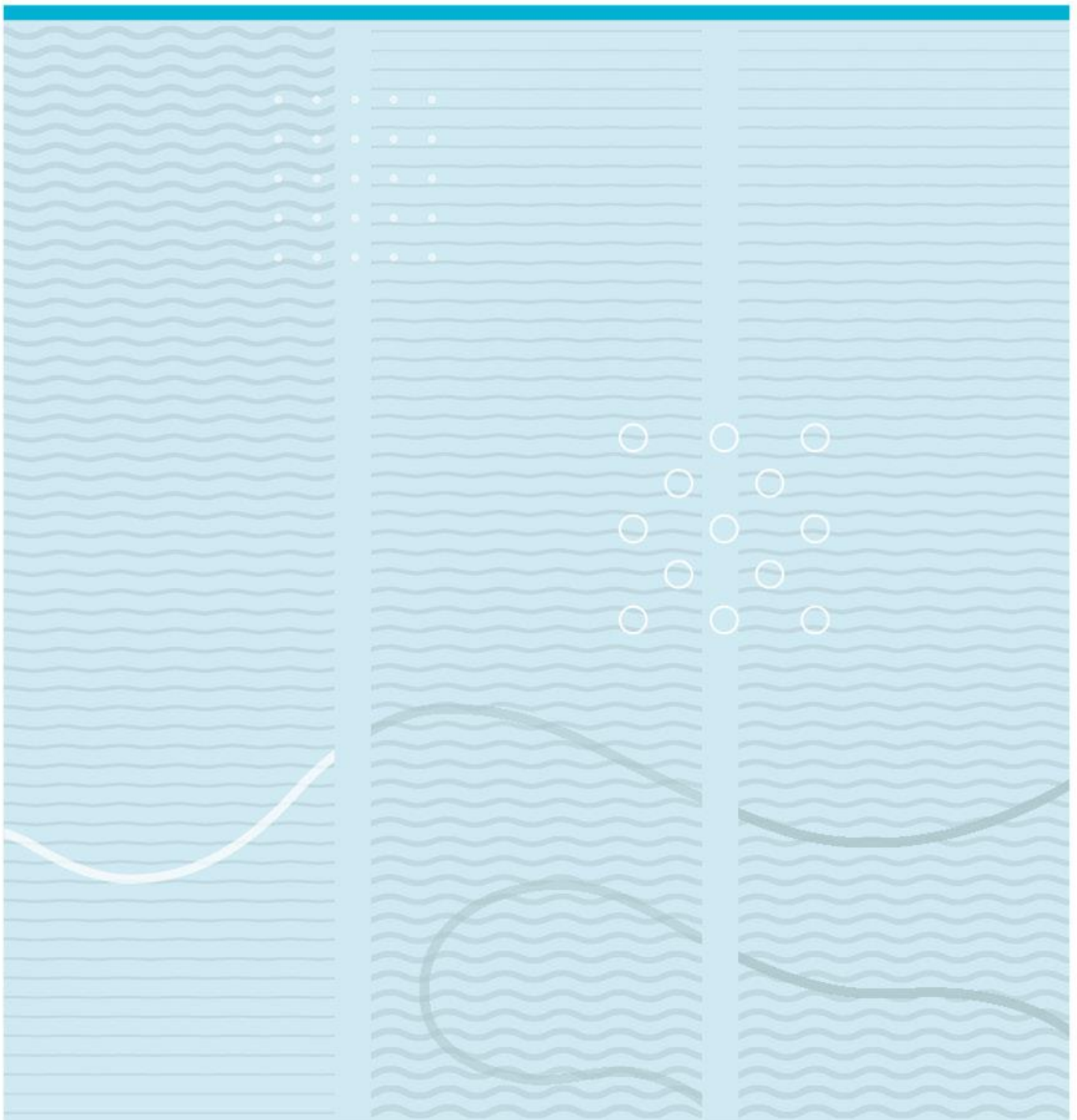


Maud Andersen

Hvordan kan fysisk aktiv læring bidra til å redusere skolevegring blant elever på grunnskolen?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett-og utdanningsvitenskap
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Maud Andersen

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Bakgrunn: Regjeringen har flere ganger kommet med anbefalinger om å øke den fysiske aktiviteten til barn og unge. Et av tiltakene er å implementere mer fysisk aktivitet inn i skolen. Like så står det i den nye stortingsmeldingen at det er opp til hver enkelt skole hvordan de skal ta dette i bruk. Fysisk aktiv læring er en undervisningsmetode som kan gi rom for mer fysisk aktivitet i skolen. Denne studien vil se på hvordan elever med skolevegring motiveres til å være mer til stede på skolen, og om den fysiske aktiv lærings-økten kan bidra til dette. Formålet med studien er å se på hvordan lærerne motiverer og legger til rette i en fysisk aktiv lærings-økt for elever med skolevegring.

Metode: Til denne studien ble det benyttet en kvalitativ metode der tre lærere ble intervjuet. Intervjuene ble transkribert og analysert etter analyseverktøyet tematisk analyse. To av lærerne som ble intervjuet tilhører barneskolen der den ene er på småtrinnet (1-4 trinn) og den andre på mellomtrinnet (5-7 trinn). Den siste læreren tilhører ungdomstrinnet (8-10 trinn).

Resultat: Funn gjort i studien viser at motivasjonen til elever med skolevegring har en sammenheng med tilretteleggingen lærerne gjør under en fysisk aktiv lærings-økt. I tillegg er samspillet med medelever svært sentralt for å kunne ha en tilhørighet til faget og skolen. Uavhengig av hvilket fag som ble benyttet under undervisningsmetoden fysisk aktiv læring ble det beskrevet av lærerne at både autonomi og økt kompetanse hos elevene med skolevegring.

Forord

Etter 6 år med høyere utdanning kan jeg endelig si meg ferdig studert og kan endelig levere min masteroppgave. Dette året har både vært svært kunnskapsrikt, men også til tider utfordrende. Den store interessen for fysisk aktivitet har gjort at denne studien ble mer givende enn jeg hadde sett for meg.

Jeg vil rette en takk til «Liv og Røre» prosjektet som inkluderte meg, og lot meg skrive min masteravhandling gjennom dem. Takk for at dere tok meg under vingene og hjalp meg så godt dere kunne. Jeg vil også takke skolene og lærerne som lot seg intervjuer til min studie.

Takk til Solfrid for den gode veiledningen jeg fikk i oppstarten av denne studien, og takk til Lise for god veiledning i innspurten av studien. Dere er begge svært kunnskapsrike innenfor tematikken fysisk aktivitet.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min samboer som har stilt ekstra opp når nettene har blitt litt for tøffe og dagene litt for lange med en nyfødt. Tusen takk.

Maud Andersen

Mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	4
1 Innledning og begrunnelse for valg av tema.....	7
1.1 <i>Problemstilling</i>	8
1.2 <i>Oppgavens formål</i>	8
1.3 <i>Forskningsspørsmål</i>	9
1.4 <i>Oppgavens avgrensninger.....</i>	9
1.5 <i>Begrepsavklaring.....</i>	10
2 Skolevegring og fysisk aktiv læring.....	11
2.1 <i>Skolevegring</i>	11
2.1.1 <i>Skolevegring i Norge.....</i>	12
2.2 <i>Fysisk aktiv læring.....</i>	13
2.2.1 <i>Lærere og skoler med interesse for fysisk aktiv læring i Norge.....</i>	15
3 Teoretisk perspektiv	17
3.1 <i>Motivasjon hos elevene.....</i>	17
3.1.1 <i>Self- Determination Theory (SDT).....</i>	18
3.2 <i>Læring og fysisk aktivitet i skolen</i>	21
3.2.1 <i>Fysisk aktiv læring og læringsutbytte.....</i>	22
4 Metode.....	24
4.1 <i>Forskningsdesign.....</i>	24
4.2 <i>Forskerrollen.....</i>	25
4.3 <i>Koding og transkribering</i>	25
4.4 <i>Analyseprosessen.....</i>	26
4.5 <i>Kvalitativt intervju.....</i>	29
4.5.1 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	30
4.6 <i>Validitet og reliabilitet</i>	31
4.6.1 <i>Forskningsetikk</i>	33
5 Resultater	34
5.1 <i>Bakgrunns spørsmål om lærerne og deres arbeidsforhold</i>	34

5.2	<i>Resultater fra intervjuene: besvarelse av fysisk aktiv læring og tilrettelegging for elever med skolevegning</i>	35
5.3	<i>Resultater fra intervjuene: Hvordan lærerne gjennomfører fysisk aktiv læring</i>	36
5.4	<i>Resultater fra intervjuene: Lærernes erfaringer og tanker om skolevegning</i>	37
5.5	<i>Resultater fra intervjuene: i fysisk aktiv læring, skolevegning og Self- Determination Theory</i>	38
5.6	<i>Funn i resultater: problemstilling og forskningsspørsmålene</i>	39
5.6.1	<i>Problemstilling: Hvordan kan fysisk aktiv læring være med på å bidra til mindre skolevegning blant elever på barne- og ungdomsskolen?</i>	39
5.6.2	<i>Forskingsspørsmål 1: Hva er lærerens tanker rundt FAL og tilrettelegging av FAL?</i>	40
5.6.3	<i>Forskingsspørsmål 2: Hvorfor kan det være viktig å motivere elever med skolevegning til å føle på mestring i en FAL-økt?</i>	40
6	Diskusjon	41
6.1	<i>Begrepet fysisk aktiv læring og hvordan fysisk aktiv læring gjennomføres av lærerne</i>	41
6.2	<i>Skolevegning og fysisk aktiv læring</i>	43
6.3	<i>Motivasjon til fysisk aktiv lærings-økt</i>	44
7	Konklusjon	47
8	Videre forskning	48
9	Litteratur	49

1 Innledning og begrunnelse for valg av tema

I 2009 ble det innført en ny Forskrift i opplæringsloven om to timer ekstra fysisk aktivitet på mellomtrinnet (Utdanningsdirektoratet , 2022). Forskriften ble kalt «Rett til fysisk aktivitet» og ble initiert fra kunnskapsdepartementet (Utdanningsdirektoratet , 2022). Hensikten med Forskriften var å legge til rette for en mer variert og aktiv skoledag for elevene (Utdanningsdirektoratet , 2022). Forskriften hadde fokus på elever fra 5-7 trinn og bli gjennomført i tillegg til kroppsøvingstimen. Formålet til regjeringen var å få en mer aktiv og varierte skoledag for elevene (Utdanningsdirektoratet , 2022). Denne studien er en del av Liv- og Røre prosjektet «Liv og røre i Telemark» og er et skolebasert prosjekt som skal bidra til bedre trivsel, helse og læring og barn og unge i skoler og på Skolefritidsordning (SFO).

I Norge er det lærerplanen (LK20) samt opplæringsloven «Rett til fysisk aktivitet» som er med på å regulere og forplikte barn og ungdom i forhold til skolegang og opplæring (Ingul, 2005). En svært viktig del av vår sosialisering og danning i Norge er skolen og utdanning (Ingul, 2005). Stortingsmelding nr.6 (2019-2022) viser til at alle elever har rett til et godt og trygt skolemiljø som er vesentlig for å forebygge fravær. Skolens mandat er å danne fremtidige statsborgere der elevene skal lære, samarbeide uavhengig av verdier og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2023). Mestringsopplevelser, motivasjon, vennskap og tilhørighetsfølelse er viktige faktorer som skal bidra til at elever har mindre fravær (Meld. St. 6 , 2019-2022). Faktorene er med på å gi norske skoler og lærere et ansvar for å mulig kunne tilrettelegge for elever som opplever høyt fravær, eller skolevegring. Norsk skole er obligatorisk for barn og unge, og de aller fleste barn og ungdom går på skolen frivillig, men det er en liten gruppe elever som ikke gjør dette, skolevegrere. Elever med skolevegring har som oftest stort fravær fra skolen (Amundsen & Møller, 2020).

En ny tversnittundersøkelse gjort av Amundsen & Møller (Amundsen & Møller, 2020) viser at barn og ungdom som strever med skolevegring har i tillegg faglige utfordringer og prestasjonsangst. Studien fant at seks av ti elever strevde med faglige vansker av elever med skolevegring, mens åtte av ti av disse elevene også engstet seg for å delta i ulike fag på skolen (Amundsen & Møller, 2020). Videre var det syv av ti som strevde med prestasjonsangst og åtte av disse elevene som hadde liten mestringstillit (Amundsen & Møller, 2020). En av konklusjonene som ble lagt frem i studien viser til personlighetskarakteristikker som både prestasjonsangst og mistillit hos elever med skolevegring (Amundsen & Møller, 2020). En

mulig årsak til dette var lite tilrettelagt undervisning som kunne gi gode faglige opplevelser og mestring (Amundsen & Møller, 2020). Amundsen et. al (2020) mener at faglig mestring som er tett relatert til en god selvfølelse og mestringstillit, kan ha betydning for det å kunne utnytte sitt læringspotensial i større grad (Amundsen & Møller, 2020). Begrepet skolevegring har ingen klar definisjon, men blir sammensatt at mange ulike faktorer. De ulike faktorer er med på å bidra til at enkelte elever faller inn under betegnelsen skolevegring, der andre elever kan ha høyt fravær grunnet skulk (Amundsen & Møller, 2020).

Denne studien er en del av Liv- og røre prosjektet i Telemark i regi av Universitetet i Sørøst-Norge. På bakgrunn av lite forskning om skolevegring hos elever på barne- og ungdomstrinnet i Norge, og forskriften «rett til fysisk aktivitet» (Utdanningsdirektoratet, 2022) og stortingsmelding nr 6 (Meld. St. 6, 2019-2022) er det valgt fysisk aktiv læring som tema for denne studien med fokus på elever med skolevegring.

1.1 Problemstilling

Gjennom søk i ulike databaser finner man at det er lite forskning som er blitt gjort på skolevegring og fysisk aktiv læring i Norge. Forskningen som foreligger, er internasjonal eller så er skolevegring og fysisk aktiv læring belyst hver for seg. Dette blir belyst senere i oppgaven. På bakgrunn av dette vil denne studien ha fokus på fysisk aktiv læring og elever med skolevegring på barne- og ungdomsskolen sett fra et lærerperspektiv. Oppgavens problemstilling ble dermed:

Hvordan kan fysisk aktiv læring være med på å bidra til mindre skolevegring blant elever på barne- og ungdomsskolen?

- Sett fra et lærerperspektiv

1.2 Oppgavens formål

Formålet med denne masteroppgaven er å utvikle kunnskap til lærere og skoleledere om betydningen av fysisk aktiv læring hos elever med skolevegring. Man ønsker også å bidra til å rette blikket mot hva motivasjon, tilhørighet og autonomi i sammenheng med fysisk aktiv læring hos elever med skolevegring. Hensikten med denne masteroppgaven er å gi økt kunnskap omkring denne tematikken. Målgruppen er i hovedsak lærere i barne- og

ungdomsskolen, men denne tematikken bør også være like relevant for lærere i videregående, skoleledelsen og for foresatte.

1.3 Forskningsspørsmål

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) mener forskeren må avgrense og dekomponere problemstillingen for å gjøre forskningen forskbar. Det å gå fra det generelle til det konkrete blir kalt for operasjonalisering (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 31). Problemstillingen for masteroppgaven blir derfor operasjonalisert inn i to forskningsspørsmål som tar utgangspunkt i å finne og forstå lærernes egne refleksjoner, erfaringer og kunnskap om temaet. Det første spørsmålet handler om lærerens kunnskap og erfaringer om fysisk aktiv læring og tilrettelegging. Det kan være sentralt for lærere og skoleledelsen å kunne tilrettelegge for enkeltelever, og spesielt dersom skolen skal implementere fysisk aktiv læring i sin undervisningspraksis. Dersom skolene ønsker å benytte seg av mer fysisk aktivitet i undervisningen er det viktig å kunne se verdien i motivasjon og mestring hos elevene slik at elevene kan bidra og føle tilhørighet i en time som kan være annerledes og meningsfull (Vingdal, 2014, s. 35). Forskningsspørsmålene skal kunne bidra til at denne studien blir mer strukturert og bidrar til å svare mer konkret på problemstillingen (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2019, ss. 24-25). Spørsmålene er formulert slik:

1. Hva er lærerens tanker rundt FAL og tilrettelegging av FAL?
2. Hvorfor kan det være viktig å motivere elever med skolevegring til å føle på mestring i en FAL-økt?

1.4 Oppgavens avgrensninger

Denne masteroppgaven vil ikke konkretisere eller ta i betraktning elever med andre utfordringer enn skolevegring. Lærerne som ble intervjuet beskriver noen elever med andre utfordringer i tillegg til skolevegring. Disse elevene vil bli tatt med i resultater. Oppgaven vil kun forholde seg til elever på barne- og ungdomstrinnet og ha fokuset fra et lærerperspektiv. Fagene som blir benyttet til fysisk aktiv lærings-økter fra lærerne som er intervjuet er matematikk, norsk og engelsk.

1.5 Begrepsavklaring

Både i oppgavens problemstilling og som en gjenganger i oppgaven er begrepene skolevegring, fysisk aktiv læring, fysisk aktivitet og motivasjon sentrale begreper for denne masteroppgaven. Jeg vil derfor foreta en begrepsforklaring.

Skolevegring: Barn sin manglende evne til å fullføre ordinært skoleløp, og at en ønsker å være på skolen, men av ulike grunner ikke er i stand til dette (Amundsen & Møller, 2020).

Fysisk aktiv læring (FAL): Elever som lærer gjennom å være i bevegelse (Vingdal, 2014, s. 12)

Fysisk aktivitet: ifølge folkehelseinstituttet (Nystad, 2022) blir fysisk aktivitet definert som: *«all kroppslig bevegelse som er utført av skjelettmuskulatur, og som resulterer i en vesentlig økning i energiforbruket utover hvilenivå»*

Motivasjon: i denne oppgaven vil motivasjon bli definert som *«lysten til å lære»* (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017)

Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL): Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL) ble etablert ved høgskolen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett i 2018 (HVL, 2020). SEFAL sin kjerneverdi er samskaping og deres visjon er kunnskap i bevegelse for trivsel og læring (HVL, 2020). Senteret samarbeider med flere skoler i landet og skolene har ofte ønske om å øke sin kompetanse til en mer praktisk rettet og variert undervisning (HVL, 2020). I tillegg har de ønske om å styrke elevenes trivsel og øke deres motivasjon for læring (HVL, 2020).

Liv og røre: Prosjektet «Liv og røre i Telemark» er et skolebasert fysisk aktivitetsprosjekt som har til hensikt å bidra til å bedre trivsel, helse og læring for barn og unge i skoler og på SFO (mhfa, 2018). Dette skal skje gjennom økt fysisk aktivitet, bedre psykososialt miljø og bedre kosthold i skolen. Prosjektet bygger på forskningsprosjektet Active Smarter Kids (ASK) som er en norsk modell for fysisk aktivitet i fag som en variasjon i undervisningen (mhfa, 2018).

2 Skolevegring og fysisk aktiv læring

I denne delen av oppgaven skal jeg ta for meg hva skolevegring er og hva som betegner fysisk aktiv læring. Det blir også en gjennomgang av studier på skolevegring i Norge samt tre studier der det er gjennomført fysisk aktiv læring som et pedagogisk virkemiddel og hvordan dette har fungert i praksis. I denne studien blir begrepet fysisk aktiv læring (FAL) basert på Marie Vingdal (Vingdal, 2014) sin bok og forståelse av FAL. I følge Vingdal kan begrepet fysisk aktiv læring bidra til å sette søkelyset på en helhetlig læring og læring i mange fag ved å være i fysisk aktivitet (Vingdal, 2014, s. 12). Lillejord et.al (2018) viser til forskning der det foreslås mer tid til lek og større bruk av utearealet på skolen. Det trekkes frem i særlig grad gutter som har mest utbytte av mer aktivitet i skolehverdagen (Lillejord, Børte, & Nesje, 2018)

2.1 Skolevegring

Ufrivillig skolefravær eller skolevegring er ofte forbundet med barns manglende evne til å kunne gjennomføre det ordinære skoleløpet (Knudsen & Møller, 2017). Det er mange ulike begreper for elever med høyt skolefravær slik som skolefobi, skolevegring og ufrivillig skolefravær (Knudsen & Møller, 2017). De ulike begrepene for elever med høyt skolefravær kan være med på å bidra til et mer uoversiktlig bilde over forskning av elevene samt muligheten til å sammenligne ulik forskning på feltet (Knudsen & Møller, 2017). Skolevegring betegnes ikke som en diagnose, men som et symptom som ofte er knyttet til ulike angstdiagnoser, atferdsforstyrrelser eller emosjonelle forstyrrelser. Elever som faller i kategorien ´skolevegring´ er en heterogen gruppe som i de aller fleste tilfellene har angst, atferd eller emosjonelle forstyrrelser (Knudsen & Møller, 2017).

Det er ingen klar definisjon på skolevegring, og det som er blitt gjort av studier i Norge hittil er minimalt. Det er derfor viktig å påpeke at hver studie som refereres i denne masteroppgaven har sin egen tilnærming hva begrepet ´skolevegring´ eller ´ufrivillig skolefravær´ innebærer. Knudsen og Møller definerer skolevegring ved at eleven over en lenger periode uteblir helt eller delvis fra skolegangen (Knudsen & Møller, 2017). Definisjonen til Knudsen og Møller har samme tilnærming til elevene som jeg har anvendt i denne studien. Begrunnelsen for dette er at denne definisjonen er åpen for de aller fleste former for uteblitt fravær, og er i den forstand bred nok til å ikke kunne ta for seg alle bakenforliggende årsaker. Med dette blir det kun tatt i bruk

helt eller delvis perioder borte fra skolen uten mer fordypning i denne studien uten videre forskning på årsaken til fraværet.

Inkludering, livsmestring og rett til tilpasset opplæring er begreper som er svært sentrale i den norske skole og i den nye lærerplanen (LK20) ifølge Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2023). Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø ifølge stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 , 2019-2022). Trygt og godt skolemiljø er viktig for å kunne forebygge for høyt fravær, men elever som vegrer seg for å være på skolen har ofte også større problemer med det faglige (Utdanningsdirektoratet, 2023). Ifølge U.dir. skal skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav (Utdanningsdirektoratet, 2023). I tillegg skal elevene bli utfordret til å kunne fremme danning og lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2023). For å forebygge et godt læringsmiljø og gi tilpasset undervisning, skal skolen møte elevene på dette (Utdanningsdirektoratet, 2023). Ved høyt fravær risikerer eleven å falle utenfor det sosiale fellesskapet, og få manglende læringsutbytte (Amundsen & Møller, 2020). Elever som får ett godt læringsutbytte og sosial læring kan bidra til å beskytte mot krenkelsers og mobbing og påvirke det psykososiale miljøet i en gruppe (Meld. St. 6 , 2019-2022). Ifølge U.dir. er elever som har god sosial kompetanse også bedre rustet til å håndtere motgang. Elevene er i tillegg mer mottakelige for positiv kontakt med andre, blir lettere akseptert og får letter venner (Utdanningsdirektoratet, 2023).

2.1.1 Skolevegring i Norge

Det er gjort lite forskning på skolevegring i Norge, og det er uvisst hvor mange elever som sliter med skolevegring. Det føres ingen statistikk på elever med skolevegring, men det anslår at omkring 10.000 elever er fraværende fra skolen av ulike årsaker (Alver, 2022). Elever med skolevegring i Norge har de samme kjennetegnene og risikofaktorene (Alver, 2022). Likevel så er det ingen klar formening av hvor utbredt problemet egentlig er (Ingul, 2005). Det er de seneste årene blitt et kjent fenomen i norske skoler at elever sliter med skolevegring (Ingul, 2005). Skolefravær og atferdsproblemer utgjør den nest hyppigste henvisningsgrunnen til barne-og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) der 1,3 % av elevene på ungdomstrinnet hadde ett fravær på mer enn halve skoletiden grunnet atferdsvansker (Løvereide, 2011). Det kan være mange ulike årsaker til at elever er borte fra skolen da elever er ulike og har ulike forutsetninger for å være bort fra skolen (Løvereide, 2011). Fravær i norsk skole deles gjerne inn i fem kategorier: sykdom, diffuse helseplager, permisjon, skolevegring og skulk (Meld. St. 6 , 2019-2022). Mye tyder på at lav motivasjon og utrygghet også kan være bakenforliggende årsaker til

høyt fravær (Meld. St. 6 , 2019-2022). Det er viktig at elever er til stede så mye som mulig for å få utbytte av opplæringen og trives på skolen (Meld. St. 6 , 2019-2022).

2.2 Fysisk aktiv læring

Barn og ungdom sitter mer i ro og beveger seg mindre enn de har gjort tidligere (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte, & Ruud, 2016). På verdensbasis blir det anslått at en høy andel (80%) av barn og unge ikke er tilstrekkelig nok i aktivitet (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte, & Ruud, 2016). Ifølge Helsedirektoratet (2022) kan både aktiv læring og fysisk aktivitet være et overordnet begrep der det sosiale og kognitive kan bidra til økt læringslyst når elevene er i fysisk aktivitet sammenlignet med passivitet som ofte forekommer i det tradisjonelle klasserommet (Helsedirektoratet , 2022). Fysisk aktiv læring som undervisningsmetode kan bidra til å se de fysiske aspektene ved en læringsaktivitet (Vingdal, 2014, s. 14). Ved denne undervisningsformen kan den fysiske aktiviteten uavhengig av hvilket fag som blir benyttet i undervisningsmetoden bidra til å skape engasjement og deltakelse i læringsprosessen (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte, & Ruud, 2016).

Fysisk aktiv læring er en undervisningsmetode der læreren kombinerer fysisk aktivitet med skolefag. Ut ifra den allerede eksisterende lærerplanen prøver lærerne som er informanter for denne forskningen å integrere fysisk aktivitet inn i undervisningen, da de ofte ser økt kompetanse og større inkludering i klassen. Dette vil bli presentert yt ligere i 5. resultat og 6. diskusjon. Fysisk aktiv læring (FAL) kan bli gjennomført i alle fag og brukes som et alternativ for å redusere stillesitting og den tradisjonelle klasseromsundervisningen. En FAL-økt kan være å gjennomføre undervisningen ute i skolegården der elevene skal løse ulike norskoppgaver. Klassen deles inn i mindre grupper og sammen skal de løse oppgavene som er gitt. Oppgavene som skal løses kan befinne seg den andre siden av skolegården og elevene må da løpe/jogge/gå til oppgavene, løse oppgaven der for deretter å bevege seg tilbake til resten av gruppen som venter.

En slik FAL- økt som beskrevet trenger ikke nødvendigvis å kunne bli gjennomført med utholdenhet som hovedfokus ifølge informantene i denne studien. Undervisningsmetoden kan også benytte seg av andre kontekster der økten kan flyttes ut i skogen der de motoriske ferdighetene i større grad blir utfordret ved at elevene må balansere på stokker, hoppe fra stein til stein for å komme seg til oppgaven som skal bli løst. I en FAL-økt er det ofte fokus på

samarbeid mellom medlever. En sentral faktor i en FAL-økt kan være det å få elevene til å oppleve både mestring og tilhørighet til faget og ikke minst til klassen.

Fysisk aktiv læring (FAL) eller fysisk aktivitet blir brukt på ulike måter i både praksis og i forskningssammenheng. Det er ulike måter å anvende FAL på, og det er opp til hver enkelt lærer hvordan de ønsker å gjennomføre dette i følge Vingdal (Vingdal, 2014, s. 14). Helsedirektoratet anbefaler at barn i alderen 6-12 år bør være fysisk aktive i minimum 60 minutter per dag i moderat til høy intensitet (Helsedirektoratet, 2022). Elevene bør være i bevegelse både inne og ute gjennom hele året der aktiviteten blir stimulert gjennom naturlig lek og ulike aktivitetsmønstre (Helsedirektoratet, 2022).

Aktivitetene i FAL-øktene har ikke til hensikt å være i moderat til høy intensitet, men heller det å kunne oppnå en variert læringsmetode (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte, & Ruud, 2016). Studien som ble presentert av Lillejord m.fl. viser til at fysisk aktivitet med lav intensitet, slik som å gå en tur, har positive sammenhenger med faglige resultater (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte, & Ruud, 2016). Fysisk aktiv læring kan bidra til mer variert aktivitet gjennom ulike former for bevegelse i basisfagene med f.eks. aktiviteter ute, friluftsliv og stafetter. FAL kan gjennomføres i det tradisjonelle klasserommet eller ute i skolegården, skogen eller andre steder i nærområdet (Helsedirektoratet, 2022).

Det er ikke bare registrert faglig læringsutbytte når fysisk aktiv læring er brukt som en læringsmetode. Studier rapporterer også om økt motivasjon og høyere grad av læringsutbytte i de teoretiske fagene slik som matematikk (Mandelid, Tjomsland, Røsseland, & Resaland, 2022). Man antar at en av årsakene til den økte motivasjonen og høyere graden av kompetanse i fag, kan ha sammenheng med de varierte læringsmetodene under en FAL-økt (Mandelid, Tjomsland, Røsseland, & Resaland, 2022), men det knyttes usikkerhet til dette. Det er noen viktige faktorer som kan forutsi hvorvidt en lærer vil fortsette å benytte seg av FAL i undervisningen (Bratland-Sanda, et al., 2020). Læreren som skal gjennomføre en FAL-økt trenger ikke nødvendigvis å alltid ha en opplevelse av at det skal være gøy for elevene (Bratland-Sanda, et al., 2020). Det sentrale ved å anvende en slik metode (FAL) er å kunne se det verdifulle i det å være i fysisk aktivitet og fysisk aktiv læring (Bratland-Sanda, et al., 2020).

2.2.1 Lærere og skoler med interesse for fysisk aktiv læring i Norge

Det er etter hvert mange lærere som har en personlig interesse for fysisk aktivitet når de bruker det som et daglig pedagogisk virkemiddel, og i følge nasjonal fag- og timefordeling skal elever på barneskolen ha 478 timer kroppsøving (Schjerven, 2014, ss. 177-181) og 223 timer på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Faget kroppsøving skiller seg ut fra daglig fysisk aktivitet ved at faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse. I tillegg skal faget kroppsøving bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen og stimulere til en livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2020). Etter den nye lærerplanen LK-20 (Utdanningsdirektoratet, 2023) ser vi at tverrfaglighet har kommet inn i den overordnede lærerplanen LK-20 sammenlignet med LK-06. Tverrfaglig tema slik som folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling er tre sentrale temaer som kan bidra til å fremme den fysiske aktiviteten i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Fysisk aktiv læring kan dermed implementeres i større grad i undervisningen enn tidligere.

Auli skole i Nes startet med kroppsøving hver dag på midten av 80-tallet. Lærerne ønsket å gi elever på 1-3 trinn en skolehverdag som tok hensyn til vekst og utvikling av hele mennesket, der de møtte elevenes behov for å bruke kroppen sin samtidig som de kunne bidra til høyere læringsutbytte (Schjerven, 2014, s. 179). Ut ifra antall timer elevene har til disposisjon av kroppsøvingstime har denne skolen valgt å gi alle klasser en økt med kroppsøving hver dag, der det er disponert 20-30 min på 1-4 trinn og 45 min på 5-7 trinn i tillegg til de allerede oppsatte kroppsøvingstimene (Schjerven, 2014, s. 181).

Trudvang skule satset på daglig fysisk aktivitet på midten av 2000-tallet der de ble med i et prosjekt i regi av Geir Kåre Resaland (Schjerven, 2014, s. 185). Prosjektets målsetting var at elevene skulle få oppleve et lystbetont og variert fysisk aktivitet. Elevene skulle få oppleve en positiv holdning, følelsen av mestring, spenning og variasjon gjennom den fysiske aktiviteten (Schjerven, 2014, s. 185). Det var variasjon i type aktivitet som ble gjennomført der både gåturer og stafetter var noen av aktivitetene. En av målsettingene med tiltaket om den daglige fysiske aktiviteten på denne skolen var å sikre gode forutsetninger for et aktivt liv og livslang bevegelsesglede, og det å oppnå faglig læring gjennom den fysiske aktiviteten i tråd med LK06 (Schjerven, 2014, s. 186). I dag gjennomføres prosjektet med 30 minutter FAL på dager uten kroppsøving, og prosjektet er enda ikke avsluttet.

Liv og røre i Kragerø er et skolebasert, helsefremmende intervensjonsprosjekt i regi av Kragerø kommune som foregikk i perioden 2015-2018 (Bratland-Sanda, et al., 2020). Prosjektet ble gjennomført på fem skolen, Helle skole, Kragerø barne- og ungdomsskole, Sannidal Skole, Sannidal ungdomsskole og Levangsheia Skole (Bratland-Sanda, et al., 2020). Elevene skulle ha fysisk aktivitet i minst en time hver dag. Elevene har gitt tilbakemeldinger der de gleder seg til fysisk aktivitet, og lærerne opplever at de etterspør tiltakene (Bratland-Sanda, et al., 2020). Det at elevene etterspør tiltaket motiverer lærerne og ansatte til å kunne fortsette med prosjektet (Bratland-Sanda, et al., 2020)

3 Teoretisk perspektiv

I denne delen av oppgaven skal jeg ta for meg noen teoretiske perspektiver på motivasjon, fellesskap, tilpasset opplæring og fysisk aktiv læring. Det er valgt å ta med de teoretiske perspektivene på motivasjon, fellesskap, tilpasset opplæring og fysisk aktivitet da dette er sentrale tematikker for å kunne belyse problemstillingen på best mulig måte.

Oppgavens teoridel tar for seg teori som er aktuell for den gitte problemstillingen og forskningsspørsmålene. Teorien vil danne grunnlaget for arbeidet videre med å analysere og drøfte datamaterialet. Self-determination Theory (SDT) anses som hovedteorien for denne masteroppgaven med støtte fra tilpasset opplæring (TPO), og teorier om læringsutbytte med hovedfokus på motivasjon. Dette for å få en bedre forståelse for tematikken og et mer helhetlig bilde av lærernes syn på elevene med skolevegring og deres ansvar for hver enkelt elev i en FAL time. For å kunne belyse hovedproblemstillingen og få svar på forskningsspørsmålene anses det som relevant å belyse de teoretiske perspektivene i forskningens teori.

3.1 Motivasjon hos elevene

For å kunne lære mest mulig på skolen kreves det motivasjon og innsats fra elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 7). Motivasjon handler om lysten til å lære (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017). For å kunne fremme læring er motivasjon en sentral faktor der motivasjon er selve drivkraften til læring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017). Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 11) mener at en av de største utfordringene for lærere er nettopp det å kunne motivere elevene sine. For elevene er det viktig å ha en relasjon til lærerne som er støttende og en følelse av tilhørighet til skolen og medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 23). Både fra praksisfeltet og fra skoleforskningen blir det rapportert lav motivasjon for skolearbeid blant elever, og at elevenes motivasjon er synkende med alderen (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 7). Elevundersøkelsen fra 2020 viser at motivasjonen for hvor godt de liker skolearbeidet er 50% (Wendelborg, 2021). For å kunne motivere elevene må læreren skape interesse og vektlegge nysgjerrighet slik at elevene får mulighet til å oppleve spenning og mestring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017). Valg av aktiviteter kan ha sammenheng med elevenes motivasjon, innsats og for personlig utholdenhet når en oppgave både kan være krevende og vanskelig å løse (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017). For en elev vil motivasjonen for skolearbeidet ha en betydning for deres innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 11).

3.1.1 Self- Determination Theory (SDT)

Edward L. Deci og Richard Ryan utviklet en teori om menneskelig motivasjon der de hevder at de medfødte behovene styrer vår motivasjon (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2015, s. 143). Denne teorien blir kalt Self- Determination Theory, men vil i denne oppgaven bli forkortet til SDT. Deci og Ryan ser på mennesket som en grunnleggende aktiv, selvbestemmende organisme som har behov for tre medfødte psykologisk behov. Behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2015, s. 143). SDT forutsetter at de tre grunnleggende behovene blir tilfredsstilt, og kun da kan individets selvbestemmelse utvikles (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2015, s. 144). Hvilken som helst aktivitet eller oppgave som kan påvirke individets oppfatning av kompetanse eller autonomi (og derfor også deres selvbestemmelse) vil også kunne påvirke individets indre motivasjon (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2015, s. 144). Eleven kan med dette oppleve en indre motivasjon dersom oppgaven er tilrettelagt elevens nivå og dersom følelsen av eierskap til oppgaven er at eleven får lyst til (stor grad av autonomi) å løse oppgaven og ikke blir tvunget (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2015, s. 144).

Det kan være ulike grunner til at individet ønsker å nå sine mål i en skolesammenheng. SDT deler motivasjon inn i indre og ytre, eller intern og ekstern (Baltzersen, 2020). Dersom et individ utfører ulike handlinger på bakgrunn av egne verdier og interesser, så vil det betegnes som indre motivasjon (Baltzersen, 2020). Dersom en elev har interesse for boksing og får en oppgave av læreren som handler om elevens interesse er det sannsynlig at eleven vil være mer indre motivert til å gjøre oppgaven enn dersom eleven har fått en oppgave som handler om friluftsliv. Hvis eleven derimot utfører aktiviteter som har liten relevans for dem og de blir fortalt hva de skal gjøre som igjen er knyttet til belønning eller straff, så betegnes dette som ytre motivasjon (Baltzersen, 2020).

Elevene har behov for å kjenne seg kompetente, oppleve mestring, og det å knytte seg til andre og ha gode relasjoner til medelever og lærere (Vingdal, 2014, s. 52). Det å være med på å bestemme selv i egen læring hos elevene kan gi en form for eierskap i læringsprosessen (Vingdal, 2014, s. 53). Uten motivasjon vil aktiviteten bli påvirket, og viljen til å prøve uteblir. Dermed kan muligheten til å mestre bli mindre (Vingdal, 2014, s. 53). En elev kan oppleve mestring og føle de behersker kampsport, men lite kompetent i friidrett, eller føle at de mestrer faget engelsk, men ikke faget norsk. Denne opplevelsen samsvarer godt med de tre medfødte

psykologiske behovene, autonomi, kompetanse og tilhørighet ved å føle eierskap til en gitt aktivitet eller fag som drives av indre motivasjon, enn en annen aktivitet eller fag som faller under ytre motivasjon (Baltzersen, 2020).

Det kan bety mye for eleven at skolen verdsetter kompetanser og aktiviteter som eleven kjenner seg igjen i, og at eleven får mulighet til å oppleve mestring og utvikle seg (Vingdal, 2014, s. 53). Gjennom å drive med målrettet aktivitet som har en drivkraft fra indre motivasjon kan det gi økt prestasjon, glede og interesse (Baltzersen, 2020)

Self-Determination Theory (SDT) er en teori som anser atferd som er både ubevisst og bevisst funksjon, samt at den gir en tilnærming for å forstå og fremme menneskers psykologiske vekst og personlighetsutvikling (Ryan & Deci, 2017, s. 6). Teorien viser til indre motivasjon som positivt for psykologisk helse og menneskelig utvikling. SDT har fokus på grunnleggende faktorer og mekanismer i sosial atferd og mener at indre motivasjon og psykologisk vekst krever vurdering av tre medfødte psykologiske behov: kompetanse, autonomi og sosial tilhørighet (Ryan & Deci, 2017, s. 6). Tilfredsstillende av disse behovene er, ifølge Deci og Ryan (2017, s. 6), essensielt for å kunne oppnå en positiv psykologisk utvikling, motivasjon, integritet og følelsen av trivsel for elever. Disse behovene representerer noe som er medfødt fremfor noe som individet har tilegnet seg (Ryan & Deci, 2017, s. 6). Ifølge Ryan og Deci er de grunnleggende psykologiske behovene gjeldene i alle kulturer og i alle faser av et menneskets liv uavhengig av utviklingen som skjer i samfunnet (Ryan & Deci, 2017, s. 8). Teorien kan bli sett på som en måloppnåelse for hva som motiverer et individ til å handle slik man gjør (Baltzersen, 2020). Hva som motiverer til å gjennomføre handlingen eller aktiviteten har som oftest en grobunn i hvor stor innsats og engasjement personen legger ned i oppgaven og i tillegg hvor utholdende individet er når det møter motgang (Baltzersen, 2020).

SDT har ved flere anledninger blitt benyttet i ulike former som et rammeverk for forskning på både fysisk aktivitet, idrett og skole (Baltzersen, 2020). En oppfattelse av teorien er at SDT bygger på ulike antakelser om at mennesker er aktive individer som søker etter det å utvikle seg, bli engasjert, ta inn over seg ny kunnskap, og få flere ferdigheter av ulik grunn (Baltzersen, 2020). Mennesket kan motiveres av ulike hendelser eller ulike oppfattelser av ting. Slik som SDT har fremlagt sin teori kan det ved ettertanke være for bestemt anlagt at mennesket drives av enten indre eller ytre motivasjon, eller kun av de tre psykologiske behovene (Baltzersen, 2020).

3.1.1.1 Autonomi

Ryan og Deci (2017, s. 14) knytter autonomibehovet til menneskers selvbestemmelse. Det kan assosieres med det å føle seg villig, integrert og enig i aktiviteten som utføres. For å oppleve tilfredshet å føle at de tar valg som er i samsvar med deres interesser og verdier, og at de kan være med å påvirke situasjonen som de er en del av (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Det å ønske å være kompetent i noe er følge Ryan og Deci (2017) stimulerende ved å kunne ha en viss selvbestemmelse eller autonomi. Gjennom å kunne fremme elevenes mulighet til autonomi vil igjen kunne fremme både læring hos elevene og gi lærerne en mulighet til å kunne legge til rette for en selvbestemmende undervisning- og lærings situasjon (Baltzersen, 2020). Viktigheten og betydningen av å kunne gi elevene frihet og la de velge selv kan handle om å finne en balanse mellom mestring og utfordring (Baltzersen, 2020). En lærer må kunne tilrettelegge for undervisning samtidig som den tilpassede opplæringen blir opprettholdt (Baltzersen, 2020). Elevene må kunne få rom til å ta ansvar for egen læring slik at oppgavene som blir gitt er både tilpasset gruppenivå, men også individnivå (Baltzersen, 2020).

3.1.1.2 Kompetanse

Kompetansebehovet omhandler betydningen av å oppleve oss selv som en kompetent person (Ryan & Deci, 2017, s. 7). SDT mener at mennesker har behov for å føle seg bidragsytende, effektive og kompetente for å oppleve tilfredshet, motivasjon, sunn utvikling og psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2017, s. 7). Man antar at relasjonen som er mellom lærer og elev er svært sentral, og da spesielt for elever som er i ferd med å miste eller som har mistet motivasjonen for skolen (Baltzersen, 2020). Læreren bør kunne dele kunnskap og forvente at elevene skal være i en læringsprosess der det kan kreves god formidlingsevne av læreren. Det er opp til læreren å gi elever ulike oppgaver som gir følelsen av utfordring og mestring (Baltzersen, 2020). Det er ikke bare faglig kunnskap skolen skal være med på å gi elevene, det handler også om sosial kunnskap og kompetanse. Læreren bør kunne gi elever tilbakemeldinger som kan bidra til å fremheve de sterke sidene hos en elev, og som vil kunne øke kunnskapen og opplevelsen av mestring (Baltzersen, 2020).

Positive tilbakemeldinger kan ha stor betydning når motivasjonen til elevene synker. Ulike reaksjoner hos elever med lav motivasjon kan være lav innsats, sosial tilbaketrekning, skulking og flere former for uro (Baltzersen, 2020).

3.1.1.3 Tilhørighet

Tilhørighetsbehovet handler om å føle seg sosialt tilknyttet andre mennesker (Ryan & Deci, 2017, s. 4). Både nære og trygge relasjoner, og det å være et betydningsfullt medlem av en større sosial gruppe, anses begge som viktig for tilhørighetsbehovet og psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2017, s. 4). Elever som opplever det å bli sett, hørt og tatt hånd om utvikler i større grad trivsel i følge Baltzeren (2020). Et læringsmiljø som fremmer elevenes tilhørighet kjennetegnes av anerkjennelse, omsorg og trygghet (Federici & Skaalvik, 2015). En studie har forsøkt å skille mellom elevenes opplevelse av støtte fra lærere og tilhørighet, men begrepene synes å være vanskelig å skille (Federici & Skaalvik, 2015). En konsekvens av den sosiale støtten elevene får kan være opplevelse av tilhørighet (Federici & Skaalvik, 2015). Sammenhengen mellom opplevelse av støtte fra læreren og tilhørighet viser til at tilhørighet er relatert til motivasjon, læring og et større engasjement inn mot skolearbeid (Federici & Skaalvik, 2015).

3.2 Læring og fysisk aktivitet i skolen

Prinsippet inkludering gjelder alle elever, og er nært knyttet til en skole for alle (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017, s. 23). Inkludering handler om deltakelse i fellesskapet på den ene siden, og individuell tilpasset opplæring på den andre (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017, s. 23). Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som gjelder samtlige elever i norsk skole. Det innebærer at alle elever har rett til opplæringen i samsvar med egne evner og forutsetninger, og gjelder for grunnskolen så vel som for videregående opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017, s. 23). Det står følgende om dette i opplæringsloven (Lovdata, 2023):

§1-3 «opplæringaskal tilpassast evnene og føresetnadene hjå enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat».

Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal bidra til fellesskapet, og også oppleve gleden av å mestre og nå sine mål (Lovdata, 2023). For å nå denne målsettingen er det viktig å skape gode læringssituasjoner for å kunne stimulere barn og ungdom sin læring (Jenssen, 2014, s. 114). En annen sentral målsetting med opplæringen er at den enkelte elev skal kunne mestre livet og delta i fellesskapet (Jenssen, 2014, s. 14). Det å løse ulike oppgaver i grupper kan kreve

både sosiale kompetanse og mot fra elevene, men det kan også gi rom for flere å samarbeide med når de klarer å finne løsninger på oppgavene som er gitt (Jenssen, 2014, s. 123). Dersom en elev ikke helt mestrer oppgaven helt, kan man ofte gjemme seg i gruppen under et samarbeid mellom medelever. Når eleven klarer å løse oppgaven kan det gi en god følelse av både fellesskap og ofte en sterk mestringsfølelse (Jenssen, 2014, s. 123). Det er større plass ute enn inne i et klasserom og ved å ta klasserommet ut kan det gi flere muligheter til løsrivelse. Fellesopplevelsene som man får ved å ha et uteklasserom kan bidra til et sterkere klasse miljø der det blir høyere toleranse gjennom respekt for ulikheter (Jenssen, 2014, s. 119). Leken på skolen er som oftest mer organisert og strukturert for elevene (Lillejord, Børte, & Nesje, 2018). Elevene kan med det utvikle deres sosiale, språklige og kognitive ferdigheter og kan utvikle sympati og empati for andre (Lillejord, Børte, & Nesje, 2018). For elevene der lek integreres i en læringsaktivitet kan elevene bli aktiv lærende slik som lovverket og LK20 antar (Lillejord, Børte, & Nesje, 2018).

3.2.1 Fysisk aktiv læring og læringsutbytte

I følge Vingdal (2014, s.13) vil fysisk aktiv læring kunne være med på å stimulere elevenes helhetlige utvikling (Vingdal, 2014, s. 13). På skolen kan den helhetlige utviklingen skje i en kroppsøvingstime eller når emner i kroppsøving blir kombinert med andre fag som i en FAL-økt. Videre kan elevene i en FAL-økt også bli stimulert i andre økter som legger tilrette for fysisk aktivitet (Vingdal, 2014, s. 13). Elevene er lærende kropper som fungerer, lærer og utvikler seg fysisk, motorisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt (Vingdal, 2014, s. 13). Ifølge Lillejord m. fl (2018) kan leken og læringen skje ved at læreren er støttende i leken, og ikke styrer eller forstyrrer den (Lillejord, Børte, & Nesje, 2018)

Den nye folkehelsemeldingen (2023) om fysisk aktivitet i skolen sier: *«Regjeringa har ambisjonar om gradvis å innføre dagleg fysisk aktivitet i skulen, men med fri dom for skulane til å organisere dette sjølve»*. (Meld. St. 15 (2022–2023), 2023)

Elevene lærer med hele kroppen, og elever har både fysiske og psykiske evner der de lærer med hele seg (Vingdal, 2014, s. 38). Tidligere studie på FAL (Reseland et.al., 2016) på mellomtrinnet fant at de elevene som ikke har tilstrekkelig utbytte av en mer tradisjonell undervisningsform kan ha mer glede og ikke minst læringsutbytte av FAL (Bratland-Sanda, et

al., 2020) (Resaland, et al., 2016). Elevene på 5 trinn fra 57 ulike skoler ble intervjuet forteller at fysisk aktivitet som en pedagogisk metode i basisfagene gjorde at de lærte mer helhetlig og med kroppen (Bratland-Sanda, et al., 2020). Dette bidra også til at de endret relasjon til medelever og fikk en annen bevissthet knyttet til læring og læringsmiljøet (Bratland-Sanda, et al., 2020).

Med dette kan en anta at de elevene som allerede har de gode akademiske prestasjonene og er godt utbytte av den tradisjonelle undervisningsformen ikke nødvendigvis opplever at de lærer bedre i en FAL økt (Bratland-Sanda, et al., 2020). Bratland-Sanda m.fl. (2020) mener dette er med på å illustrere viktigheten av at lærere har et mangfold av ulike læringsmetoder og aktiviteter rettet mot læring i fag slik at alle elevene kan få mulighet til å finne det som fungerer best for seg (Bratland-Sanda, et al., 2020).

4 Metode

Ulike forhold i samfunnet er bygget på systematisk forskning i samfunnsvitenskapen. Samfunnsvitenskapen består av de metodene som utvikles og utnyttes som benyttes i denne type forskning (Grønmo, 2016, s. 15).

I dette kapittelet presenteres og redegjøres det for valg av metode for denne masterstudien. Her presenteres prosjektets forskningsdesign, valg av metode og hvordan utvalget av respondenter foregikk. Deretter blir det beskrevet hvordan innhenting og bearbeiding av data ble gjennomført. Studien vil anvende Johsnnessen et al. (2019) sin inndeling av analyseprosessen som er delt inn i fire ulike analyseverktøy. Forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Til slutt i kapittelet gjennomgås det en refleksjon av prosjektets validitet og reliabilitet i tillegg til forskningsetiske overveielser og forskerrollen.

4.1 Forskningsdesign

Man har lite kunnskap om hvordan skolevegring og fysisk aktiv læring henger sammen med skolevegring hos elever, og på bakgrunn av problemstillingen har jeg valgt kvalitativ forskningsdesign og derunder en hermeneutisk tilnærming. Det er valgt en kvalitativ forskningsdesign da det er gunstig å intervju informanter til å kunne belyse problemstillingen. Før masterstudien ble satt i gang hadde jeg en generell forforståelse av denne tematikken. Det var en forståelse på bakgrunn av egne erfaringer, tidligere forskning og annen litteratur som gjør at denne forskningen samsvarer mest med fenomenologi som en del av forskningsdesignet. Ved å benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign kan man i denne studien ha en induktiv forskningsstrategi som gir meg rom til å studere nye fenomen. Induktiv forskningsstrategi som en del av metoden for denne studien og annen litteratur å få en helhetsforståelse og øke kunnskapen omkring tematikken (Grønmo, 2016, ss. 50-51). Hensikten med denne studien er å ha fokus på elever med skolevegring og hvordan de kan motiveres å finne tilhørighet med andre elever i en FAL-økt. Motivasjonen og tilhørigheten hos elever med skolevegring kan være viktig for å kunne redusere fraværet hos elevene og øke den sosiale kompetansen.

Fenomenologiske analyser er som oftest analyser av handlinger og opplevelser i menneskers liv (Grønmo, 2016, s. 392). I fenomenologien er det grunnleggende utgangspunktet at virkeligheten til respondentene er slik de selv oppfatter den (Grønmo, 2016, s. 392). Denne

vitenskapsteorien har dermed som formål å kunne synliggjøre respondentene sine dagligdagse situasjoner, der de forholder seg til noe bestemt mål (Kvarv, 2014, s. 93)

4.2 Forskerrollen

Det er forskeren selv som er det viktigste instrumentet i forskningsprosessen i denne typer av studier i og med at det er forskeren som styrer intervjuet. Forskeren bør derfor være så uavhengig som mulig (Skage, 2020). Alt fra valg av fokusområde, utvikling av design, fra valg av teori til analyse av materiale er som oftest påvirket av forskeren sin forforståelse (Skage, 2020). Valgene som blir tatt av forskeren i forkant av et prosjekt kan være med på å styre hvilken metode som blir tatt i bruk. Forskeren bør derfor ikke starte et forskningsprosjekt med manglende evne til refleksjon og forståelse (Skage, 2020).

Jeg startet denne studien med min egen forståelse og oppfatning av hva fysisk aktiv læring og skolevegring var. Dette mye grunnet min egen erfaring både med skole og fysisk aktivitet, men jeg hadde lite kunnskap om skolevegring. Interessen for fysisk aktivitet har vært til stede store deler av livet mitt. Da jeg begynte i skoleverket så jeg hvor stor betydning en FAL-økt har for elever og enkelte som en undersiningsmetode. Jeg tar derfor med meg både egne erfaringer og observasjoner fra egen praksis inn i dette masterprosjektet, men prøver å være både kritisk og bevisst min oppfattelse av FAL når analysen av data blir foretatt og beskrevet. Min egen oppfattelse av fysisk aktiv læring er ikke bare begrunnet i egne opplevelser, men også av tidligere forskning, og den teoretiske rammen som denne masteroppgaven er bygget på. Grønmo (2016, s. 21) omtaler der forskeren sin sosiale bakgrunn med egne oppfatninger og forståelse som refleksivitet, eller kontrolleffekt (Grønmo, 2016, s. 21). Dette vil si at den allerede oppbygde kunnskapen blir preget av de som studerer (Grønmo, 2016, s. 21). Med dette som grunnlag ble det reflektert i forhold til min posisjon som forsker før gjennomføringen av intervjuene der jeg prøvde å være så nøytral som mulig. Denne nøytraliteten ble tatt med videre inn i analysefasen og deretter i resultatene.

4.3 Koding og transkribering

Da de tre intervjuene var gjennomført ble det innhentet datamateriale transkribert, og hele intervjuet ble nedskrevet. Informantene er blitt anonymisert i studien og blir derfor kategorisert som lærer 1, lærer 2 og lærer 3. Lærerne er anonymisert slik at utenforstående ikke skal finne

kjennskap til lærerne eller elevene som blir beskrevet under intervjuene. Dette grunnet personvern (Sikt, 2023). Det er ikke tatt med ord og uttrykk slik som «eh» «hmm» i transkriberingen i tillegg er det utelatt stemmebruk, toneleie og lignende. Ordene og uttrykkene ble utelatt fra transkriberingen da det var mer hensiktsmessig og oversiktlig i analyseprosessen å utelate slike ord og uttrykk.

Det materialet som er blitt gitt under transkripsjonen kan være et godt utgangspunkt for videre analyse av intervjuene da det er mye informasjon som kan bli tatt i bruk for å besvare tematikken for denne studien. I en kvalitativ analyse analyseres det ord fremfor tall slik som det blir gjort i en kvantitativ studie. Kjennetegnet for en kvalitativ studie er som oftest tekst i ulik form (Grønmo, 2016, s. 22). En analyse er en spørsmålsdrevet prosess som drives av spørsmålene som blir stilt (Johannessen , Rafoss, & Rasmussen, 2019, s. 22). Gjennom å kunne ha ett skjerpet blikk på å kunne sortere ut hva som er relevant og irrelevant for denne studien så kan det bidra til at analyseprosessen, kodingen og transkriberingen av intervjuene blir enklere å tolke (Johannessen , Rafoss, & Rasmussen, 2019, s. 23).

4.4 Analyseprosessen

Analyseprosessen er et spørsmål drevet prosess der forskeren leter i datamaterialet etter svar på et gitt spørsmål (Johannessen , Rafoss, & Rasmussen, 2019, s. 22). Under analyseprosessen ble det tatt hensyn til hvilken teori som ble tatt i bruk i intervjuguiden. Svarene på de stilte spørsmålene i intervjuguiden bidro til å gi svar på problemstillingen. I denne masteroppgaven startet analyseprosessen tidlig med gjennomgang av annen litteratur for å kunne få en forforståelse av forskningsspørsmålene før selve intervjuene startet. Etter gjennomføringen av intervjuene startet prosessen med å velge passende analysestrategi for denne studien og mine forskningsspørsmål. Det analyseverktøyet som viste seg å være mest relevant for denne studien er tematisk analyse.

Johansen et. al (2019 s. 279) definerer tematisk analyse slik «*som navnet tilsier, tematisk analyse innebærer at vi ser etter temaer i dataene våre*» (Johannessen , Rafoss, & Rasmussen, 2019, s. 279) . Johannessen et al. (2019) utdyper videre at hvert tema er en kategori hvor data med viktige fellestrekk er gruppert og temaene skal til sammen utgjøre svaret på forskningsspørsmålet (Johannessen , Rafoss, & Rasmussen, 2019, ss. 279-280). Dette blir videre beskrevet mer inngående under «analysefase». Denne type analyseprosess kan være en teoriuavhengig tilnærming (Johannessen , Rafoss, & Rasmussen, 2019, ss. 279-280). Ved at tematisk analyse er teoriuavhengig kan denne studien benytte seg av den teorien som er mest

passende for tematikken. Tematisk analyse kan bidra til å besvare min problemstilling i denne studien ved at analysen først og fremst gir en god og oversiktlig oppskrift på hvordan man skal gå frem for å analysere data (Johannessen , Rafoss, & Rasmussen, 2019, s. 280).

Tematisk analyse kan som nevnt være teoriuavhengig. Denne studien var det teoridrevet. Johannessen et al (2019, s. 38) hevder at de aller fleste kvalitative studier er teoridrevet slik som denne studien der det ble blir tatt utgangspunkt i en gitt teori. Teorien forskeren har tatt utgangspunkt eller lest før man starter studien er med på å gjøre forskeren mer disponert for uventede oppdagelser under analysen (Johannessen , Rafoss, & Rasmussen, 2019, s. 38). Ut ifra problemstilling i denne studien kan jeg med denne tilnærmingen få hjelp av teorien til å se på den innsamlede dataen på ulike måter og kunne gjøre ulike oppdagelser underveis sammenlignet med om jeg hadde benyttet med av en induktiv tilnærming.

Analysefase 1: forberedelse

I denne fasen handler det om å skaffe til veie og få oversikt over dataene. Det var i denne fasen jeg startet transkriberingen av datamaterialet som jeg hadde samlet inn fra intervjuene. Notatene som ble gjort under intervjuene var med på å gi ett inntrykk av de første tolkningene fra dataene. Ved nøye gjennomgang av transkriberingen av intervjuene ga meg ett grunnlag for videre analyse (Johannessen , Rafoss, & Rasmussen, 2019, ss. 283-284).

Analysefase 2: koding

Johannessen et al. (2019, s. 284) beskriver koding som det å fremheve og sette ord på viktige poeng i dataene våre. Det ble gjennomført en koding av teksten for å få oversikt over den innsamlende dataen, og lest grundig gjennom de transkriberte intervjuene. Underveis i transkriberingen og når jeg leste gjennom opptil flere ganger etterpå fant jeg data som kunne være med på å besvare min problemstilling. Disse dataene ble markert med fargen gul for deretter å bli satt inn i en tabell. Tabellen besto av fire ulike kolonner. Første kolonne inneholdt setningen der tekstutdraget ble funnet. Andre kolonne inneholdt tekstutdraget. I tredje kolonne skrev jeg min oppfattelse av teksten, og i siste kolonne skrev jeg kodene. Kodene fra kolonne fire bidro til å raskt kunne finne tilbake til viktige sitater eller poeng (Johannessen , Rafoss, &

Rasmussen, 2019, s. 285). Kodene som ble bygget på tekstinhold som intervjupersonene hadde besvart spørsmålene med. Et utdrag fra tabellen og analyser kan ses under. Det er tatt ett tekstutdrag fra hver lærer under samme spørsmål: «*Hvordan opplever du fellesskap og utenforskap i klassen ved gjennomføring av FAL?*»

	Originale setninger	Tekstutdrag	Egen oppfattelse	Kode
Lærer 1	Jeg opplever jo at de er gode til å samarbeide med hverandre slik som jeg sa litt innledningsvis også, og at de har rom for hverandre at de er forskjellige.	de har rom for hverandre at de er forskjellige.	Lærer gir rom for forskjeller og ser klassen for den de er	Tilhørighet og autonomi
Lærer 2	Når du har FAL så er det regler og rutiner, men det er like vell ikke så synlig, ikke så tett på eleven, det føles ikke så rigid for eleven enn hvis du er i klasserommet, men det er de samme reglene for oppførsel, hvor en oppgave skal gjennomføres.	Når du har FAL så er det regler og rutiner, men det er like vell ikke så synlig,	relasjoner, gode rutiner og viktig å ha fokus på hva oppgaven sier	Tilhørighet
Lærer 3	jeg tenker at så lenge det er lærerstyrt hvem som jobber sammen, altså det er aldri noen som kan velge å være sammen med noen andre	jeg tenker at så lenge det er lærerstyrt hvem som jobber sammen, altså det er aldri noen som kan velge å være sammen med noen andre	Viktig med gode rammer	Kompetanse og autonomi

Bilde 1.

Analysefase 3: kategorisering

I denne fasen fortsatte jeg med å kategorisere de innhentede dataene. Det er dataene i denne kategorien som representerer funnene for denne oppgaven. Det ble tatt utgangspunkt i problemstillingen og forskerspørsmålet under kategoriseringen. Dataene som har blitt samlet i samme kolonne har like fellestrekk, og underveis i denne fasen ble de ulike kategoriene justert. Kategoriene ble justert etter funn i datamaterialet (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2019, s. 299). Ved inndeling av kategoriene ble det tatt utgangspunkt i besvarelsene fra intervjuene. Besvarelsene ble kategorisert etter likheter og ulikheter i de kodede dataene og et likt mønster. Deretter ble de plassert i de ulike kategoriene.

Analysefase 4: rapportering

I analysefasen ble de kategoriserte materialene som var mest relevant for å kunne besvare min problemstilling skrevet ned i resultatdelen. Disse kategoriene var skolevegring og FAL, og lærerne sin erfaring med dette. De dataene som svarer best på problemstilling er tatt ut og analysert i lys av SDT. Datamaterialet ble gjennomgått opp til flere ganger i de ulike kategoriene å sikre at problemstillingen ble besvar på best mulig måte.

4.5 Kvalitativt intervju

I et kvalitativt intervju får ikke alle informantene samme betydning, og det hender at noen informanter blir mer sentrale enn andre (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 280). I kvalitative intervjuer er det derfor svært viktig å ivareta integriteten til personene som intervjues, dette gjelder både under selve intervjuet og i etterkant (Fangen, 2015). Det er vanligvis krav om anonymisering av informantene og gjenkjennelige detaljer (Fangen, 2015). I et intervju som omhandler sensitive temaer, er det som oftest nødvendig å innhente et skriftlig samtykke (Fangen, 2015). Denne studien er med på et større prosjekt i forbindelse med Liv og røre-prosjektet, der skriftlig samtykke ble innhentet fra informantene som en del av hovedprosjektet.

I motsetning til observasjon, så kan ikke intervju foregå i det skjulte, det er derfor viktig for forskeren å vurdere i hvor stor grad av åpenhet intervjuet og spørsmålene skal være (Grønmo,

2016, s. 170). Under et intervju og datainnsamling er det svært viktig at forskeren legger vekt på konfidensialitet og anonymisering (Grønmo, 2016, s. 170). Intervjuet og datainnsamlingen kan bli anonymisert og være konfidensielt hvis forskeren utelater navn og andre opplysninger som gjør av enkeltpersoner eller steder blir gjenkjennbart av andre utenforstående (Grønmo, 2016, s. 170). I tillegg må forskeren innhente informert samtykke fra hver enkelt informant (Grønmo, 2016, s. 170). Barn og ungdom kan selv samtykke til å delta i forskning når de er fylte 15 år (Sikt, 2023). Under særskilte kategorier av personopplysninger må ungdommene være fylte 16 år (Sikt, 2023). Voksne må gi samtykkekompetanse for å kunne delta i forskning (Sikt, 2023). Dette innebærer at personene må ha visse grunnleggende personlige egenskaper slik at personene har tilstrekkelig evne til å ta egne rasjonelle avgjørelser (Sikt, 2023). Det skal alltid være frivillig å delta i forskning, og deltagerne kan når som helst trekke seg like enkelt som de ga samtykke (Sikt, 2023). Når forskeren skal gjennomføre selve intervjuene er det svært viktig å etablere en god kommunikasjonssituasjon. Intervjuet burde foregå på et sted der informanten føler seg mest mulig avslappet og komfortabel (Grønmo, 2016, s. 170). Forskeren burde være åpen for initiativ fra informanten under samtalen, men fortsatt ha kontroll over hvilken retning intervjuet tar (Grønmo, 2016, s. 170) .

Det ble i denne studien gjennomført et strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). Et strukturert intervju er ifølge Postholm og Jacobsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74) en type intervjuform der spørsmålene er utformet i forkant av intervjuet i form av en intervjuguide. Det er ingen spørsmål som blir stilt utenom intervjuguiden, og spørsmålene er derfor styrende for hva intervjuet skal omhandle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74).

4.5.1 Gjennomføring av intervjuene

I utgangspunktet var det fire lærere som skulle bli intervjuet, men grunnet frafall ble det gjennomført tre intervjuer fra tre ulike lærere. Både lærerne som ble intervjuet og deres klasse er med på prosjektet Liv og Røre. Lærerne som ble intervjuet var allerede en del av prosjektet «Liv og Røre». Dette ga et fint utgangspunkt for å intervjuene de tre aktuelle lærerne da de var informerte om prosjektet fra tidligere.

Alle de tre individuelle intervjuene av lærerne ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide. To av intervjuene ble gjennomført på skolen der lærerne jobber, og det siste intervjuet ble gjennomført digitalt over zoom. Intervjuene ble gjennomført i perioden november 2022 til starten av februar 2023. Tiden som ble brukt på å gjennomføre intervjuene var fra 30-60 minutter, og det ble informert om på forhånd, at intervjuene ville ta ca 45 minutter. De to

intervjuene som ble gjennomført fysisk foregikk på ett møterom/grupperom. Dette valget ble gjort for å unngå forstyrrelser. Læreren som ble intervjuet over Zoom kunne fritt velge hvor hen skulle bli intervjuet, og valgte selv ett grupperom. Før selve intervjuene startet ble lærere igjen informert om samtykkeskjema og prosjektets formål. De var kjent med i samtykkeskjema fra tidligere. Lærerne fikk også en kort gjennomgang av hva tematikken for denne oppgaven var, og deres rolle i prosjektet.

Formålet med intervjuene var å finne ut av hvordan lærerne anvendte fysisk aktiv læring (FAL), og om de hadde noen konkrete erfaringer i en FAL time i forhold til elevene med skolevegring. Det var viktig å finne ut av hva lærerne la i begrepene FAL og skolevegring for å bedre kunne forstå lærernes erfaringer og synspunkter omkring dette temaet. Deretter fortsatte intervjuet med ytterligere spørsmål om FAL, skolevegring og om skolevegring og FAL i sammenheng med utgangspunkt i motivasjonsteorien Self-determination Theory (SDT). Det ble foretatt egne notater i tillegg til opptaket for å kunne legge til ekstra spørsmål, og få ut essensen av svaret som ble gitt. Det ble tatt opp lydopptak på mobiltelefonen (iphone 11). Deretter ble opptakene lagret på USN sin cloud.

4.6 Validitet og reliabilitet

Kvaliteten til samfunnsvitenskapelig data kan ikke vurderes på en generell måte, men den må ses i sammenheng med hva datamaterialet skal brukes til (Grønmo, 2016, s. 237). Ifølge Grønmo (2016, s. 238) er datamaterialets kvalitet god dersom datamaterialet bygger på vitenskapelige prinsipper for sannhetsforpliktelse og logisk drøfting. Med dette menes at de innsamlede dataene fra intervjuene som skal riktig informasjon i henhold til den gitte problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 238).

Validitet og reliabilitet er en del av tolkningen og analysen av resultatene fra datainnsamlingen ifølge Kvarv (Kvarv, 2014, s. 134). Når forskningens troverdighet skal belyses er reliabilitet og validitet sentrale begreper. For å kunne vurdere om det er god datakvalitet har Grønmo (2016, s. 238) utarbeidet fem ulike stadier: sannhetsforpliktelse, vitenskapelige forpliktelser for logikk og språkbruk, utvelging av enheter, utvelging av informasjonstyper og gjennomføring av datainnsamling (Grønmo, 2016, s. 238). I dette forskningsprosjektet skal sannhetsforpliktelse og den innsamlede dataen i størst mulig grad kunne gi sann informasjon og reflektere ovenfor problemstillingene. De vitenskapelige forpliktelsene for logikk og språkbruk ser vi under

transkriberingen der språket og formuleringen fra intervjuene er så presis som mulig. Utvelgingen av enheter kan samsvare med den gitte problemstillingen for dette forskningsprosjektet da analyseverktøyet som ble benyttet var mest korrekt i forhold til valg av metode. Teorien som ble benyttet og videre utvelging av informasjon ble betraktet som mest mulig relevant for dette forskningsprosjektet. Gjennomføringen av datainnsamlingen ble gjennomført på en forsvarlig måte under de rammene som ble gitt.

Reliabilitet defineres ofte som pålitelighet og bestemmes av hvordan målingene i analysen er utført (Kvarv, 2014, s. 134). Reliabiliteten er god dersom datainnsamlingen resulterer i pålitelige data (Grønmo, 2016, s. 240). Det kan ofte snike seg inn feil som bidrar til å svekke påliteligheten. Eksempler på dette kan være dersom informantene har misforstått spørsmålet (Kvarv, 2014, s. 134). Man kan derimot si at en studie har høy grad av reliabilitet dersom uavhengige målinger av samme fenomen gir tilnærmet identiske resultater (Kvarv, 2014, s. 134). Det innsamlede datamaterialet bør være i liten grad påvirket av hvordan studien er blitt gjennomført eller hvordan materialet er samlet inn (Kvarv, 2014, s. 134).

Om datamaterialet reflektere virkelighetens informasjon bør kunne baseres på både logiske og rasjonelle kriterier i en sannhetsforpliktelse. Under vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk mener Grønmo (2016, s. 238) at datamaterialet bidrar til å danne systematiske teoretiske forhold for drøfting og argumentasjon. Den innsamlede dataen bør derfor være så presis som mulig i begreper og formuleringene for språkbruk (Grønmo, 2016, s. 238). Dette fører oss videre utvelgingen av analyseverktøyet. Analysen og valg av analyseverktøy må kunne samsvare med den gitte problemstillingen for studien, og valg av informasjonstyper må bli utført på en systematisk måte (Grønmo, 2016, s. 238). Dette vil si at informasjon fra dataene burde ta utgangspunkt fra de begrepene som følger med problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 238). Når det kommer til gjennomføring av datainnsamlingen er det her innsamlingen av data må gjennomføres på en forsvarlig måte under de gitte retningslinjene (Sikt, 2023).

Når man skal vurdere validitet er man opptatt om informasjonen er trygg og at forskeren gir korrekt informasjon (Kvarv, 2014, s. 134). Det er ikke tilstrekkelig at innsamlingen og behandlingen av data er nøyaktig utført (Kvarv, 2014, s. 134). Det er her en ser etter nøyaktighet, pålitelighet og gyldighet i studien (Kvarv, 2014, s. 134). Svar på forskningsspørsmålet fra datainnsamlingen må fortelle forskeren noe om den egenskapen som forskeren hadde til hensikt å måle (Kvarv, 2014, s. 134).

4.6.1 Forskningsetikk

Forskningsetikk blir beskrevet av de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) som: *[... ett sett av grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det nasjonale forskerfellesskapet]* (NESH, 2021).

I et forskningsprosjekt slik som denne er det viktig å foreta noen etiske vurderinger. I dette prosjektet «Liv og Røre» var informantene voksne over 16 år, og anonymiseringen er like sentral for voksne som for barn under 16 år (Sikt, 2023). Anonymiseringen er ett av de etiske valgene som ble gjort i datainnsamlingen. Lærerne som ble intervjuet til dette forskningsprosjektet ble opplyst om anonymitet i forkant av intervjuene. Dette forskningsprosjektet er en del av et større prosjekt «Liv og Røre». Informasjonsskjema og samtykkeskjema er en del av forskningsetikken i selve hovedprosjektet og ble sendt ut av de andre forskerne i en tidligere fase i prosjektet. Respondentenes anonymitet er ivaretatt på en god måte ved at navn og andre personopplysninger ikke er registrert. Taushetsplikten til respondentene ble ivaretatt i forhold til tredjepersonsopplysninger (Sikt, 2023). Tredjepersonsopplysninger i dette forskningsprosjektet er elevene. (Sikt, 2023) Personidentifiserbare opplysninger om andre enn respondentene ble ivaretatt med taushetsplikten til lærerne, og opplysninger i dette forskningsprosjektet kan ikke gi kjennskap til hverken lærere eller elever (Sikt, 2023).

5 Resultater

I denne delen av oppgaven vil funn fra intervjuene bli presentert. Formålet med studien var å undersøke hvordan fysisk aktiv læring kan være med på å bidra til mindre skolevegring blant elever på barne-og ungdomsskolen. Funnene fra intervjuene vil bli presentert med egne ord, og direkte sitat fra lærerne vil bli skrevet i kursiv. Resultatene vil bli organisert i underkategorier etter hovedtemaene i intervjuet. Deretter vil funnene i spørsmålene presentert og mulig sett i sammenheng med forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Lærerne som ble intervjuet vil først bli presentert med bakgrunnsinformasjon som utdanning, erfaring og beskrivelse av klassen eller klassene de tilhører (5.1). Deretter vil resultatene i fysisk aktiv læring (FAL) bli presentert (5.2), hvordan lærerne gjennomfører FAL (5.3), lærernes erfaringer og tanker om skolevegring (5.4) og resultatene i fysisk aktiv læring, skolevegring og Self- Determination Theory i sammenheng (5.5). Helt til slutt vil resultatene ble oppsummert i henhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene (5.6).

5.1 Bakgrunns spørsmål om lærerne og deres arbeidsforhold

Lærer 1: Læreren er adjunkt med tilleggsutdanning og har jobbet som lærer i 17 år. Hun underviser på 2. trinn på barneskole. Læreren underviser hovedsakelig i matematikk og engelsk, men har også timer i de andre fagene slik som naturfag, samfunnsfag og kroppsøving. Læreren beskriver klassen som en veldig aktiv gjeng både muntlig og fysisk. I en lekpreget situasjon har de omsorg for hverandre og er flinke til å inkludere. Per dags dato er det ingen elever med skolevegring i klassen på 2.trinn, men læreren forteller om tidligere opplevelser med elever med skolevegring i intervjuene.

Lærer 2: Læreren er adjunkt med tilleggsutdanning og har jobbet som lærer i 27 år. Han underviser på 7 trinn. på barneskole. Læreren har undervisning i nesten alle fag bortsett fra mat og helse. Klassen blir beskrevet som en gruppe med mange ulike behov, der enkelte elever trenger mer støtte og veiledning i det faglige. Det er hovedsakelig en klasse med mange ulike individer som har ulike utfordringer. Det er én med skolevegring på 7. trinn som har stort fravær fra skolen.

Lærer 3: Læreren er adjunkt med tilleggsutdannelse og har jobbet som lærer i 13 år. Denne læreren underviser på 8 trinn i KRLE og engelsk og på 9 trinn i kroppsøving, fysisk aktivitet og helse og engelsk. Læreren forklarer at klassene er svært ulike med ulike utfordringer og at både 8 og 9-trinn er store grupper med mange elever. Læreren beskriver klassene som svært ulike og at det er store forskjeller innad på de trinnene. Det er ingen elever med skolevegring på 8-og 9 trinn, men læreren forteller om tidligere erfaringer med elever med skolevegring.

5.2 Resultater fra intervjuene: besvarelse av fysisk aktiv læring og tilrettelegging for elever med skolevegring

Et av de første spørsmålene lærerne svarte på var hva de legger i begrepet fysisk aktiv læring. Alle tre lærerne svarte ved at det er en metode for å være i aktivitet.

Lærer 2 svarte: « ... for meg så er det en metode for å få elevene mer bort fra pulten og jobbe mer praktisk rettet med faget hvor de også kan samarbeide og skape relasjoner i innlæringsfasen av de fagene de holder på med»

Ved spørsmålet som omhandlet elever med tydelig forskjell i engasjement/deltakelse i en FAL økt kontra andre læringssituasjoner svarte lærer 1 at elevene tydelig var svært engasjerte i en FAL økt der de aktivt prøver å løse flest mulig oppgaver. Elevene føler i tillegg en trykghetsfølelse da de tør å ta mer plass i undervisningen. Lærer 2 beskriver en enkelt elev som kun er med i en FAL-økt og er fraværende i andre læringssituasjoner. Videre forklares det med at elevene har en følelse av at det er lettere å jobbe med fag når de er i aktivitet. Ved lærer 3 sitt svar på spørsmålet blir det fortalt om elever som legger mer innsats i arbeidet under en FAL økt sammenlignet med en klasseromsundervisning.

Ved tilrettelegging for enkeltelever i en fysisk aktiv lærings økt og hva lærernes tanker rundt dette var ble det beskrevet en klasse som samarbeider og hjelper hverandre i større grad enn ved en klasseromsundervisning. Lærer 3 beskriver enkelte elever som har havnet utenfor ofte blir en del av gruppen, og at det blir i noen av timene tilrettelagt undervisning uten at elevene får en oppfattelse av det.

Lærer 1 svarte: «Jeg føler at når vi har FAL gir det større rom for de enkeltelevne ved at de kan få type hjelp av de andre elevene og ikke nødvendigvis bare meg som lærer, men at de kan samarbeide mer.» ... «Så tenker jeg også at de litt mer sterke elevene får muligheten til å hjelpe de svakere og da får ett større innblikk i fagstoffet selv når de da på en måte må forklare det til noen andre.»

Når det gjelder spørsmål om tilrettelegging/tilpasset opplæring hos elevene med skolevegring under en fysisk aktiv lærings økt svarer lærer 1 at det i noen tilfeller blir lagt til rette for ulike elever i en FAL økt, men at det ikke blir gjort så ofte. Lærer 2 svarer at det er lagt godt tilrette for elevene med skolevegring og begrunner dette ved at elevene ikke møter opp på skolen med mindre skoledagen er tilrettelagt for den enkelte. Det blir ikke gjennomført noe tilrettelegging av lærer 3, men i de aller fleste fysisk aktiv lærings øktene så må elevene samarbeide med en læringspartner. Læringspartnerne blir forhåndsbestemt av læreren.

Lærer 2: «De føler det er ikke det samme presset med å komme i mål det samme jaget etter det faglige på samme måten, selv om det faglige kravet er der selvfølgelig selv om de skal følge de samme kompetansemålene da»

5.3 Resultater fra intervjuene: Hvordan lærerne gjennomfører fysisk aktiv læring

Under gjennomføring av en fysisk aktiv læring økt ble lærerne spurt om deres rolle underveis i undervisningen. Samtlige svarte at deres rolle var å veilede elevene, og ikke være en autoritær rollemodell. Alle tre lærerne mente i tillegg at kompetansen til den som skal undervise FAL som metode ikke nødvendigvis trengte noen egen utdanning i dette, men motivasjon, kjennskap og interesse for metoden fysisk aktiv læring var tre begreper som var sentrale. Fysisk aktiv lærings økt ble hovedsakelig gjennomført i basisfagene norsk, matte og engelsk.

Ved opplevelsen av både fellesskap og utenfor skap i en fysisk aktiv læring økt hos elever er opplevelsen til lærerne forskjellig. Lærer 1 har en opplevelse av at det stilles større krav til klasseledelse uavhengig om økten var ute eller inne da det er løsere rammer i en FAL økt sammenlignet med klasseromsundervisning. Lærer 3 var opptatt av lærerstyrt undervisning, og at tilhørigheten til metoden skulle ivaretas under faste elevgrupper. Lærerne svarte i tillegg at

det å kunne se elevene i en slik setting som en FAL-økt gjorde at både lærerne og elevene fikk en bedre relasjon.

Lærer 2 svarte: *«Når du har FAL så er det regler og rutiner, men det er like vell ikke så synlig»*

Når det gjelder hvordan lærerne opplever relasjonen lærer-elev under en FAL- økt svarte samtlige lærere at de hadde en opplevelse som var positiv i forhold til lærer-elev relasjonen.

Lærer 1: *«Det er litt som jeg har sagt, eller sier ofte da at i klasserommet bruker du gjerne mye tid på å skape ro når de skal sitte og jobbe med oppgaver kontra å kunne gå inn å se faktisk hva de jobber med, men det opplever jeg mer av i en FAL økt for da er det gjerne mere lyd og både elevene og jeg på en måte takler det på en annen måte,»*

5.4 Resultater fra intervjuene: Lærernes erfaringer og tanker om skolevegring

Begrepet skolevegring blir beskrevet av lærerne der elever har utfordringer ved å møte opp på skolen av ulike grunner som kan ha blitt utløst av ulike hendelser og/eller være psykisk betinget. Lærer 2 og 3 har god erfaring med elever med skolevegring og forteller at de har positive opplevelser hos elever med skolevegring i en fysisk aktiv læring time. Ifølge lærer 2 opplever han at elevene synes gøyere å være i aktivitet, da det ikke er like rigid med reglene de har på skolen og i klassen. Han opplever elevene som mer avslappet og delaktig. Lærer 1 forteller om lite erfaring med elever med skolevegring.

Lærer 2: *«... men jeg ser at det er lettere for elevene å være med i den faglige aktivitetene med FAL for disse her barna da som har utfordringer enten høyt fravær eller skolefaglig utfordringer»*

Ved spørsmålet om elevene har elevmedvirkning i en FAL-økt svarer samtlige lærere at de tilrettelegger for at elevene skal føle tilhørighet til undervisningsmetoden, men at det er ved noen anledninger allerede fastsatt hva opplegget er. Lærer 3 trekker frem ulike eksempler på hvordan elevene er med på å bestemme hva er FAL-økt skal inneholde. Her blir det trukket frem eksempler der interessen eller hobbyen til elevene er med på å avgjøre hva oppgavene skal inneholde uavhengig av hvilket fag som står på timeplanen.

Det sosiale samspillet mellom elevene blir gjentatt ganger nevnt som svar på spørsmålene som omhandler skolevegring fra alle lærerne.

Lærer 3: *«Jeg presser ikke elevene, jeg bare legger det frem som en, altså som en økt, for det er jo undervisning.»*

5.5 Resultater fra intervjuene: i fysisk aktiv læring, skolevegring og Self-Determination Theory

Når det gjelder lærernes erfaringer til fysisk aktiv læring (FAL) og elever med skolevegring svarer lærer 1 at det kan både være positive og negative sider. Videre blir det utdypet at det kan være positivt i forhold til det sosiale samspillet mellom elevene, men at det også kan gi negative opplevelser hos en elev med skolevegring. Lærer 2 gir uttrykk for tilsvarende samme opplevelse som lærer 1. Læreren forteller om en hendelse med en elev med skolevegring der eleven spesifikt trakk frem fysisk aktiv læring som et tiltak for å komme mer på skolen.

Lærer 3 svarer: *«.. for at elever skal kunne lære så må trivsel være til stede og er det noe spesielt i hvert fall med han som jeg har hatt hvor det var det sosiale som var vanskelig og føler seg ensom så er det klart at det skal ikke veldig mye til og veldig mange sosiale treffpunkt før trivselen øker og at man har det bedre»*

Lærerne ble med dette utfordret til å reflektere litt omkring hva fysisk aktiv læring kan bety for elever med skolevegring, og om de har hatt en opplevelse av gjensidig respekt og større inkludering eller ekskludering hos elevene i forhold til en fysisk aktiv læring økt. Her blir det trukket frem begreper som mer samarbeid blant elevene, økt kompetanse både faglig og sosialt og at FAL kan være en arena for å bryte barrierer og føle en større tilhørighet til klassen.

Med utgangspunkt i Self-Determination Theory ble det lagt vekt på tilhørighet, kompetanse og autonomi. Lærerne ble derfor spurt om hva de kunne tenke seg motiverte elevene med skolevegring under en FAL time, og hvordan lærerne kunne legge til rette for å øke elevenes motivasjon. Lærer 1 var opptatt av å rose elevene og få de til å finne sin plass i gruppen. Lærer 3 hadde tilsvarende opplevelse om lærer 1, og presiserte at elevene med skolevegring som oftest ble motivert av å være i gruppe med andre medelever og få en bekreftelse fra en lærer. I tillegg

ble det tatt opp betydningen av ulike oppgaver som elevene mestrer slik at de opplever en økning i motivasjon.

Lærer 2: *«De føler ikke presset, men allikevel så skal de jo gjennom det samme som egentlig skjer i klasserommet det er akkurat det samme kompetansemålet, det er det presset og sånn det det fører til mindre stress for de.»*

Opplevelsen til lærerne ved elever som ofte tviler på seg selv eller har en mestring i forhold til elevene sin forutsetning forklarer lærer 1 at lista blir lagt lavt slik at elevene skal oppleve mestring. Lærer 2 sier at han har en opplevelse av at elevene i større grad føler mestring og tilhørighet når det blir gjennomført en FAL økt. Elevene kan bidra i gruppen med sine ferdigheter med ulike oppgaver som ikke alltid trenger å være faglig relatert. Lærer 3 viser et bilde av summen av erfaringer der elevene må i første omgang ha tro på seg selv før de kan oppleve mestring uavhengig om det er sosialt eller faglig,

5.6 Funn i resultater: problemstilling og forskningsspørsmålene

I denne delen av studien vil funnene i intervjuene bli satt sammen med problemstillingen og forskningsspørsmålene. Funnene fra resultatene vil være med på å mulig besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

5.6.1 Problemstilling: Hvordan kan fysisk aktiv læring være med på å bidra til mindre skolevegring blant elever på barne- og ungdomsskolen?

Funn problemstilling: Kan FAL være med på å bidra til mindre skolevegring blant elevene. Ved å sette sammen svarene lærerne svarte under intervjuene kan det være flere faktorer som kan bidra til å redusere skolevegringen hos elever på barne- og ungdomstrinnet. En mulig faktor kan være lærer/elev- relasjonen der læreren er mer enn veileder kontra en autoritær figur. En annen mulig faktor kan være samholdet og samarbeidet mellom elevene i en FAL-økt. Ifølge lærerne blir tilhørigheten og autonomien hos elever med skolevegring større ved å samarbeide i grupper. Opplevelsen av mestring og inkludering blir gjentatte ganger nevnt av lærerne i svarene under intervjuene. Disse to faktorene kan være mulig være med på å bidra til reduksjon av fravær hos elever med skolevegring.

5.6.2 Forskningsspørsmål 1: Hva er lærerens tanker rundt FAL og tilrettelegging av FAL?

Funn forskningsspørsmål 1: Lærernes tanker rundt fysisk aktiv læring og tilrettelegging hos enkeltelever med skolevegring i en fysisk aktiv lærings-økt og resultatene tilsier at det tilrettelegges for enkeltelever med skolevegring slik at de kan få en følelse av autonomi og tilhørighet til klassen. Tilretteleggingen i en fysisk aktiv lærings-økt var ikke alltid planlagt, men som oftest så de hvordan elevene med skolevegring reagerte til aktuelle økten. Ifølge lærerne var engasjementet til elevene med skolevegring økende i en FAL-økt kontra en tradisjonell klasseromsundervisning. Dette kan tyde på at elevene er mer avslappet i en FAL-økt der oppgavene er mer lek preget enn i en klasseromssituasjon der det er mer stillesittende oppgaveløsning.

5.6.3 Forskningsspørsmål 2: Hvorfor kan det være viktig å motivere elever med skolevegring til å føle på mestring i en FAL-økt?

Funn forskningsspørsmål 2: Hvorfor det kan være viktig å motivere elever med skolevegring slik at de kan føle mestring i en FAL-økt. Motivasjonene hos elevene med skolevegring blir beskrevet av lærerne i en FAL-økt som økende sammenlignet med klasseromsundervisning. En mulig årsak til dette kan være at de ikke føler seg presset til situasjon slik at elevene opplever mindre stress. Lærer 2 forteller også at kravene til gjennomføring og deltagelse er mindre enn i klasserommet da en FAL-økt ofte er samarbeid i grupper. Ved samarbeidet i gruppene kan de ulike oppgavene delegeres slik at opplevelsen av mestring og autonomi oppnås.

6 Diskusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke om fysisk aktiv læring kunne bidra til mindre skolevegring og til å få elever med skolevegring til å være mer til stede i den ordinære undervisningen på skolen på barne- og ungdomstrinnet. Sett i lys av lærernes perspektiv og erfaringer. I dette kapitlet vil resultatene og funnene bli drøftet. Funnene blir presentert i den rekkefølgen under resultater (5), og sett i lys av Self-Determination Theory.

6.1 Begrepet fysisk aktiv læring og hvordan fysisk aktiv læring gjennomføres av lærerne

Det var en enighet blant lærerne hva begrepet fysisk aktiv læring (FAL) omhandlet. De mente at FAL var en undervisningsmetode der elevene har mulighet til å være i fysisk aktivitet. Dette underbygges av Vingdal (2014) der hun beskriver fysisk aktiv læring som en metode der elevene lærer med hele seg og hele kroppen (Vingdal, 2014, s. 38). Fysisk aktiv læring som en undervisningsform kan gi en mulighet til å lære med hele kroppen, der samspillet mellom elevene kan gi rom for ulikheter i en lekpreget situasjon. Kompetansemålene i kroppsøving kan knyttes opp mot andre fag i skoleverket ved de tverrfaglige temaene (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette kan bidra til både gode læringsforhold for begge fag samtidig som elevene får økt aktivitetsnivå og få utfordret grunnleggende motoriske ferdigheter i skolehverdagen.

Samarbeid er en hovednøkkel når det kommer til tilpasset opplæring hos elever med skolevegring ifølge lærerne som ble intervjuet. Både samarbeidet mellom ledelsen på skolen og lærerne, men også skolen som en helhet og hjemmet kan være sentralt for å kunne oppnå de resultatene som er forventet. Fysisk aktiv læring kan gi en mulighet til større tilpasninger for elever med skolevegring. Tilpasninger slik som oppgaver baseres på interesser og hvem elevene er i gruppe med, kan gi rom for økt kompetanse og tilhørighet til gruppen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden av å mestre og nå sine mål. Det er viktig å skape gode lærings situasjoner for å kunne stimulere barn og ungdom sin læring mener Jensen (Jenssen, 2014, s. 114).

De fellesopplevelsene som elevene kan få ved å ha et uteklasserom der elevene er i fysisk aktivitet kan bidra til et sterke klassemiljø der det blir høyere toleranse gjennom respekt for

ulikheter (Jenssen, 2014, s. 119). I denne studien fant man tydelig forskjell i deltagelse og engasjement hos elevene i en FAL-økt sammenlignet med andre lærings situasjoner. Tradisjonell klasseromsundervisning blir beskrevet av lærerne en mer trygghetsfølelse, og mer innsats i undervisningen hos elever med skolevegring. I følge Baltzeren (2020) har elever som opplever å bli sett, hørt og tatt hånd om større sannsynlighet for å utvikle trivsel i klassen (Baltzersen, 2020). En mulig årsak til økt trivsel i klassen ved at elevene blir anerkjent og sett er opplevelsen elevene får av samarbeidet mellom elevene i en FAL-økt der elevene får brukt sin kompetanse i oppgaveløsning. Lærerne som ble intervjuet forteller om økt mestringsopplevelse hos elever med skolevegring ved oppgaveløsning i en FAL-økt. Elevene velger å gjøre del delen av oppgaven de selv opplever de forstår og mestrer.

Et læringsmiljø som fremmer elevenes tilhørighet kjennetegnes av anerkjennelse, omsorg og trygghet (Federici & Skaalvik, 2015). De tre lærerne som ble intervjuet til studien forklarte om tre ulike opplevelser av elever som opplever både tilhørighet og utenfor skap i en FAL- økt. Årsaken til de forskjellige oppfattelsene kan ha mye med erfaringen som lærerne har tilegnet seg gjennom det å jobbe i skoleverket. Lærerne i denne studien har ulike erfaringer med elever med skolevegring, og dermed også ulike utgangspunkt for å kunne reflektere om tematikken tilhørighet og utenfor skap. Dette viste seg under svar på spørsmål med hovedfokus på elever med skolevegring.

Ifølge lærerne som ble intervjuet i denne studien var kompetanse og utdanningen ikke like elementært som det å ha en helhetsforståelse for undervisningsmetoden og elevene sin opplevelse av undervisningen. Det var viktig for lærerne å kunne se seg selv som en veileder med kompetanse og kunne vise forståelse for enkeltelever og deres utfordringer i hverdagen. Baltzersen (2020) støtter denne påstanden der lærer-elev relasjonen er sentral hos elever som opplever lite kompetanse og troen på seg selv. Læreren må kunne formidle kunnskap og forvente at eleven skal være i en læringsprosess, da kreves det en god formidlingsevne av læreren (Baltzersen, 2020). Studien fant at alle tre lærerne så viktigheten i å ha en god relasjon til hver enkelt elev uavhengig om elever opplever skolevegring eller ikke. Både nære og trygge relasjoner, og det å være et betydningsfullt medlem av en større sosial gruppe, anses begge som viktig for tilhørighetsbehovet og psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2017, s. 4).

6.2 Skolevegring og fysisk aktiv læring

Lærerne beskrev begrepet skolevegring slik som Knudsen og Møller (2017) gjør i sin litteraturstudie der elever uteblir fra skolen over en lenger periode helt eller delvis (Knudsen & Møller, 2017). Det sosiale samspillet blir gjentatte ganger nevnt av lærerne som en del av den tilrettelagt undervisningen for elever med skolevegring. Det viser at en lærer må kunne tilrettelegge en undervisning samtidig som den tilpassede opplæringen blir opprettholdt (Baltzersen, 2020). I enkelte undervisningstimer kan det bli tilrettelagt for enkelte grupper eller for hele klassen slik at elevene med skolevegring eller medelever ikke opplever å bli tilrettelagt for, men at dette kan skje i det skjulte. Viktigheten og betydningen av å kunne gi elevene frihet til å ta egne valg kan handle om balansen mellom mestring og utfordring (Baltzersen, 2020).

Det sosiale samspillet kan ha både positive og negative sider ved seg for en elev med skolevegring. I tilfeller der dette utspiller seg kan det være betryggende og støttende for elevene hvis hen opplever støtte fra læreren. I følge Udir er elever som har god sosial kompetanse også er bedre rustet til å håndtere motgang. Elevene er i tillegg mer mottakelige for positiv kontakt med andre, blir lettere akseptert og får letter venner (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette støttes i tillegg av Baltzeren (2020) der elever som opplever det å bli sett, hørt og tatt hånd om utvikler i større grad trivsel.

Lærerne trekker frem tre interessante komponenter ved hva fysisk aktiv læring kan bety for elever med skolevegring. Samarbeid, økt kompetanse både faglig og sosialt, og det å bryte barrierer og bli en del av mengden i en FAL økt. Både utdanningsdirektoratet (2023) og Jenssen (2014) beskriver viktigheten av det lærerne gir som svar under intervjuene. Det å kunne løse ulike oppgaver i grupper krever både kompetanse og mot fra elevene, og det å kunne mestre deltagelse i fellesskapet slik som det kreves når en må samarbeide i grupper. Motivasjonen til elevene med skolevegring kom som regel fra tilrettelegging, samarbeid med andre elever og bekreftelse fra voksne ifølge lærerne. Det å kunne gi bekreftelse til elevene både under og etter en oppgave har blitt løst under en FAL-økt. Ved å kunne gi elever tilbakemeldinger som bidrar til å fremheve de sterke sidene hos en elev vil kunne øke både kunnskapen og opplevelsen av mestring (Baltzersen, 2020). Lærerne i denne studien trekker frem under intervjuene der deres autoritære rolle ikke er like synlig i en FAL-økt. Samtalene mellom elev og lærer kan oppleves som friere da en FAL-økt mulig oppleves som mer lystbetont sammenlignet med klasseromsundervisning.

De ulike svarene fra lærerne om tilpasset opplæring under en fysisk aktiv lærings økt kan være med på å bidra til å få ett bredere perspektiv på hvordan eller hvorfor man burde gi tilpasset opplæring til elever med skolevegring. Den tilpassede opplæringen er både til stede, ikke til stede og tatt i bruk i kun noen sammenhenger hos lærerne som ble intervjuet. Læreren som tar tilpasset opplæring i bruk, har elever som faller under definisjonen til elever med skolevegring. Derimot de lærerne som ble intervjuet i denne studien som ikke praktiserer i like stor grad tilpasset opplæring har ikke elever med skolevegring i sin klasse, eller elever som tilsynelatende sliter med mye fravær, men er til stede store deler av skoledagen. Læreren som skal gjennomføre en FAL-økt trenger ikke nødvendigvis å alltid ha en opplevelse av at det skal være gøy for elevene mener Bratland-Sanda (Bratland-Sanda, et al., 2020). Det sentrale ved å anvende en slik metode er å kunne se det verdifulle i det å være i fysisk aktivitet og fysisk aktiv læring hevder hun (Bratland-Sanda, et al., 2020). Et av funnene i denne studien tyder på at lærerne ser det verdifulle i fysisk aktivitet da de praktiserer dette som en undervisningsmetode i de fagene de underviser i. Det er derimot en usikkerhet i om lærerne videreformidler viktigheten av fysisk aktivitet til elevene.

6.3 Motivasjon til fysisk aktiv lærings-økt

Lærerne i denne studien kan ikke svare konkret på hva som motiverer elevene med skolevegring til å delta i større grad i en fysisk aktiv lærings-økt sammenlignet med en klasseromsundervisning, men de reflekterer en del rundt temaet. Gjennom å analysere lærernes svar i henhold til Self-Determination Theory, skolevegrere og deres motivasjon så kan det synes å være ulike årsaker til denne økte deltagelsen i FAL blant de med skolevegring. Man antar at en hvilken som helst aktivitets eller oppgave som kan påvirke individets oppfatning av kompetanse eller autonomi og derfor også deres selvbestemmelse også vil kunne påvirke deres indre motivasjon (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2015, s. 144). Det er ikke gitt at motivasjonen til elevene med skolevegring og deres deltagelse i en FAL-økt er bundet i kun interesser og deres handlinger. Derimot ble det gitt ett eksempel fra en av lærerne der det tidvis ble laget oppgaver som var relatert til eleven med skolevegring sin hobby. Dersom et individ utfører ulike handlinger på bakgrunn av egne verdier og interesser vil dette falle under indre motivasjon (Baltzersen, 2020).

Den indre motivasjonen og drivkraften som skolevegrerne kan få ved å løse ulike oppgaver med engasjement, og det å «bli en del av fellesskapet» kan ha en positiv innvirkning på elevenes motivasjon og engasjementet. Elevene med skolevegring kan ha behov for å kjenne seg kompetente, oppleve mestring, og det å knytte seg til andre og ha gode relasjoner til medelever og lærere ifølge Vingdal (Vingdal, 2014, s. 52). Dette støttes av Ryan og Derci (2017) der det å føle seg kompetent kan gi en viss autonomi og selvbestemmelse. Lærerne som ble intervjuet støtter opp under behovet elevene har for å føle seg kompetente, der samarbeidet i gruppene ved oppgaveløsning kan gi en opplevelse av mestring og autonomi.

Ut ifra utdanningsdirektoratet er skolen ansvarlig for å fremme danning og lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2023). Skolen skal også møte elevene ved å forebygge et godt læringsmiljø, samtidig gi tilpasset undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2023). Ved at lærere i skoleverket benytter seg av fysisk aktiv læring som undervisningsmetode kan dette bidra til å fremme både lærelyst og danne et godt læringsmiljø i enkelte klasser. Det beskrives av lærer 2 der enkelte elever opplever en større grad av funksjonalitet når elevene er i aktivitet. Videre beskrives det av lærer 2 at det har resultert i mindre fravær hos elevene med skolevegring når undervisningsmetoden blir benyttet. Skolens mandat er å danne fremtidige statsborgere der elevene skal lære, samarbeide uavhengig av verdier og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det kan tenkes at rammene rundt fysisk aktiv læring kan bidra til å arbeide mot dette målet.

Refleksjonene til både lærerne og klassekamerater kan være med på å påvirke slik at elevene med skolevegring er mer deltagende i en FAL-økt kan ses i sammenheng med den indre og ytre motivasjonen i SDT. For å kunne motivere elevene med skolevegring må læreren skape meningsfull undervisning, engasjement og nysgjerrighet slik at elevene får mulighet til å oppleve spenning og mestring i en lærings situasjon (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017). Resultatene av studien tyder på at elevene med skolevegring ofte motiveres og drives av samspillet med medelever, og det å kunne føle en tilhørighet til gruppen.

Under intervjuet trekker den ene læreren frem en elev med skolevegring og gir ett eksempel på hvordan samspillet mellom medelever bidrar til å oppnå tilhørighet. I eksempelet fra læreren er samspillet sentralt da medelevene som oftest er innforstått med det høye fraværet til eleven og manglene kunnskap i faget. Under en FAL-økt gir det oppgaver fra medelever som elevene med skolevegring er kapabel nok til å løse individuelt og i gruppe. Sett fra perspektivet og svarene som lærerne kom med synes suksessfaktoren og fellesnevneren å være tilhørighet til klassen og

mestring av de oppgavene som blir gitt. Dette er imidlertid sammensatt av flere faktorer der autonomi, kompetanse og tilhørighet må ses i sammenheng og ikke hver for seg. Dette støttes av Baltzersen (2020) der mennesket kan motiveres av ulike hendelse og at mennesket ikke bare drives av indre eller ytre motivasjon, eller kun de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet.

7 Konklusjon

Denne studien har forsøkt å belyse hvordan fysisk aktiv læring kan være med på å bidra til mindre skolevegring blant elever på barne-og ungdomstrinnet. Problemstillingen ble belyst fra et lærerperspektiv. Studien har i tillegg forsøkt å belyse hva som kan motivere elever med skolevegring til å oppleve mestring i en FAL-økt og hva som er lærernes tanker omkring tilrettelegging for elever med skolevegring og fysisk aktiv læring. I intervjuene med lærerne kom det frem at fysisk aktiv læring som en undervisningsmetode kan være med på å bidra til økt motivasjon hos elever med skolevegring. Alle tre lærerne så nytteverdien i å bruke fysisk aktiv læring som en undervisningsmetode. I undervisningsmetoden ble det i enkelte tilfeller tilrettelagt undervisning i form av ulike oppgaver for elever med skolevegring. Lærerne ble i tillegg oppmerksom på at tilretteleggingen for elever med skolevegring ble gjennomført i form av gruppesammensetningen i klassen i en FAL-økt.

Ut ifra diskusjonen kan det tyde på at tilhørighet, autonomi og kompetanse på ses på som en treenighet og ikke individuelt. De tre komponentene kan til sammen utgjøre en forskjell ved å anvende fysisk aktiv læring som en undervisningsmetode for å redusere fraværet hos elever med skolevegring. Mye tyder på at motivasjonen til elevene øker ved samarbeid i grupper i en FAL-økt ifølge lærerne som ble intervjuet. Alle de tre lærerne i denne studien nevnte at fysisk aktiv læring kunne være en undervisningsmetode for å redusere fraværet til skolevegrere. Viktigheten i det å føle mestring kunne være en avgjørende faktor for reduksjonen av fravær.

Basert på studiens formål kan man si at lærerne hadde en felles forståelse på hva som kan motivere en elev til å føle på mestring i en fysisk aktiv lærings økt. Fysisk aktiv læring er en undervisningsmetode som kan bidra til å redusere fraværet hos elever med skolevegring. Eleven kan med denne undervisningsmetoden oppleve tilhørighet, kompetanse og autonomi. Det burde tilrettelegges i en fysisk aktiv læringstime for elever med skolevegring for å kunne bidra til at elevene med skolevegring opplever autonomi ifølge lærerne. Lærerne viser forståelse under intervjuene for hva som kan bidra til å motivere elever med skolevegring til å oppnå mestring i en FAL-økt. Gode relasjoner med elevene er en sentral faktor ifølge lærerne.

Det kan være mange ulike individer med ulik sosial bakgrunn, kompetanse og forutsetninger i en klasse. Ved å implementere FAL som en undervisningsmetode er det en mulighet for å redusere fraværet til elever med skolevegring. Undervisningsmetoden kan i tillegg være med på å bidra til at enkelte elever som ikke passer inn i «A4» formatet med klasseromsundervisning har bedre utbytte av å tilegne seg kunnskap gjennom fysisk aktivitet.

8 Videre forskning

For eventuelt videre forskning kan det være interessant å utvide denne studien ved å intervju flere fra ulike skoler, for da å kunne se ulikheter og likheter for elever med skolevegring i en FAL-økt. Videre kan det være interessant å følge elever med skolevegring gjennom barne-og ungdomsskolen i FAL-økter og observere elevene slik at det forskeren kan få en større forståelse for elever med skolevegring. Ved å kunne følge elevene over en lenger periode vil det kunne gi i lengden en bedre forståelse for hva som motiverer eleven og eventuelt hvorfor eleven velger å delta i en fysisk aktiv lærings økt. Det er interessant å kunne se dette fra et lærerperspektiv og hva læreren gjør både bevisst og ubevisst i møte med elever med skolevegring.

9 Litteratur

- Alver, V. (2022, 12 8). *Utdanningsforbundet*. Hentet fra Lærerrummet: skolevegring, hvorfor økning? : <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2022/larerrommet-skolevegring-hvorfor-okning/>
- Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2020, september 14). *Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat?* Hentet fra Psykologi i kommunen nr. 4 2020 - Temanummer: Skolevegring: <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegring-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/19.164>
- Baltzersen, R. K. (2020). *Pedagogikk i lærerutdanningen*. Oslo: Pressbok.
- Bratland-Sanda, S., Schmidt, S. K., Karlsen, M., Bottolfs, M., Grønningsæther, H., & Reinboth, M. (2020). *Liv og røre i Telemark*. Bø: Universitetet i Sørøst-Norge.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2017). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle (2.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2017). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle. 2 utg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, R., & Skaalvik, E. M. (2015, juni 30). *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder. 2 utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet . (2022, Mai 9). *Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. Hentet fra Barn og unge - generelle råd: <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/barn-og-unge#barn-unge-6-17-ar-rad-anbefaling-fysisk-aktivitet>
- HVL. (2020, November 10). *Høgskulen på Vestlandet*. Hentet fra Om senteret: <https://www.hvl.no/om/sefal/om-senteret/>
- Ingul, J. M. (2005). *Skolevegring hos barn og unge*. ISBN 82-92488-07-3: Voksne for barn.
- Jenssen, A. R. (2014). Fag i uterom. I I. Vingdal, J. Birch, M. Whitehead, Y. Ommundsen, A. R. Jenssen, F. Rønning, . . . H. Schjerven, *Fysisk aktiv læring* (ss. 114-133). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2019). *Hvordan bruke teori ? nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Knudsen, M. H., & Møller, S. Ø. (2017). *Problematisk skolefravær og skolevægring: Årsager og behandling - En litteraturgennemgang*. Aarhus: Metodecentre.
- Kunnskapsdepartementet. (2020, august 1). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra Kroppsøving (KRO01-05) : <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, august 1). *Timetall*. Hentet fra Kroppsøving (KRO01-05) : <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/timetall?lang=nob>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag.
- Løvereide, S. (2011, august 1). *Forskning om skolevegring*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/forskning-om-skolevegring/>
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*. ISBN: 978-82-12-03741-0 (PDF): Kunnskapsenter for utdanning.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2015). *Livet i skolen 2 (2.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K., & Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte - en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapsenter for utdanning.
- Lovdata. (2023, januar 1). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/#KAPITTEL_1
- Mandelid, M. B., Tjomsland, H. E., Røsseland, M., & Resaland, G. (2022). Fysisk aktiv læring i matematikkundervisninga. *Bedre skole nr.1*, ss. 41-45.
- Meld. St. 15 (2022–2023). (2023). *Folkehelsemeldinga*. Oslo: Helse-og omsorgsdepartementet.
- Meld. St. 6 . (2019-2022). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- mhfa. (2018, oktober 4). *Liv og røre i Telemark*. Hentet fra Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet: <https://mhfa.no/praksis eksempeler/liv-og-rore-i-telemark/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. ISBN: 978-82-7682-101-7: De nasjonale forskningsetiske komiteene.

- Nystad, W. (2022, mai 20). *Fysisk aktivitet i Norge*. Hentet fra Folkehelse rapporten: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/>
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Resaland, G. K., Moe, V. F., Aadland, E., Steene-Johannessen, J., Glosvik, Ø., Andersen, J. R., . . . Anderssen, S. A. (2016). *Active Smarter Kids (ASK): Rationale and design of a cluster-randomized controlled trial investigating the effects of daily physical activity on children's academic performance and risk factors for non-communicable diseases*. DOI 10.1186/s12889-015-2049-y: BMC Public Health.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self determination theory*. New York: The Guilford Press.
- Schjerven, H. (2014). Tenke det, ville det og gjøre det! I I. Vingdal, J. Birch, M. Whitehead, Y. Ommundsen, A. R. Jenssen, F. Rønning, . . . S. Hilde, *Fysisk aktiv læring* (ss. 177-200). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sikt. (2023, mars 30). *Barnehage og-skoleforskning*. Hentet fra Personvern håndbok for forskning: <https://sikt.no/barnehage-og-skoleforskning>
- Sikt. (2023, mai 4). *Personvern håndboken*. Hentet fra Personvern håndboken: <https://sikt.no/personvernordbok>
- Sikt. (2023, mai 3). *Vanlige behandlingsgrunnlag i forskning*. Hentet fra Samtykke som lovlig grunnlag: <https://sikt.no/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>
- Skage, I. (2020). *Fysisk aktivitet i skolen, fra kunnskap til praksis*. ISBN: : Universitetet i Stavanger.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). *Motivasjon for skolearbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet . (2022, mars 2). *Rett til fysisk aktivitet Udir-11-2009*. Hentet fra Regelverkstolkninger fra udir: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/innhold-i-opplaringen/udir-11-2009-rett-til-fysisk-aktivitet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, mars 24). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Prinsipper for skolens praksis: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, januar 17). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra Tilpasset opplæring: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, mars 27). *Tiltak for å fremme fellesskap og miljø*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#a146282>

- Utdanningsdirektoratet. (2023, mai 14). *Tverrfaglege tema*. Hentet fra Kroppsøving (KRO01-05): <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Vingdal, I. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. Vingdal, J. Birch, M. Whitehead, Y. Ommundsen, A. R. Jenssen, F. Rønning, . . . H. Schjerven, *Fysisk aktiv læring* (ss. 37-57). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wendelborg, C. (2021). *Elevundersøkelsen 2020*. ISBN 978-82-7570-665-0 (web): NTNU Samfunnsforskning AS.

Vedlegg 1: Intervjuguiden

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide lærere

Informasjon om samtykke.

1. Bakgrunns spørsmål

- a. Hvilket klassetrinn underviser du på, og hvilket fag underviser du i?
- b. Hvilken utdanning har du og hvor lenge har du jobbet i skoleverket?
- c. Kan du gi en kort beskrivelse av hvordan du opplever klassen din?

2. Fysisk aktiv læring

- a. Hva legger du i begrepet fysisk aktiv læring?
- b. Hva er dine tanker rundt FAL og tilrettelegging for enkeltelever?
- c. Hvor lenge har du drevet med FAL som en undervisningsmetode?
- d. På hvilken måte bruker du FAL i din undervisning?
- e. Fortell om elever som tydelig har forskjellig deltakelse/engasjement inn i fysisk aktiv læring sammenlignet med andre læringssituasjoner?
 - Gjerne utdyp der elever har vært mer mer/mindre engasjerte og/eller deltagende

3. Gjennomføring av FAL

- a. Hva er din rolle underveis i timen?
- b. I hvilken sammenheng bruker du FAL, og hvorfor benytter du deg av FAL i akkurat denne timen?
- c. Hvilken kompetanse mener du det kreves av lærere for å gjennomføre FAL på en god måte i ulike læringssituasjoner?
- d. Hvordan opplever du fellesskap og utenforskap i klassen ved gjennomføring av FAL?
- e. Hvilken opplevelse har du av egne relasjoner med elevene i en FAL time?

4. Skolevegring og ufrivillig skolefravær?

- a. Hva legger du i begrepet skolevegring?
- b. Hva er ditt forhold til skolevegring som lærer?
- c.

Hvilke tanker gjør du deg rundt tilrettelegging for elevene når du bruker FAL?

- Har elevene valgfrihet i form av hva de må være med på/ presses til i ulike aktiviteter?
- d. Hvilken opplevelse har du av elever med skolevegring?
- e. Har elevene mulighet til å være med å bestemme hvordan en FAL time skal foregå?
 - I hvilken grad tror du de opplever kompetanse og tilhørighet til faget?
- f. Kan du fortelle om noen erfaringer du har tilegnet deg med FAL og skolevegring?
 - Utdyp/oppfølgingsspørsmål (?)

5. FAL, skolevegring og SDT

- a. Hvilke erfaringer har du med FAL og elever med skolevegring?
 - Har det noe å si for læring positive/ negative erfaringer??
- b. Hvilke tanker har du gjort deg om hva FAL kan bety for elevene med skolevegring?
 - Har du en opplevelse av elever som gir en gjensidig respekt/ mer inkluderende ovenfor hverandre eller er mer ekskluderende/kalde mot hverandre?
- c. Kan du gi noen eksempler på hvordan elevene forholder seg til hverandre/samhandler i ulike lærings situasjoner?
 - Gjerne utdyp i forhold til FAL sammenlignet med tradisjonell klasseromsundervisning
- d. Hva tror du elever med skolevegring motiveres av under en FAL time? Og hvordan kan lærerne og skolen legge til rette for dette?
- e. Hva er dine erfaringer med tillitt til egne forutsetninger for elever med skolevegring?
 - Opplever du at elevene tviler ofte på seg selv eller har en mestring i forhold til egne forutsetninger?
- f. Tilrettelegger du/gir tilpasset opplæring til elevene i FAL?

- Hvordan gjennomfører du dette i forhold til utfordring og mestring hos elevene med skolevegring?

6. Har du noen kommentarer eller noe du vil legge til?

Vedlegg 2: samtykkeskjema

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

Informasjonsskriv og samtykkeskjema – lærere

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

Formålet med prosjektet

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

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

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

Hva innebærer det for deg å delta?

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

Observasjonen vil skje i kortere og lengre perioder (2-5 uker) i løpet av de to prosjektårene. Her vil vi observere FAL-økter med bruk av feltnotat og aktivitetsmåler på elevene. Disse FAL-øktene vil også bli tatt opp på video-opptak, kun for støtte til observasjonen og vil bli slettet ved prosjektslutt. Det er aktiviteten i FAL-øktene som vil bli filmet. Omfanget av FAL-økter som blir observert med aktivitetsmåler på elevene er 8-12 økter pr. skoleår, mens ytterligere FAL-økter kan bli observert uten aktivitetsmålere på elevene i de samme periodene. Det vil også være aktuelt å observere deg og din klasse i andre klasses timer (kroppsøving og andre teorifag) da uten aktivitetsmåler.

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

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

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan oppbevarer vi og bruker dine opplysninger?

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

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

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

Dine rettigheter

Du har rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg.

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Hvor kan jeg finne ut mer om prosjektet?

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

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

Erklæring om samtykke

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

Jeg samtykker til:

å delta i intervju å delta i gruppesamtaler Spørreskjema

Å bli observert

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg stadfester at jeg har gitt informasjon om studiet

04.10.2021 – Solfrid Bratland-Sanda

(Signert av prosjektleder, dato)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Solfrid Bratland-Sanda', written in a cursive style.