarer med fagets kompetansemål. For som Finn poengterte *«det er lett å glemme at aktiviteten skal være forankret i kompetansemålet»*. Sitatet tyder på at Finn også har en forståelse av fysisk aktiv læring som noe mer enn å unngå at elevene «gror fast på stolen».

På den andre siden kjennetegnes fysisk aktiv læring for tre av informantene mer som et verktøy for å nå læringsmålene. For Sigurd kjennetegnes fysisk aktiv læring som en metode for å lære pensum på gjennom bevegelse. Det er noe som også kan vises til i teorien, hvor begrepet fysisk aktiv læring blir beskrevet av Flekkøy (2021), som en måte elever kan få utbytte av å lære gjennom bevegelse. En annen tilnærming til begrepet fysisk aktiv læring viser Edwards (2015) til, som hevder at målet med fysisk læring ikke er rettet mot bevegelse, men å gjøre teori morsommere. *«Det skal ikke mer til enn å inkludere konkurranser, spill eller andre morsomme bevegelsesaktiviteter i et teoretisk fag, som for eksempel norsk»* fortalte Tobias. Tobias og Gustavs forståelse av begrepet ligger i stor grad nærme Edwards' (2015) beskrivelse av fysisk aktiv læring som et verktøy for å gjøre teori morsommere. For som Tobias poengterer *«for meg kjennetegner fysisk aktiv læring en morsommere tilnærming mot læringsmålmålene. For eksempel ved å bruke stafetter eller andre morsomme aktiviteter»*. Tobias' sitat underbygger Gustavs påstand om at fysisk aktiv læring kjennetegnes med å gjøre tavleundervisning mer morsomt. Samtidig kan det stilles spørsmål til hvor mye det skal legges vekt på at undervisningen skal være morsom. En mulig betraktning kan være at fokuset i for stor grad blir på å ha det morsomt og at læringsmålene blir nedtonet.

Et annet punkt knyttet til begrepet fysisk aktiv læring er hva som skiller det fra kroppsøving. Som nevnt i teoridelene er det likheter mellom kroppsøving og fysisk aktiv læring. Begge områdene jobber for at elevene skal oppleve bevegelsesglede, læring og samarbeid med hverandre. Videre fokuseres det i begge feltene på at elevene skal få en økt forståelse i faget og respektere medelevene sine. I læreplanen i kroppsøving står det skrevet at kroppsøving skal bidra til at elevene motiveres til å holde seg i fysisk aktivitet. Den belyser samtidig viktigheten med å gi elevene mulighet til å utforske nærområdet og naturen rundt skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Til tross for at feltene har generelle likhetstrekk, er det likevel en viktig del som skiller de fra hverandre. Ulikheten tok Sigurd for seg, og han beskrev den kort og tydelig:

«Kroppsøving og fysisk aktiv læring henger godt sammen, da fokuset er å få elevene i aktivitet og for at elevene skal oppnå mestring og motivasjon i samspill med andre. Hovedforskjellen er at elevene gjennom fysisk aktiv læring skal lære teori mens de holder seg i aktivitet. Jeg opplever at elevene gir det lille ekstra fordi det er en «mening» med aktiviteten. De må faktisk lære og forstå for å komme seg frem i aktiviteten, istedenfor å «bare» gjøre aktiviteten for å bli sliten.»

Sigurd sitt utsagn blir forsterket med Madsen (2021) sin mening om fysisk aktiv læring, der målet er å kunne påvirke elevenes faglige dyktighet positivt gjennom bevegelse. Madsen (2021) skriver videre at fysisk aktiv læring ikke er noe som skjer mens elevene er i aktivitet generelt, men at det forekommer når fokusområdet er på bevegelse i «klasseromsundervisning». Målet er å få elevene i mer aktivitet gjennom skoledagen, men i kombinasjon med å lære teori. Selv om det er mer aktive elever som står i fokus, skal det ikke bli sett på som en måte å øke antall timer med kroppsøving. Fysisk aktiv læring skal komme i tillegg til de kroppsøvingstimene som er fastslått på timeplanen.

Et kritisk spørsmål er om elevene trenger mer bevegelse i skolehverdagen enn det de får gjennom kroppsøving og eventuelt fysisk aktivitet. Som et «svar» viste tre av informantene til Helsedirektoratets anbefalinger. Helsedirektoratet (2019) hevder at fysisk aktivitet har en positiv innvirkning på elevenes konsentrasjon, læring og psykiske helse. Det er mye stillesitting blant ungdommene i det norske samfunn, og forskjellen mellom inaktive barn og aktive barn blir større og mer tydelig (Dencker et al., 2010). Mye av grunnen til det er unges tidsbruk av skjerm og data i hverdagen (Dalene et al., 2018). Ut ifra informantenes tanker om

fysisk aktiv læring i skolen, kan det være en bidragsyter til at elevene får mulighet til å bevege seg mer i løpet av dagen. Helsedirektoratet (2019) har anbefalt at ungdomsskoleelever skal være 60 minutter aktive hver dag. Tobias og Gustavs refleksjon om fysisk aktiv læring, kan ses i lys av Helsedirektoratets råd. Det kom også tydelig frem gjennom følgende sitat fra Tobias:

«De kroppsøvingstimene elevene får i skolen er ikke nok med tanke på hvor mye fysisk aktivitet barn og unge trenger. Jeg velger ofte å legge opp undervisningen min slik at elevene får lære gjennom fysisk aktivitet. Det gjelder å være kreativ når undervisningen planlegges, og se på mulighetene for å integrere det i læreplanens punkter».

Informantene var enige om hvorfor det var riktig å anvende fysisk aktiv læring i norskfaget, og så på det som nødvendig å anvende mer av det i skolen. Deres oppfatning av begrepet fysisk aktiv læring var at det er en morsommere metode for å lære teori, samt en god måte å redusere stillesitting på. Samtidig fremhevet de viktigheten av god organisering av fysisk aktivitet i teoretiske fag, på en måte som sikret læring hos alle elevene. Dette vil jeg se nærmere på i neste delkapittel.

5.3 Organisering av fysisk aktiv læring

Studiens resultater viser at informantene er bevisste på at fysisk aktiv læring må organiseres både med hensyn til at elevene skal bevege seg og fagets læreplan. Informantene ble spurt om hvordan de organiserer fysisk aktiv læring, hvordan de tilpasser undervisningen og hvilke fordeler og ulemper de ser med fysisk aktiv læring som undervisningsform. Informantene påpeker at det ikke bare handler om å organisere læring gjennom bevegelse, for det skal også forankres til eksempelvis norskfagets kompetansemål. Dette er i tråd med at fysisk aktiv læring er en aktivitet for læring hvor faglæreren kombinerer skolefag og fysisk aktivitet. I planleggingen av fysisk aktiv læring, skal læreren integrere fysisk aktivitet i det valgte fagets læreplan (Watson et al., 2017). Det vil si at organiseringen av fysisk aktivitet læring må organiseres med tanke på både læring gjennom bevegelse og kompetansemål. Gustav underbygget betydningen av organiseringen av fysisk aktiv læring med et eksempel fra egen undervisning. Gustav knyttet følgende kompetansemål etter tiende trinn, som utgangspunkt for kommende eksempel «*utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon*» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

«Kompetansemålet kan bli gjort om til en konkurranse, hvor læreren står med mange ulike ord og uttrykk som har blitt endret gjennom sosiale medier. Elevene skal løpe frem til meg, og få et ord av meg, før de løper til gruppen sin og prøver å forklare ordene på andre måter. Det blir på en måte som en språkalias. Når gruppen har gjettest riktig, er det neste man som løper opp til læreren for en ny oppgave om endring i språk og kommunikasjon».

Eksempelet til Gustav illustrer en undervisningstime han mener er planlagt med hensyn til fysisk aktivitet og kompetansemål. Samtidig nevner ikke Gustav hvor lang tid han bruker på å planlegge en time han mener er godt organisert. Madsen (2021) viser i sin forskning til utfordringer ved fysisk aktiv læring som tidsbruk og planlegging. Hvor lang tid planleggingen tar kan sees i sammenheng med undervisningens rammefaktorer, som innebærer hvilke muligheter og begrensinger som ligger til undervisningen (Hiim & Hippe, 2009). Utstyr, sted og tid er elementer som spiller inn under rammefaktor, og som er sentrale for å oppnå en vellykket undervisning (Hiim & Hippe, 2009). Allison (2010) problematiserer også tidsaspektet med planlegging av fysisk aktiv læring. Hun påpeker at læreplanene er utviklet slik at lærerne føler seg presset til å gjennomføre didaktisk ferdighetsbasert undervisning. Det vil si måten å vurdere og undervise elevene sine på. Gjennom året må lærerne jobbe for å komme seg gjennom en full læreplan, samtidig som de skal ha vurdering på hver enkelt elev. Det var i hovedsak lite tid, vurderingspress og evaluering av elever som satt en stopper for fysisk aktiv læring.

Sigurd vektlegger i likhet med Gustav viktigheten av god organisering. I motsetning til Gustav presenterte Sigurd et eksempel på en undervisningstime han mente kunne vært bedre organisert. Han valgte å ta utgangspunkt i en rekke kompetansemål, og han kom også med ideer rundt *«utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter»* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Før intervjuet hadde Sigurd gjennomført en time med fysisk aktiv læring, for å dekke kompetansemålet. Han hadde stilt i stand en rebus for elevene sine, og hengt ut poster med ulike ord, uttrykk og talespråkvarianter på forskjellige dialekter. Elevene skulle gruppevis reflektere og finne ut hvilke dialekter de skulle frem til. Der gruppen med flest riktige svar, vant. På den måten sørget han for at elevene kom seg ut, fikk lære relevant teori og fikk samarbeide med hverandre. Utfordringen med denne typen aktivitet for læring, var ifølge Sigurd at:

«Du mister kontrollen på elevene, og hvem som faktisk lærer noe. Jeg opplever at «de flinke» elevene tar styringen, mens de som kanskje trenger det mest havner litt bakpå. Det er vanskelig å måle hvor mye hver enkelt lærer, men det å samarbeide er også en viktig del av aktiviteten».

Det å skulle organisere en god teoritime gjennom fysisk aktiv læring krever planlegging og organisering for å forhindre Sigurds utfordring med at «de flinke» elevene tar styringen. For som Tjomsland et al., (2016) poengterer er det viktig for elevene å vite at poenget er å løse oppgaver og fair play, istedenfor å vinne. En betraktning til Sigurds utfordring med at «de flinke» elevene tar styringen, er hva han definerer som «flinke». På den ene siden kan det være de som er flinke teoretisk og på den andre siden de som er flinke i fysiske aktiviteter. Slik jeg tolket Sigurd mente han i denne sammenhengen de som er flinke teoretisk. Som en motvekt til Gustavs bekymring for å miste kontrollen på hvem som lærer noe i timen, kom Sigurd med følgende eksempel på organisering i sin undervisning:

«Når det skal gjennomføres fysisk aktiv læring, bruker jeg som oftest å sette opp gruppearbeid for at elevene skal jobbe sammen. Gruppearbeid gir meg bedre kontroll på elevmassen min, da jeg unngår at elevene løper som «villdyr» rundt på det bestemte området. For at undervisningen skal bli god for alle, er det viktig at jeg gir individuelle oppgaver innad i gruppene. På den måten må alle bidra for at laget skal kunne fullføre oppgaven som er gitt. Individuelle oppgaver er viktig, for at alle elevene skal føle mestring. Det er også en sentral del i planleggingen at jeg legger opp undervisningen på et område hvor alle kan delta, uansett forutsetning. Selv om det krever mer innsats fra læreren sin side å gå så grundig til verks med planleggingen blir det en mye bedre organisering, samtidig som jeg har stålkontroll på hvem som gjør hva og hva som skal gjøres».

Med utgangspunkt i refleksjonene til Gustav og Sigurd fremkommer det at god didaktikk er viktig for at undervisning skal være optimalt. Informantenes fokus på god planlegging kan ses i tråd med forskning som viste at lærere kan bli ukomfortable i lærerrollen, og mistet selvtillit når elevene beveger seg rundt og tar seg til rette i aktivitetene (Welch, 1998). Antageligvis kan god planlegging og organisering av fysisk aktiv læring bidra til å øke læreres trygghet i undervisning med fysisk aktivitet. En kritisk betraktning er hvor mye tid god planlegging og

organisering av fysisk aktiv læring spiser av en lærerhverdag, som flere av informantene problematiserte. Allikevel kan det være måter å løse tidsproblematikken på. Det kom frem i Auli-prosjektet og Active Smarter Kids prosjektet at det kunne være nyttig å lage en aktivitetsbank som lærerne kunne hente inspirasjon i fra. Gjennom prosjektet på Auli skole, utviklet lærerne egen delingskultur der de hadde en idébank hvor de la inn måter å anvende fysisk aktiv læring i fagene sine (By, 1992). Inne i idébanken delte de internettsider, musikkforlag og aktiviteter som de hadde gode erfaringer med. Active Smarter Kids hadde også positive erfaringer med å utvikle sin egen aktivitetsbank. Lærerne kunne gjennom aktivitetsbanken hente inspirasjon og tips på hvordan de kunne utføre en teoriøkt med fokus på fysisk aktiv læring (Tjomsland et al., 2016). Tobias kom også frem til at en felles aktivitetsbank på skolen han jobbet på, ville gjøre det lettere for flere kollegaer å ta i bruk fysisk aktiv læring:

«Det krever jo en del tid å planlegge en slik teoriøkt. Det å lage et felles dokument der vi legger inn forslag til aktiviteter som vi har erfart fungerer i våres timer, er noe jeg kommer til å foreslå for kollegaene mine etter dette intervjuet. Det vil spare oss for mye planlegging».

For å tydeliggjøre viktigheten av å se på muligheter og begrensninger ved å gjennomføre fysisk aktiv læring, kan Greenberg et al., (2005) sin modell bli satt i fokus. Modellen har fire faktorer. Den første er programmodellen. Her er fokuset på elevenes trivsel, helse og læring fremmet. Det blir videre satt fokus på hvordan undervisningen gjennomføres, struktur og organisering som læreren velger å ha i timen. Kollé et al., (2019) tar for seg at lærerstyrt undervisning er det beste i fysisk aktiv læring. Dette er også begrunnet som en faktor i «pedagogikkens hus», hvor det kommer tydelig frem at lærere, ressurser og rammer er med på å påvirke undervisningssituasjonen.

Dette underbygger Sigurds utsagn om viktigheten om at læreren har kontroll og kommer godt forberedt til undervisningen. Neste faktor i modellen er leveringskvaliteten, som handler om formidling av oppgave, hvilken kunnskap og kompetanse faglæreren har til fysisk aktiv læring (Greenberg et al., 2005). Dette underbygger Tobias utsagn:

«Vi lærere må ha en viss kunnskap og erfaring med fysisk aktiv læring for at undervisningen skal bli vellykket. En kunnskapsrik, målbevisst og motivert lærer, vil ofte kunne bringe motivasjonen og entusiasmen over til elevgruppen».

Tobias utsagn kan også sees i sammenheng med den tredje faktoren, målgruppe. Hvordan er elevgruppen, og hvordan legge opp norskundervisningen for å forsikre seg om at muligheter for læring oppstår for alle. Gustav forsterker viktigheten med målgruppe, fordi han mener læreren skal ta hensyn til elevforutsetninger når det blir planlagt hvor undervisningen skal gjennomføres. Siste faktor i Greenberg et al., (2005) sin modell er deltagerrespons. Det handler om evaluering av endt time, og er et sentralt punkt under rammefaktor.

Deltagerresponsen er også sentral i «pedagogikkens hus», på den måten at forløp, mål og resultat skal være i fokus både før, under og etter undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2016). Her handler det igjen om å få kontroll over elevgruppen, som informantene var enige om. Derfor er det viktig, som Tobias sa, å gå inn i rollen som en motivator som er målbevisst og sikker i sin egen undervisning. På den måten kan elevene være mer mottakelige for fysisk aktiv læring i norskfaget.

Den didaktiske relasjonsmodellen kan brukes til å illustrere betydningen av god planlegging, og den skal bidra med å påvirke læringen spesielt under planleggingsdelen til læreren. Ingen av informantene viser til den didaktiske relasjonsmodellen i intervjuene, men de nevner likevel flere av de sentrale punktene for god planlegging som modellen vektlegger. Samtlige informanter snakker indirekte om rammefaktorer, mål, innhold, arbeidsmetoder, deltagerforutsetninger og evaluering, som er sentrale begreper i modellen. Hiim og Hippe (2009) poengterer at en sammenheng mellom alle de seks faktorene, vil kunne virke inn på elevenes motivasjon og læring. Det kan stilles spørsmål til hvorvidt eksempelvis rammefaktorer kan oppfylles som en del av planlegging.

Rammefaktoren påvirker muligheten og begrensningene som dannes gjennom undervisningssituasjonen. Eksempelvis læringsmaterieell, tekniske hjelpemiddel, tid og sted må vurderes for å eventuelt oppnå en god undervisningssituasjon (Hiim & Hippe, 2009). Det kan være spesielt viktig å se på rammefaktorene når elevene skal gjennomføre en økt med fysisk aktivitet i norskfaget. Sigurd kommenterte organiseringen av fysisk aktiv læring i norskfaget med en huskeregel han brukte å tenke på for å få frem viktigheten med fysisk aktiv læring som arbeidsmetode:

«Hør og glem, se og forstå, gjør og lær».

For at elevene skal få muligheten til å «gjøre og lære», må læreren se på rammefaktorene. Gjennom observasjon av undervisningsøkten til min tidligere kollega, oppfattet jeg rammefaktorene som en utfordring med tanke på god organisering. Informantene uttrykte at de ikke hadde nok og riktig utstyr for å gjennomføre en god teoriøkt hvis de eksempelvis skulle ta med undervisningen ut av klasserommet. Uteområdet til skolen ble også sett på som et problem, spesielt på skolen der Finn jobber:

«Jeg jobber på en skole der uteområdet til skolen er ikke så stort. Det er svært ofte mange elever ute på forskjellige tidspunkt, så det å skulle legge ut utstyr i skolegården vil nesten være umulig da det bare hadde blitt flyttet på og brukt av de andre elevene».

Mitt oppfølgingsspørsmål til dette utsagnet ble om det ikke var mulig å planlegge å gå utenfor skolens område, da svarte Finn følgende:

«Det er fullt mulig, og det er noe jeg har gjort en del ganger. Likevel føler jeg at det går for mye tid til å komme seg fra skolen til det valgte uteområdet. Selv om det tar tid og planlegging å forflytte seg utenfor skolens område, vil jeg likevel si at det er lettere å organisere en god undervisning når man har et mer «fritt» område å bevege seg på»

Finn påpeker at han har hatt svært lite dårlige erfaringer med fysisk aktiv læring i norskfaget, men at organiseringen har mye å si for læringsmulighetene til elevene og det sosiale. De positive erfaringene til Finn samsvarer i stor grad med tidligere forskning som viser at fysisk aktiv læring ikke bare gav en helsemessig verdi, men det gav også en pedagogisk verdi med tanke på det faglige og det sosiale i skolen (Tjomsland et al., 2016). Informantenes erfaring og refleksjon rundt god organisering og fysisk aktivitet, ledet meg inn på hvordan elevene responderer på denne formen for undervisning, og hva informantene tenkte om muligheten for læring gjennom fysisk aktivitet.

5.4. Læringsmuligheter gjennom fysisk aktivitet

Her vil jeg presentere hvordan de fire informantene ser læringsmuligheter gjennom bruk av fysisk aktiv læring. De fire informantene hadde mange likhetstrekk i måten de forstod

begrepet fysisk aktiv læring, og hvordan de valgte å bruke det i undervisning. De kom med gode og relevante eksempler på aktiviteter å anvende i norskfaget. Videre var de alle klare på at det krever tid og planlegging av lærer for å sørge for at alle elevene får utbytte av å lære gjennom bevegelse. Her kommer lærers didaktiske kompetanse inn som en sentral rolle. Didaktikk handler om kunsten å veilede, men kan også gå under beskrivelsen «kunsten å lære bort» (Skagen, 2012). Begrepet er viktig innenfor undervisning og lærerutdanning fordi det er betydningsfull lærdom med tanke på å være oppmerksom, oppdage vrangforestillinger og ikke minst, for å lære bort (Gundem, 1998). Didaktikk vokste frem som et tema da informantene reflekterte over hvilke muligheter for læring elevene har, og hvordan den kan tilpasses flest mulig.

5.4.1 Fysisk aktiv læring og motivasjon

For at elevene skal gjennomføre skoleoppgaver er det viktig at målene for timen er meningsfulle. På den måten vil elevene bli mer motiverte, som videre vil føre til læring (Imsen, 2005). «For at elever skal være villig til å lære, er det viktig at målene for timen er givende» sa Tobias. Ved bruk av fysisk aktiv læring, lærer elevene gjennom fysisk aktivitet. På den måten kan motivasjonen blant elevene øke, og de kan få et bedre læringsutbytte enn det de ville fått gjennom tavleundervisning (Flekkøy, 2021). Flekkøy (2021) skriver at fysisk aktiv læring i norskfaget kan påvirke motivasjonen til elevene, gjennomføringen av oppgavene og fremme læring. Alle informantene var nokså samstemte i at fysisk aktiv læring kan forbedre læringsutbyttet til elevene. Videre ble det nevnt at elever som sliter med å konsentrere seg gjennom en økt med tavleundervisning, trolig kan ha utbytte av fysisk aktiv læring. Tobias fortalte følgende:

«Jeg har opplevd at elever som ikke mestrer tavleundervisning og teoretiske fag generelt, lyser opp når vi organiserer læring i bevegelse. Det er som om de får en «guts» til å lære teori for å vinne, uten at de tenker på at det er en læringssituasjon. Samtidig føler de også mestring, på en måte de kanskje ikke opplever i tavleundervisning. Tavleundervisning passer ikke for hver enkelt elev i skolen, da noen elever responderer dårlig på å motta informasjon passivt».

Gustav er i likhet med Tobias opptatt av hvordan fysisk aktiv læring kan motivere elevene:

«Det er ikke en lett oppgave å tilpasse undervisningen slik at alle elevene skal gjøre skolearbeidet, men jeg har god erfaring med å la elevene delta aktivt i egen læring. Mitt inntrykk er at det skaper en større interesse og glede blant elevene, når de får være med å bestemme undervisningsmetode»

Svaret til Gustav kan ses i lys av Skaalvik & Skaalvik (2015) teori om at skolens største utfordring er å motivere elevene til skolearbeid, som i stor grad henger sammen med variert undervisning, evaluere, tenke kritisk, analysere og være nysgjerrig i egen læring. Illers (2015) tar for seg sammenhengen mellom motivasjon, faglig innhold og fysiske aktiviteter. De tre faktorene henger sammen, og kan være en drivkraft for læring. Illers (2015) teori er i tråd med Gustavs utsagn, og skriver at glede, følelser og engasjement virker inn på læringsprosessen. For å variere undervisning, kan iverksetting av fysisk aktiv læring være en relevant måte å få elevene til å bevege seg på samtidig som de lærer. Dette kan bidra til å skape variasjon, og kan være en optimal metode for læring (Skage & Dyrstad, 2016).

Det regjerte en felles enighet blant informantene om at elever som ikke mestrer tavleundervisning kan ha godt av en læringsform som fysisk aktiv læring. Finn eksemplifiserte dette med å poengtere at kroppsøving ofte oppfattes som «guttene arena», og var positiv til at fysisk aktiv læring kan være en mulighet for guttene til å nærme seg jentenes prestasjoner i de teoretiske fagene. Jentenes dominans i teoretiske fag underbygges i tidligere forskning og teori (Markussen et al., 2008; Støren et al., 2007). En kritisk betraktning er at dette er tall fra over 13 år siden og det danner ikke grunnlag for å si at det slik i dag. Finn er allikevel overbevist om at så er tilfelle og utdypet følgende:

«Etter min erfaring er det flest gutter som sliter med tavleundervisning, og jeg tror at læring gjennom bevegelse kan motivere de. Utfordringen i norsk skole er at guttene gjør det dårligere enn jentene i absolutt alle fag, unntatt i kroppsøving. Jeg tror en måte å jevne ut nivået blant kjønnene kan være å få inn mer fysisk aktiv læring. Ambisjonen og målene som kom med i den nye læreplanen er positivt».

Finn var tydelig på at det kan øke læringsutbytte til guttene i teoretiske fag. Støren (2007) viser også til at gutter har et høyere karaktersnitt enn jenter i kroppsøving. Ulikheten i karakterer beskriver Sigurd i likhet med Finn, men med en tydelig beskjed om å måtte gjøre endringer for å møte flere gutter i undervisningen:

«At det er store forskjeller på kjønnene i skolen, er på vei til å bli en samfunnsutfordring. 67% av de som kommer inn på medisin, JUSS og psykologi er jenter. Dette er studier det er viktig at det er jevnt fordelt. Av egen erfaring responderer gutter bedre enn jenter på fysisk aktiv læring, så kanskje det kan være nøkkelen til å redde denne utviklingen. Det er viktig å få frem flere gutter, så det ikke utvikler seg til å bli et lite likestilt samfunn».

Til tross for at Finn og Sigurd er enig om ulikheten blant kjønnene, er det teori som åpner for diskusjon rundt tematikken. Ommundsen (2006) mener at kroppsøvningsundervisning ofte legges opp til mer aktiviteter på gutters premisser. Noe som igjen fører til at gutter blir mer motiverte enn jenter i faget. Det kan tenkes at innsats, trivsel og deltagelse blant gutter er høyere enn blant jenter, så innholdet kan dermed ha mye å si. På den ene siden hevder Fasting & Sisjord (2000) at trivselen i faget er avgjørende for elevenes motivasjon, og således kan elever som liker fysisk aktivitet øke motivasjon for arbeidet. På den andre siden har du elever som trives og mestrer tavleundervisning, og som ikke nødvendigvis vil motiveres mer av fysisk aktiv læring. Finn og Sigurds syn tyder på at det er fordelaktig at fysisk aktivitet som arbeidsmetode i teoretiske fag, vil kunne øke gutters karakterer generelt. En kritisk betraktning til Finn og Sigurds oppfatning er hvorvidt elevene som trives med tavleundervisning også vil oppleve økt motivasjon og bedre karakterer.

Informantene var enige i at fysisk aktivitet kan bidra positivt til læring hos enkelte elever, men at det var viktig å presisere at det var en utfordring å gjennomføre det. Grunnen til det var at de synes det er vanskelig å gjennomføre ut ifra kompetansemål, tid og organisering. På grunn av det, er det mye tavleundervisning som blir lagt opp i klasserommet. Dette kan underbygges av at størrelsen på klassene blir større. I tillegg til faglærerens kompetanse og selvtillit rundt fysisk aktiv læring, men også forberedelsestid, kompetanse og romplass (Quarmby et al., 2018).

Studiens resultater kan tyde på at det er en sterk sammenheng mellom mål og motivasjon. Informantene viser til at målet med fysisk aktiv læring må være å engasjere elevene gjennom aktiviteten. Dette er i tråd med å gjøre teori morsommere, som Edwards (2015) hevder kan styrke elevenes ferdigheter i å huske kunnskap, avdekke og forstå informasjon, og å unngå stillesittende undervisning. En sentral faktor i den didaktiske relasjonsmodellen er «mål». Det

er viktig å finne realistiske mål for undervisningen, som alle elevene kan klare å fullføre.

Dette blir poengtert i Gustavs utsagn:

«Som lærer må vi legge opp målene for timen. Da må vi ta hensyn til ferdigheter, kunnskap, og kompetansemålene i norskfaget. Med utgangspunkt i de ulike målene, bruker jeg å la elevene komme med innspill til undervisningen. Gjennom å sette mål for økten som elevene får være med å bestemme, kan elevene bli mer engasjerte i egen læring. Mål som elevene selv har vært med på å bestemme, kan bidra til at forutsetningene til alle elevene blir tatt hensyn til».

Hiim & Hippe (2009) skriver at elevmedvirkning er en viktig del av å sette mål i skolen, og det bidrar til at elevene skal føle at de får være med på å bestemme. På den måten kan elevene kjenne på et fellesskap med læreren. Enighet i hvordan lærings situasjonene skal utføres kan påvirke positivt med tanke på utvikling av kompetanse, kunnskap eller ferdigheter (Hiim & Hippe, 2009). Sigurd kom med egen refleksjon rundt motivasjon, elevmedvirkning og tavleundervisning:

«Tavleundervisning er veldig mye brukt i skolen, vi lærere kan nok være litt for glad i å høre vår egen stemme. Det kan gå utover elevenes motivasjon og arbeidslyst. Det står ikke skrevet i stein hvordan du skal drive undervisning, og den nye læreplanen er enda rundere enn det den en gang var. De tar mindre styring, og overlater mer til lærerne. Derfor mener jeg at vi sammen med elevene bør sette realistiske mål for at elevenes motivasjon skal bli bedre».

Finn deler Sigurds syn på lærere og tavleundervisning:

«Vi lærere er nok litt for glade i å høre vår egen stemme, og derfor blir tavleundervisning mye tatt i bruk. Det kan gå utover elevenes læring. Det står ikke skrevet i stein hvordan du skal drive undervisning, og den nye læreplanen er enda rundere enn det den var. De tar mindre styring, og overlater mer til lærerne. Jeg tror fysisk aktivitet kan fungere i mange teoretiske fag, og for at elevene skal oppleve andre måter å nå målene sine innenfor de ulike fagene.».

I den overordnede delen i læreplanverket står det blant annet at i møte med estetisk og fysisk utfoldelse fremmes mestring og bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Tobias delte læreplanverkets syn, og mente det var avgjørende for noen elever at læring gjennom bevegelse blir brukt i skolen. Mestring og bevegelsesglede kan for eksempel forekomme når elevene får arbeide på egen hånd, eller når de får samarbeide med andre. Fysisk aktiv læring kan bidra til at flere elever som har en tendens til å slite med å følge med i norskundervisningen, kan motiveres til læring uten at de selv tenker over det. Madsen (2021) belyser informantenes mening ved å ta for seg begrepet «Movement Integration». «Movement Integration» underbygger fysisk aktiv læring, og viktigheten det kan ha i skolen i forhold til mindre tavleundervisning og stillesitting i eksempelvis norskfaget. Målet er ifølge Madsen (2021) å påvirke elevenes faglige dyktighet positivt gjennom bevegelse. Tobias mener at fysisk aktiv læring på ungdomstrinnet kan være like viktig som på barnetrinnet, når det kommer til elevenes motivasjon. Dette gjelder spesielt oppgaver og mål som elevene må terpe på for å lære seg. Han sa følgende:

«Terping av mål og kompetanse i skolen kan, fra egne erfaringer, være demotiverende og kjedelig for elevene. Da vet jeg at terpeøvelser kombinert med fysisk aktiv læring kan være en fin måte for elevene å lære ubevisst. Det tror jeg kan egne seg like godt på ungdomsskolen, som på barneskolen. Elevene på ungdomsskolen er eldre, og har et enda større behov for å røre på seg. De kan også være mer skoleleie enn elevene som går på barnetrinnet».

5.4.2 Fysisk aktiv læring og kognitive funksjoner

Arbeidsmetoder er en annen faktor innenfor den didaktiske relasjonsmodellen. Den omhandler den pedagogiske tilnærmingen i en undervisningssituasjon. Det er da viktig å se på hvilke metoder som passer best for å nå de spesifikke målene for undervisningen (Hiim & Hippe, 2009). Gjennom tavleundervisning, mottar elevene informasjon passivt. Noen elever kan respondere dårlig på den formen for læring, og det er derfor sentralt å legge vekt på læring gjennom bevegelse. Grunnen til at læring gjennom bevegelse kan være hensiktsmessig, er fordi det kan være positivt for relasjonsbygging, helse, motivasjon og forståelse for kunnskap (Edwards, 2015). Jeg spurte Tobias om han kunne komme med et eksempel på arbeidsmetoder som kan være optimale både på ungdomstrinnet og barnetrinnet. Tobias utdypet gjennom dette eksempelet:

«Et eksempel fra egen undervisning er å sette i gang et hentediktat. Da pleier jeg å henge opp lapper ute i skolegården, eller i klasserommet. På lappene er det ord som de skal lære seg. Denne uken hadde vi om diftonger, og da hengte jeg opp ord med diftonger rundt omkring. Da får elevene løpe rundt og finne de ulike lappene. De må huske hva som stod på lappene, før de skal skrive de i boka si. De får altså ikke ta med lappene tilbake, så de løper rundt, leser på lappene og deretter tilbake til boka si. Det er ikke riktig før de har skrevet ned alle ordene. For de elevene som synes det er kjedelig å bare sitte å skrive ned ord, kan en slik læring påvirke konkurranseinstinkt. Konkurranseselement kan gjøre at elevene glemmer at det er undervisning, men at de gjør noe gøy. Min erfaring er at det kan treffe elever som ikke gidder, eller klarer å konsentrere seg. Hentediktat kan også bli brukt når elevene skal lære annen grammatikk, som verb og adjektiv. Vi tvinger de egentlig til å huske, for å klare å løse oppgavene. Tavleundervisning er effektivt for læreren, men det handler ikke alltid om hva som passer best for faglærer. Noen lærer bedre visuelt, mens andre må lese for å forstå. Jeg er veldig for fysisk aktiv læring i alle aldre, da det kan virke som det påvirker elevenes læring på en positiv måte».

Tobias sitt eksempel og svar til læring gjennom bevegelse kan ses i tråd med tidligere forskning (Watson et al., 2017). Watson et al., (2017) viser til at fysisk aktivitet gjennom skolehverdagen kan påvirke akademiske prestasjoner, innsats, adferd, utvikling av kompetanse og kognitive funksjoner på en positiv måte. Med utgangspunkt i kognitive funksjoner viser Kvalø et al, (2017) i likhet med Watson et al., (2017) til at fysisk aktivitet kan øke den kognitive funksjonen til elevene. Kvalø et al., (2017) gjennomførte studien «Active School», der målet for studien var å se om elevenes helse og læring kunne forbedres gjennom fysisk aktivitet. Når intervensjonen var ferdig, viste den en kognitiv fremgang blant elevene som hadde deltatt i studien. Gustav viste til betydning av fysisk aktivitet i læring, og poengterte at:

«Som lærer kan man slå to fluer i en smekk, som er bra. Kroppen må beveges. Riktig variert fysisk aktivitet kan for det første hjelpe på det kognitive, men også konsentrasjonen og humøret til elevene».

Tidligere forskning viser at fysisk aktiv læring ga et positivt utslag blant elevene i form av mye engasjement og motivasjon, samt at elevene trivdes med å lære gjennom en bevegende kropp. Lærerne fikk inntrykk av at de elevene som har en tendens til å bruke mye av tiden sin på stillesittende aktiviteter etter skolen, trivdes med bevegende læring i undervisningen (Tjomsland et al., 2016). Fysisk aktiv læring ga ikke bare en helsemessig verdi, men det ga også en pedagogisk verdi med tanke på det faglige og det sosiale i skolen (Tjomsland et al., 2016). Sigurd fortalte at han hadde erfart at elever ofte kan overraske både seg selv og lærer når de lærer gjennom bevegelse. De glemte at de var i en læringssituasjon, og de hadde utbytte både mentalt og fysisk av å bevege på seg.

Lærerne som deltok i Auli-prosjektet så også fremgang på elevenes kognitive funksjon etter intervensjonen. En av lærerne kunne fortelle at fysisk aktivitet hadde hatt positiv innvirkning på elevene på Auli skole. Spesielt kunne fysisk aktiv læring bidra positivt hos de elevene som hadde lese- og skrivevansker. Gjennom prosjektet så de sammenhengen mellom vanskene de hadde med bevegelse og motorikk og hvordan en bedre motorikk kunne forbedre lese- og skriveferdighetene deres (By, 1992).

Gjennomføring av undervisning med fokus på fysisk aktiv læring, har som mål å gi elevene variasjon og tilpasninger i læringsprosessen, men det er også et sentralt mål å gi elevene mulighet til å lære gjennom å bevege seg (Ommundsen, 2016). Kognitiv læring handler om forståelsen av læring, og knyttes til kroppens nervesystem. I denne sammenheng, vil det kobles opp mot hvordan individet henter frem erfart informasjon som videre kan bli brukt i praksis (Moser & Ommundsen, 2016). Det kan derfor være rimelige å anta at fysisk aktiv læring kan bidra positivt til den kognitive læringen. Flekkøy (2021) skriver at fysisk aktiv læring kan hjelpe til med å styrke utvikling, engasjement og den helhetlige læringen blant elevene, som er et sentralt mål i faget. En forbedret kognitiv funksjon ble også nevnt som en sentral del i intervensjonen «Active School», der de kom frem til at fysisk aktiv læring kunne være positivt for elevenes kognitive funksjon. Det tydet også på at elevene fikk bedre aerob utholdenhet, spesielt hos de elevene som i starten av prosjektet ikke var aktive generelt (Kvalø et al., 2017). Sigurd viste til betydning av fysisk aktiv læring som en positiv faktor for det kognitive:

«Fysisk aktivitet gir økt blodgjennomstrømning til hjernen, elevene blir kvikkere og det blir morsommere å lære. Likevel er ikke forskerne overbevist om at fysisk aktivitet

hjelper på det kognitive. Jeg skulle gjerne hatt kroppsøving med elevene mine hver dag, men fagforeningen mener det er for dyrt. De ser også på det som problematisk å klare å komme gjennom alle målene i de teoretiske fagene, hvis det blir for mye fysisk aktivitet. Det de ikke tenker på, er at fysisk aktivitet kan integreres i alle fagene».

Som Sigurd beskriver, er det kritikere som er skeptisk til fysisk aktivitet i teoretiske fag. Moser & Ommundsen (2016) underbygger Sigurds påstand om tematikken. De skriver at kognitivt læringsperspektiv er et begrep innenfor læring som er viktig. Til tross for det, er det noen flere som stiller seg kritisk til perspektivet. Det handler om hvordan prosesser for læring som bygges på et kognitivt læringsperspektiv blir forstått. En av meningene kritikerne har rundt perspektivet handler om at det ikke finnes en god nok forklaring som viser til hvordan individer tar til seg og perfektionerer komplekse bevegelser. Rettere sagt; elever kommer med forskjellig erfaringer og det kan derfor være vanskelig å vite hvor mye hver enkelt elev får med seg (Moser & Ommundsen, 2016). Det kan tenkes at det er en sentral utfordring når elevene deltar i fysisk aktiv læring gjennom samarbeidsøvelser. Jeg vil anta at det er ekstra vanskelig å vite hvor mye hver enkelt elev får med seg.

5.4.3 Fysisk aktiv læring og samarbeid

Som tidligere nevnt i oppgaven, er det viktig å fremme læring gjennom bevegelse, både med tanke på relasjoner, motivasjon, forståelse, helse og som en form for memorering av kunnskap (Edwards, 2015). Det regjerte enighet blant informantene om viktigheten av at elevene samarbeider med hverandre, og at det kan bidra til gode relasjoner gjennom fysisk aktivitet. Illeris (2015) skriver at samarbeid kan styrke læringsmulighetene. Når eksempelvis teorivake elever samarbeider med teoriflinke elever kan det påvirke læringen hos de som synes norskfaget er kjedelig. Samarbeid gjennom fysisk aktivitet ble også løftet fram blant informantene som en positiv effekt på læring. Rundt samtaler om samarbeid og gruppearbeid, kom Sigurd inn på et relevant eksempel i fra egen undervisning. Eksempelet tok utgangspunkt i at elevene måtte jobbe i grupper for å bli enige om spørsmål og svar relatert til norskfaget. Sigurd utdypet som følger:

«Elevene skulle spre seg utover et område, gruppevis. En av gruppen skulle stå i midten av område og kalle på de forskjellige «lagene» for at de skulle ut å løpe. I norskfaget har man viktige forfattere i de ulike litterære epokene. Camilla Collett, Knut Hamsund, Welhaven, Wergeland, Amalie Skram. Med utgangspunkt i forfatterne,

tok jeg med navnene inn i leken «haien kommer». De ulike gruppene får hver sin forfatter. Hvis Gruppe 1 var Wergeland, måtte de ut å løpe hvis svaret på spørsmålet som ble stilt omhandlet Welhaven. Gruppen i midten stilte spørsmål som «hvem var Camilla Collett søster til?» Da må de som er utpekt som Wergeland ut å løpe. Neste spørsmål «Hvem var det som skrev «Sult»?» da måtte gruppen som var Knut Hamsund ut å løpe. I pausen mellom hver, kan jeg fortelle litt om de ulike forfatterne og epokene. Mitt inntrykk er at elevene kan fungere godt i grupper, og at det kan bidra til et bedre læringsmiljø. De får snakke og reflektere sammen, noe som kan utvikle bedre kjennskap til hverandre».

Med utgangspunkt i det eksempelet ovenfor, er det i tråd med Kagan & Stenlev (2006) teori «Cooperative learning», hvor fokusområdet er læringsmiljø og relasjoner. Læringsmiljøet kan utvikles positivt, og relasjonene i klassen kan bli sterkere gjennom å samarbeide med hverandre. Elevene utvikler tilhørighet med hverandre, kunnskap og inkludering i aktivitet med medelever, og utvikling av de sosiale evnene sine (Fohlin & Wilson, 2020). I tråd med denne teorien, koblet Sigurd samarbeid opp mot egne positive erfaringer:

«Elevene gjør hverandre gode, og jeg har ofte sett forbedringer hos elevene både med tanke på tilhørighet og det teoretiske. Det er selvfølgelig vanskelig å måle, men fra egen erfaring «blomstrer» de teorisvake i samarbeid med de skoleflinke elevene».

Når elever skal delta i aktiviteter hvor de lærer samtidig som de er i interaksjon med andre, kan metoden «Cooperative learning» bli tatt i bruk. Gjennom metoden er det fokus på at elevene skal måtte sosialisere seg med de andre elevene, mens de drar nytte av hverandres kunnskap (Fohlin & Wilson, 2020). Da kommer vi tilbake til Sigurds utsagn om å «gjøre hverandre gode», samt å øke måloppnåelsen sin. Måter å gjennomføre «Cooperative learning» på i teoretiske fag som norsk, er eksempelvis ballspill, koordinasjonsøvelser og stafetter. Metoden skal bidra til et større engasjement blant elevene, men også sosial utvikling, elevaktivitet, inkludering og læring. Videre belyser Kagan & Stenley (2006) at elevene kan få økt læringsutbytte gjennom aktiv deltagelse i teoretiske fag. Tobias hadde også meninger om samarbeid i timen, og et eksempel ifra han, kan ses i lys av «Cooperative learning»:

«Jeg mener at læring og elevaktivitet henger godt sammen. Det følgende eksempel kan bidra til læring og elevaktivitet. I norskfaget kan elevene i grupper, få utdelt

forskjellige oppgaver som skal være knyttet til norskfagets ulike læringsmål. De utdelte oppgavene, må elevene løse sammen. På denne måten kan samarbeid og læring føre til at elevers deltagelse innad i gruppene blir lik, hvor hver enkelt elev får inntrykk av at de har en individuell ansvarlighet. Å føle seg viktig og ansvarlig på lik linje med de andre elevene, kan det bidra til at det skapes en positiv avhengighet mellom elevene som samarbeider».

Med utgangspunkt i resultatet fra informantene, er det i stor grad likhet med teorien om at samarbeid og «Cooperative Learning» kan bidra til at elevene får et økt utbytte av læringen. Sigurd problematiserer derimot samarbeidsøvelser og viser til at elevers ferdigheter kan bli veldig synlig for medelevene. Sigurd utdypet med følgende utsagn:

«Det er spesielt viktig at læreren setter av tid til å planlegge og forberede undervisningen, når elevene skal gjennom samarbeidsøvelser i fysisk aktiv læring. For det første føler elevene ofte et behov for å ha et individuelt ansvar i en gruppeoppgave. For det andre, når det kommer til samarbeid, blir det veldig tydelig hvem som kan mest, og hvem som kan minst. Jeg tenker at det kommer veldig tydelig frem i norskfaget, siden det omhandler mye grammatikk og tematikk som krever forståelse».

Utsagnet som blir presentert av Sigurd, kan ses i lys av at Cooperative Learning er avhengig av elever som har likt ansvar i gruppen, lik deltagelse, avhengighet og interaksjon i gruppen (Kagan & Stenlev, 2006). Som Gustav nevnte i sitt intervju er det også utfordringer som kommer med det å miste kontrollen i undervisningen. Det vil også være en sentral faktor i kombinasjonen fysisk aktiv læring og samarbeid. Sett i lys av Gustav sitt utsagn om å miste kontroll, underbygger Madsen (2021) dette. Han tar for seg hvordan samarbeid kan oppleves som kaotisk, hvor læreren mister kontroll i rommet. Flere utfordringer skal jeg ta for meg i neste kapittel.

5.5 Sentrale utfordringer ved bruk av fysisk aktivitet i norsk undervisning

Det regjerte enighet blant informantene om at fysisk aktiv læring kan bli påvirket av ytre faktorer i skolen. Finn fortalte at selv om han var positiv til mye rundt fysisk aktiv læring, kunne han være litt kritisk til læringsmetoden. Da jeg spurte han om utfordringene rundt fysisk aktiv læring svarte han:

«Det er altfor mye planlegging med tanke på hvor lite tid vi har. Jeg har ikke kapasitet til å flette inn fysisk aktivitet, da det er tidskrevende».

Det er en fellesnevner blant tre av informantene. De følte de hadde for liten tid, samt at de mistet kontroll på hva elevene fikk med seg av teori. For at læring skal forekomme i skolen, er det viktig at elevene har noe spesifikt de skal gjennom. På den måten vet de hva som skal læres, hva de skal reflektere over og hvordan de eventuelt kan bruke tidligere kunnskap (Manger et al., 2013). Lærerne som ble intervjuet synes fysisk aktiv læring kunne være et omfattende problem da de følte de mistet kontrollen over lærings situasjonen.

Madsen (2021) underbygger Finns mening rundt utfordringen med fysisk aktiv læring. Han skriver at noen lærere kan føle at det å anvende fysisk aktivitet i teoretiske fag kan være utfordrende og uvant. Når noe er uvant og utfordrende, kan det videre virke tidskrevende for læreren å sette seg inn i læringsmetoden. Tobias reflekterte over den utfordrende og uvante biten lærere kan føle på når det kommer til fysisk aktiv læring i teoretiske fag. Han mente at en løsning på problemet kan være å lage en felles øvelsesbok i de ulike teoretiske fagene. På den måten kunne faglærere ta i bruk denne boken når de eventuelt skulle gjennomføre en økt med læring gjennom bevegelse. Sigurd fortalte følgende:

«Etter egen erfaring, er minuset er at det er vanskelig å teste elevene der og da. Det er på grunn av tidsmangel og at jeg føler at jeg mister kontroll på elevgruppen. Det er vanskeligere å måle hvor mye de lærer, da det krever enda mer planlegging av undervisningen».

Skolesystemet i Norge har et stort fokus på de teoretiske fagene som PISA-undersøkelsen omhandler. Madsen (2021) tar for seg PISA-effekten som en sentral begrunnelse for hvorfor det er fokus på lesing og teori i skolen. Han mener at naturfag, matematikk og lesing blir lagt mye vekt på i skolen for at elevene skal komme godt ut av undersøkelsen. Finn var kjent med undersøkelsen, og han så på den som viktig i det norske skolesystemet. Finn kunne fortelle at:

«Hvert tredje år blir 15 åringene på skolen testet under PISA-undersøkelsen. PISA-undersøkelsen skal sjekke elevenes kompetanse iblant annet lesing. Jeg vet at denne testen har mye å si når det kommer til utdanningspolitikken i Norge, da den sammenligner ferdighetene til elevene med andre land. Det setter et press på oss læreren og gjør igjen at vi vil ha en

kontroll på at elevene får med seg det de skal. Det kan være en grunn til at lærere i den norske skole benytter seg mest av tavleundervisning, fremfor fysisk aktiv læring»

Jeg observerte en klasse på en ungdomsskole for å se på hvordan læreren valgte å ta for seg fysisk aktiv læring i en norsktime. For at elevene skulle føle seg trygge med en ekstra voksen i klasserommet, presenterte jeg meg selv og fortalte litt om hvorfor jeg var der. Elevene var godt kjent med fysisk aktiv læring i teoretiske fag, og kunne fortelle meg litt om hva de synes om det. Jeg observerte en situasjon der trappeløp ble brukt som en time med fysisk aktiv læring. Læreren hadde klipt opp flere lapper med verb som elevene gjennom en stafett skulle bøye på nynorsk. Hele laget skulle stå øverst i trappen. Når «startskuddet» gikk, skulle de første elevene på hvert av lagene løpe ned trappen for å plukke opp en tilfeldig lapp med ett ord på. På motsatt side stod riktig bøying, men denne siden skulle bare resten av laget se. Eleven skulle løpe opp til laget med ordet, for å så bøye det fremfor elevene. Hvis det var riktig bøynd var det neste person på laget som kunne løpe ned. Konseptet var bra med tanke på aktivitet og læring, men det tok lang tid før aktiviteten ble satt i gang på grunn av uro og lite fokus i klassen. Aktiviteten ble presentert mens elevene stod i trappen, og det var derfor en vanskelig situasjon for læreren å få oppmerksomheten fra alle elevene da de ikke satt og hørte på, men allerede var i bevegelse. Dette var noe også læreren kunne si seg enig i etter endt undervisning.

Med utgangspunkt i det jeg observerte, kunne det vært relevant at læreren tok for seg teori i klasserommet først, forklare aktiviteten inne i klasserommet og deretter gå ut i trappene. Det kan da tenkes at det hadde oppstått en bedre læringssituasjon for alle elevene. Denne metoden ble brukt gjennom Active Smarter Kids, og den fungerte da godt. På den måten lå teorien ferskt i minnet, og det kunne være lettere for elevene å repetere det de hadde lært gjennom den planlagte aktiviteten. Tjomsland et al., (2016) hadde erfart at det funket godt å sette i gang en aktivitet der elevene måtte oppsummere det de hadde lært i det teoretiske faget før den fysiske aktiviteten. Gustav hadde utført en lignende aktivitet for sin klasse, og han underbygger det jeg observerte med denne erfaringen:

«Det var en utfordring for elevene mine å holde fokus når de allerede var utenfor klasserommets fire vegger. De hadde plutselig hadde lov til å bevege seg mer fritt, så fokuset deres var vanskelig å hente inn igjen»

Dyrstad et al., (2018) tar for seg hvordan fysisk aktiv læring kan fremme trivsel og helse, samt påvirke de faglige prestasjonene hos elevene, men ut ifra eksempelet ovenfor kan det også være en negativ side med denne formen for læring. Både de lærerne jeg observerte og jeg, hadde et positivt syn på fysisk aktiv læring. Det kan bidra til at jeg ubevisst vektla positive hendelser og fokusområde gjennom observasjonene mine, og at det var lite rom for å se utfordringene med fysisk aktiv læring. Med utgangspunkt i eksempelet overfor blir det veldig synlig hvem som ikke klarer å bøye ord på nynorsk, og som hemmer laget i å ta «seieren». Det kan ta gå utover mestringen og læringen for vedkommende, til tross for at de får være i fysisk aktivitet. Med tanke på at gutter kan få bedre utbytte av å lære gjennom fysisk aktiv læring, kan det likevel være en utfordring for de som sliter med å konsentrere seg i norskfaget. Finn hadde også en mening rundt dette, som de andre ikke reflekterte over som en utfordring. Han viser i motsetning til de nevnte informantene å være kritisk til at fysisk aktivitet kan ha positiv påvirkning på alle elever som sliter med tradisjonell tavleundervisning:

«Sannheten er vel egentlig det at de som sliter med tradisjonell undervisning, også sliter med å holde fokus når de er i aktivitet. Det er litt komplisert, men ser man på karakterene så vil det ofte være slik at de som er flinke i de teoretiske fagene, også er flinke i fysisk aktivitet. Energinivået er ulikt. De som for eksempel sliter med konsentrasjon, må vi lærere tenke at vi må møte de litt mer. Ofte er det de som sliter med konsentrasjonen som er vanskelig å håndtere i kroppsøvningsfaget, fordi det er mye «armer og bein». Vedkommende må være under oppsyn i ganske stor grad. Da blir det en ny utfordring for læreren, og det handler om å finne et innhold som alle elevene kan respondere godt på. Det er derfor viktig at faglærer er kjent med elevene».

Jeg valgte å ta for meg «den didaktiske trekant» i teoridelen min fordi den var sentral i min forskning rundt fysisk aktiv læring i norskfaget. Det er mange faktorer å ta hensyn til når det kommer til oppnåelse av læring hos elevene. Viktigheten mellom lærer, elev og innhold kom tydelig frem i modellen for å nå målene i undervisningen. Den første delen av trekanten er «representasjonsaksen», og omhandler koblingen mellom lærer og innhold. Det er en representasjon av innholdet elevene skal gjennom i opplæringen (Lyngsnes & Rismark, 2016). Med utgangspunkt i svaret til Finn, ser vi at det kan være en utfordring å ta med fysisk aktivitet i teoretiske fag, fordi innholdet skal passe for alle elevene. Det er relevant å vise til

for å underbygge påstanden til Finn. For at innholdet i norskfaget skal være tilpasset hver enkelt elev er det nødvendig at lærer blir kjent med elevene sine. Det er først og fremst læreren som velger måte å undervise på, men det er nyttig å vite hva elevene responderer på, samt hvilke tidligere erfaringer elevene har med arbeidsmetoden. Tidligere erfaring med innhold og arbeidsmetode kan være med på å påvirke læringssituasjonen (Lyngnes & Rismark, 2016). Måten faglærer velger å presentere innholdet, bør ikke kommuniseres for vanskelig eller for lett til elevene, på grunn av de ulike erfaringene de tidligere har hatt med det valgte innholdet.

Til tross for Finn sitt utsagn om at elever som sliter med teorifag og konsentrasjon ikke får et tydelig bedre resultat i fysisk aktivitet, har McClelland et al., (2014) en annen teori. I undersøkelsen «Move4words» kommer det frem at teorisvake elever kan respondere bedre gjennom fysisk aktiv læring. Studien viste også at elevene som hadde blitt med i intervensjonen lå ett år fremfor andre jevnaldrende med tanke på pensum. Dette var i forhold til det nasjonale nivået. Teorien viser i motsetning til Finn sin mening at elever som sliter med å holde fokus under tavleundervisning, kan holde fokus i fysiske aktiviteter.

En sentral utfordring rundt fysisk aktiv læring er å tilpasse norskundervisningen for alle elevene sine. Som nevnt ovenfor bør læreren kjenne elevene sine for å kunne lage et opplegg som passer for hele gruppen. Finn stiller spørsmål om hvordan undervisning skal legges til rette for alle elevene, når skolesystemet er som det er. Han la vekt på refleksjon rundt tilpasset opplæring:

«Hvordan tilpasse opplæringen er et vanskelig spørsmål på generell basis. Norsk skole tilrettelegger ikke for at man kan dele elevene inn i nivå. Nivåinndeling må til for å komme i mål. Du har 25 elever i klasserommet, og du må dermed ha ulike inndelinger av nivåer der alle elever får utfordringer ut ifra mestring i faget. De flinkeste får ofte ikke nok utfordring, og de i midten blir på en måte litt glemt, mest de med lavest nivå er det mest fokus på. Vi legger til rette for å treffe flest mulig, og det er lurt å være tydelig. Det er viktig å kjøre en miks istedenfor å bare dele inn elevene etter nivå. Det er viktig å se an aktiviteten, og deretter bedømme om det er viktig å tilpasse».

For å underbygge viktigheten med å tilpasse opplæringen for elevene og for at de skal nå målene i norskundervisningen, kan deltagerforutsetninger løftes frem. For det første er det gunstig for norsklæreren å legge opp undervisningen ut ifra forutsetningene i elevgruppen, det vil si alder, kultur, motivasjon og språk. For det andre må norsklæreren bevisst legge opp en undervisning der elevene får være involvert i egen læring (Edwards, 2015).

Deltagerforutsetninger tar for seg målgruppen undervisningen skal gjennomføres i. For eksempel hvis elevene skal sitte passivt å motta informasjon ifra lærer og lærebøker, kan det være gunstig å gi elevene en aktiv rolle i sin egen læring (Edwards, 2015). Fokusområdet skal være å øke motivasjonen hos flere i elevgruppen gjennom å la de være aktive i egen læring.

En utfordring som ble belyst i «Smarter Active Kids» er situasjoner i undervisningen der konkurransen blir viktigere enn teorien på grunn av læring gjennom fysisk aktivitet (Tjomsland, 2016). I motsetning til Tobias, trekker Finn frem konkurranseinstinkt som et mer utfordrende element i læringssituasjonen:

«Det å iverksette en konkurranse gjennom fysisk aktivitet kan gå begge veier. For det første kan det være positivt fordi elevene tvinges til å måtte lære for eksempel ulike ordklasser. For det andre kan konkurranseinstinktet bli så dominerende at elevene glemmer hva de skal lære. Det blir da viktigere å vinne konkurransen, enn å sette seg inn i grammatikken».

Når en slik situasjon oppstår er det viktig å understreke for elevene at poenget er å løse oppgaver og fair play, istedenfor å vinne (Tjomsland, 2016). Sigurd kom også med et eksempel angående fysisk aktiv læring og utfordringen med elevenes konkurranseinstinkt:

«En stafett som kan bli brukt i norskfaget, er adjektivstafett. Her kan læreren sette i gang en stafett der elevene i grupper skal lage adjektivhistorier. For å få adjektivene må de løpe opp til læreren som står med et kort vendt opp ned. Elevene må løpe opp til kortene, plukke et tilfeldig kort, og deretter løpe ned til gruppen sin igjen. Det er hver sin gang å løpe opp, mens gruppen jobber med historien. Den gruppen som klarer å samle inn 10 adjektiv, og lage en historie ut av ordene, vinner. Etter å iverksette og gjennomføre slike aktiviteter, kan det stilles spørsmål om elevene er mer opptatt av konkurransen, enn selve læringsprosessen. I skolen er læringsmålene viktige å følge opp i undervisningen. En utfordring rundt læremålene og fysisk aktiv læring er å

kombinere dette. Å jobbe i grupper gjennom en rebus, kan sannsynligvis bidra til at laget får reflektere og diskutere sammen, og derav kan elevene bli mer engasjerte i både aktivitet og prosessen for læring»

Her underbygger Sigurd igjen viktigheten med samarbeid når fysisk aktiv læring skal være en del av norskundervisningen, og hvordan det kan være en løsning med tanke på utfordringene med fysisk aktiv læring.

6.0 Avslutning

I denne studien har jeg prøvd å belyse hvordan fysisk aktiv læring kan påvirke læringsutbytte til elevene i norskfaget. Problemstillingen jeg valgte var: «*Hvordan kan fysisk aktivitet bidra til elevers læring i norskundervisning?*» Med følgende forskningsspørsmål:

1. «Hvordan kan fysisk aktiv læring brukes i undervisning for å styrke engasjement og deltakelse blant elever?»
2. «Hvilke muligheter for læring ser norsklærere gjennom bruk og planlegging av fysisk aktiv læring i undervisning?»
3. «Hvilke ulemper for læring ser norsklærere gjennom bruk og planlegging av fysisk aktiv læring i undervisning?»

Overordnet viser studiens resultater at fysisk aktivitet kan bidra til å øke elevers engasjement og deltakelse i norskundervisning, og det kan således bidra positivt til at elevene når faglige læringsmål i teoretiske fag. Flere tidligere forskningsprosjekter kan også vise til at flere elever deltar aktivt og blir mer engasjerte ved bruk av fysisk aktiv læring i teoretisk undervisning (Bransford, Brown & Cocking, 2003; Mwaanga, Dorling, Prince, & Fleet, 2018). Dette styrker informantenes oppfattelse av at fysisk aktiv læring kan bidra til å øke engasjement og deltakelse blant elevene.

Fysisk aktiv læring er et komplekst begrep, og det viser også studiens resultater. For tre av studiens informanter kjennetegnes fysisk aktiv læring som en morsommere og mer spennende måte å nå læringsmålene på. Kun en av fire informanter mente at fysisk aktiv læring kun kjennetegnes ved å få elevene i bevegelse, og at det på den måten blir lett å glemme kompetansemål. Basert på informantenes refleksjoner tyder det på at hvordan en lærer forstår fysisk aktiv læring kan påvirke planlegging og organisering, og således læringsutbyttet.

Et sentralt funn i studiens resultater er at fysisk aktivitet kan bidra til at elevene i større grad bidrar til hverandres læring gjennom å samarbeide, som for eksempel gjennom gruppeoppgaver. Det kommer også frem av samarbeid kan ha en positiv effekt for teorisvake elever. To av informantene viser til at hvis teorisvake elever samarbeider med teoriflinke

elever kan det påvirke læringen hos de som synes norskfaget er kjedelig. Samtidig ble det vektlagt av informantene at læreren tok seg tid til å planlegge og forberede undervisningen nøye. Dette var særlig viktig når elevene skulle gjennom øvelser som krevde samarbeid. Spesielt med tanke på at hver enkelt elev skal få utbytte av gruppearbeidet. Bruk av samarbeid løftes også frem som svært betydningsfullt i læringsprosessen av Illeris (2015), som poengterer at samarbeid kan styrke læringsmulighetene gjennom fysisk aktivitet.

Studiens funn viser at det er viktig med konkrete læringsmål i utarbeidelsen av en undervisning med fysisk aktiv læring. Informantene la også vekt på at det er en sterk sammenheng mellom mål og motivasjon. Informantene viser til at motivasjon er svært sentralt for at elever skal nå undervisningens mål og at målet med fysisk aktiv læring må være å engasjere elevene gjennom aktiviteten. Videre løftes variasjon og morsomme aktiviteter frem som sentrale momenter for å motivere elevene gjennom fysisk aktivitet. Dette er i tråd med å gjøre teori morsommere, som Edwards (2015) hevder kan styrke elevenes ferdigheter i å huske kunnskap, avdekke og forstå informasjon, og å unngå stillesittende undervisning.

Et interessant funn i studien viser at fysisk aktiv læring kan være spesielt givende for de elevene som sliter med å konsentrere seg i tradisjonell tavleundervisning. Informantene viser til at tilpasning og variasjon av undervisning med fysisk aktiv læring i fokus kan motivere enkelte elever. Det vil videre gi mulighet for å skape økt glede og interesse blant elever som normalt er ufokuserte eller er lite interesserte. Dette støttes av McClelland et al., (2014), som viser til at fysisk aktiv læring kan bidra til at elever blir mer konsentrerte og respondere bedre på undervisningen. På den andre siden var en av studiens informanter derimot uenig og mener de som sliter med tradisjonell undervisning, også sliter med å holde fokus når de er i aktivitet.

Avslutningsvis ble ulemper ved fysisk aktiv læring drøftet. Samtidig som studienes resultater i stor grad viser positive effekter ved fysisk aktiv læring fremkom det også enkelte ulemper. Et sentralt funn var informantenes oppfatning av tidsbruk knyttet til planlegging og tilrettelegging av fysisk aktivitet i de teoretiske fagene. Flere av informantene poengterte at tidsbruken gjør det utfordrende å prioritere å lage et godt undervisningsopplegg. Dette er i tråd med Quarmbys et al., (2018) studie. Studien viser at det er mangel på rom, tid, opplæring, samt presset fra de ulike standardiserte testene som skal bli utført i de teoretiske fagene. Det er derfor en utfordring knyttet til planlegging og gjennomføring av fysisk aktiv læring, som studiens resultater også viser.

I tillegg til tid viste to av informantene også til utfordringer om kontroll på undervisningen. De poengterte at det er enklere å ha kontroll på undervisningen og elevene hvis det gjennomføres med tradisjonell tavleundervisningen. Dette kan vi se igjen hos Madsen (2021), som viser til at samarbeid kan oppleves som kaotisk, og læreren kan miste kontrollen i rommet.

Informantene mente at planleggingen rundt en slik time var veldig viktig, men vanskelig å legge inn i arbeidet. Samtidig viser studiens resultater at utfordringene kan minimeres med god planlegging, som kan forebygge kaotiske situasjoner, samt potensiell uro i klasserommet. Mangel på tid kunne bli sett på som et problem blant noen av informantene. En av informantene løftet derimot opp et forslag om en felles aktivitetsbank på arbeidsplassen hvor læreren kunne dele undervisningsopplegg. Bruk av en aktivitetsbank løftes også frem som svært nyttig i Auli-prosjektet, hvor lærerne utviklet en felles idébank for bruk av fysisk aktiv læring i undervisningen sin (By, 1992).

Informantene oppfattes som positive til hvordan fysisk aktiv læring kan bidra til å gjøre teori morsommere, men at de likevel følte de mistet kontrollen på hva elevene faktisk lærte når de var i aktivitet. Allikevel var flere av informantene tydelig på at fysisk aktiv læring kan brukes som et verktøy for å øke læringsmulighetene i norskundervisningen hvis det knyttes mot fagets læringsmål.

6.1 Implikasjoner for videre forskning

I min studie finnes det flere eksempler på fysisk aktiv læring, og hvorfor det kan være et alternativ til tradisjonell undervisning. Derfor burde fysisk aktiv læring bli satt mer i fokus allerede i lærerutdanningen. Lærere som ikke har noe form for kroppsøvingstudanning eller er interessert i fysisk aktivitet, kan se på fysisk aktiv læring som krevende å anvende i for eksempel norsk. For at elevene skal lære noe gjennom fysisk aktiv læring, kan det være viktig at læreren i faget ikke ser på det som påtrengt. Dette er også noe en av informantene nevnte i intervjuet sitt, om at det skal falle naturlig å legge til rette for fysisk aktiv læring i faget. Den samme informantene mente at det burde ligge ute en felles øvelsesbok som lærere kunne ta i bruk når de ville gjennomføre undervisningen sin ved hjelp av fysisk aktiv læring. Eventuelt burde det være mulighet til å gjennomgå kursing i utdanningen sin, eventuelt videreutdanning.

Fysisk aktiv læring er komplekst begrep og studiens resultater viser at en tydeligere begrepsavklaring og mer tilgjengelig aktivitetsbank bør legges vekt på i videre forskning og

arbeid. Siden det er så mye med begrepet som fortsatt trenger å bli sett på, mener jeg at det er viktig at det forskes videre på. Studien jeg har tatt for meg har vært kvalitativ, men kanskje det kan være relevant å ta for seg en mer kvantitativ tilnærming. Med en kvantitativ tilnærming vil det være lettere å generalisere, men også få en bredere forståelse på hvordan forskjellige skoler oppfatter sin kompetanse angående tematikken. Videre kan denne tilnærmingen bidra til å danne et helhetlig og spesifikt bilde om hva som skal til for å få en positiv fremgang i skolen med fokus på fysisk aktiv læring

7.0 Litteraturliste

- Allison, E. (2010). Pedagogy – how is it influenced in primary schools? A comparative study of literature about pedagogical influences in primary schools in England and Poland, with a focus on English primary schools. *Education 3-13* 38 (1): 55 – 67. <https://doi.org/10.1080/03004270903099819>
- Askheim, O.P. & Starrin, B. (red.) (2007). *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bahr, R. (2020). Fysisk aktivitet. Hentet 12.05.22 fra https://sml.snl.no/fysisk_aktivitet
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2003). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press. Hentet fra <http://www.csun.edu/~SB4310/How%20People%20Learn.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Reitzel.
- Brudal, L.F. (2006). *Positiv psykologi: empati, flyt, kvinne og mann, humor*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Collins, J. & O'Brien, N. (2003). *The Greenwood Dictionary of Education*. Westport, CT: Greenwood. Hentet fra <https://books.google.no/books?>
- Dalene, K. E., Anderssen, S. A., Andersen, L. B., Steene-Johannessen, J., Ekelund, U., Hansen, B. H. & Kolle, E. (2018). Secular and longitudinal physical activity changes in population-based samples of children and adolescents. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 28(1), 161-171. <https://doi.org/10.1111/sms.12876>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press
- Dencker, M., Bugge, A., Hermansen, B. & Andersen L.B, (2010). Objectively measured daily physical activity related to aerobic fitness in young children, *Journal of Sports Sciences*, 28:2, 139-145. <https://doi.org/10.1080/02640410903460726>
- Diamond, A. & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that,

- despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>
- Dyrstad, S.M., Kvalø, S.E., Alstveit, M. & Skage, I. (2018). *Physically active academic lessons: acceptance, barriers and facilitators for implementation*. BMC Public Health, 18 (322). <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5205-3>
- Edwards, S. (2015). Active Learning in the Middle Grades. *Middle School Journal*, 46(5), 26-32. <https://doi.org/10.1080/00940771.2015.11461922>
- Engelsen, U, B. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva-hvordan-hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Ericsson, I. & Karlsson, M. K. (2014). *Motor skills and school performance in children with daily physical education in school – a 9-year intervention study*. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 24(2), 273-278.
<https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x>
- Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of educational change* (5.utg.): New York: Routledge Teachers College Press.
- Fasting, K. & Sisjord, M. (2000) *Kjønn og idrett*. I G. Imsen (red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 123–135). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Flekkøy, K, G. (2021, 17.februar) «Elever lærer mer i alle fag når de får bevege seg». Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-menneskekroppen-norges-idrettshogskole/elever-laerer-mer-i-alle-fag-nar-de-far-bevege-seg/1810634>
- Fohlin, N. & Wilson, J. (2020). *Samarbeidslæring i praksis*. Oslo: GAN Aschehoug
- Graham, D., Lucas-Thompson, R. & O'Donnell, M. (2014). *Jump In! An Investigation of School Physical Activity Climate, and a Pilot Study Assessing the Acceptability and Feasibility of a Novel Tool to Increase Activity during Learning*. *Frontiers in Public Health* 28 (2): 1 – 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2014.00058>
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A. & Zins, J.E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research and practice*. Vol 3 of *Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavioural Disorders*. Rockville MD. Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlag.

- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk (4. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). *Didaktikk - fagdidaktikk. Anstrengte eller fruktbare forhold?* Acta Didactica Norge, 2(1), ss. 1-15 Universitetsforlaget.
- Haugen, T. & Moser, T. (2016). *Hva er motorikk?* I Kvikstad, I. (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Helland, T. (2009). *Vi lærer på ulike måter*. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget
- Helsedirektoratet. (2014). *Fysisk aktivitet og sedat tid blant voksne og eldre i Norge - Nasjonal kartlegging 2014-2015*. Helsedirektoratet Hentet 23.01.22 fra: <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitet-og-sedat-tid-blant-voksneog-eldre-i-norge-nasjonal-kartlegging-201415>
- Helsedirektoratet. (2019). *Nasjonale faglige råd om fysisk aktivitet for barn og unge*. Hentet 23.01.22 fra: <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide/fysisk-aktivitet-for-barn-og-unge>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2013). *Folkehelsemeldingen: God helse - felles ansvar*. (Meld. St. 34.(2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Helse -og omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelsemeldingen: Gode liv i et trygt samfunn*. (Meld. St. nr. 19. (2018-2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal.
- Illeris, K. (2015) *Læring*. Samfundslitteratur 3.utgave. Oslo: Gyldendal.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi (4. utg. ed.)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5.utg)*. Oslo: Abstrakt forlag AS:
- Kagan, S. & Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning- undervisning med samarbejdsstrukturer*. Danmark: Malling Beck forlag.
- Kolle, E., Steene-Johannessen J., Sävfenbom, R., Anderssen, S. A., Grydeland, M., Ekelund, U.,...Solberg, R. B. (2019). *Forsøk med økt fysisk aktivitet på ungdomstrinnet*. Hovedrapport. Oslo: Utdanningsdirektoratet

- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H. & Andersen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge: resultater fra en kartlegging i 2011*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvalø, S. E., Bru, E., Brønnick, K. & Dyrstad, S. M. (2017). Does increased physical activity in school affect children`s executive function and aerobic fitness? *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 27, 1833-41.
<https://doi.org/10.1111/sms.12856>
- Kvernbekk, T. (2000). Seeing in Practice: A conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44:4, 357-370. <https://doi.org/10.1111/sms.12856>
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, H. A.-L. & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Madsen, L. K. (2021). *Enactive Movement Integration*. (Doktoravhandling). Norwegian school of sport sciences, Oslo
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Lødding, B. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. Rapport 13*. Oslo: NIFU STEP.
- Mavilidi, M. F., Ruiter, M., Schmidt, M., Okely, A. D. & Eaves, D. L. (2018). *A Narrative Review of School-Based Physical Activity for Enhancing Cognition and Learning: The Importance of Relevancy and Integration*. *Frontiers in Psychology*, 9(November), 2079. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02079>
- McClelland, E., Pitt, A. & Stein, J., F. (2014). *Enhanced academic performance using a novel classroom physical activity intervention to increase awareness, attention and self-control: Putting embodied cognition into practice*. *Improving Schools*, (18), 83-100.
<https://doi.org/10.1177/1365480214562125>
- McLeroy, K., R. Bibeau, D. Steckler. & K. Glanz. (1988).. *An Ecological Perspective on Health Promotion Programs*. *Health Education Quarterly*. 15 (4): 351 – 377.
<https://doi.org/10.1177/109019818801500401>

- McMullen, J., R. Martin, J. Jones. & E. Murtagh. (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>
- Moser, T., & Ommundsen, Y. (2016). *Motorikk og kognitiv læring*. I Kvikstad, I. (Red.), Motorikk i et didaktisk perspektiv. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Mwaanga, O., Dorling, H., Prince, S. & Fleet, M. (2018). *Understanding the management challenges associated with the implementation of the physically active teaching and learning (PATL) pedagogy: a case study of three Isle of Wight primary schools*. Managing Sport and Leisure, 23(4-6), 408-421. <https://doi.org/10.1080/23750472.2019.1568906>
- Naylor, P. J., Nettlefold, L., Race, D., Hoy, C., Ashe, M. C., Wharf Higgins, J. & McKay, H. A. (2015). *Implementation of school based physical activity interventions: A systematic review*. Preventive Medicine, 72, 95-115. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.12.034>
- NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/tidligere-versjoner/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse I kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlag
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Nystad, W. (2014, 30.juni). *Fysisk aktivitet i Norge*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/>
- Ommundsen, Y. (2006). *Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett – betydningen for barn og unges læring, trivsel og motivasjon*. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47–65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. Norsk pedagogisk tidskrift, 97(2), 155-166. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>
- Ommundsen, Y. (2016). Danning i kroppsøving: Motorisk læring som kjerne i faget. I Kvikstad, I. (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Pedersen, B., K. & Drewes Nielsen, L. (2001). *Kvalitativ metode: Fra metateori til markarbejde*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag

- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Quarmby, T., Daly-Smith, A. & Kime, N. (2018). 'You get some very archaic ideas of what teaching is ...': primary school teachers' perceptions. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1437462>
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2011). *Variert undervisning- mer læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Resaland, G. K., Andersen, L. B., Mamen, A., & Anderssen, S. A. (2011). *Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: the Sogndal school-intervention study*. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 21(2), 302-309. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01028.x>
- Säljö, R. (2017). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Sage. London
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. 4.utg. London: Sage
- Sigmundsson, H. & Pedersen, A. V. (2000). *Motorisk utvikling: nyere perspektiver på barns motorikk*. Oslo: SEBU forlag
- Sjo, T.K. (2015). *Din tur! Metodebok for aktiv norsk-opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skage, I. (2020, 26. november). Slik kan elever få mer fysisk aktivitet i teoretiske fag. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/slik-kan-elever-fa-mer-fysisk-aktivitet-i-teoretiske-fag-0>
- Støren, A.L., Helland, H. & Grøgaard, J.B. (2007) *Og hvem stod igjen? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. NIFU, Rapport 14/200
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode. (5. utg.) Bergen: Fagbokforlaget

- Tjomsland, E. H., Odberg, A.-H. & Leversen, I. (2016). *Utprøving og evaluering av modeller for fysisk aktivitet for elever i ungdomsskolen. En erfaringsoversikt* (Rapport 1/2016). Bergen: Nasjonalt Senter for mat, helse og fysisk aktivitet.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Forsøk med økt fysisk aktivitet på ungdomstrinnet*. Hentet 22.11.21 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/forsok-med-okt-fysisk-aktivitet-pa-ungdomstrinnet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 17.03.22 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 13.04.22 fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i norsk*. Hentet 22.03.22 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Hentet 01.04.22 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K. & Hesketh, K. (2017). *Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis*. International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity 14: 181 – 24. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. SEEK. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007112200029?page=93
- Welch, M. (1998). *Collaboration: Staying on the bandwagon*. Journal of teacher Education, 49(1), 26-37. <https://doi.org/10.1177/0022487198049001004>
- Wolfenden, L., Nathan, N. K., Sutherland, R., Yoong, S. L., Hodder, R. K., Wyse, R. J.,... Williams, C. M.(2017). *Strategies for enhancing the implementation of school-based policies or practices targeting risk factors for chronic disease*. Cochrane Database of Systematic Reviews, 2017(11). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD011677.pub2>

Vedlegg

Vedlegg 1- Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan kan fysisk aktivitet bidra til elevers læring i norskundervisning»

Jeg skal gjennomføre et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om fysisk aktivitet kan påvirke læringsutbytte hos elever i teoretiske fag. I den anledning ønsker jeg å spørre deg om du kunne tenke deg å delta i prosjektet mitt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteravhandling som gjennomføres av OsloMet Storbyuniversitets regi. Prosjektets formål er å finne ut om fysisk aktivitet påvirker læringsutbyttet til elever som sliter med konsentrasjon i skolen

Skolen er en viktig arena for å øke det fysiske aktivitetsnivået til barn og ungdom. Fysisk aktiv læring har som hensikt å øke læringsutbytte i teoretiske fag, i en kombinasjon av bevegelse og teori. Fysisk aktivitet kan medvirke til læring gjennom quiz, spill, stafetter og leker. En kan således anta at mer aktiv undervisning i skolen kan påvirke elevenes helse- og læringsmiljø positivt. Fysisk aktivitet kan anses som et avbrekk fra stillesittende tavleundervisningen, hvor elevene får lære ved å bevege kroppen. Jeg antar mange elever kan responderer positivt på dette avbrekket, spesielt elever som normalt sett synes tavleundervisning kan være kjedelig.

Hensikten med denne masteroppgaven er å avgjøre om fysisk aktiv læring kan øke læringsutbytte i teoretiske fag. Fysisk aktiv læring er læringsaktiviteter hvor fysisk aktivitet og skolefag kombineres. Med andre ord kan fysisk aktivitet bli brukt for å nå læringsmål i eksempelvis fag som norsk, matte og samfunnsfag. På grunn av oppgavens omfang har jeg avgrenset teoretisk fag til å gjelde norsk. Hvordan kan fysisk aktiv tilnærming brukes for å nå

læringsmål i dette faget? Følgelig vil jeg velge ut kompetansemål fra norskfaget, og diskutere hvordan fysisk aktivitet i praksis kan øke læringsutbyttet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet storbyuniversitet. Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Alice Ulla Berg (student), og veilederen min, Marc Esser-Noethlichs (førsteamanuensis ved fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier), er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi:

- Du jobber som lærer
- Kan bidra til oppfatninger om hvordan fysisk aktivitet kan påvirke læringsutbytte hos elever i norskfaget?
- Kjenner til, samt praktiserer fagfornyelsen

Hva innebærer det for deg å delta?

I mitt prosjekt har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med bruk av intervju. Deltakelsen i studien innebærer at du vil bli intervjuet individuelt. Intervjuet vil vare i omtrent 30 minutter. Vi blir sammen enige om tid og sted. Jeg vil bruke lydopptaker mens vi snakker sammen, og ta notater umiddelbart etter intervjuene.

På bakgrunn av problemstillingen min har jeg valgt å ta for meg som metode i forskningen min. Hvis vedkommende velger å delta i prosjektet, innebærer det å være med på intervjuer som forhåpentligvis skal hjelpe meg til å finne svar på problemstillingen min. Jeg kommer som sagt til å utføre intervju, hvor jeg tar lydopptak og noterer underveis. Informanten kan få tilsendt intervjuguide før intervjuet, hvis det er ønskelig. På forhånd ta kontakt hvis det vil være aktuelt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til opplysningene er jeg som student og veilederen for masteren, Marc Esser-Noethlichs. For å anonymisere informantene, og for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, kommer navn og kontaktopplysning til å erstattes med fiktive navn og koder. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Datamaterialet lagres adskilt fra øvrig datamateriale. Jeg vil beskrive din bakgrunn og bruke dine uttalelser som har betydning for problemstillingen til prosjektet

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2020. Ved prosjektets slutt skal dine personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning 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:

OsloMet- Storbyuniversitetet v/

- Alice Ulla Berg (student) - Epost: s314259@oslomet.no

- Marc Esser-Noethlichs, førsteamanuensis v/ Oslomet (veileder) - Epost: marc.esser-noethlichs@oslomet.no

Personvernombudet v/ Oslomet

Epost: personvernombud@oslomet.no - Telefon: 67 23 55 34

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

Alice Ulla Berg

Veileder

(Marc Esser-Noethlichs)

Student

(Alice Ulla Berg)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan kan fysisk aktivitet bidra til elevers læring i norskundervisning*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Info til prosjektdeltaker:

- Informere om formålet med prosjektet
- Redegjøre for intervjusituasjonen
- Lydopptaker
- Forskerens taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger, sletting av data ved prosjektslutt
- Frivillig deltakelse, mulighet til å trekke seg når som helst

Bakgrunn

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hva er ditt forhold til fysisk aktivitet?

Fysisk aktiv læring som begrep

- Hva tenker du når jeg sier «fysisk aktiv læring»?
- Kan du fortelle hva som kjennetegner fysisk aktiv læring? Illustrer gjerne med et eksempel fra undervisning.
- Hva tenker du er likheter/ulikheter på fysisk aktiv læring og kroppsøving?
- Kan du beskrive likheter/ulikheter mellom fysisk aktiv læring og kroppsøving?

Fysisk aktiv læring i undervisning

- Hvordan oppfatter du fysisk aktiv læring fungerer som undervisningsmetode?
 - Tenker du noen ganger at fysisk aktivitet kan påvirke elevenes ønske om å delta aktivt i aktiviteten?
 - Hva er avgjørende for hvor mye du bruker fysisk aktiv læring i undervisning?

- Hvordan tilpasser du opplæringen? Feks. tilpasning eller nivåinndeling.
 - Kan du gi et eksempel?
- Tenker du at fysisk aktiv læring kan være problematisk i noen av fagene dine?
 - Evt. begrunn hvorfor det ikke er det?
- Hva tenker du om å lære bort teori gjennom fysisk aktivitet, i forhold til tavleundervisning?
 - Kan du begrunne fordeler/ulemper?
- Kan du beskrive fordeler/ulemper ved bruk av fysisk aktivitet i teoretiske fag?
 - Kan du gi noen eksempler?

Læringspotensial

- Tenker du at fysisk aktiv læring kan øke læringsutbytte i teoretiske fag?
 - Kan du gi et eksempel?
- Hvordan oppfatter du at fysisk aktiv læring påvirker elevenes muligheter for læring?
 - Kan du begrunne hvorfor eller evt. hvorfor ikke?
- Hvordan oppfatter du at kompetansemål åpner for bruk av fysisk aktiv læring i teoretiske fag?
 - Kan du begrunne hvorfor eller evt. hvorfor ikke?
 - Kan du gi et eksempel på et kompetansemål i norsk hvor du kan bruke fysisk aktiv læring?
- Hvordan oppfatter du at elever som normalt sliter med tradisjonell tavleundervisning responderer på fysisk aktiv læring? Feks. elever som sliter med konsentrasjon eller lignende.
 - Kan du gi et eksempel på elever du opplever responderer positivt eller negativt? Hva kjennetegner disse elevene?

Avslutningsspørsmål

- Hvordan opplevde du intervjuet?

- Ønsker du å tilføye eller utdype mer utover de vi har snakket om?

Vedlegg 3 – Observasjonsskjema

Forutsetninger (notater i forkant av time)

Hvor mange lærere	
Hvor mange elever	
Omgivelser	
Materialbruk	
Tema i norsk	
Tid på dagen	
Lengde på teoriøkten	
Mål for timen	
Aktivitetsform	

Lærerrolle	Positiv	Nøytral	Negativ	Kommentar
Kroppsspråk				
Klasseledelse				
Veiledning				
Tilrettelegging for de elevene som ikke kan delta i den valgte aktivitet				
Læreradferd totalt				
Elevatferd	Positiv	Nøytral	Negativ	Kommentar
Entusiasme				
Kommunikasjon (faglig)				
Kommunikasjon (sosialt)				
Faglig innsats				
Fysisk intensitet				
Den totale elevatferd				

Vurdering etterpå (avkryssing)

Skjønnte elevene aktiviteten?	Ja	Nei
Var det nok tid til å fullføre opplegget?	Ja	Nei
Balanse mellom fysisk aktivitet og det faglige innholdet?	Ja	Nei
Ble det lagt opp til at elevene skal jobbe videre med stoffet etter endt økt?	Ja	Nei
God gruppeinndeling?	Ja	Nei
Godt samarbeider mellom elevene?	Ja	Nei
Er det noen som deltar mindre i det faglige enn andre?	Ja	Nei
Kjønnsforskjeller?	Ja	Nei
Inntrykk totalt	Bra	Dårlig
Hva kunne blitt gjort bedre?	Ja	Nei

Hvis ja, hvordan og hvorfor?

Vedlegg 4- Godkjenning fra NSD

26.10.2021 - 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 26.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til 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/fyll-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!
