

Kamilla Ravik Andresen

Fysisk aktiv læring på småskoletrinnet

En kvalitativ studie av læreres erfaringer og holdninger til hva som ligger til grunn for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Kamilla Ravik Andresen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Dette masterprosjektet undersøker fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen, hvor hensikten er å fremskaffe kunnskap om læreres erfaringer og holdninger til hva som ligger til grunn for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen på småskoletrinnet.

Masterprosjektet benytter individuelle semistrukturerte intervju med fire lærere fra fire ulike skoler for å innhente empiri som kan bidra til å svare på problemstillingen «*Hvordan arbeider lærere på småskoletrinnet med fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen, og hva påvirker gjennomføringen?*». Forskningsdata generert fra de individuelle intervjuene er analysert ved bruk av Malteruds systematiske tekstkondensering.

Det teoretiske rammeverket som benyttes i dette masterprosjektet er teorier relatert til fysisk aktiv læring, uterommet som læringsarena, sosiokulturelt læringsperspektiv og tilpasset opplæring. I tillegg presenteres rammefaktorer, delingskultur, praktisk yrkest teori og kompetanseområder hos lærer, som er vesentlig for elevens læring.

Funn fra dette masterprosjektet indikerer at lærere er bevisst bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, og at gitte føringer for bruk av dette følges. Allikevel er ikke lærere ukritisk til bruk av arbeidsmåten, hvor ulike ressurser som tid og materiell er en forutsetning for at arbeidsmåten tas i bruk. Videre snakker lærere om kontekstuelle forhold for at fysisk aktiv læring skal kunne gjennomføres, både ute og inne, hvor uteareal anses å være en foretrukken kontekst. Arbeidsmåten krever planlegging i forhold til bruk av materiell, aktivitetens lengde, men og i forhold til sammensetning av elever som skal jobbe sammen. Ingen elever skal være nødt til å jobbe alene, og alle elever skal oppleve læringsutbytteoppnåelse og mestring i økter som innbefatter fysisk aktiv læring. Lærere belyser videre positive elementer ved bruk av fysisk aktiv læring i form av tilpasset opplæring for elevene, og i forhold til relasjonelle aspekt, både for dem som lærere og elevene.

Fysisk aktiv læring anbefales å forskes videre på med både kvalitativ og kvantitativ forskningstilnærming. Kvalitativ forskningstilnærming i et elevperspektiv anbefales for å få mer dybdekunnskap om elevens erfaring med fysisk aktiv læring. Kvantitativ forskningstilnærming anbefales for å få en større breddekunnskap av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, og for at resultatene skal kunne generaliseres til ulike barneskoler – både nasjonalt og internasjonalt.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.2 Masterprosjektets avgrensning	10
1.3 Oppgavens struktur	10
2 Tidligere forskning	12
2.1 Fysisk aktivitet og helse	12
2.2 Fysisk aktivitet på småskoletrinnet	13
2.3 Fysisk aktiv læring på småskoletrinnet	13
3 Teoretiske perspektiv	16
3.1 Fysisk aktiv læring	16
3.1.1 Undervisning i uterommet	17
3.1.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv	18
3.1.3 Tilpasset opplæring	19
3.2 Rammefaktorer for undervisning og læring	19
3.3 Delingskultur	20
3.4 Praktisk yrkesteori	20
3.5 Kompetanser hos lærer	22
3.5.1 Klasseledelse	24
4 Metodisk tilnærming	25
4.1 Forskningsdesign	25
4.2 Datainnsamling	26
4.2.1 Utvalg, informanter og rekruttering	26
4.2.2 Individuelle semistrukturerte intervju	27
4.2.3 Intervjuguide	28

4.3	Analyse	29
4.3.1	Transkribering	29
4.3.2	Induktiv systematisk tekstkondensering	29
4.4	Forskningmessig kvalitet	31
4.4.1	Refleksivitet og forskerrollen	31
4.4.2	Relevans	33
4.4.3	Validitet	33
4.5	Forskningsetiske overveielser	37
5	Presentasjon av funn	39
5.1	Institusjonelle føringer for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen	40
5.1.1	Retningslinjer for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte	40
5.1.2	Tilgang til læringsarenaer ved gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte	41
5.1.3	Ressurser som utgangspunkt for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte	42
5.1.4	Tilgang til læringsmateriell ved gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte	42
5.1.5	Delingskultur blant lærere ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte	43
5.2	Forhold ved lærer som grunnlag for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen	44
5.2.1	Personlige preferanser ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte	45
5.2.2	Hypighet i bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte	45
5.2.3	En tydelig klasseleder ved gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte	46
5.2.4	Organisering ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte	47
5.2.5	Gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte	49
5.3	Gvinster ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen	51
5.3.1	Tilpasset opplæring gjennom bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte	51
5.3.2	Relasjonsbygging ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte	52
5.4	Oppsummering	54
6	Diskusjon	55
6.1	Føringer og forutsetninger for bruk av fysisk aktiv læring i skolehverdagen	55
6.2	Kontekstuelle forhold ved bruk av fysisk aktiv læring i skolehverdagen	63
6.3	Gjennomføring av fysisk aktiv læring i skolehverdagen	67
6.4	Læringsperspektivet ved bruk av fysisk aktiv læring i skolehverdagen	71
7	Konklusjon	76

Litteraturliste -----	78
Oversikt over tabeller og figurer -----	86
Vedlegg -----	88

Forord

Som masterstudent ved grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Universitetet i Sørøst-Norge har jeg via ulike studiekraft, praksisperioder og ansettelsesforhold i skolen latt meg inspirere av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Det fasinerer meg hvordan denne arbeidsmåten engasjerer elever med ulikt kunnskapsgrunnlag, samt ulike sosiale og motoriske evner i deres læringsprosess. Samtidig er det overveldende å tenke på at masteroppgaven nå er ferdigstilt, med den arbeidsmengde det har påkrevd parallelt med å være ansatt som lærer ved en barneskole i Porsgrunn. Til tross for dette, så er dette en erfaring jeg ikke ville vært foruten. Fysisk aktiv læring har vært et tema det har vært svært engasjerende og spennende å jobbe med, og jeg har tilegnet meg ny kunnskap om temaet, som jeg allerede har brukt i skolehverdagen for å forbedre elevers tilnærming til læring, og gjøre læringen mer artig og spennende, enn den tradisjonelle klasseromsundervisningen.

Jeg vil takke min veileder for tilbakemeldinger underveis i prosessen med skriving og ferdigstilling av masteroppgaven. Jeg vil rette en særskilt takk til de fire lærerne som deltok i masterprosjektet, for at de delte sine synsvinkler, kunnskap og erfaringer om bruk av fysisk aktiv læring i begynneropplæringen. Dette masterprosjektet hadde ikke latt seg gjennomføre uten deres velvilje til å delta i dybdeintervju om gjeldende tema. Sist, men ikke minst, vil jeg takke familie og venner, både med og uten høyere utdanning, som har diskutert ulike problemstillinger med meg angående masterprosjektet, men som også har støttet og motivert meg gjennom en lang og krevende prosess. Å tidvis få et utenfra perspektiv på ulike aspekt i masterprosjektet har bidratt til at jeg selv har blitt mer bevisst på og reflektert over elementer som har hatt behov for større utdyping, men også tonet mer ned – som eksempelvis metodiske innfallsvinkler.

Porsgrunn, 28.05.2023

Kamilla Ravik Andresen

1 Innledning

Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) anbefaler en hverdag bestående av 60 minutter med moderat til hard fysisk aktivitet for skolebarn i alderen 5-17 år. Allikevel er det svært mange barn som ikke oppfyller de anbefalinger som er gitt om fysisk aktivitet (Gomes et al., 2017, s. 3-4). For å tilstrebe at barn skal få en mer aktiv hverdag, er det fra regjeringens side lagt føringer for at barn skal oppnå anbefalingen om 60 minutter med daglig fysisk aktivitet ved at dette innlemmes i skolehverdagen for elever på alle klassetrinn (Meld. St. 19, 2018-2019, s. 118). Dette tilsier at det på et nasjonalt nivå spesifiseres at det bør tilstrebes at det også på småskoletrinnet, i begynneropplæringen, er fokus på fysisk aktivitet. Begrepet begynneropplæring er ikke entydig definert, men omhandler de første årene av skolegangen, 1.-4. trinn (Haug, 2006a, s. 7). Ifølge Palm et al. (2018, s. 13) omfatter begrepet begynneropplæring alt barnet møter de første årene på skolen, eksempelvis læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle fag. Begynneropplæringen har som mål å gi elevene en god og allsidig faglig og sosial kompetanse, og å stimulere deres nysgjerrighet og interesse for læring, slik at de får et godt grunnlag for videre utdanning og danning (Haug, 2006b, s. 50).

På de fleste skoler dominerer pulter og stoler klasserommene, noe som begrenser mulighetene for å gi særlig små barn det de trenger for å kunne utfolde seg og lære (Becher, 2018, s. 85). For barn på småskoletrinnet er det ofte utfordrende å holde seg rolig når de blir påtvunget å sitte stille over lengre tid. Ifølge Becher (2018, s. 85) tyder en typisk utforming av klasserommet på en mangel på kunnskap om at de yngste barna i skolen har behov for variasjon, romslighet, bevegelse, lekende aktiviteter og muligheter for avgrensning. Dette viser at klasserommet i liten grad er tilpasset de yngste barna i skolen (Becher, 2018, s. 85-86), hvor det gis lite rom for fysisk bevegelse med hele kroppen (Palm et al., 2018, s. 25). Allikevel tilstrebes det fra læreres side at elever på småskoletrinnet skal engasjeres i fysisk aktivitet, både ved at det i skolehverdagen legges inn økter med fysisk aktivitet (Lorås, 2020, s. 5), men også ved at læring kombineres med fysisk aktivitet, såkalt fysisk aktiv læring (Dorling et al., 2021, s. 971). Det å kombinere fysisk aktivitet og læring anses å gi elever en bedre læringsutbytteoppnåelse, enn om elever bare er fysisk aktive (Tarp et al., 2016, s. 9-10; Vetter et al., 2020, s. 309, 313).

Det er rapportert at det for mange lærere er utfordrende å ta i bruk fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i skolehverdagen (Oberle et al., 2021, s. 256-260; Quarmby et al., 2019, s. 314-315), og at det er behov for mer kunnskap om hva som ligger til grunn for at fysisk aktiv læring som

arbeidsmåte skal la seg gjennomføre på en god måte på småskoletrinnet (Dorling et al., 2021, s. 977; Quarmby et al., 2019, s. 314). Derfor er fokus i dette masterprosjektet hva som ligger til grunn for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Dette masterprosjektet omhandler fysisk aktiv læring i begynneropplæringen, som er integrering av fysisk aktivitet i lærings situasjoner. Formålet med fysisk aktiv læring er at elevene skal oppnå et læringsutbytte gjennom å være i fysisk aktivitet (Vingdal, 2014a, s. 12). Fysisk aktiv læring kan benyttes for å redusere sittestilling, øke aktivitetsnivået, og som variasjon i alle slags fag. Det kan innbefatte både korte innslag med fysisk aktivitet og mer omfattende opplegg. Undervisningen skal tilpasses elevenes alder, modenhet og utviklingsnivå, og det skal legges vekt på lek og læring gjennom erfaring og praktiske aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1-2).

I dette masterprosjektet har jeg valgt å undersøke hva som ligger til grunn for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen, altså i løpet av de fire første årene på småskoletrinnet. Det er behov for mer kunnskap om begynneropplæring, spesielt om forholdet mellom barns motoriske utvikling, lek og læring og de fysiske omgivelsene, samt hvordan skolen kan organiseres og tilpasses dette (Dorling et al., 2021, s. 983). Dette er spesielt relevant med tanke på det fysiske miljøet og arbeidsmåter generelt, da dagens klasserom ofte gir lite rom for fysisk aktivitet med bruk av hele kroppen (Palm et al., 2018, s. 25). Fysisk aktiv læring er en arbeidsmåte hvor elever lærer gjennom å være i fysisk bevegelse. «Fysisk aktiv læring ønsker å sette søkelyset på helhetlig læring og læring i mange fag ved å være fysisk aktiv» (Vingdal, 2014a, s. 12). Tidligere forskning viser at fysisk aktiv læring gir økte helsegevinster for barn, samt økte prestasjonsnivåer i ulike fag (Dyrstad et al., 2018, s. 5; Egger et al., 2019, s. 11; Hraste et al., 2018, s. 8-9; van den Berg et al., 2017, s. 6; Vazou & Skrade, 2017, s. 514-515; Vetter et al., 2020, s. 309, 313). Likevel er det mange lærere som velger å ikke bruke fysisk aktiv læring som arbeidsmåte (Routen et al., 2018, s. 55). På bakgrunn av dette er hensikten med mitt masterprosjekt å få kunnskap om hva som ligger til grunn for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Dette masterprosjektets problemstilling lyder dermed slik:

«Hvordan arbeider lærere på småskoletrinnet med fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen, og hva påvirker gjennomføringen?».

Følgende forskningsspørsmål er definert for å kunne svare på den overordnede problemstillingen:

- 1) Hva mener, erfarer og begrunner lærere å ligge til grunn for bruk av fysisk aktiv læring i skolehverdagen for elever i begynneropplæringen?
- 2) Hvordan gjennomføres fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen?
- 3) Hva er lærerens rolle ved fysisk aktiv læring?

1.2 Masterprosjektets avgrensning

Det ble i dette masterprosjektet nødvendig å ta hensyn til tidsbegrensninger, noe som gjorde at omfanget av metoden, antall informanter og intervjuenes størrelse ble noe avgrenset. Prosjektets hovedtema er bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen (på 1.-4. trinn) og tar kun for seg lærerperspektivet. Grunnet tidsbegrensningene var det ikke mulig å i tillegg fokusere på elevperspektivet, selv om det ideelt sett hadde vært relevant og interessant. Det ble i tillegg fastsatt at dette masterprosjektet skulle ha fokus på lærere med erfaring i bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Dette ble antatt å gi et rikholdig datamateriale i læreres erfaringer og forståelse av- og holdninger til fysisk aktiv læring som arbeidsmåte.

1.3 Oppgavens struktur

Dette masterprosjektet er delt inn i 7 kapitler, der kapittel 1 tar for seg en innledning som belyser tema, problemstilling og forskningsspørsmål som grunnlag for masterprosjektet.

Kapittel 2 presenterer tidligere forskning som grunnlag for valgte tema.

Kapittel 3 presenterer de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for å forstå forskningsspørsmålene, samt diskutere funnene i dette masterprosjektet.

Kapittel 4 omhandler den forskningsmetodiske tilnærmingen som er benyttet i masterprosjektet. Her presenteres masterprosjektets forskningsdesign, samt metodiske valg som er gjort ved

innhenting av datamaterialet. Gjennomføring av intervjuene og analyseprosessen er beskrevet. Forskningsmessig kvalitet og forskningsetiske overveielser belyses avslutningsvis i dette kapitlet.

Kapittel 5 fremstiller funn som er analysert frem for å besvare masterprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 6 er masterprosjektets diskusjonsdel. Her blir de mest sentrale funnene diskutert og forankret opp imot relevant teori og tidligere forskningsresultater.

Kapittel 7 tar for seg masterprosjektets konklusjon knyttet til prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Avsluttende betraktninger blir trukket frem, hvor de mest sentrale funnene blir oppsummert og reflektert rundt. Oppfordringer til videre forskning på feltet blir også trukket frem.

2 Tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres tidligere forskningsresultater relatert til fysisk aktivitet og helse, fysisk aktivitet på småskoletrinnet og fysisk aktiv læring på småskoletrinnet. Litteratur som er brukt er innhentet fra ulike databaser som Idunn, Medline, Eric og Pubmed, samt bibliotekbasen Oria. I tillegg er det gjort litteratursøk i Google og Ovid. Søkeord som er brukt er: fysisk aktiv læring, fysisk aktivitet, småskoletrinnet, begynneropplæring, kontekstuelle forhold ved læring, relasjonelle aspekt ved fysisk aktiv læring, helsegevinster ved fysisk aktiv læring, fordeler og ulemper ved fysisk aktiv læring. De samme søkeordene er også oversatt og brukt på engelsk: physical active learning, physical activity, lower secondary school, beginner learning, relational aspect of physical active learning, health benefits of physical active learning, facilitators and barriers with physical active learning. Det ble gjennomført et omfattende litteratursøk sommeren 2022 i forbindelse med utforming av masterprosjektets innledning og tidligere forskning. I arbeidet med dette masterprosjektet ble det gjort jevnlig oppdaterte litteratursøk høstsemesteret 2022, hvor det ble gjort et mer omfattende oppdatert litteratursøk vårsemesteret 2023 i forbindelse med at funnene i masterprosjektet skulle diskuteres.

2.1 Fysisk aktivitet og helse

Fysisk aktivitet har helsegevinster for alle aldersgrupper, også for skolebarn (WHO, 2020), og det rapporteres om gevinster i form av bedre søvnkvalitet, selvtilfredshet og bedre mestring av dagligdagse aktiviteter (Carson et al., 2016, s. 297-298). Det ses en sammenheng mellom inaktivitet og helseplager (Liu et al., 2022, s. 2). Det fremkommer i litteraturen at det er mange elever som i småskolealder har helseplager som kan ses i relasjon til en inaktiv hverdag (Rey-López et al., 2008, s. 244-245). Fedme er en helseplage som eksempelvis er rapportert å ses i sammenheng med inaktivitet (Haghjoo et al., 2022, s. 10; Rey-López et al., 2008, s. 244). Det er studier som viser til at inaktivitet hos småskolebarn ikke nødvendigvis er et resultat av at barn selv ikke ønsker å engasjeres i fysisk aktivitet, men det kan være barn som bor i familier hvor foresatte ikke legger til rette for at deres barn sosialiseres inn i en fysisk sosial kontekst (Rainham et al., 2022, s. 2).

Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) anbefaler en hverdag bestående av 60 minutter med moderat til hard fysisk aktivitet for skolebarn i alderen 5-17 år. Til tross for anbefalinger om- og gode helsegevinster ved fysisk aktivitet, så fremkommer det i forskningsresultater at dette er

anbefalinger som ikke nødvendigvis følges (Gomes et al., 2017, s. 4). I en studie av Gomes et al. (2017, s. 4) som undersøkte fysisk aktivitet hos barn i alderen 9-11 år på tvers av 12 land, fremkom det å være mindre enn 5% av barna som tilfredsstilte anbefalinger om mengde fysisk aktivitet i løpet av en dag. Hvor fysisk aktive barn vil være videre i sin oppvekst avhenger av hvor fysisk aktive de er på småskoletrinnet (Farooq et al., 2017, s. 3). I en norsk longitudinell studie av Dalene et al. (2018, s. 166) som sammenligner skolebarns aktivitetsnivå fra 9 til 15 års alder, fremkommer det at aktivitetsnivået synker med økende alder hos barna.

2.2 Fysisk aktivitet på småskoletrinnet

Regjeringen ønsker og tilstreber at anbefalingen om 1 time med daglig fysisk aktivitet skal innlemmes i skoledagens timetall for elever på alle klassetrinn (Meld. St. 19, 2018-2019, s. 118). Den daglige timen med fysisk aktivitet kan ivaretas via eksempelvis kroppsøving eller korte aktivitetsbrekk fra passiv sittestillende undervisning i løpet av skoletimen (Lorås, 2020, s. 6). Mange skoler legger til rette for at elever på småskoletrinnet får fysisk aktivitet i skolehverdagen ved at lærere organiserer aktive pauser i løpet av skoledagen (Barcelona et al., 2022, s. 623-624; Michael et al., 2019, s. 155). Fysisk aktivitet i skolehverdagen er rapportert å bidra til en morsom skolehverdag for elever, samt at det bidrar til elevers utvikling av motoriske ferdigheter og relasjonskompetanse, i tillegg til at det øker motivasjon for læring (Burnett-Louw, 2020, s. 6-8; Lorås, 2020, s. 7). Tarp et al. (2016, s. 9) rapporterer at avbrudd med fysisk aktivitet i løpet av skolehverdagen ikke nødvendigvis gir elever ønsket faglig læringsutbytteoppnåelse, hvor det i studien fremkom at fysisk aktivitet i seg selv ikke bidro til økt tilegnelse i elevers matematikkunnskaper. Manglende læringsutbytteoppnåelse for elever influerer læreres interesse og engasjement for bruk av fysisk aktivitet i skolehverdagen (Tarp et al., 2016, s. 15), samt at det er lærere som er skeptiske til at tiden som er satt av til faglig læring skal brukes til fysisk aktivitet (Michael et al., 2019, s. 155).

2.3 Fysisk aktiv læring på småskoletrinnet

Grunnet skepsis til at fysisk aktivitet i seg selv skal gå på bekostning av læringsutbytteoppnåelse i skolehverdagen, så er det studier som stiller spørsmål ved og undersøker hvorvidt fysisk aktivitet kan kombineres med læring i småskolebarns skolehverdag (Daly-Smith et al, 2020, s. 43-44;

Dorling et al., 2021, s. 972; Dyrstad et al., 2018, s. 2-3; Goh et al., 2017, s. 89-90; Mwaanga et al., 2018, s. 408). Med fysisk aktiv læring menes det at eleven er fysisk aktiv i lærings situasjonen (Dorling et al., 2021, s. 971; Mwaanga et al., 2018, s. 410). Det å kombinere fysisk aktivitet med læring er i studier, både nasjonalt og internasjonalt, vist å være positivt på flere måter, hvor det fremkommer at fysisk aktiv læring er morsomt, stimulerende og motiverende for læring (Dyrstad et al., 2018, s. 5, 8; Martin & Murtagh, 2017, s. 222-224). I studien til Martin & Murtagh (2017, s. 225) fremkommer det at elever ble mer konsentrert og fokusert i kunnskapstilegnelsen, hvor fysisk aktiv læring bidro til bedre læringsprosesser hos elever. I en norsk studie av Dyrstad et al. (2018, s. 5-6), ble fysisk aktiv læring evaluert positivt av både elever og lærere, da det ga en god variasjon til læring i skolehverdagen. Det at fysisk aktivitet kombineres med læring gjør at anbefalinger om fysisk bevegelse ivaretas uten at det går på bekostning av elevens læringsutbytte (Quarmby et al., 2019, s. 314). Det er flere studier som undersøker læringsutbytteoppnåelser elever har som følge av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, og funnene er lovende (Mavilidi et al., 2018, s. 509-511; McClelland et al., 2015, s. 89-93; Mead et al., 2016, s. 442-444; van den Berg et al., 2017, s. 6; Vazou & Skrade, 2017, s. 514-515; Vetter et al., 2020, s. 309, 313). Det konkluderes med at fysisk aktiv læring gir særlig god læringsutbytteoppnåelse for elever med utfordringer i forhold til læring (McClelland et al., 2015, s. 89; Resaland et al., 2018, s. 175).

Fysisk aktiv læring er særlig undersøkt med utgangspunkt i læring av matematikk, da dette er et fagområde som er særlig utfordrende for mange elever å lære, men også for lærere å undervise i (Hraste et al., 2018, s. 8-9; Vetter et al., 2020, s. 307-308). Hraste et al. (2018, s. 8-9) finner i sin studie at elever i 10 års alder hadde et godt læringsutbytte i matematikk når læringen foregikk parallelt med fysisk aktivitet i kombinasjon av det å gå og løpe med en viss intensitet. I en norsk kontekst var det enklere for elever å huske multiplikasjonstabellen når de sammen løp ute og ga hverandre utfordringer med ulike multiplikasjonsoppgaver (Dyrstad et al., 2018, s. 5). I en oversiktsartikkel av Vetter et al. (2020, s. 309) fremkommer det at fysisk aktiv læring i matematikk gir elever signifikante oppnåelser av læringsutbytter. Eksempler på fysisk aktiv læring i matematikk illustreres ved at elever lærer matematikk ved at de samtidig sitter på en ball (Mead et al., 2016, s. 438) eller sjonglerer (van den Berg et al., 2019, s. 4). Samtidig påpekes det at aktiviteter som anvendes ved fysisk aktiv læring ikke må være mer avansert enn at elever klarer å mestre disse, da det for elever vil være utfordrende og hemmende for læringen å skulle konsentrere seg hvis de fysiske aktivitetene som anvendes parallelt med læring er for avanserte til at elever mestrer disse (Goh et al., 2017, s. 91).

For mange lærere kan det være utfordrende å gå på utsiden av egen komfortsone når det gjelder utprøving av nye arbeidsmåter i tilnærming til elevers læring, og lærere som i utgangspunktet ikke er interessert i fysisk aktivitet, erfarer ikke fysisk aktiv læring som å være en foretrukket tilnærming til elevers læring (Routen et al., 2018, s. 55). Fysisk aktiv læring som tilnærming til elevers læring er dermed avhengig av den enkelte lærers motivasjon for å ta i bruk en slik arbeidsmåte (Skage & Dyrstad, 2016, s. 23). Forutsetninger for å ta i bruk fysisk aktiv læring fremkom i en norsk studie (Dyrstad et al., 2018, s. 7-8) å være at ledere, elever og lærere var positive til arbeidsmåten, og at det ble gitt tilstrekkelig med ressurser til at lærere fikk tilegnet seg kunnskap om, og tid til å forberede seg i bruk av fysisk aktiv læring i skolehverdagen. Dette er resultat som samstemmer med resultat i flere internasjonale studier (Goh et al., 2017, s. 92; Martin & Murtagh, 2017, s. 225; Routen et al., 2018, s. 52-53), hvor eksempelvis Martin og Murtagh (2017, s. 225) hevder at tilstrekkelig med ressurser var en suksess faktor ved bruk av fysisk aktiv læring, og Goh et al. (2017, s. 91) hevder at mangel på ressurser i form av tid og arkitektonisk utforming var barrierer for at lærere ville ta i bruk fysisk aktiv læring som arbeidsmåte.

Dyrstad et al. (2018, s. 9) anbefaler økter med fysisk aktiv læring som ikke strekker seg over lengre tid enn 15-20 minutter. Det fremkommer imidlertid i litteraturen at det er lærere som foretrekker et tidsperspektiv som ikke overstiger 5-10 minutter (van den Berg et al., 2017, s. 7). Til tross for en tidsbegrenset sekvens, så er det lærere som finner det usikkert hva fysisk aktiv læring skal inneholde og hvordan de skal akte i sin lærerrolle i en slik tilnærming til elevers læring (Quarmby et al., 2019, s. 314). I studien til Quarmby et al. (2019, s. 314) var det lærere som erfarte det utfordrende å endre sin pedagogiske tilnærming fra å være lærerstyrt til elevsentrert. I tillegg gjorde et utfordrende elevkasus det ytterligere utfordrende for lærere i samme studie å skulle ta i bruk fysisk aktiv læring (Quarmby et al., 2019, s. 315). Det var også lærere som erfarte det utfordrende via fysisk aktiv læring å skulle legge til rette for individuell tilpasset opplæring med utgangspunkt i den enkelte elevs behov for læring og kunnskap (Oberle et al., 2021, s. 257). På bakgrunn av de utfordringer som lærere erfarer å ligge til grunn for bruk av fysisk aktiv læring i skolehverdagen, så er formålet med dette masterprosjektet å undersøke læreres erfaringer og holdninger til hva som ligger til grunn for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen.

3 Teoretiske perspektiv

I det følgende presenteres og beskrives ulike teoretiske perspektiv som har til hensikt å belyse og gi forståelse for forskningsspørsmålene, samt er relevant for å diskutere funnene i dette masterprosjektet. Disse teoretiske perspektivene er betydningsfulle for å kunne forstå fenomenet fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Teorier som benyttes i dette masterprosjektet er teori om fysisk aktiv læring, uterommet som læringsarena, sosiokulturelt læringsperspektiv og tilpasset opplæring. Videre presenteres en teoretisk forståelse relatert til rammefaktorer, delingskultur og praktisk yrkest teori. Avslutningsvis presenteres noen kompetanseområder hos lærer som er vesentlig for elevers læring.

3.1 Fysisk aktiv læring

Elever lærer på mange ulike måter, noe som kan føre til at læringen styrkes (Vingdal, 2014b, s. 48). Fysisk aktiv læring, også kjent som bevegelsesbasert læring, er en arbeidsmåte som involverer fysisk aktivitet og bevegelse i undervisningen for å fremme læring og kognitiv funksjon (Birch, 2014, s. 33-34). Fysisk aktiv læring er en arbeidsmåte som primært retter seg mot læring i grunnskolen. Ifølge Vingdal (2014a, s. 11-12) er fysisk aktiv læring best egnet for å gi elevene en mulighet til å lære av hverandre i grupper, som igjen vil være med på å opparbeide et godt læringsfellesskap. Når elevene lærer gjennom å være i bevegelse i ulike fag, både praktiske og teoretiske, kan vi kalle det for fysisk aktiv læring. «Fysisk aktivitet brukes om ulike slags fysisk utfoldelse, som lek, kroppsøving, idrett, friluftsliv, mosjon og hverdagslig fysisk aktivitet. Fysisk aktiv læring kan naturlig hente inspirasjon fra alle disse områdene» (Vingdal, 2014a, s. 12). Dette innebærer å benytte fysisk aktivitet for å lære og forstå nye konsepter, i motsetning til å sitte ved eksempelvis en pult gjennom hele skoledagen. Mange lærere har en personlig interesse for fysisk aktiv læring (Schjerven, 2014, s. 177). Det er viktig med en satsning fra skolens ledelse, hvor fysisk aktiv læring forankres i skolens planer, om man ønsker en skole som har fokus på at læring skal skje gjennom fysisk aktivitet (Schjerven, 2014, s. 178).

For mange elever kan fysisk aktiv læring være en god måte å lære på. Dette skyldes at arbeidsmåten kan ses på med et helhetlig læringssyn, hvor elevene lærer med hele seg. Det vil si at de lærer gjennom å bruke hele kroppen, ikke kun gjennom hjerneaktivitet (Vingdal, 2014b, s. 38). Videre legger Vingdal (2014b, s. 38) vekt på at læring er noe som ikke kun skjer gjennom kognitive

prosesser, men at det er både en kroppslig (fysisk og motorisk) og en psykisk (emosjonell, kognitiv og sosial) dimensjon ved læring. Det er viktig at læreren legger opp til at disse ulike dimensjonene får mulighet til å påvirke hverandre og utvikle seg i et samspill (Vingdal, 2014b, s. 38). Palm et al. (2018, s. 26) påpeker at: «Klasselæreren på de tidligste trinnene kan ikke bare holde seg til mål i læreplanene, men må ta i betraktning hele eleven, hele barnet, for å legge til rette for god læring på tvers av fag og temaer». Læring skjer i samspill med omgivelsene og elevene kan lære gjennom utforskning og oppdagelse av omgivelsene rundt seg. Læring kan derfor ses på som en aktiv dynamisk prosess som skjer i samspill mellom barnet og verden rundt. Ifølge Merleau-Ponty, en filosof som studerte fenomenologi, er kroppen en integrert del av all vår læring (Engelsrud, 2006, s. 30-31). Dette blir også understreket av det sosiokulturelle læringsperspektivet, hvor betydningen av det sosiale miljøet rundt eleven i læringsprosessen fremheves. Fysisk aktivitet i skolehverdagen gir læreren mulighet til å skape gode læringsmiljø, med mulighet for å se andre sider ved eleven enn hva man får sett inne i et stillesittende klasserom (Vingdal, 2014b, s. 38). På denne måten kan fysisk aktiv læring være en effektiv arbeidsmåte for å øke engasjementet, motivasjon og læringseffektivitet hos elevene, samt forbedre læringsprosessen på.

Økter med fysisk aktiv læring innebærer ofte gruppearbeid for å sikre at elevene holder seg i aktivitet og for å utnytte muligheten til at de kan lære av hverandre (Vingdal, 2014c, s. 77). For at gruppearbeid skal fungere på en hensiktsmessig måte, er det viktig at læreren sikrer god praksis og et godt praksisfellesskap, gjennom å være en tydelig klasseleder. Dette innebærer at alle elevene deltar i læringsaktiviteten, samt at det er enighet om hvilke regler, rutiner, verdier og normer som er gjeldende i lærings situasjonen. Det å være en god medspiller og en god klassekamerat er noe elevene bør lære og trene på. Selv relativt unge elever kan lære å forstå hvordan de påvirker seg selv og andre i gruppesituasjoner. Det er viktig at elevene er trygge på at innsats og samarbeid vil føre til positive resultater, og at de har mulighet til å bli hørt og påvirke gruppeprosessen (Vingdal, 2014c, s. 78).

3.1.1 Undervisning i uterommet

Det å skape gode lærings situasjoner er viktig for å kunne stimulere barns læring. Uterommet i skolen er en læringsarena som er svært undervurdert (Jenssen, 2014, s. 114). Uterommet her omfatter alle rom og steder som er utendørs og som kan benyttes til undervisning. Det å benytte arbeidsmåter som foregår utenfor klasserommet gir noen utfordringer for læreren, men det gir også muligheter man ikke har inne i klasserommet. Ifølge Jenssen (2014, s. 115) er det å gjennomføre

undervisning utendørs godt egnet dersom man ønsker å gi elevene allsidige utfordringer. Det er viktig å gi barn mulighet til å oppleve og erfare ting på egenhånd, og uterommet egner seg godt til dette formålet. I dagens verden hvor mye av kunnskap blir formidlet gjennom en skjerm, er det avgjørende å gi barn primærerfaringer, altså erfaringer man gjør selv, og som ikke formidles gjennom bøker, filmer eller fortellinger (Jenssen, 2014, s. 117). Jenssen (2014, s. 117) påpeker at de erfaringene som man opplever selv, ofte har en større betydning enn de som blir formidlet gjennom andre. I de første skoleårene har læreren en god mulighet til å gi barna førstehåndsopplevelser, og uterommet gir flere muligheter til å kunne oppleve noe nytt enn hva klasserommet gjør (Jenssen, 2014, s. 117).

3.1.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Ifølge Vygotsky (1978, s. 57) er barns læring avhengig av samspillet mellom menneskene i barnets omgivelser. Det er i samhandling med andre at barnets kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg. Språket er den viktigste faktoren ved læring, da det gir mulighet for å uttrykke ideer og stille spørsmål. I tillegg er det gjennom språket begreper og kategorier for tenkningen skapes. Ved å kommunisere med andre gjennom språket, utvikles tenkningen gjennom samhandling. Vygotsky (1978, s. 27) mente derfor at det er i samhandling med andre at læring skjer, og at dette samspillet er avgjørende for utviklingen av kognitive ferdigheter og forståelsen av verden.

En sentral teknikk i sosiokulturelt læringsperspektiv er modellering. Modellering innebærer at læreren gir elevene eksempler på hvordan man kan løse problemer eller utføre oppgaver, og deretter oppfordrer elevene til å gjøre det samme. Elever kan også modellere problemer og oppgaver for hverandre. Modellering kan bidra til å utvikle elevenes kognitive ferdigheter og deres forståelse av faget, samtidig som det kan øke deres motivasjon og selvtillit (Morcom & MacCallum, 2012, s. 1323). En annen viktig teknikk innen sosiokulturelt læringsperspektiv er stillasbygging. Læreren kan fungere som stillasbygger for elevene, noe som innebærer at læreren gir elevene støtte og veiledning i læringen, samtidig som elevene gradvis får større ansvar for sin egen læring. Da jobber elevene i sin nærmeste utviklingszone (ZPD), noe som vil si at eleven jobber med å løse problemer de ikke mestrer alene, men som de kan klare ved hjelp av andre som innehar mer kompetanse enn dem selv (Vygotsky, 1978, s. 86-87). Elever kan også virke som stillasbyggere for hverandre. Dette kan bidra til å utvikle elevenes kognitive ferdigheter og deres forståelse av faget, samtidig som det kan øke deres selvtillit og motivasjon. Ut fra Vygotskys (1978, s. 57) teori om at læring skjer i

samhandling med andre, spesielt gjennom språklig aktivitet, er det naturlig å betrakte samspillet i undervisningen som det beste utgangspunktet for læring.

3.1.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er en pedagogisk tilnærming hvor undervisningen blir tilpasset med hensyn til elevenes individuelle behov, interesser, styrker og svakheter (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 141). I opplæringsloven §1-3 står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven ...» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Målet er altså at alle elever skal få mulighet til å både lære og utvikle seg på best mulig måte, uavhengig av deres individuelle forskjeller. Tilpasset opplæring skal sikre at hver enkelt elev får så godt utbytte som mulig av den ordinære opplæringen med tilrettelegginger fra skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Opplæringen kan tilpasses gjennom blant annet arbeidsformer og metoder, bruk av læremidler, organisering og vurdering.

Bachmann og Haug (2006, s. 7) viser til faglitteraturen at det er to ulike forståelser av tilpasset opplæring, en smal og vid forståelse. Den smale forståelsen er knyttet til konkrete tiltak, metoder og organiseringer som kan benyttes for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Den vide forståelsen av tilpasset opplæring oppfattes mer som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og dens virksomhet. Tilpasset opplæring kan skje på både individnivå, gruppenivå og skolenivå. Det å tilpasse opplæringen på individnivå handler om å gi elevene mulighet til å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger ut ifra deres forutsetninger (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 141). Læreren vil her fungere som en stillasbygger hvor elevene får støtte til å kunne lære i sin nærmeste utviklingszone. Dette betyr at det er behov for differensiering hvor ulike elever eller elevgrupper jobber med eksempelvis ulike mål, innhold, læremidler eller metoder.

3.2 Rammefaktorer for undervisning og læring

Rammefaktorer for undervisning og læring refererer til ytre forhold som påvirker læring. Dette er rammefaktorer som for eksempel lærerens kompetanse, læringsmiljøet, læringsressurser og læringsaktiviteter (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 88). Disse faktorene kan ha betydelig innvirkning på hvordan undervisning gjennomføres, hvor de kan både begrense og muliggjøre undervisning og læring. Myndighetene har definert noen rammefaktorer, som eksempelvis kompetansemål og årstimeantall i de ulike fagene. I tillegg finnes det også rammefaktorer som ikke er like klart

definert, som eksempelvis tid, rom og utstyr, men som likevel påvirker hvordan lærere og elever jobber i skolen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 87). Lærere tolker rammefaktorer på ulike måter og deres forståelse av rammefaktorene påvirker hvordan de jobber med dem. Rammefaktorer som tid, rom, utstyr og lignende er viktige, men læreren selv er den viktigste rammefaktoren fordi deres kunnskaper, holdninger, forventninger, kreativitet og innsats kontinuerlig påvirker undervisningen og elevenes læring (Hattie, 2015, s. 81).

3.3 Delingskultur

Delingskultur i profesjonelle læringsfellesskap refererer til prosessen med å dele kunnskap, erfaringer og idéer med andre medlemmer av fellesskapet, for å forbedre profesjonell kompetanse og bidra til faglig utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 218). På denne måten kan lærere dra nytte av hverandres erfaringer og praksiser, og dermed utvikle sine ferdigheter og pedagogiske tilnærminger. En av de sentrale antakelsene bak delingskultur blant lærere er at det å dele kunnskap og erfaringer kan bidra til å forbedre undervisningen og elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Profesjonelle læringsfellesskap er en måte å organisere lærersamarbeid på, som kan bidra til læreres kunnskapsutvikling og utvikling av skolen generelt (Vescio et al., 2008, s. 81). Ifølge DuFour et al. (2010, s. 11) er profesjonelle læringsfellesskap «... en vedvarende prosess hvor profesjonelle i utdanningsfeltet jobber samarbeidsrettet i stadig tilbakevendende kretsløp av felles undersøkelser og praksisforskning med henblikk på å oppnå bedre resultater for elevene de underviser».

3.4 Praktisk yrkesteori

Praktisk yrkesteori er en tilnærming til yrkesutdanning som fokuserer på å forstå yrkespraksis og utvikle kompetanse gjennom erfaring og refleksjon. Ifølge Lauvås og Handal (2014, s. 28) er praktisk yrkesteori (PYT) noe enhver lærer benytter. De benytter den praktiske yrkesteorien til å undersøke lærerrollen, samt hvordan lærere kan utvikle sin kompetanse og praksis gjennom erfaring og refleksjon. Lærerrollen er en kompleks og sammensatt praksis, som krever faglig og pedagogisk kompetanse (Opplæringslova, 1998, §10-1). Praktisk yrkesteori er altså «... en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis» (Handal & Lauvås, 1983, s. 14). Det er tre

komponenter som denne teorien er satt sammen av: personlige erfaringer, overførte kunnskaper, erfaringer og strukturer, og verdier. Løvlie (i Handal & Lauvås, 1983, s. 37) utarbeidet en trekantmodell for å illustrere pedagogisk praksis. Denne modellen inneholder tre nivåer: P1-nivået, P2-nivået og P3-nivået, hvor disse tre nivåene er tett koblet til de tre komponentene i den praktiske yrkesteorien (Handal & Lauvås, 1983, s. 37). Handal og Lauvås (1983, s. 37) knyttet sitt PYT-begrep til denne trekantmodellen. De tre komponentene i den praktiske yrkesteorien vil derfor her ses i sammenheng med de ulike nivåene i trekantmodellen.

P1-nivået, *handlingsnivået*, handler om den konkrete praksisen som foregår i klasserommet, og er knyttet til den personlige erfaringskomponenten i den praktiske yrkesteorien. Lærerens personlige erfaringer med undervisning, interaksjon med elever, og refleksjon over egne erfaringer påvirker den konkrete praksisen som utføres i klasserommet på dette nivået. *Personlige erfaringer* går ut på at hver enkel lærer har personlige erfaringer fra undervisnings- og lærings situasjoner. Disse erfaringene former lærerens syn på skole og undervisning, samt dens tilnærming til undervisningsarbeid. Måten lærere reflekterer over sine erfaringer på, vil avgjøre i hvilken grad det påvirker lærerens tanker og handlinger i fremtidig undervisningsarbeid. Ved at læreren reflekterer og engasjerer seg i diskusjoner etter en undervisnings- eller læringsfrekvens, vil sannsynligvis resultere i en dypere forståelse og rikere læringserfaring sammenlignet med å bare oppleve praksisen uten å analysere eller reflektere over den i ettertid (Handal & Lauvås, 1983, s. 15-16).

P2-nivået, det lærer gjør når den *planlegger og begrunner* undervisning, handler om de overførte kunnskapene, erfaringene og strukturene som preger den konkrete praksisen. Dette nivået handler om å bringe teori og forskning inn i praksis og å ta i bruk kunnskap fra tidligere erfaringer. Dette nivået er påvirket av kunnskap som er overført fra blant annet andre lærere og skoleledere. *Overførte kunnskaper, erfaringer og strukturer* innbefatter at lærere i tillegg til å stole på sine egne erfaringer, også kan dra nytte av andres kunnskaper og erfaringer innen undervisning og læring. Informasjon om andres kunnskaper og erfaringer kan fås på ulike måter, inkludert diskusjoner, litteratur og forskning. Teoretiske begreper og modeller spiller også en avgjørende rolle i å forme læreres forståelse og tilnærming til faglig utvikling, som igjen påvirker deres undervisningspraksis (Handal & Lauvås, 1983, s. 16-17).

P3-nivået, *etiske refleksjoner*, handler om lærerens verdier og holdninger, og er knyttet til verdikomponenten i den praktiske yrkesteorien. Verdier som læreren har om blant annet elevs læring, demokrati, omsorg og relasjonsbygging vil prege praksisen på dette nivået. Lærerens verdier

og holdninger kan være påvirket av personlige erfaringer, overførte kunnskaper og strukturer, samt forventninger og krav. *Verdiene* kan være av en mer generell etisk eller filosofisk karakter, politiske verdier, eller mer spesifikke verdier som er knyttet til utdanning og undervisning. Lærere som verdsetter demokratiske verdier som medbestemmelse og innflytelse, vil trolig ha en annen tilnærming til undervisning enn lærere som mener at det kun er lærerens ansvar å ta beslutninger om valg som gjøres i forhold til læringsarbeidet (Handal & Lauvås, 1983, s. 17).

Disse tre nivåene er tett sammenvevd og kan ikke identifiseres som enkeltelementer i en lærers praksis. Hvert nivå utvikles kontinuerlig, og påvirker samtidig hverandre i den stadig pågående utviklingen og oppbygningen av en lærers forståelse av praktisk yrkesteori. Imidlertid vil en lærers verdier ha en overordnet rolle og påvirke hvordan den opplever, utelater og vektlegger egne og andres erfaringer og teori. Praktisk yrkesteori kan betraktes som «...et dynamisk, stadig vekslende «nøste» av elementer som både baserer seg på *praksis* og ... *teori*, alt sammen integrert i et *verdiperspektiv*» (Handal & Lauvås, 1983, s. 19).

3.5 Kompetanser hos lærer

Læreren har en avgjørende og sentral rolle for elevers læring (Vingdal, 2014b, s. 49). Det er tre kompetanseområder hos læreren som er særlig viktige for elevers læring: relasjonskompetanse, reguleringskompetanse og didaktisk kompetanse (Nordenbo et al., 2008, s. 71). Disse tre kompetanseområdene kan ses i sammenheng med Handal og Lauvås (1983) sin praktiske yrkesteori ved at de bidrar til lærerens evne til å utøve yrket på en hensiktsmessig og reflektert måte. Den praktiske yrkesteorien understreker betydningen av den enkelte lærers kunnskap, ferdigheter og holdninger i undervisningssituasjonen, og de nevnte kompetanseområdene til Nordenbo et al. (2008) utgjør noen viktige elementer i denne sammenhengen.

Relasjonskompetanse innbefatter lærerens evne til å opparbeide seg gode relasjoner til sine elever. Nordenbo et al. (2008, s. 71) påpeker at «Det gode forholdet mellom lærer og elev er basert på at læreren utøver respekt, toleranse, empati og interesse for elevene». I tillegg må læreren evne å se og tro på den enkelte elevs læringspotensial. Relasjonskompetanse omfatter ifølge Røkenes og Hanssen (2012, s. 9-10) å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, ved å ivareta den andre partens interesser, i tillegg til å forstå hva som skjer i samhandlingen mellom partene. Det betyr at en lærer må vise omsorg for sine elever, legge til rette for at hver enkelt elev

blir sett og hørt, samt at de føler støtte (Vingdal, 2014b, 50). Det å inneha en god relasjonskompetanse er viktig, da denne kompetansen påvirker kvaliteten mellom lærer og elev. Lærere med god relasjonskompetanse er i stand til å se eleven på vedkommendes egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven, samtidig som de er autentiske og tar ansvar for relasjonens kvalitet (Juul & Jensen, 2002, s. 145). Det vil si at de forstår at en relasjon mellom lærer og elev er gjensidig, og at det må legges til rette for å bygge respekt, tillit og åpenhet i kommunikasjon med elevene. Det å inneha en god relasjonskompetanse er også en viktig ferdighet for lærere som ønsker å skape et positivt læringsmiljø og oppnå gode resultater med sine elever. Ved at lærere og elever deltar i fysisk aktivitet sammen, får de mulighet til å komme nærmere hverandre og oppleve andre sider hos hverandre (Vingdal, 2014b, s. 50). Ved at undervisningsøkter som er fysisk aktive foregår utendørs, kan det skape større muligheter for samarbeid og gjøre det lettere å være oppmerksom på hverandre. Det er mer plass ute enn inne, noe som kan føre til at barn opplever at de får større plass både fysisk og psykisk. Ved å gjennomføre fysisk aktiv undervisning utendørs, kan det føre til færre konflikter og gi mulighet for å oppleve nære situasjoner (Fjørtoft, 2009, s. 119-120).

Regelledelseskompetanse går ut på at det ligger gode regler til grunn for klassens arbeid, hvor lærer legger noen føringer for hvilke regler som gjelder fra start, for deretter at elevene gradvis overtar ansvaret med å utforme regler og følge dem (Nordenbo et al., 2008, s. 71). Vingdal (2014b, s. 51) påpeker at «en lærer som har god kompetanse i regelledelse, trekker elevene inn i organisering og valg av aktiviteter, evner å lede klassens undervisningsarbeid ved å være en synlig leder og sikre god utnyttelse av undervisningstiden». En lærer med god regelledelseskompetanse vil ha bedre forutsetninger for å kunne skape et trygt og godt læringsmiljø kontra en med dårlig regelledelseskompetanse.

Didaktisk kompetanse er det som læreren gjør i undervisningssituasjonen, som undervisningssituasjonen bygger på. For å kunne ha en god didaktisk kompetanse, forutsetter det at læreren innehar et godt faglig nivå (Nordenbo et al., 2008, s. 71). Ifølge Nordenbo et al. (2008, s. 71) vil en lærer med god faglig kompetanse være mer trygg på egne evner og vite hvordan undervisningen i faget skal legges opp for å være mest hensiktsmessig. En lærer som innehar god didaktisk kompetanse evner å se hele eleven og dens behov for å lære og utvikle seg på ulike områder, inkludert kognitivt, emosjonelt, sosialt, motorisk og fysisk (Vingdal, 2014b, s. 51).

3.5.1 Klasseledelse

Ogden (2012, s. 17) definerer klasseledelse som «... læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene». Klasseledelse er altså lærerens evne til å styre og organisere klasserommet på en måte som fremmer læring og som skaper en god læringsatmosfære. Selv om det å skape arbeidsro er et kjennetegn på god klasseledelse, er det ikke en selvfølge at læring foregår i undervisningsøkter med god arbeidsro. Engasjement og konsentrasjon hos elevene er viktigere, noe som fort kan forsvinne om urolige kropper må sitte stille over lang tid (Vingdal, 2018, s. 52). En god klasseledelse avhenger av å utvikle en positiv relasjon mellom lærer og elever, samt å skape et inkluderende læringsmiljø hvor alle elever kan føle trygghet og respekt, og ha et klart og tydelig regelverk og forventninger til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3-5). Klasseledelse er en kompleks oppgave som krever god kompetanse for å kunne både analysere og forstå læringssituasjonen i klasserommet, og handle proaktivt. En god klasseleder har god innsikt i elevenes behov, har varme og trygge relasjoner, og profesjonell dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Klasseledelse kan defineres og forstås gjennom tre hovedelementer: evnen til å skape et positivt klima og læringsmiljø, evnen til å etablere og bevare arbeidsro, og evnen til å motivere elevene til arbeidsinnsats (Nordahl, 2012, s. 13). Disse elementene legger til rette for både faglig og sosial læring. Størrelse på klassen, alderen på elevene og klassens sammensetning er faktorer som er med på å påvirke klasseledelsen. I tillegg vil lærerens personlighet, kompetanse og erfaring spille en vesentlig rolle når det kommer til klasseledelse (Nordahl, 2012, s. 14).

4 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet belyses den metodiske tilnærmingen som er valgt i dette masterprosjektet. Det innbefatter forskningsdesign, utvalg og datainnsamlingsmetode, samt analysetilnærming av data i framskaffelse av funn. Jeg vil også ta for meg forskerrollen, og etiske hensyn og betraktninger. Gjennom hele kapittelet vil jeg forklare, begrunne og diskutere de valgene jeg har tatt i forskningsprosessen og hvordan dette har bidratt til å forstå den innhentede empirien. Kvalitetsfaktorer ved den metodiske tilnærming i dette masterprosjektet er diskutert i slutten av kapittelet.

4.1 Forskningsdesign

Formålet med dette masterprosjektet, som igjen gjenspeiles i problemstilling og forskningsspørsmål, var avgjørende for valg av forskningsdesign og metode (Maxwell, 2013, s. 146; Svenkerud, 2021, s. 92). I dette masterprosjektet undersøkte jeg 4 småskolelæreres erfaringer og holdninger til hva de mener ligger til grunn for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen, og det ble valgt et kvalitativt utforskende og beskrivende forskningsdesign for å få innsikt i deres subjektive opplevelser. Et utforskende design er brukt for å få økt kunnskap om et fenomen som er mangelfullt utforsket (Malterud, 2012, s. 802), og et beskrivende design er brukt for å få mer kunnskap om det fenomen som utforskes (Firebaugh, 2008, s. 219). Dette er design som er hensiktsmessig for å studere erfaringer den enkelte lærer har med et gitt fenomen, som her hvor hensikten er å få kunnskap og en dypere forståelse for hvilke erfaringer og holdninger lærere på småskoletrinnet har i forhold til fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Kunnskap ble konstruert i en sosial interaksjon mellom meg som forsker og lærerne som informanter, som gjorde meg til en aktiv part i konstruksjon av data og kunnskap (Maxwell, 2013, s. 91). Kvalitativ forskning fokuserer på å forstå et bestemt fenomen, hvor forskeren bruker rikelig med skriftlige eller muntlige kilder for å tolke og forstå fenomenet i form av ord. Målet er dermed å oppnå en dypere forståelse av fenomenet i en spesifikk kontekst, heller enn å få en videre forståelse hvor funn kan generaliseres til andre situasjoner eller sammenhenger (Nyeng, 2012, s. 71).

4.2 Datainnsamling

Dette masterprosjektet ble gjennomført med intervju av lærere som jobber på småskoletrinnet, klassetrinn 1-4. Lærerne tilhørte ulike barneskoler og alle lærerne hadde praktisert fysisk aktiv læring som arbeidsmåte over flere år i begynneropplæringen. Data ble innsamlet i november og desember 2022. Individuelle semistrukturerte dybdeintervju ble brukt som datainnsamlingsmetode, og det ble anvendt en intervjuguide som var styrende for intervjusituasjonen.

4.2.1 Utvalg, informanter og rekruttering

I dette masterprosjektet er det anvendt et strategisk utvalg. Med et strategisk utvalg menes det å innbefatte informanter som er relevante og interessante for prosjektet (Grønmo, 2016, s. 103; Maxwell, 2013, s. 97). I dette masterprosjektet ble det vurdert hensiktsmessig at inkluderte informanter var lærere som underviser på småskoletrinnet (1.-4. trinn), med erfaring i å benytte fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen, i fag som eksempelvis norsk, matematikk og engelsk. Etter at godkjenning om å gjennomføre masterprosjektet ble gitt fra Sikt (Vedlegg 1), ble lærere rekruttert til å delta i prosjektet. Dette ble i første omgang gjort via mail sendt til rektorer ved 18 barneskoler i Østlandsregionen, med spørsmål om å videresende forespørsel om deltakelse i masterprosjektet, samt informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 2) til lærere på småskoletrinnet (1.-4. trinn) ved de ulike skolene. Denne rekrutteringsmetoden førte til 1 lærer som meldte sin interesse. Nytt rekrutteringsforsøk ble gjort ved at jeg informerte om masterprosjektet ved å legge ut informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 2) i en gruppe for lærere på Facebook, en digital arena hvor hensikten er at det blant lærere kan deles tips og idéer om blant annet undervisningsopplegg. I denne Facebook gruppen er det 76.000 medlemmer. 3 lærere fra henholdsvis Nord-Norge, Sørlandet og Østlandet, meldte sin interesse for å delta i masterprosjektet ved å henvende seg til meg på mail. Det totale antall informanter i dette masterprosjektet er 4 lærere, hvor alle har rikelig erfaring med bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. For å ivareta anonymiteten til lærerne har de i dette masterprosjektet fått de fiktive navnene Kim, Alex, Sam og Charlie. I samtale med lærerne før intervjuet ble det avtalt tidspunkt for intervju, og det ble gitt ytterligere informasjon om masterprosjektet og innsamlet samtykkeskjema. Det ble fortløpende i forskningsprosessen (underveis i datainnsamlingen og ved dataanalysen) vurdert hvorvidt det var tilstrekkelig med 4 lærere for å besvare forskningsspørsmålene og dermed hensikten med masterprosjektet. 4 lærere ble vurdert å være tilstrekkelig da disse hadde stor informasjonsstyrke, hvor det med det menes at de 4

lærerne genererte et rikholdig datamateriale som ga dybdekunnskap om det utforskende fenomen (Malterud et al., 2016, s. 1756-1757).

4.2.2 Individuelle semistrukturerte intervju

I dette masterprosjektet er det brukt individuelle semistrukturerte dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Kvalitative intervju kan gi meg som forsker innsikt i hvordan mennesker oppfatter verden, hva de mener om en sak, hvordan de erfarer ulike situasjoner, samt de underliggende årsakene til deres atferd og handlinger (Ericson, 1986, s. 119; Svenkerud, 2021, s. 91). Individuelle semistrukturerte dybdeintervju var dermed velegnet for å få kunnskap om den enkelte lærers erfaringer og opplevelser. Dybdeintervjuene hadde til hensikt å få lærerne til å reflektere over sine erfaringer, meninger og holdninger om det utforskende fenomen, fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Dette oppnås ved å skape en avslappet samtale med åpne spørsmål, ofte i en tidsramme på rundt en time (Tjora, 2021, s. 127). Semistrukturert dybdeintervju ble valgt fordi de gir en form for muntlig selvrapporing (Befring, 2016, s. 74), noe som ga innsikt i hvordan de intervjuede lærerne opplevde bruken av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte. I tillegg ble det valgt fordi det ga rom for fleksibilitet under intervjuene, samt mulighet for lærerne til å reflektere over og diskutere spørsmålene som ble stilt underveis i intervjuet (Befring, 2016, s. 74-75; Tjora, 2021, s. 128). Valg av semistrukturert dybdeintervju ble også gjort for å gi meg som intervjuer mulighet til å stille klarerende spørsmål til lærerne for å forsikre meg om at jeg hadde forstått deres svar, noe som bidro til å avklare utydelige ytringer og for å få utfyllende beskrivelser fra lærerne. Jeg erfarte at intervjusituasjonen var medskapende, hvor jeg som forsker påvirket hvilken form intervjuet skulle ta, og hva informantene svarte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

Tidspunkt for intervju ble avtalt med hver enkelt lærer. Det første intervjuet ble gjennomført ved fysisk tilstedeværelse ved lærerens arbeidssted. De resterende intervjuene ble gjennomført ved bruk av det digitale mediet zoom grunnet lange avstander til lærerne, som gjorde det utfordrende å skulle gjennomføre intervjuene ved fysisk tilstedeværelse. Alle intervjuene foregikk på et skjermet sted hvor det ikke var forstyrrelser eller tilstedeværelse av andre i rommet. I alle intervjuene hadde jeg oppmerksomheten rettet mot lærerne og var opptatt av at de skulle føle velbehag i intervjusituasjonen. Det ble gjort ved at lærerne fikk mulighet til å snakke fritt, ikke ble unødvendig avbrutt, og at jeg viste interesse og engasjement mot det lærerne hadde å dele av erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160; Tjora, 2021, s. 127). Det ble stilt ett spørsmål om gangen, slik at

læreren snakket om dette før neste spørsmål ble stilt. Det for å unngå at læreren skulle forholde seg til for mange elementer på en og samme gang, men hadde mulighet for å konsentrere seg om ett element om gangen. Intervjuene varte i snitt 40 minutter, og de samme spørsmålene ble stilt i samme rekkefølge til de ulike lærerne. Alle intervju ble tatt opp på en privat enhet med en app som het «*Nettskjema diktafon*» utarbeidet av UiO, hvor lydfilene ble lagret kryptert i appen, hvor de slettes automatisk etter 6 måneder. Det ble i tillegg benyttet en ekstern diktafon som backup, hvor lydfilene ble lagret på «*USN Onedrive*», en kryptert diskfil. Ved å benytte lydopptak, fikk jeg en trygghet om at jeg fikk med meg alt som ble sagt av lærerne, noe som er avgjørende for å få til en god analyse (Tjora, 2021, s. 185). Alle lydfilene ble transkribert, hvor det talte ord ble omgjort til skrevet tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204).

4.2.3 Intervjuguide

Jeg utformet en intervjuguide (Vedlegg 3) med åpne spørsmål for å få kunnskap om læreres erfaringer og holdninger til hva de mener ligger til grunn for bruk av fysisk aktiv læring i begynneropplæringen. Det ble valgt å benytte en intervjuguide for å sikre at både den teoretiske, menneskelige, og forskningsmessige dimensjonen ble ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163). Intervjuguiden (Vedlegg 3) ble utformet med utgangspunkt i den praktiske yrkesteorien til Handal & Lauvås (1983), da den inkluderer ulike innfallsvinkler og aspekt av lærerrollen. Intervjuguiden (Vedlegg 3) var semistrukturert og bestod av tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning. Oppvarmingen inneholdt enkle, uformelle spørsmål som eksempelvis: «*Hvor ofte bruker du fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i din undervisning*». Refleksjonsspørsmålene, som eksempelvis «*Kan du beskrive hva du legger til rette for når du planlegger en undervisningsøkt med fysisk aktiv læring?*» og «*Kan du beskrive hvordan din rolle som lærer er underveis i en økt med fysisk aktiv læring?*», dannet kjernen i intervjuet ved å invitere læreren til å fortelle og reflektere. Avslutningsvis ble det stilt avrundings spørsmål for å normalisere situasjonen mellom meg som intervjuer og læreren hvor læreren fikk mulighet til å komme med innspill og avsluttende kommentarer (Tjora, 2021, s. 160). Intervjuguiden var styrende for intervjuene, både ved bruk av hovedspørsmål og oppfølgings spørsmål, og lærerne fikk mulighet til å reflektere og drøfte underveis i intervjuet (Svenkerud, 2021, s. 95-96; Tjora, 2021, s. 172). Intervjuguiden ble i forkant av intervjusituasjonen med lærerne utprøvd to ganger på medstudenter, for å klarere om spørsmålene var klare og ikke ville skape tvil og usikkerhet hos lærerne. Etter første gang dette ble gjort, gjorde jeg noen justeringer i intervjuguiden for å få bedre flyt og overgang i spørsmålene.

Etter andre gang intervjuguiden ble utprøvd på medstudenter, ble det ikke gjort noen endringer i den.

4.3 Analyse

Valg av analysemetode er en viktig del av forskningsprosessen, hvor hensikt, problemstilling, forskningsspørsmål, samt data ligger til grunn for valg av analysemetode og dermed fremgangsmåte for koding av datamaterialet (Anker, 2020, s. 26-27). Hensikten med dette masterprosjektet har vært å utforske erfaringer og holdninger til lærere på småskoletrinnet (1.-4. trinn) relatert til fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen.

4.3.1 Transkribering

Etter hvert intervju ble lydfilene transkribert. Dette for å strukturere intervjuene, slik at de egnet seg bedre for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkripsjon er en prosess hvor muntlig informasjon blir transkribert til en skriftlig form. Dette gjøres for at datamaterialet skal bli bedre organisert og deretter bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Under transkripsjonen ble objektiviteten bevart så godt som mulig for å unngå subjektive fortolkninger. Lydfilene ble transkribert ordrett bortsett fra pauser, fyllord, tenkeord og småord som eksempelvis: «mmm», «ehh» og «nja», som ble utelatt da dette ikke var relevant for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i dette masterprosjektet. Målet med transkripsjonen var å få en lettlest utgivelse av lærernes erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Lydopptakenes kvalitet var god. For å sikre at lydfile og tekst stemte overens, ble lydfilene etter at de var transkribert, lyttet til samtidig som jeg sjekket de oppimot det skrevne ord. Underveis i denne prosessen noterte jeg meg det som umiddelbart virket mest relevant i henhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

4.3.2 Induktiv systematisk tekstkondensering

Etter at lydfilene var lyttet til flere ganger og transkribert, ble tekstdata analysert ved bruk av induktiv systematisk tekstkondensering, slik det er beskrevet av Malterud (2012, s. 796). Malterud (2012, s. 796) beskriver det å være en utforskende, beskrivende og fortolkende metode for tematisk analyse av data. En induktiv analysetilnærming innebærer at det er det empiriske datamaterialet som ligger til grunn for funnene uten at en teoretisk forankring er førende for analyse av funnene

(Malterud, 2016, s. 124-125). Dette påpeker Malterud (2016, s. 125) er en hensiktsmessig analysetilnærming når det foreligger lite kunnskap om det utforskende fenomen. Systematisk tekstkondensering er en kvalitativ metode for å analysere data fra blant annet intervjuer. Analysemetoden innebærer en systematisk prosess med å kondensere teksten til koder, kategorier og temaer (Malterud, 2012, s. 796). Metoden tar sikte på å identifisere mønstre og mening i dataene, samtidig som rikdommen og kompleksiteten til originalteksten bevares (Malterud, 2016, s. 124-125). Ved systematisk tekstkondensering slik Malterud (2012, s. 796) beskriver det, så har analyseprosessen 4 trinn:

Trinn 1 starter med å gjøre seg kjent med det transkriberte datamaterialet (Malterud, 2012, s. 796-797). Jeg leste transkripsjonene flere ganger for å få inntrykk av og bli familiær med hva som fremkom i dataene. Malterud (2012, s. 796) sier at dette er «to take up a bird's-eye view». Under lesing av det transkriberte datamaterialet noterte jeg ned umiddelbare tanker om mulige temaer, sammenhenger og ulikheter mellom intervjuene. Videre ble det i denne fasen identifisert preliminaire, altså foreløpige, tema.

I trinn 2 av analysen ble meningsbærende enheter, som er setninger eller avsnitt som formidler en distinkt mening eller idé, fra de fire intervjuene organisert med utgangspunkt i de definerte preliminaire tema i fase 1 (Malterud, 2012, s. 797-798). Her hadde jeg fokus rettet mot at de meningsbærende enhetene ga informasjon som var relatert til forskningsspørsmålene. Videre ble det i denne fasen av analysen definert koder som fanget essensen til de ulike meningsbærende enhetene, som igjen ble sortert i kodegrupper. For å sikre at de meningsbærende enhetene ble plassert i rett kodegruppe, gjorde jeg justeringer underveis. Det å definere koder ble en form for kondensering av de meningsbærende enhetene (Malterud, 2012, s. 797-798). Malterud (2012, s. 797) poengterer at dette er en dekontekstualisering av data, hvor data blir tatt ut av sin opprinnelige sammenheng. Dette ga oppmerksomhet mot det å trekke ut meningsbærende enheter til å ha tilstrekkelig mening, slik at dekontekstualiseringen ikke bidro til å miste mening i teksten. Malterud (2012, s. 797) fremhever at det er viktig å heller ta med for mye tekst enn for lite tekst.

I trinn 3 av analysen ble kodene revidert og avgrenset for å sikre at de representerte innholdet nøyaktig (Malterud, 2012, s. 799). Kodegruppene ble definert inn i undergrupper, og meningsbærende enheter i hver undergruppe ble kondensert oppimot den enkelte lærer, i første person entall (jeg-form). Etter at kondenseringen var gjort, ble det trukket ut sitat fra teksten for å illustrere utsagn fra de enkelte lærerne (Malterud, 2012, s. 799).

I trinn 4 av analyseprosessen, ble det gjort det Malterud (2012, s. 800) beskriver, at den dekontekstualiserte teksten rekontekstualiseres ved at data på ny settes inn i en sammenheng. Dette ble gjort ved at den kondenserte teksten fra hver lærer i fase 3, nå ble kondensert sammen i tredje persons form. Videre ble de prelimnære temaene justert til meningsbærende temaer passende for den kondenserte teksten i fase 4 (Malterud, 2012, s. 800). Følgende hovedtema ble analysert fram: «*Institusjonelle føringer for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte*», «*Forhold ved lærer som grunnlag for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte*» og «*Gevinster ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte*». Som siste ledd i analysefasen ble funn skrivet ut i sin helhet.

4.4 Forskningsmessig kvalitet

Hvilke metodiske innfallsvinkler man velger i et forskningsarbeid vil influere de funnene man får i en studie. I og med at jeg metodisk og analysemessig valgte å basere meg på Malterud et al. (2016) og Malteruds (2012) tilnærming til forskningsprosessen, ser jeg det som naturlig å også vurdere og diskutere den forskningsmessige kvaliteten av dette masterprosjektet oppimot Malteruds (2017, s. 18) følgende kvalitetsindikatorer: refleksivitet, relevans og validitet (intern og ekstern). Selv om Malterud er lege og belyser kvalitetskriterier oppimot forskningsmetoder for medisin og helsefag, erfarer jeg de også å være relevant for mitt masterprosjekt, da det er kvalitetsfaktorer oppimot forskningsmetoden mer enn fagfelt som gjenspeiles og belyses.

4.4.1 Refleksivitet og forskerrollen

En refleksiv prosess var nødvendig for at funnene i masterprosjektet skulle være troverdig. Refleksivitet er de refleksjoner man gjør for å bevisstgjøre seg selv i det å være forsker, hvordan ens erfaringer og forforståelse influerer de valg en gjør i forskningsprosessen, og i den relasjon man har med informantene (Malterud, 2017, s. 19-20). Det at jeg er i ferd med å avslutte min masterutdanning som grunnskolelærer 1-7, innebærer at jeg har gjort meg godt kjent med lærerrollen, og tilegnet meg grunnleggende kunnskap i det å være lærer på småskoletrinnet. Det som er fokus for mitt masterprosjekt, fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen, har jeg fattet stor interesse for i løpet av utdanningen. I utarbeidelse av intervjuguiden anvendte jeg den praktiske yrkesteorien (Handal & Lauvås, 1983) som utgangspunkt for spørsmålene som ble utformet, i tillegg til kunnskap jeg tilegnet meg når jeg gjorde meg kjent med tema for

masterprosjektet via teori, og leste forskningsartikler relatert til innledning og tidligere forskning for masterprosjektet.

I og med at fokus for dette masterprosjektet var læreres erfaringer og holdninger til hva som ligger til grunn for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen, ble det vurdert hvorvidt en fenomenologisk tilnærming kunne vært anvendt for å undersøke lærernes livsverden (Nyeng, 2012, s. 34). Dette ble ikke vurdert relevant da intervjuguiden var utviklet med utgangspunkt i en teoretisk innfallsvinkel. Selv om jeg som intervjuer kun hadde litt erfaring med fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen før intervjuene ble gjennomført, var allikevel en viss forforståelse tilegnet på bakgrunn av erfaringer, og på bakgrunn av litteratur som var lest som beskrevet. Det å legge vekk sin forforståelse og fordommer hevder Neubauer et al. (2019, s. 93) å være en forutsetning i fenomenologisk forskningstilnærming. Det å sette forforståelsen til side som en type «tabula rasa» (Neubauer et al., 2019, s. 93), altså at man er «blank» uten noe forutinntatt kunnskap eller faglig innhold, erfarte jeg å være utfordrende, sannsynligvis som resultat av å være ny som forsker. Ytterligere metodekunnskap i fenomenologisk tilnærming ved det tidspunkt hvor intervjuene ble gjennomført, hadde gjort at jeg sannsynligvis hadde hatt kunnskap i hvordan forforståelsen kan gjøres bevisst, og dermed ikke være et negativt aspekt inn i intervjusituasjonen (Engelsrud, 2006, s. 31). Merleau-Ponty hevdet at det å fraskrive seg sin forforståelse fullstendig er tilnærmet umulig, men at det å være undrende er en essens i intervjusituasjonen (Engelsrud, 2006, s. 31). Det ble videre vurdert hvorvidt en kvantitativ spørreundersøkelse kunne vært relevant for min studie, men da det var dybdekunnskap som var hensiktsmessig for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål i dette masterprosjektet, ble det valgt å anvende en kvalitativ forskningstilnærming (Nyeng, 2012, s. 71).

Det å skulle ha en forskerrolle inn imot det fagfeltet jeg over flere år har hatt en studentrolle i var noe jeg så nødvendig å ta stilling til, at jeg faktisk møtte utdanningskonteksten med en forskerrolle og ikke en student/lærerrolle. I forkant av intervjuene reflekterte jeg over hvordan jeg skulle forholde meg og svare lærerne hvis de i intervjusituasjonene skulle utfordre meg på mine tanker og forståelse av begrepet fysisk aktiv læring, i forhold til gjennomføring av fysisk aktiv læring, men og i forhold til fordeler og ulemper ved fysisk aktiv læring som arbeidsmåte. Jeg reflekterte over hvordan jeg i intervjusituasjonene skulle ha en rolle hvor det var lærernes stemme som skulle være fremtreden og vektlagt i intervjusituasjonen. Dette var viktig for meg å ta stilling til da jeg vet at jeg lett kan la meg engasjere og bli aktivt involvert i interessante diskusjoner, noe om igjen kunne ha influert validiteten av data i dette masterprosjektet (Malterud, 2017, s. 20). Gleiss og Sæther (2021,

s. 90-91) poengterer nødvendigheten av å være bevisst hvordan man som forsker stiller spørsmål og engasjeres i intervjusituasjonen. De transkriberte intervjuene viser at dette var verdifulle refleksjoner fra min side, da de er preget av lærernes stemme og mindre av min stemme, hvor min stemme primært kommer frem ved at jeg stiller lærerne spørsmål. I intervjusituasjonen ble det tilstrebet at lærerne skulle føle seg trygge og ivaretatt av meg som intervjuer, hvor lærerne ikke skulle sitte igjen med en følelse av å bli testet i sitt kunnskapsgrunnlag om fysisk aktiv læring. Kvale og Brinkmann (2015, s. 160-161) påpeker dette som viktig for å få relevante og gode data. Videre tilstrebet jeg refleksivitet ved å ivareta kvalitetskriterier relatert til relevans, indre- og ytre validitet og transparens.

4.4.2 Relevans

Relevans er knyttet til at det som utforskes er relevant og bidrar til ny kunnskap innen forskningsfeltet (Malterud, 2017, s. 21). Fysisk aktiv læring innen begynneropplæring er et relevant forskningstema da det har til hensikt at elever på småskoletrinnet får mer bevegelse i skolehverdagen i kombinasjon med gode læringsprosesser. Dette svarer på den bekymringen som fremkommer i litteraturen om at elever er for lite aktive i hverdagen, både i og utenfor skolekonteksten (Meld. St. 19, 2018-2019, s. 118; WHO, 2020). For at fysisk aktiv læring skal gjennomføres blant flere lærere på småskoletrinnet, er det behov for mer kunnskap om hva som ligger til grunn for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen (Dorling et al., 2021, s. 977). Dette er hva problemstilling og forskningsspørsmål i dette masterprosjektet har til hensikt å besvare, og som belyses i funnene i dette masterprosjektet.

4.4.3 Validitet

I det følgende vil det belyses hvordan det ble tilstrebet å ivareta tre typer validitet. Først, indre validitet, som peker mot at funnene besvarer det de hadde til hensikt å besvare (Malterud, 2017, s. 23-24). Videre, ytre validitet, som peker mot hvilke kontekster funnene kan anvendes i, altså overførbarhet, og validitet relatert til konsistens eller transparens, som refererer til hvorvidt andre forskere kan forstå og vurdere de valg som er gjort av forskeren i forskningsprosessen for å komme frem til gjeldende funn (Malterud, 2017, s. 24-25).

4.4.3.1 Indre validitet

Det ble gjennomført ulike strategier for å sikre indre validitet i dette masterprosjektet. Det ble utviklet en semistrukturert intervjuguide som var førende for intervjuene. Intervjuguiden ble utformet med mål om å få utdypende data om det som utforskes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162), i dette tilfellet om fysisk aktiv læring i begynneropplæringen. Spørsmålene i intervjuguiden varierte fra å være enkle å svare på, eksempelvis når det ble spurt om antall timer i uken som ble brukt til fysisk aktiv læring, til spørsmål som utfordret lærerne til større grad av refleksjon i forhold til sine erfaringer og holdninger til bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, eksempelvis når det ble spurt om gjennomføring av økter med fysisk aktiv læring. Intervjuguiden ble i forkant av intervjuene pilottestet ved at to medstudenter ga tilbakemelding på spørsmålene i denne, om de var forståelige eller ga rom for misforståelser. Intervjuguiden ble deretter revidert på bakgrunn av tilbakemeldinger fra medstudenter. Ved å bruke spørsmål som skaper rom for misforståelse eller uklarheter kan det være en risiko for validiteten, hvor man dermed muligens ikke får de data som i utgangspunktet var formålet med intervjuet (Malterud, 2017, s. 23-24).

Videre ble intervjuene tatt opp på bånd for å sikre validiteten av data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det ble i forkant av intervjuene testet ulike båndopptakere for å sikre at det ble brukt båndopptaker som ga god lyd kvalitet. I tillegg ble det brukt to båndopptakere for å sikre at data ikke ble mistet hvis den ene opptakeren skulle svikte underveis i intervjusituasjonen. Dårlig lyd kvalitet eller manglende lyd vil være en risiko for validiteten i transkripsjonene, da det vil kunne utelukke elementer i data som er viktig for funnene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Det var kun ett av intervjuene som ble gjennomført ved fysisk tilstedeværelse, hvor de resterende tre intervjuene ble gjennomført ved bruk av zoom (grunnet distanseutfordringer til lærerne). I begge tilfellene, om det var fysisk tilstedeværelse eller zoom, ble det tilstrebet å få et godt relasjonelt forhold til lærerne. Ved fysisk tilstedeværelse var det mulig å få blikkontakt og observere non-verbal kommunikasjon hos læreren, noe det ikke var mulig å oppnå i samme grad når intervjuene ble gjennomført ved bruk av zoom. Det ble vurdert hvorvidt intervjuene på zoom kunne gjennomføres kun ved bruk av lyd, men video ble brukt for å oppnå best mulig kontakt med lærerne i intervjusituasjonen.

I dette masterprosjektet var det fire lærere som deltok. Dette var et resultat av tidsbegrensninger og at det var utfordrende å rekruttere lærere som deltakere til dette masterprosjektet. Selv om det i kvalitative studier ofte er få deltakere, da det er dybdekunnskap mer en breddekunnskap som er hensikten med kunnskapsutviklingen (Nyeng, 2012, s. 71), reflekterte jeg over om fire lærere var et tilstrekkelig antall i dette masterprosjektet for å fremskaffe god kunnskap om fysisk aktiv læring

som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Her har jeg forholdt meg til Malterud et al. (2016, s. 1756-1757) som påpeker at det er kraften eller styrken (information power) i data som er mer verdifullt enn antall informanter, som ligger til grunn for valide data. For at kraften og styrken skulle frembringes i dataen, ble det tilstrebet at intervjuguiden skulle tilsvare forskningsspørsmålene i dette masterprosjektet og framskaffe gode data. Det å bruke den praktiske yrkesteorien (Handal & Lauvås, 1983) som utgangspunkt for utforming av intervjuguiden bidro på denne måten til at spørsmålene ble utformet med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg var lærerne særlig opptatt av og engasjert i bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen, noe som gjorde at det var spesifikke og relevante erfaringer disse hadde oppimot masterprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Hadde det vært erfaringer generelt i bruk av fysisk aktiv læring, og ikke erfaringer og holdninger som ligger til grunn for bruk av fysisk aktiv læring, ville det muligens vært mer hensiktsmessig å inkludere et bredere utvalg. Med dette menes flere lærere med større grad av varierende (og muligens ingen) erfaringer i bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. På bakgrunn av at det er litteratur som tilsier at det kan være et gap mellom det informanter sier at de gjør og det de faktisk gjør (Anker, 2020, s. 37), så kunne validiteten av data vært ytterligere styrket ved at lærerne i dette masterprosjektet i tillegg til å bli intervjuet, hadde blitt observert av meg som forsker ved gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen.

Det ble anvendt flere ulike teoretiske innfallsvinkler, som eksempelvis teori om fysisk aktiv læring og praktisk yrkesteori, for å blant annet forstå og diskutere funn i dette masterprosjektet. Hadde jeg anvendt et færre antall teoretiske innfallsvinkler, eller kanskje hatt fokus på ett teoretisk perspektiv som eksempelvis en sosiokulturell læringsforståelse, kunne dette ha begrenset diskusjonen av funnene. Ifølge Anker (2020, s. 46) tilstrebes det at teorien verken blir så overstyrende i form av at det empiriske materialet ikke kommer tydelig frem i oppgaven, eller at den blir så abstrakt at den ikke vil egne seg for å diskutere datamaterialet. Teori i dette masterprosjektet er tilstrebet å gi funnene god kvalitet.

Jeg reflekterte over hvorvidt det skulle anvendes en induktiv eller deduktiv tilnærming til analyse av data i dette masterprosjektet, eller om begge tilnærmingene skulle anvendes (Anker, 2020, s. 79). I og med at det i litteraturen er begrenset kunnskap om hva som ligger til grunn for at fysisk aktiv læring skal la seg gjennomføre på en god og hensiktsmessig måte i begynneropplæringen, ble det valgt å ha en induktiv tilnærming til analyse av data. Dette kan forstås å være det Anker (2020, s. 77) påpeker å være en relevant tilnærming når det er empirien som ligger til grunn for at en

teoretisk forståelse utvikles på bakgrunn i data. Allikevel ble det vurdert hvorvidt en induktiv tilnærming til analyse av data var den mest hensiktsmessige tilnærmingen til analyse i og med at intervjuguiden ble utviklet med utgangspunkt i en teoretisk forståelse, den praktiske yrkesteorien av Handal og Lauvås (1983). Ifølge Malterud (2016, s. 124-125) er ikke det å ha anvendt en teoretisk tilnærming som utgangspunkt for utvikling av en intervjuguide, i seg selv tilstrekkelig for å påkrevne at analyse av data må ha en deduktiv tilnærming. Videre ble det vurdert hvorvidt en kombinasjon av induktiv og deduktiv analysetilnærming kunne vært anvendt, slik Vazou et al. (2020, s. 4) illustrerer i sin studie. Forfatterne i denne studien (Vazou et al., 2020, s. 4), som er en litteraturstudie, viser hvordan de først ved en deduktiv tilnærming undersøker fordeler og ulemper ved bruk av fysisk aktiv læring basert på funn fra tidligere studier, for så ved en induktiv tilnærming til data undersøker om det er ytterligere funn som er av betydning i fremskaffelse av kunnskap om fysisk aktiv læring. I og med at det i dette masterprosjektet er en avgrenset hensikt, ble det valgt å være mest hensiktsmessig å anvende en induktiv tilnærming ved analyse av data fra de fire lærerne. Da det kun er fire lærere, påpekes det igjen hvor viktig det var å ha gode lydfiler fra intervjuene som grunnlag for transkripsjonene, for at det ikke skulle være uklarerheter i disse som igjen lå til grunn for analyse og funn, og dermed teoriutvikling.

4.4.3.2 *Ytre validitet*

Lærerne i dette masterprosjektet var ikke fra en og samme utdanningsinstitusjon, men fra fire ulike institusjoner. Intervjudataene var innholdsrike og inneholdt kontekstuell informasjon som vil kunne bidra til at funn i dette masterprosjektet kan overføres til utdanningssituasjoner som utfører eller har ønske om å utføre fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen (Malterud, 2017, s. 24).

4.4.3.3 *Transparens*

I dette masterprosjektet har jeg tatt høyde for å være transparent i forskningsprosessen, slik at andre forskere skal ha mulighet for å gjøre en lik forskningstilnærming og fremskaffe tilnærmede like funn (Malterud, 2017, s. 36). Dette innebærer at det er gitt en detaljert beskrivelse av de ulike stegene i forskningsprosessen. Det var særlig viktig å beskrive analyseprosessen like detaljert som den faktisk ble gjennomført. Selv om Malterud (2012, s. 804) henstiller til at den enkelte forsker kan være kreativ i denne prosessen, erfarte jeg det som novise viktig å slavisk følge de ulike trinnene i analyseprosessen slik Malterud (2012, s. 796-800) beskriver dem. Hadde jeg for eksempel hoppet over det å kondensere i første persons format, kunne jeg ha risikert at kondensat i

tredje persons format hadde mistet noe av sitt innhold, særlig der de meningsbærende enheter var av mer omfattende karakter. Dette ble erfart viktig både for at funnene skulle gjenspeile en nøyaktig analyseprosess, men også for at andre forskere skal kunne følge og gjøre det samme som er gjort i dette masterprosjektet.

4.5 Forskningsetiske overveielser

Forskningsetiske retningslinjer ble ivaretatt ved gjennomføring av dette masterprosjektet, hvor godkjenning for gjennomføring av masterprosjektet ble innhentet fra Sikt (Vedlegg 1) før dataene ble innhentet. På bakgrunn av at jeg underveis i dette masterprosjektet behandlet personvernopplysninger, samt personidentifiserende lydopptak fra intervjuene ble det tatt en avgjørelse om at prosjektet var meldepliktig til Sikt (Vedlegg 1). Alle data jeg innhentet gjennom intervjuene ble behandlet konfidensielt, og det er bare jeg og min veileder som har hatt tilgang til disse. Data og funn ble anonymisert med fiktive navn slik at det ikke er mulig å kjenne igjen de enkelte lærerne som deltok i dette masterprosjektet. Deltakerne i dette masterprosjektet ble informert muntlig og skriftlig om masterprosjektets mål og hensikt, samt hva deres deltakelse innebar, at deltakelsen var frivillig, og at de kunne trekke seg fra masterprosjektet når som helst. Det er ingen deltakere som har trukket seg fra masterprosjektet. Det er ikke oppgitt hvilke skoler de enkelte lærerne tilhører, alder, antall år som lærer eller kjønn til de ulike lærerne grunnet et lite utvalg. Begge kjønn er representert i dette masterprosjektet.

Et etisk dilemma jeg møtte på underveis i intervjuprosessen, var at den ene læreren som deltok i masterprosjektet fra tidligere var kjent for meg. Dette kan forårsake en mulig pålitelighetsrisiko om informert samtykke som er frivillig, slik det kreves ved utførelse av forskning med deltakere (NESH, 2021, s. 18). Noen potensielle informanter kan føle seg presset til å samtykke til et forskningsprosjekt når forskningen utføres av bekjente. I tillegg er det en risiko for at samtykke ikke trekkes tilbake selv om det skulle vært ønskelig, i frykt av at tilbaketrekningen kan få negativ innflytelse på forholdet til forskeren (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43-44). På bakgrunn av dette var jeg veldig tydelig når jeg forklarte rettighetene til læreren, hva informert samtykke innebærer, og sikret at tilbaketrekking av samtykke var innenfor dens rettigheter, og at det absolutt ikke ville ha noen negative konsekvenser. Et annet poeng som måtte gjøres angående kjennskapet til læreren var om funnene ville være objektive, da jeg som forsker kunne betraktes som en såkalt insider. Gleiss og

Sæther (2021, s. 88-89) forklarer hvordan det kan antas at objektivitet er umulig når man er på innsiden av det sosiale miljøet til deltakeren, og at sann kunnskap derfor krever en outsider.

5 Presentasjon av funn

Funn i masterprosjektet er delt inn i tre hovedtema med undertema (Tabell 1). Det første hovedtema belyser institusjonelle føringer for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, det andre hovedtema belyser forhold ved lærer som grunnlag for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, og det tredje hovedtema belyser gevinster ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte. Avslutningsvis har jeg sammenfattet hovedfunnene i en oppsummering, som vil være førende for diskusjonen i kapittel 6. Informantene er i dette kapitlet betegnet med de fiktive navnene Kim, Alex, Sam og Charlie, med tilhørende skole a-d for å tydeliggjøre at de er fra ulike skoler, der det er nødvendig. I noen sitater er det lagt inn bemerkninger for å oppklare eksempelvis at det er en spesifikk skole det er snakk om.

Tabell 1: Hovedtema og undertema definert ved analyse av data

Hovedtema	Undertema
Institusjonelle føringer for bruk av fysisk aktiv læring i begynneropplæringen	Retningslinjer for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Tilgang til læringsarenaer ved gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Ressurser som utgangspunkt for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Tilgang til læringsmateriell ved gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Delingskultur blant lærere ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
Forhold ved lærer som grunnlag for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen	Personlige preferanser ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Hyppighet i bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	En tydelig klasseleder ved gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Organisering ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
Gevinster ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen	Tilpasset opplæring gjennom bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Relasjonsbygging ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte

5.1 Institusjonelle føringer for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen

Dette hovedtema tar for seg ulike institusjonelle føringer som ligger til grunn for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Føringer som retningslinjer og ressurser, samt tilgang til læringsarenaer, læringsmateriell og delingskultur blant lærere fremheves i dette hovedtemaet.

5.1.1 Retningslinjer for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte

Blant lærerne fremkom det å være ulike retningslinjer for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen, hvor det var forskjellig hvilke føringer som lå til grunn for gjennomføring av fysisk aktiv læring ved de ulike skolene. Ved én skole var det kommunalt bestemt at økter med fysisk aktiv læring var timeplanfestet, ved en annen skole var det personlige preferanser hos lærer som lå til grunn for at økter med fysisk aktiv læring ble gjennomført, og hos to skoler var det bestemt av ledelsen at fysisk aktiv læring ukentlig skulle benyttes som arbeidsmåte. Kim fortalte at det «... ligger noen føringer fra ja, om man skal si ledelsen (ved skole a) eller hva det er. Det er vel kommunalt egentlig bestemt». Videre fortalte Kim at det fra kommunens side var bestemt at det skulle være en hel dag med uteskole annenhver uke, i tillegg til tre enkelttimer per uke. Hos Alex derimot, var det personlige erfaringer og preferanser som lå til grunn for at hen valgte å gjennomføre økter med fysisk aktiv læring. Alex fortalte følgende:

«Det er nok meg som person og personlige erfaringer som legger føringer når jeg skal planlegge en økt som er fysisk aktiv, hvilke tanker jeg har gjort meg opp mot fagfornyelsen og at det skal være mer bevegelse og mindre det å sitte å skrive i bok».

Ved skolene Sam og Charlie arbeider ved, lå det føringer fra ledelsen på de ulike skolene om at fysisk aktiv læring som arbeidsmåte skulle jevnlig benyttes. Dette poengterte Charlie når hen sa følgende:

«Rektoren som etablerte skolen (Skole d) hadde en visjon om at skolen skulle ha en dag i uken hvor elever som da slet litt med å sitte stille inne ved en pult, skulle få lov til å være ute og bevege seg ... skolen skulle ha det som ble definert som uteskole for alle elever fast en dag per uke, og det har skolen hatt siden».

Charlie poengterte videre at *«hvert årstrinn har sin miks med timer»* hvor det enkelte årstrinn hadde sin egen timeplan, og timer gitt til uteskole med fysisk aktiv læring kunne variere fra år til år. I dette tilfellet ble alle fag gjennomført ved bruk av fysisk aktiv læring utendørs.

5.1.2 Tilgang til læringsarenaer ved gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte

Alle de fire lærerne beskrev at økter med fysisk aktiv læring noen ganger ble gjennomført i klasserommet, men at det som oftest ble gjennomført utenfor klasserommet, i skolegården eller på andre innendørs- eller utendørsområder. Kim fortalte at hen *«... går enten ut hvis det er tørt, eller så har vi en sånn lang og bred korridor»*. Sam foretrakk også å gå ut, men hadde og aktiviteter med fysisk aktiv læring innendørs på skolen. Hen uttalte: *«Du kan jo bruke litt ting i klasserommet også, men da blir det ikke like mye aktivitet. Men vi er jo inne og bruker både ganger og trapper også, men jeg går mye ut»* (Sam). I likhet med Kim og Sam, foretrakk også Alex og Charlie å gjennomføre økter med fysisk aktiv læring utendørs. Alle fire lærere påpekte at det først og fremst var ved dårlig vær at økter med fysisk aktiv læring ble gjennomført innendørs.

Større arealområder enn det klasserommet kunne by på ble gjerne anvendt for at elevene skulle få større bevegelsesfrihet. Å være utendørs erfarte alle fire lærere bidro til at elever fikk kroppslig bevegelse og at de lærte på en annen måte enn hva de gjorde ved å være innendørs på skolen når fysisk aktiv læring var fokus. Sam og Charlie erfarte det i tillegg å være spesielt gunstig å kombinere fysisk aktivitet med læring utendørs når det i elevgruppen var elever som hadde utfordringer med å sitte stille i klasserommet. Charlie fortalte at *«elever som har mer utfordringer med å være inne. ... får utfoldet seg på en annen måte ute»*. Sam viste enighet i dette når hen sa at *«noen av de som ofte er urolige i klasserommet, de fungerer gjerne bedre når vi er ute og de får sprunget litt, jobbet og lært på en litt annen måte»*. Det fremkom ikke i intervjuene med Kim og Alex om de hadde erfaringer med fysisk aktiv læring utendørs når de hadde elever med utfordringer knyttet til det å sitte stille inne i klasserommet. Det ble påpekt at det å være ute ikke skulle frita elevene fra læring, hvor det var *«... det samme ute som inne»* (Charlie), altså det samme faglige innholdet som ble undervist i både inne og ute, bare at det var i kombinasjon med fysisk aktivitet. Dette påpekte også Kim, Alex og Sam i sine intervjuer.

5.1.3 Ressurser som utgangspunkt for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte

For å gjennomføre økter med fysisk aktiv læring ble det påpekt av Kim og Charlie at det var en forutsetning med tilstrekkelig voksne personer til stede. Charlie fortalte at *«du kan ikke ha for lite personell på en sånn dag»*. Kim viste enighet i dette når det ble fortalt at *«... når det er fravær blant de voksne på trinnet, ... så ville stasjonen med fysisk aktiv læring utgått»*. Kim og Charlie erfarte at det ikke var mulig å organisere gode læringsaktiviteter hvis gjennomføring av fysisk aktiv læring ble basert på at den enkelte lærer skulle gjennomføre aktiviteten med elevene alene. *«Du klarer ikke å organisere god læringsaktivitet med så mange alene, hverken ute eller inne egentlig. Så litt tar det jo på ressurser med folk»* (Kim). Om det var avgjørende med nok personell for å kunne gjennomføre økter med fysisk aktiv læring, ble ikke poengtert av verken Alex eller Sam under deres intervjuer.

Det var et sprik mellom lærerne i forhold til hva de erfarte var nødvendig av tid for planlegging av økter med fysisk aktiv læring. Dette spriket gjorde seg gjeldene fra at det ble erfart å være tilstrekkelig med tid til å planlegge økter med fysisk aktiv læring i den gitte arbeidstiden: *«tid synes jeg vi (ved Skole a) har nok av»* (Kim), til at det var for tidkrevende i forhold til den tid som lærerne hadde tilgjengelig med utgangspunkt i definert arbeidstid: *«læreryrket er travelt, og folk gidder ikke å gjøre masse greier hvis det tar masse tid å planlegge»* (Sam). Det ble påpekt at for lite tid til planlegging av økter med fysisk aktiv læring kunne være en årsak til at lærere ikke ville anvende denne arbeidsmåten i begynneropplæringen. Dette kan ses i lys av Sam sin ytring om at *«hvis folk må bruke mye tid på det i en travel hverdag, så kommer det til å dø ut. Da gidder man ikke»*. Alex mente også at tiden det tar å planlegge økter med fysisk aktiv læring ikke måtte ta for mye tid og dermed gå på bekostning av annen planlegging som også må gjøres i arbeidshverdagen. Charlie snakket ikke noe om dette i sitt intervju.

5.1.4 Tilgang til læringsmateriell ved gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte

Lærerne erfarte at de hadde god tilgang til læringsmateriell til bruk ved fysisk aktiv læring, men slik hadde det ikke alltid vært. Tidligere praksis var at lærere selv var ansvarlig for å lage læringsmateriell til bruk ved økter med fysisk aktiv læring, noe som av Alex og Sam ble erfart å være lite gunstig. Når det kommer til å lage læringsmateriell selv, forteller Alex følgende: *«Jeg gjør*

*det ikke så mye lenger, men før da lagde jeg jo sykt mye. Det tar så mye tid og jobb». Sam sier følgende i sitt intervju: «Hvis du måtte sitte og laminere, sitte å skrive og lignende, og finne opp nye ting hver gang du skal gjøre det, så gidder man ikke». Kim og Charlie sa ikke noe om hva tidligere praksis var rundt det å lage læringsmateriell selv i sine intervjuer, men hos alle fire lærerne fremkom det at dagens praksis ble erfart å være annerledes, hvor samtlige lærere beskrev at de hadde tilgang til rikelig med læringsmateriell via skolen. Dette ble spesielt fremhevet av to av lærerne: «for å gjøre det enkelt for alle, så har vi jo masse utstyr på denne skolen (Skole c)» (Sam) og «kommer du inn på skolen (Skole d), så ser du at det er massevis av permer med opplegg som ligger ferdig til de ulike trinnene» (Charlie). Lærere som ikke hadde spesielle ønsker om det, trengte dermed ikke å bruke tid på å lage materiell selv. Kim hadde i tillegg til rikelig med læringsmateriell, tilgang til læreverket *Dragonbox* og beskrev at «det er veldig lett å bruke ting direkte fra det. Det sparer man jo tid på. I det læreverket ... så ligger det en egen sånn ... hvor du får forslag til ... fysiske oppgaver». Oppleggene som lå i *Dragonbox* ble fortalt å enkelt kunne tilpasses det materiellet som allerede var tilgjengelig via skolen.*

Tilgjengelig utstyr ble av de fire lærerne erfart å være rikelig, inkludert både konkrete, iPad'er og ferdige undervisningsopplegg. Slik tilgjengelighet gjorde at lærerne erfarte det enkelt å legge til rette for økter med fysisk aktiv læring. Alex fortalte følgende:

«Når det gjelder konkrete og slikt, så bruker jeg som regel det vi (ved Skole b) har da. Også er det litt det at vi bruker iPad'en mer da ... Så istedenfor å lage så mange ting som man kanskje laminerer, så lager man oppgaver på iPad'en isteden».

I tillegg fremkom det i datamaterialet at lærerne hentet læringsmateriell på internett som de brukte i timer med fysisk aktiv læring. Dette var gjeldende for alle fire lærerne som deltok i dette masterprosjektet.

5.1.5 Delingskultur blant lærere ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte

Sam og Charlie erfarte at når lærere ved skolen de jobbet ved (Skole c og Skole d) delte undervisningsmateriell til bruk ved fysisk aktiv læring, på eksempelvis et felles rom på skolen, la det grunnlag for hyppig gjennomføring av økter med fysisk aktiv læring.

«I det 'aktive skolerommet' (ved Skole c) legger vi inn etter hvert som vi lager et opplegg ... så kan alle gå og hente det å bruke av hverandre. ... Det er gull verdt å gjøre det tilgjengelig for alle, så er det enklere for folk å bare gå og finne frem det de trenger» (Sam).

Dette med deling av undervisningsmateriell kom ikke frem i intervjuet med Kim. Alex derimot nevnte i sitt intervju at forslag til og deling av undervisningsmateriell foregikk mellom lærerne på hvert enkelt trinn ved skolen (Skole b), hvor det ikke forelå noen felles arena som lærere kunne benytte til å dele erfaringer og materiell på tvers av trinnene.

Når ledelsen på to av skolene (Skole c og d) vektla fysisk aktiv læring som et satsningsområde, ble en god delingskultur blant lærere fremhevet som viktig. Dette gjorde at terskelen for å gjennomføre økter med fysisk aktiv læring ble mye lavere enn om ledelsen ikke hadde vært involvert: *«ledelsen (ved Skole c) er jo også veldig på at dette er en del av vårt satsningsområde da. At vi skal være en aktiv skole» (Sam).* Det fremkommer at det på to av skolene (Skole c og Skole d) som er inkludert i dette masterprosjektet har en ledelse, som når det gjelder delingskultur, *«har dette som et satsningsområde» (Sam).*

«Vi (ved Skole d) er veldig opptatt av erfaringsdeling. Vi har det på pedagogisk utviklingstid. Vi har egne folk som jobber med det. ... vi viser hverandre hva vi har gjort i dag, også får du nye innspill og idéer for hva du kan gjøre i din egen undervisning. Så du får en veldig sønn delingskultur da» (Charlie).

Kim og Alex sier ikke noe om ledelsens involvering når det kommer til å satse på fysisk aktiv læring som arbeidsmåte ved skolene.

5.2 Forhold ved lærer som grunnlag for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen

I dette hovedtema pekes det på ulike forhold ved lærere som må ligge til grunn for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Dette er forhold som personlige interesser, klasseledelse, hyppighet i bruk av arbeidsmåten, samt organisering og gjennomføring av økter med fysisk aktiv læring.

5.2.1 Personlige preferanser ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte

Lærerne beskrev i intervjuene at det forelå personlige interesser og erfaringer som grunnlag for å gjennomføre økter med fysisk aktiv læring i skolehverdagen: *«Jeg har jo ønsket meg denne stasjonen ... også har jeg selv valgt å ha den sammen med fysisk aktivitet»* (Kim). Det ble rettet fokus mot fagfornyelsen, som indikerer at elever skal/bør ha mer bevegelse i skolehverdagen. Ved planlegging av økter med fysisk aktiv læring poengterte Alex at hen var åpen for å prøve nye aktiviteter: *«jeg elsker sånn at noen kommer og tipser om en aktivitet, også kan jeg bare teste den ut»*, men at det og ble tatt hensyn til personlige interesser for fysisk aktiv læring når øktene skulle planlegges: *«Det er nok meg som person og personlige erfaringer som legger føringer når jeg skal planlegge en økt som er fysisk aktiv»* (Alex). Sam og Charlie viste enighet med Kim og Alex i at det å ha en personlig interesse for fysisk aktiv læring var avgjørende for å få et godt utbytte av slike økter, både for seg selv og elevene. Sam fortalte følgende:

«Jeg tror du skal ha litt interesse av det for å få best utbytte av det. Hvis jeg som lærer viser engasjement og viser interesse, så vil jo elevene også synes det er kjekt. Så jeg tror personlig interesse er viktig».

Det at samtlige av lærerne erfarte øktene med fysisk aktiv læring positivt, erfarte de å smitte over på elevene.

5.2.2 Hyppighet i bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte

Hyppighet i bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte var særlig sprikende mellom de ulike lærerne som deltok i dette masterprosjektet. Kim gjennomførte økter med fysisk aktiv læring *«hvertfall tre ganger i uken»*. Alex gjennomførte også fysisk aktiv læring som arbeidsmåte 3 ganger per uke, men påpekte en strukturert tilnærming til økter med fysisk aktiv læring via gitte temauker: *«vi (lærerne på trinnet) har gjerne temauker hvor vi kjører et tema over 2-4 uker, så har vi kanskje ikke så mye sånne økter i den første uka, men hvertfall 2-3 økter i uken de andre ukene»* (Alex). Her ble økter med fysisk aktiv læring gjennomført i lys av et tema med varighet over 2-4 uker, hvor fysisk aktiv læring ikke gjennomføres den første uken, men gjennomføres 2-3 ganger i uken de påfølgende ukene av temaukene. Sam erfarte at antall ganger med fysisk aktiv læring som arbeidsmåte per uke varierte blant de ulike lærerne som jobbet ved skolen (Skole c), men selv benyttet hen arbeidsmåten *«hvertfall 2-3 skoletimer i uken»* (Sam). Selv om det var variasjon blant de ansatte lærerne ved Skole c i bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, så var det

timeplanfestet for å sikre at alle lærere ved skolen gjennomførte det i løpet av uken. Charlie fortalte at ved Skole d hadde økter med fysisk aktiv læring lenge vært timeplanfestet for første til syvende klasse via uteskole en gang per uke: «... uteskole med fysisk aktiv læring for alle elever ... fast en dag per uke» (Charlie). Forskjell i hyppighet i gjennomføring av økter med fysisk aktiv læring blant lærerne er illustrert i Tabell 2.

Tabell 2: Hyppighet i gjennomføring av økter med fysisk aktiv læring blant de fire lærerne

Lærer	Hyppighet
Kim	3 ganger per uke
Alex	Temauker med varighet 2-4 uker: Uke 1: 0 økter Uke 2-4: 3 ganger per uke
Sam	2-3 skoleøkter per uke
Charlie	1 gang per uke

5.2.3 En tydelig klasseleder ved gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte

Samtlige lærere erfarte at det ved gjennomføring av økter med fysisk aktiv læring var viktig med en klasseleder som «*har en tydelig struktur ... for noen elever kan bli veldig sånn 'wohoo, vi går ut' liksom*» (Kim), og hadde godt etablerte relasjoner med elevene. En utydelig klasseleder ga risiko for kaos i løpet av økter med fysisk aktiv læring.

«Jeg er tydelig på hva som forventes av ungene under disse aktivitetene, det må jeg ellers blir det kaos. Selv om en økt er 'fri' og de får mulighet til å bevege seg, så skal de fortsatt gjøre oppgaven. Det er fortsatt en skoletime» (Alex).

Tydelig klasseledelse innebar at læreren «*må være på hele tiden*» (Charlie) og klargjøre på en tydelig måte hva som forventes av elevene. Øktene med fysisk aktiv læring ble av lærerne definert å være på lik linje med en skoletime faglig sett, og det var viktig med struktur for hvordan beskjeder skulle gis og hvilke regler som var gjeldende under økten med fysisk aktiv læring. Kim fremhevet dette ved å si at «*man må være tydelig, for det er en skole økt, altså det er dette vi skal gjøre, det er ikke noe sånn fri ... det er det samme som om vi jobber inne eller jobber i boka*». Lærerne påpekte at en god og tydelig klasseledelse var viktig for at elevene på en god måte skulle lære og øve på

grunnleggende ferdigheter, som eksempelvis å vente på tur og på hverandre. En god klasseledelse ble av de fire lærerne erfart å gjøre det enklere å gjennomføre økter med fysisk aktiv læring for hver gang det ble gjennomført, noe Sam påpekte:

«Du må være tydelig, men det blir de vant med ... Jeg tror at jo oftere du gjør det, jo enklere er det å gjennomføre. Også vet elevene hva som forventes og de vet hva de skal gjøre. De forstår oppgaven.»

Samtidig ble det blant alle fire lærerne poengtert at man ved gjennomføring av økter med fysisk aktiv læring «må tørre å slippe elevene ... tørre å tenke at det kan bli utfordringer. Du må være trygg og kjenne etter at det er ikke så farlig som mange kanskje tror det er» (Charlie). Man må altså ikke «være redd for at det er litt lyd og at det er litt ustrukturert» (Kim). I den sammenheng fremkom det i datamaterialet at lærerne måtte være trygge på seg selv, og tørre å tidvis slippe kontrollen når de holdte på med økter med fysisk aktiv læring. Dette poengterte Alex når hen sa at «for å kunne ha disse aktivitetene, så må jeg nok tørre å miste kontrollen. Jeg må tørre å kjenne på at det vi kanskje gjør ikke er det som jeg er best i». Et høyt støynivå ved økter med fysisk aktiv læring ble som regel erfart av lærerne å være i relasjon til engasjement hos elevene.

5.2.4 Organisering ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte

I økter med fysisk aktiv læring erfarte samtlige av lærerne at deres rolle hadde flere aspekter, som det å tilrettelegge for læring: «jeg bare tilrettelegger for at de skal kunne lære» (Alex), legge til rette for at barna skulle få mulighet til å lære av hverandre: «jeg tror barn lærer mye mer av hverandre enn hva de gjør av meg» (Alex), og å bygge sosiale relasjoner: «så er man der for det sosiale» (Kim). Rollen kunne variere avhengig av målet med økten med fysisk aktiv læring eller oppgaven som skulle utføres, noe Sam påpekte når hen sa følgende:

«Av og til er jeg den de må få svar av hele veien ... jeg er jo aktiv, men da holder jeg meg jo på en plass, så må de springe bort til meg. Mens andre aktiviteter kan det bare være at de skal gjøre ting hvor du bare står og observerer de. Det kommer litt an på hva oppgaven er.»

Rollevariasjonen som lærer i økter med fysisk aktiv læring erfarte samtlige av lærerne å avhenge av elevenes alder og hvordan økten var lagt opp. Hos de aller «minste må du jo være aktiv, være på hele veien» (Sam), mens hos de litt eldre elevene kunne lærerne variere mellom det å svare på

spørsmål og det å gi ekstra veiledning ved behov til elever i grupper. Alle fire lærere erfarte det positivt å være tett på elevene, at det var nødvendig å være til stede under økten med fysisk aktiv læring, noe Charlie påpekte når hen sa: *«man er veldig aktiv. Det er veldig sånn ... man er veldig på når man er på jobb. Det er veldig bra også fordi du kan liksom ikke slappe av»*. Dette støttet også Sam opp under ved å si: *«... det er mange av gruppene som klarer seg selv, så er det gjerne noen som trenger ekstra veiledning, så må du være litt ekstra obs på de»*.

Lærerne hadde erfaring med at størrelsen på gruppene varierte. Noen ganger var det *«hele klassen»* (Sam) som utgjorde en gruppe, mens andre ganger kunne det være *«hele trinnet»* (Sam). I tillegg kunne det være mindre grupper, spesielt når det eksempelvis var uteskole eller stasjonsbasert læring: *«Det hender vi har stasjoner og da deler vi elevene inn i grupper, de blir ofte delt inn i grupper under selve aktiviteten»* (Charlie). Gruppestørrelsen varierte ut ifra faktorer som blant annet læringsaktivitet og elevgruppe. Dette påpekte også Kim og Alex i sine intervjuer.

I dette masterprosjektet var det stort sprik blant lærernes meninger angående hva som var mest hensiktsmessig varighet på en økt med fysisk aktiv læring. Lærerne erfarte at en varighet på mellom 20-45 minutter viste seg å være mest hensiktsmessig når det skulle gjennomføres økter med fysisk aktiv læring. Varigheten kunne imidlertid variere avhengig av klassesammensetningen og om elevene viste interesse for aktiviteten, noe som kom tydelig frem når Alex forklarte at *«nå har jeg en klasse med noen som trenger disse varierte aktivitetene litt mer hyppig, og da erfarer jeg at 20 minutters varighet favner hele gjengen»*. Kim erfarte også at økter på 20-30 minutter var mest hensiktsmessig. Økter med fysisk aktiv læring på 20 minutter kunne erfares å være for korte når økten skulle innlemme både introduksjon, gjennomføring og oppsummering, noe Charlie belyste når hen sa at *«en aktivitet varer alltid en tre kvarter ville jeg sagt, og utover ... det er sjeldent vi har kortere aktiviteter»*. Sam støttet opp under dette: *«det varierer jo, men vi setter av en skoletime»*. Kim og Alex mente at økter med fysisk aktiv læring som hadde en varighet på 20-30 minutter var mest hensiktsmessig, mens Sam og Charlie kommenterte at øktene burde ha en varighet på rundt 45 minutter for å kunne innlemme både introduksjon, gjennomføring og oppsummering på en hensiktsmessig måte.

Alle de fire lærerne erfarte å måtte forholde seg til stor variasjon i både faglige og fysiske forutsetninger blant elevene i gruppene. Elevene ble ofte delt inn *«med læringspartner eller i grupper, svært sjeldent alene. Det er for å få inkludert alle og for å gi alle mulighet til å oppleve mestring»* (Sam). Kim fortalte at elevene ble *«delt inn i grupper, også jobber de oftest på stasjoner*

på ulike steder», hvor noen av aktivitetene var mer fysisk krevende enn andre. Aktiviteter som ikke var fullt så fysisk krevende, kunne være tegning og lesing. For å gjøre organiseringen av hvilke elever som skulle jobbe sammen enklere, ble elevene noen ganger delt opp i større grupper: «De er så og si alltid delt inn i grupper ... mindre å organisere om de er i større grupper» (Kim). Oftest ble elevene delt inn i mindre grupper. Når elevene skulle jobbe sammen parvis ble det erfart blant lærerne å kreve mer organisering i forkant av økten med fysisk aktiv læring. Sam forteller at hen «deler de ofte i, noen ganger parvis, tre, fire sammen, hvor jeg tenker over hvem som er sammen, sånn at jeg ikke setter to svake elever sammen, slik at de ikke klarer noen ting». Dette viste at lærerne måtte tenke nøye over hvilke elever som ble satt sammen, for å unngå at kun to elever med faglige utfordringer ble satt sammen for å samarbeide.

5.2.5 Gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte

Samtlige av lærerne erfarte at det ikke var behov for at aktiviteter med fysisk aktiv læring ble grundig forklart i forkant av økten, men at det var tilstrekkelig at de bare ble demonstrert, noe de vanligvis gjorde. Dette poengterte Kim: *«det er egentlig ikke nødvendig å bruke så lang tid på å forklare aktiviteten. Du trenger ikke bruke så mange ord. Vi bare viser det en gang»*. Ved å bruke iPad'en i økter med fysisk aktiv læring, *«blir det mye lettere å tilpasse øktene for den enkelte. Jeg legger ofte aktiviteten inn i OneNote med lydfiler, sånn at de som trenger å få aktiviteten opplest kan det»* (Alex). Kim, Sam og Charlie beskrev at de startet økten med fysisk aktiv læring i klasserommet med å gi en kort introduksjon av aktiviteten som skulle gjennomføres ved å modellere den, slik at elevene kunne se hva som skulle gjøres. I tillegg ble det av lærerne svart på eventuelle spørsmål fra elevene. De elever som ikke forsto introduksjonen, kunne se hva de andre elevene gjorde under aktiviteten. Økter med fysisk aktiv læring ble av alle lærerne erfart å bli lettere å gjennomføre etter hvert som de ble gjennomført flere ganger.

«Når klassene blir vant med dette her, så vet de liksom hva det er de skal gjøre. Så da har jeg bare en kort introduksjon i starten, så er de fullt klar over hva de skal gjøre. Jeg sier litt om hva som er målet og hvordan vi skal gjøre det, så går vi ut og møtes ute i skolegården, så ligger oppgaven klar» (Sam).

Det fremkommer i datamaterialet at økter med fysisk aktiv læring hos Kim og Alex kun ble benyttet til å arbeide med faglige aspekter som elevene allerede var kjent med fra før: *«jeg gjør det egentlig med ting vi har jobbet med fra før. Så jeg bruker det nok mest med kjente ting»* (Kim), hvor øktene

ble brukt til mengdetrening og/eller repetisjon. Økter med fysisk aktiv læring ble dermed ikke brukt i starten av et nytt tema som elevene ble introdusert for, men brukt for å repetere eller oppsummere gjeldende tema, for eksempel i matematikk eller norsk. De to resterende lærerne, Sam og Charlie, benyttet økter med fysisk aktiv læring også ved introduksjon av et nytt tema.

«Vi kan bruke det i starten av et nytt tema også. For de minste, de som er i 1. og 2. klasse, i begynneropplæringen, så er det veldig enkelt å bruke fysisk aktiv læring både med tallinnlæring, bokstavinnlæring og lesing osv.» (Sam).

I tillegg erfarte samtlige av lærerne at en læringsaktivitet som var fysisk aktiv i seg selv bidro til å utvide læringsfokuset hos eleven, hvor det ikke bare var det spesifikke læringsfokuset som ble gitt oppmerksomhet, men også det å lære om eksempelvis naturens kvaliteter. Lærerne erfarte det som motiverende når elevene erfarte at timene med fysisk aktiv læring gikk fort. Dette kom tydelig frem når Kim sa: *«de synes det går fort fordi det er variert»* og når Alex sa: *«... det som driver meg er jo det å være i klasserommet og se at barna på en måte tenker 'oi, den timen gikk fort'»*. Å gjennomføre økter med fysisk aktiv læring utendørs mente lærerne ga elevene en drivkraft, samt at det ga lærerne mulighet til å formidle verdier som samarbeid, uteaktiviteter og det å sette pris på naturen. Charlie var så sterkt overbevist om verdien av naturen som læringsressurs, at det ble sett på som en forutsetning å ha denne som en læringsarena for økter med fysisk aktiv læring i drivkraften å være lærer. Hen fortalte følgende:

«Vi er jo ute og forsker, vi er ute og gjør ting. Det er en drivkraft. Hvis ikke vi har det som lærer, så burde vi egentlig finne på noe annet. Så min drivkraft er å formidle det jeg oppfatter som ganske gode verdier da, eller viktige verdier i forhold til det å lære seg å samarbeide, og være ute. Blir glad i det som er ute rett og slett».

I etterkant av økter med fysisk aktiv læring påpekte samtlige av lærerne at de hadde en felles oppsummering med elevene, hvor elevenes erfaringer med aktiviteten var viktig å kartlegge og gjennomgå.

5.3 Gevinster ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen

I dette hovedtema fremkommer det ulike gevinster som kan forekomme ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, som at økter med fysisk aktiv læring henger sammen med tilpasset opplæring og relasjonsbygging.

5.3.1 Tilpasset opplæring gjennom bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte

Alex ytret at planlegging av økter med fysisk aktiv læring var basert på det at *«barna viser hva de synes er gøy i timen ... det er en litt sånn blanding av det og erfaring av at jeg ser hva de engasjeres i når de får liv til å prate sammen og bevege seg»*. Videre var det ønske om å variere arbeidsmåtene, for å på den måten kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Det var ønske om og det ble tilstrebet at økter med fysisk aktiv læring skulle være tilpasset alle elevene. De fire lærerne ytret tro på at fysisk aktiv læring bidro til gode læringsprosesser. Sam ytret følgende:

«Hovedgrunnen min er hvertfall det at for å variere undervisningen min og for at de ikke skal sitte i ro hele dagen, også er jeg overbevist om at de kan lære like mye, gjerne mer ved å være i aktivitet ute ... det som legger føringer for hvordan jeg planlegger da, å variere metodene og da treffer du hver elev ettersom jo mer du varierer».

Samtlige av lærerne beskrev at økter med fysisk aktiv læring var utformet på en slik måte at det skulle være lav terskel for å delta, og at alle elevene, uavhengig av nivå, skulle oppleve mestring gjennom tilpasset undervisning. Dette ble særlig poengtert av Alex: *«det skal være lav terskel for å delta slik at alle skal kunne få det til. Alle skal få til noe»*. Det ble i øktene med fysisk aktiv læring lagt vekt på at elevene skulle lære å samarbeide og forholde seg til hverandre, noe som Charlie påpekte når hen sa: *«så gir det veldig mye rom for sosial læring og sosialt samarbeid, noe som er ekstremt viktig i barndommen»*. Det var sjeldent at elevene jobbet alene, hvor de ble satt sammen i par eller grupper for at alle skulle bli inkludert, og for å fremme mestring hos den enkelte elev. Lærerne erfarte at elevene viste stort engasjement for å lære under øktene med fysisk aktiv læring når de opplevde øktene som morsomme og at alle elever evnet å delta og oppleve mestring.

«De får mer variert undervisning og jeg er overbevist om at vi får mer fornøyde elever ved at de får variere mer. Noen blomstrer jo mye i klasserommet og noen mye utenfor klasserommet, så derfor må du gjøre litt av hvert» (Sam).

Ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte kunne elevene se hva som skulle gjøres og få bedre forståelse for aktiviteten. Aktiviteter som involverte fysisk aktivitet erfarte lærerne var særlig positivt for elever som hadde utfordringer med å sitte ved pulten i klasserommet, hvor disse fikk mulighet til å vise sitt kunnskapsnivå gjennom den fysiske aktiviteten, og på den måten oppleve mestring.

«Også er det ingen som er dårlig. Du kan ikke gjøre det dårlig ... da er det viktig at det skal være noe sånn, alle føler mestring ... det er noen elever som får blomstret ved læringsmetoder som er fysisk aktive kontra det de kanskje gjør når de sitter ved en pult i klasserommet» (Kim).

Fysisk aktiv læring som arbeidsmåte ble av Charlie erfart å være spesielt gunstig for gutter som hadde behov for fysisk bevegelse for å mestre skolehverdagen, hvor økter med fysisk aktiv læring var av så positiv karakter at de kunne overføres til annet skolearbeid enn det som var målet ved den gitte økten. Charlie fortalte følgende: *«Det er en helt fantastisk spennende ting. Det å bruke det positive, det er ofte gutter da, det at de klarer å gjennomføre ting fysisk. Hvor mye mestring det gir dem i en gruppe, som du kan ta med videre»*. De tre andre lærerne spesifiserte ikke i sine intervjuer om økter med fysisk aktiv læring ga særlig utbytte for enten jenter eller gutter.

5.3.2 Relasjonsbygging ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte

Samtlige lærere ytret det relasjonelle aspektet som viktig sett oppimot økter med fysisk aktiv læring, hvor relasjonsbygging med elevene ble erfart å være viktig for å bygge et godt relasjonelt forhold til elevene, men og at relasjonsbygging var en viktig forutsetning for å kunne gjennomføre gode økter med fysisk aktiv læring: *«relasjoner med elevene er viktig for å ha disse timene ... jeg hadde nok ikke gjort dette om jeg kom inn i en gjeng jeg ikke kjenner fra før av» (Alex)*. Alle fire lærere erfarte at det å kjenne elevgruppen bidro til at de fikk bedre kjennskap til elevene og innsikt i deres handlingsmønster, hvor de forsto hvilke elever de skulle følge bedre opp enn andre, for å redusere risikoen for uønsket atferd under økter med fysisk aktiv læring. Det ble påpekt blant samtlige av lærerne å kunne være særlig utfordrende å gjennomføre økter med fysisk aktiv læring

med elevgrupper man fra tidligere ikke hadde kjennskap til, eller som man tidligere ikke hadde opparbeidet seg gode relasjoner til. Relasjonsbygging med elevene ble dermed ansett som svært viktig for gjennomføring av gode økter med fysisk aktiv læring, om det så var i klasserommet, i friminutt, eller relatert til andre aktiviteter som ble arrangert i skolehverdagen.

Det fremkom i datamaterialet at økter med fysisk aktiv læring blant lærerne ble ansett å være sosiale møtepunkter. Lærerne poengterte at de under øktene med fysisk aktiv læring hadde mulighet til å bli bedre kjent med elevene og med flere elever, både innenfor klassen og på tvers av klassene. Lærerne erfarte det som svært positivt at økter med fysisk aktiv læring ga dem mulighet for å sitte ned og snakke med enkelt elever, hvor lærerne erfarte det å være nyttig for å gi oppmerksomhet og positiv oppmuntring til elever som hadde behov for det. Dette påpekte Charlie når hen sa: *«det er en relasjonsarena rett og slett ... for oss voksne som er der, så er det fint å være med ungene for vi får pratet med dem, vi ser dem litt annerledes osv.»*. Samtlige av lærerne påpekte at øktene med fysisk aktiv læring bidro til kontinuerlig relasjonsbygging mellom partene, både mellom lærer og elev, og mellom elevene.

«... det der med relasjonsbygging å, at man ikke tror at det er noe man kun skal gjøre i friminuttene. Det gjør man hele tiden. Det gjør man når man jobber sammen med barna, altså man bygger like mye relasjoner da. Både mellom elevene og mellom voksen og elev. Det er ikke bare på tur-dager og i friminutt og sånt» (Kim).

Økter med fysisk aktiv læring erfarte samtlige av lærerne at ga dem en ny måte å være sammen med og kommunisere med elevene på, hvor det relasjonelle aspekt mellom partene var positivt å erfare i en annen læringsarena enn klasserommet. Lærerne erfarte i tillegg at øktene med fysisk aktiv læring bidro til at elevene seg imellom bedre lærte hvordan de skulle samarbeide med ulike prosjekter og samarbeidsoppgaver. Gode samarbeidsevner hos elevene erfarte Charlie bidro til at elevene ble mer tolerante overfor hverandre, noe som igjen resulterte i at det ble færre gnisninger mellom elevene og minimert mobbing. Charlie sa følgende:

«... læringsarenaen minimerer mobbing, for de lærer seg å samarbeide. De får prosjekter, de får samarbeidsoppgaver som gjør at stressnivået mellom dem faktisk går ned. Så det er veldig lav mobbefrekvens hos oss fordi ungene er på en måte vant med å samarbeide og de tar ut en del energi og samarbeider i den formen».

Det var kun Charlie som påpekte i sitt intervju den betydningen fysisk aktiv læring som arbeidsmåte kan ha for å forebygge mobbing i skolen.

5.4 Oppsummering

Dette masterprosjektet viste at retningslinjer og personlige interesser blant lærere ga føringer for bruk av fysisk aktiv læring i begynneropplæringen, men og at det var variasjoner mellom de lærerne som var deltakere i masterprosjektet. Det ble foretrukket å gjennomføre økter med fysisk aktiv læring utendørs grunnet større areal og dermed mulighet for større bevegelsesfrihet for elevene. For vellykket bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, ble det trukket frem elementer som tilstrekkelige ressurser i form av tid, materiell og personell, men også preferanser hos lærer, og det å være en tydelig klasseleder og tørre å miste kontrollen i undervisningssituasjonen. Et viktig anliggende ved økter med fysisk aktiv læring var at de skulle skape muligheter for samarbeidslæring og bygge sosiale relasjoner – som ble trukket frem å være særlig gunstig for urolige elever. Videre ble det vektlagt at alle elevene skulle ha et læringsutbytte og oppleve mestring ved fysisk aktiv læring, hvor tilpasset opplæring og det at lærer hadde mulighet for å se den enkelte elev, ble trukket frem som viktige elementer.

6 Diskusjon

Hensikten med dette masterprosjektet var å få kunnskap om læreres erfaringer og holdninger til hva som ligger til grunn for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. I dette kapittelet er funn diskutert oppimot tidligere forskningsresultat, samt relevante teoretiske perspektiv. Diskusjon av funnene er delt inn i følgende overskrifter: «*Føringer og forutsetninger for bruk av fysisk aktiv læring i skolehverdagen*», «*Kontekstuelle forhold ved bruk av fysisk aktiv læring i skolehverdagen*», «*Gjennomføring av fysisk aktiv læring i skolehverdagen*» og «*Læringsperspektivet ved bruk av fysisk aktiv læring i skolehverdagen*».

Begynneropplæringen er vesentlig for barns utvikling både når det gjelder motoriske og kognitive ferdigheter (Haug, 2006b, s. 50; Vingdal, 2018, s. 44). Barn lærer gjennom lek og utforskning, hvor bevegelse og aktivitet er en naturlig del av utforskningen. Ved å kombinere læring med fysisk aktivitet, kan barn få en helhetlig læringsopplevelse som parallelt styrker deres kognitive og motoriske ferdigheter (Vingdal, 2014b, s. 38, 48). Det er også viktig at sosiale og emosjonelle ferdigheter jobbes med i begynneropplæringen, noe fysisk aktiv læring kan være med å fremme. I løpet av de første årene på skolen utvikler barn sine sosiale ferdigheter, og det å samarbeide og lære sammen med andre kan hjelpe dem med å bygge sterke relasjoner og utvikle emosjonelle ferdigheter (Haug, 2006b, s. 50; Vingdal, 2018, s. 44). Det er verdt å bemerke at fysisk aktiv læring ikke blir mindre viktig senere i skolegangen, men grunnet mer komplekse fag og økte krav til læring, kan det tenkes å være mer utfordrende å finne måter å integrere fysisk aktivitet i undervisningen på. Derfor kan det være særlig viktig å fokusere på fysisk aktiv læring i begynneropplæringen, for å legge et solid grunnlag for læring og utvikling som kan vare videre i løpet av skolegangen (Dyrstad et al., 2018, s. 8; Farooq et al., 2017, s. 3).

6.1 Føringer og forutsetninger for bruk av fysisk aktiv læring i skolehverdagen

Informantene i dette masterprosjektet gjennomførte fysisk aktiv læring i begynneropplæringen med utgangspunkt i retningsgivende føringer gitt fra kommunen og ved arbeidsstedet. Med dette forstås det at fysisk aktiv læring ble tatt på alvor som en arbeidsmåte i skolehverdagen. Dette tilsier at skolene informantene jobbet ved og informantene selv, var aktivt deltagende i mål om at elever skulle oppnå målet om 60 minutter fysisk aktivitet per dag (Meld. St. 19, 2018-2019, s. 118; WHO,

2020). I tillegg vil det påpekes at dette kan forstås som at fysisk aktiv læring som arbeidsmåte ble lagt til grunn for tilpasset opplæring i en «vid» forståelse, hvor arbeidsmåten anses å være en pedagogisk plattform som preger en gruppe elevers læring (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Retningsgivende føringer kan i denne sammenheng også ses oppimot forståelsen av rammefaktorer (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 87-88), som understreker betydningen av en tydelig ramme som grunnlag for gjennomføring av en praksis. Det vil hevdes at informantene i dette masterprosjektet hadde demokratiske verdier slik Handal og Lauvås (1983, s. 17) beskriver det, hvor de var opptatt av å følge retningslinjer som var gitt ved den skolen de jobbet ved, og ikke kun baserte bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen på egne valg og beslutninger.

Det at informantene i dette masterprosjektet erfarte at økter med fysisk aktiv læring var timeplanfestet, gjorde at disse aktivitetene ble tydelig i skolehverdagen. Schjerven (2014, s. 178) støtter opp under det å forankre økter med fysisk aktiv læring i skolens planer som viktig, dersom man ønsker å etablere en skole som fokuserer på økt fysisk aktivitet i samhandling med læring. Dette kan også ses i studien til Dyrstad et al. (2018, s. 6), hvor det var enklere å gjennomføre økter med fysisk aktiv læring når arbeidsmåten var lagt inn i elevenes ukeplaner. Deltakere i studien til Routen et al. (2018, s. 52) påpeker gitte føringer for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte som en forutsetning for at arbeidsmåten faktisk tas i bruk blant lærerkollegiet. Videre påpeker deltakere i samme studie at fysisk aktiv læring er en arbeidsmåte som lett kan glemmes hvis det ikke er gitt spesifikke føringer for bruk av arbeidsmåten.

Til tross for den satsningen som det forstås å være mot fysisk aktiv læring, er det allikevel lærere og ledere som er engstelig for at fysisk aktiv læring skal gå på bekostning av elevenes læringsmål (Mandelid et al., 2022, s. 6; Mwaanga et al., 2018, s. 416). Dette er imidlertid avvikende funn fra hva informanter i dette masterprosjektet uttrykker, hvor de var overbevist om at elevene ville lære like mye, hvis ikke mer, ved å være fysisk aktiv i læringssituasjonen, sammenlignet med det å sitte stille i klasserommet. Dette kan skyldes at informantene i dette masterprosjektet hadde erfaring og forståelse for hvordan fysisk aktivitet på en god måte kunne bidra til læring og utvikling hos elevene når fysisk aktivitet og læring ble kombinert. På P1-nivået i den praktiske yrkesteorien fremkommer det at kunnskap og erfaring kan oversettes til praksis (Handal & Lauvås, 1983, s. 15-16), noe informantene i dette masterprosjektet viste at de gjorde. Med dette kan det forstås en sammenheng mellom erfaring og kunnskap som informantene i dette masterprosjektet hadde om fysisk aktiv læring, og hvordan dette ble oversatt til praksis som en aktiv handling i form av en arbeidsmåte i begynneropplæringen. Informantene i masterprosjektet viste dermed at de hadde en

didaktisk kompetanse knyttet til fysisk aktiv læring som arbeidsmåte. Nordenbo et al. (2008, s. 71) påpeker at et godt faglig nivå er en forutsetning for å inneha en god didaktisk kompetanse. Derimot, ved manglende kompetanse i bruk av fysisk aktiv læring, slik det fremkommer i studien til Quarmby et al. (2019, s. 314), kan en forstå at det er lærere som kan erfare det utfordrende å skulle endre sin pedagogiske tilnærming til elevers læring. Manglende kompetanse kan også forstås opp imot den skepsis som rettes mot å blande læring og fysisk aktivitet (Michael et al., 2019, s. 155). I studien til Skage & Dyrstad (2016, s. 60) var den enkelte lærers kompetansenivå i bruk av fysisk aktiv læring avgjørende for bruk av arbeidsmåten. Dette indikerer at det kan være utfordrende å oversette manglende faglig kunnskap til praksis, men og at det er viktig å inneha en didaktisk kompetanse i det undervisningssituasjonen bygger på (Nordenbo et al., 2008, s. 71).

Selv om det lå retningsgivende føringer til grunn for bruk av fysisk aktiv læring i skolehverdagen hos informantene i dette masterprosjektet, fremkom det i funnene i masterprosjektet at også personlige interesser hos den enkelte lærer, eksempelvis i form av nysgjerrighet for fysisk aktiv læring, og det å være fysisk aktiv selv, var grunnlag for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Dette kan forstås som at bruk av fysisk aktiv læring influeres av den enkelte lærers preferanser for arbeidsmåten, noe som Schjerven (2014, s. 177) påpeker når hun snakker om at det ofte er lærere som selv har et positivt forhold til det å være fysisk aktiv som benytter fysisk aktiv læring som arbeidsmåte. Dette samstemmer med tidligere studier (Skage & Dyrstad, 2016, s. 54; Routen et al., 2018, s. 55) hvor det fremkommer at den enkelte lærers motivasjon og interesse for bruk av fysisk aktiv læring, var avgjørende for at fysisk aktiv læring faktisk ble brukt. Bevissthet omkring praktisk yrkest teori (Handal & Lauvås, 1983, s. 16-17) kan også spille en rolle i læreres valg om å inkludere fysisk aktiv læring, hvor det i teorien fremkommer at erfaring (P1-nivået) og etiske refleksjoner (P3-nivået) over egen praksis kan føre til at lærere velger å inkludere fysisk aktiv læring på en bestemt måte, basert på tidligere erfaringer. Det er verdt å bemerke at lærere som hadde personlige preferanser i utførelse av fysisk aktivitet, hadde et bredere blikk på fysisk aktiv læring (Mandelid et al., 2022, s. 7; Routen et al., 2018, s. 55). Dette innebar at lærere med erfaring i bruk av fysisk aktiv læring, kunne se ytterligere muligheter for hvordan økter med fysisk aktiv læring kunne gjennomføres (Mandelid et al., 2022, s. 8), hvor lærere i tillegg til det faglige læringsfokuset også kunne se den gevinsten fysisk aktiv læring kunne gi elevene oppimot det å være fysisk aktive i løpet av skolehverdagen (Dyrstad et al., 2018, s. 5). Dette er funn i studier som kan relateres til funn i dette masterprosjektet, hvor det kom frem at informantene viste kreativitet i bruk av arbeidsmåten på bakgrunn av opparbeidet erfaring, men og

på bakgrunn av en nysgjerrighet i bruk av arbeidsmåten når det eksempelvis fremkommer at det ønskes tips, og det å prøve ut nye innfallsvinkler til arbeidsmåten.

Til tross for gitte føringer i bruk av fysisk aktiv læring, og at informantene i dette masterprosjektet viste interesse for arbeidsmåten, så var de ikke ukritiske til bruk av fysisk aktiv læring i begynneropplæringen, hvor de hadde forventninger til at gitte forutsetninger i form av ressurser ble ivaretatt. Det fremkom i funnene i dette masterprosjektet at informantene var bevisste i forhold til ressursbruk ved fysisk aktiv læring, hvor det ikke var interesse for å bruke mer tid enn det som var gitt til planlegging av undervisning på et generelt grunnlag, for at fysisk aktiv læring skulle la seg gjennomføre. Dette kan indikere at informantene i dette masterprosjektet hadde sprenge tidsrammer og en travel arbeidshverdag, som gjorde det lite ønskelig med aktiviteter som ga ytterligere tidspress og sprenge tidsrammer. Dette samstemmer med funn i studien til Dyrstad et al. (2018, s. 6) hvor det fremkommer som en forutsetning for bruk av fysisk aktiv læring at det ble gitt tilstrekkelig med ressurser i form av tid. Rammefaktorer, som begrensede ressurser og tidspress, kan begrense mulighetene for å benytte fysisk aktiv læring i undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 87- 88). Samtidig kan dette på P2-nivå i praktisk yrkest teori også påvirke lærernes evne til å oversette teori om fysisk aktiv læring til praksis, noe som igjen kan påvirke deres opplevelse av arbeidet og muligheten til å se verdien i å benytte fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen (Handal & Lauvås, 1983, s. 16-17). I tillegg til at lærerne i studien til Dyrstad et al. (2018, s. 6-7) ville ha tilstrekkelig med tid til planlegging av økter med fysisk aktiv læring, var det også som forutsetning for bruk av fysisk aktiv læring at det ble gitt tid til at lærerne skulle kunne gjøre seg kjent med og tilegne seg kunnskap om fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, som også vil kunne defineres å være en del av det å planlegge bruk av arbeidsmåten. Studien til Dyrstad et al. (2018) er gjennomført i en norsk kontekst, og kan dermed ses i tett relasjon til funn i dette masterprosjektet. Dette er funn som imidlertid ikke bare er gjeldende i en norsk kontekst, hvor det også er internasjonale studier som påpeker viktigheten av tidsressurser for at fysisk aktiv læring skal kunne la seg gjennomføre som arbeidsmåte (Goh et al., 2017, s. 91; Martin & Murtagh, 2017, s. 225; Routen et al., 2018, s. 52-53). Det er interessant å få forståelse for funn i studien til Goh et al. (2017, s. 91), hvor det ikke bare vises bekymring i forhold til tidsressurser i seg selv som en nødvendighet for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, men og den bekymring som rettes mot at det skal bli enda mindre tid til kontakt og oppfølging av elevene enn det som er fra før som følge av at arbeidsmåten blir en tidstyv i en allerede presset skolehverdag. Det kommer ikke tydelig frem blant informantene i dette masterprosjektet at det vises bekymring mot at tidsbruk i

planlegging av fysisk aktiv læring skal gå på bekostning av tid sammen med elevene, men mer en tidstyv sett i forhold til at det vil medføre bruk av tid som ikke er ilagt arbeidstiden.

Videre refererte informantene i dette masterprosjektet til at tilgjengelige ressurser til bruk ved fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, også ble sett i relasjon til det å ha tilstrekkelig med materiell tilpasset fysisk aktiv læring, hvor tilgjengelig materiale gjorde at de hadde en positiv holdning til bruk av arbeidsmåten i begynneropplæringen. Dette kan forstås som at lærere ikke hadde ønske om å bruke tidsressurser på det å utvikle materiell til bruk ved fysisk aktiv læring, men også at det forventes at det ved arbeidsstedet faktisk foreligger relevant materiell til bruk av arbeidsmåten. Dette samstemmer med funn i studien til Michael et al. (2019, s. 155) hvor det fremkommer at tilgjengelig materiell var en forutsetning for at fysisk aktiv læring skulle kunne la seg gjennomføre. Michael et al. (2019, s. 155) finner i sin studie at manglende undervisningsmateriell var en barriere for bruk av fysisk aktiv læring. Da kan det forstås at informantene i dette masterprosjektet hadde dårlige erfaringer fra tidligere, med bruk av fysisk aktiv læring, da de selv måtte lage materiell til disse øktene. Vingdal (2014b, s. 38) understreker viktigheten av fysisk aktiv læring og hvordan det kan bidra til å forbedre elevenes kognitive, motoriske og sosiale ferdigheter. Det at informantene i dette masterprosjektet viste bevissthet rundt ressursbruk og manglende interesse for å bruke mer tid på planlegging kan dermed være problematisk, da det kan hindre muligheten til å benytte fysisk aktiv læring og dermed påvirke elevenes læring positivt, slik Vingdal (2014b, s. 38) skriver at det gjør. P2-nivået i den praktiske yrkesteorien (Handal & Lauvås, 1983, s. 16-17) tar utgangspunkt i at læreres praksis er en integrert del av yrket deres og at den er preget av teori, erfaringer og overførte kunnskaper. Dermed kan begrensninger i ressurser som tid og materiell være med på å påvirke lærernes praksis og deres bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte.

Det ble fra informantene i dette masterprosjektet trukket frem at en stimulerende faktor for bruk av fysisk aktiv læring i begynneropplæringen, var at de seg imellom delte på tilgjengelig materiell som var tiltenkt økter med fysisk aktiv læring, enten om det var tilgjengelig materiell som utdanningssituasjonen hadde skaffet, eller om det var materiell som ansatte selv hadde laget. På denne måten viste informantene hvordan delingskultur kan bidra til å skape et miljø hvor lærere kan dele erfaringer og kunnskap om fysisk aktiv læring. Lyngsnes og Rismark (2017, s. 218) beskriver delingskultur som en tilnærming hvor lærere samarbeider og deler sin kompetanse med hverandre for å skape et felles kunnskapsgrunnlag. Dette vil hevdes å være spesielt relevant for lærere som er skeptiske til bruk av fysisk aktiv læring, da de kan ha nytte av å lære av kollegaer som har positive erfaringer med denne arbeidsmåten. Ved å skape en god delingskultur kan lærerne i fellesskap

bygge opp en kunnskapsbase om fysisk aktiv læring som kan være til hjelp for å benytte arbeidsmåten på en effektiv måte. Dette vil også kunne bidra til økt interesse og forståelse for fysisk aktiv læring blant lærere, og dermed bidra til å skape en kultur hvor fysisk aktiv læring blir en naturlig del av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21; Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 218).

Gevinsten av tilgjengelig materiell kan slik informantene i dette masterprosjektet fremla det forstås å være tosidig. På den ene siden bidro det til at informantene slapp å bruke tid på å lage dette selv. På den annen side kan det forstås at det å dele materiell er å dele erfaringer, som Lyngsnes og Rismark (2017, s. 218) påpeker å være et viktig element av å være i et profesjonelt læringsfellesskap. Det er dette siste som særlig gis som føringer fra Kunnskapsdepartementet (2017, s. 21), selv om det ikke var et spesifikt synlig funn i dette masterprosjektet. Delingskultur som grunnlag for tilegnelse og utvikling av profesjonell kompetanse er i tidligere forskning trukket frem å være svært viktig (Caskova & Chudy, 2021, s. 11-12). Caskova og Chudy (2021, s. 15) konkluderte med at interesse for læreryrket faktisk kunne stå i fare ved manglende delingskultur blant ansatte. Dette belyser den viktighet som DuFour et al. (2010, s. 11) belyser når de påpeker at samarbeid mellom profesjonelle læringsfellesskap er viktig for oppnåelse av bedre læringsresultater hos elevene. Det å ha en god delingskultur ved skolen kan ses på som en særlig god løsning når det er begrenset materiell tilgjengelig, hvor samarbeid og kunnskapsdeling kan bidra til å øke kvaliteten på undervisningen og muliggjøre integreringen av fysisk aktiv læring, selv med begrensede ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21; Vescio et al., 2008, s. 81). Ifølge Lyngsnes og Rismark (2017, s. 218) kan delingskultur være et viktig element for å lykkes for å ta i bruk arbeidsmåter og praksiser. Dette kan også ses i lys av praktisk yrkesteori (P2-nivået), som understreker viktigheten av samarbeid og erfaringsdeling blant lærere (Handal & Lauvås, 1983, s. 16-17).

Informantene i dette masterprosjektet var skeptiske til bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen når det ikke var tilstrekkelig med personale til stede, hvor de påpekte at et visst antall personale måtte være til stede for at fysisk aktiv læring faktisk kunne la seg gjennomføre som en god arbeidsmåte. Dette kan tolkes som at det ikke bare er planlegging og det å lage materiell til bruk ved fysisk aktiv læring som er ressurskrevende, men også selve gjennomføringen av fysisk aktiv læring. Rammefaktorer kan her forstås å være et viktig begrep som beskriver de ytre faktorene som påvirker undervisningssituasjonen, og som kan være avgjørende for om fysisk aktiv læring lar seg gjennomføre eller ikke (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 88). I og med at det i funnene i dette

masterprosjektet ikke fremkom konkrete begrunnelser for hvorfor informantene anså det som nødvendig med nok lærerressurser, blir det kun å spekulere over årsaker for dette. Det kan derimot ses i studien til Routen et al. (2018, s. 52-53) at det var lærere som var bekymret for at pensuminnhold og timeplankrav ikke skulle dekkes godt nok og at elevene dermed ikke klarte å oppnå sine læringsmål, hvis ikke krav om nok personale ble tilfredsstilt ved bruk av fysisk aktiv læring. Når det ikke er tilstrekkelig med personale til stede for å gjennomføre fysisk aktiv læring på en god måte, kan dette føre til at lærerne mister troen på at fysisk aktiv læring er en god arbeidsmåte (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 87-88). Dette kan tyde på at ekstra lærerressurser ved bruk av fysisk aktiv læring vil kunne bidra til at lærere føler trygghet i forhold til at læringsmål er i fokus og oppnås. Dette kan også ses i relasjon til at lærere vil ha flere ansatte til stede for at de selv skal føle trygghet ved gjennomføring av fysisk aktiv læring (Oberle et al., 2021, s. 258-259). Dette kan peke mot at lærere ved manglende tilgjengelig personell begynner å tvile på egen didaktisk kompetanse, kanskje fordi at de ikke vil ha de lærerressursene å støtte seg til som de vil ha når det er tilstrekkelig med personale til stede. Routen et al. (2018, s. 52) poengterte at lærere hadde behov for støtte ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, og Oberle et al. (2021, s. 260) trekker frem samarbeid mellom lærere som viktig for å få lik forståelse for krav og begrensninger i økter med fysisk aktiv læring. Vingdal (2014b, s. 51) påpeker at et viktig element i didaktisk kompetanse, er at lærer evner å se elevenes behov for kunnskap og læring. Dette illustrerer igjen det læringsfellesskap og delingskultur som lærere ser som nødvendig, ikke bare for at elevene skal oppnå sine læringsmål (DuFour et al., 2010, s. 11), men også for at de selv skal kunne utvikle egen kunnskap og kompetanse (Vescio et al., 2008, s. 81). Det er derimot verdt å bemerke at en sterk forankring i ledelsen vil kunne bidra til at det blir satt av tilstrekkelig med ressurser til å gjennomføre økter med fysisk aktiv læring på en god måte (Schjerven, 2014, s. 178).

Videre poengterte informantene i dette masterprosjektet at forutsetninger for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen var at de evnet å utøve en god klasseledelse. Klasseledelse er ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 17) definert å være en kompleks oppgave, hvor et viktig element er å holde ro i undervisningssituasjonen (Ogden, 2012, s. 17). Dette er et interessant aspekt, da informantene i dette masterprosjektet derimot sa at ved gjennomføring av fysisk aktiv læring må lærer tåle at det er støy i undervisningssituasjonen. I og med at en god klasseleder ses oppimot det å ha ro i undervisningssituasjonen (Ogden, 2012, s. 17), så kan det fort tolkes at støy i undervisningssituasjonen kan ses oppimot det å være en mindre god eller dårlig klasseleder. Dette samtidig som at fysisk aktiv læring er en arbeidsmåte som stimulerer til fysisk aktivitet, noe som i seg selv kan bidra til et høyere støynivå enn når elevene sitter stille ved sine

pulter i klasserommet (Quarmby et al., 2019, s. 313-314). Høyt støynivå ved fysisk aktiv læring kan ses i studien til Dorling et al. (2021, s. 973), hvor det fremkom et betydelig støynivå ved gjennomføring av arbeidsmåten utendørs, men at lærere som gjennomførte fysisk aktiv læring måtte ha tillit til at de evnet å håndtere den uro som måtte oppstå. Dette illustrerer at fysisk aktiv læring gjerne krever en annen form for klasseledelse enn det som er vanlig ved tradisjonell klasseromsundervisning, hvor elevene ikke har den samme friheten til å bevege seg i læringssituasjonen, men også den kompleksitet det innebærer at lærere må kunne tilpasse undervisningen til ulike kontekster. Dette viser eksempel på en faglig og pedagogisk kompetanse som påkrevs av lærer grunnet en kompleks lærerrolle (Opplæringslova, 1998, §10-1). Det reflekteres dermed over om forståelsen for hva en klasseleder er bør justeres, slik at det samstemmer med hva fysisk aktiv læring som arbeidsmåte faktisk innebærer. Det bemerkes at Ogden (2012, s. 17) som henstiller til at klasseledelse innebæres å holde ro i undervisningssituasjonen, er en referanse som sannsynligvis er mer gjeldende for tradisjonell klasseromsundervisning, og ikke for fysisk aktiv læring som ifølge Quarmby et al. (2019, s. 308) er en nyere arbeidsmåte i skolen.

Informantene i dette masterprosjektet påpekte at det var viktig å være «aktiv og på» når de benyttet fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Dette kan forstås som at læreren må ha god kompetanse i å regulere elevenes atferd som et ledd i det å skape en positiv og trygg læringskultur (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3-5). P1-nivået i den praktiske yrkesteorien (Handal & Lauvås, 1983, s. 15-16) beskriver at lærerens handlinger påvirkes av ulike faktorer, som eksempelvis lærerens personlige bakgrunn og erfaringer, hvor disse faktorene kan påvirke hvordan læreren håndterer ulike undervisningssituasjoner. Klasseledelse kan forstås som en av disse faktorene, der lærerens evne til å lede og håndtere ulike situasjoner i klasserommet påvirker hvordan undervisningen gjennomføres og hvordan elevene opplever undervisningssituasjonen (Nordahl, 2012, s. 14; Ogden, 2012, s. 17). Gjennomføring av fysisk aktiv læring kan gi læreren et godt utgangspunkt for å jobbe med klasse- og regelledelse, ved å ha tydelige regler og rutiner for gjennomføringen av aktivitetene og ved å skape et positivt og inkluderende læringsmiljø gjennom samarbeid og samhandling mellom elevene (Nordahl, 2012, s. 13; Nordenbo et al., 2008, s. 71). Dette kan forstås ut fra Nordenbos et al. (2008, s. 71) kompetanseområder, hvor det vektlegges at lærere må inneha ferdigheter og kunnskap om ulike pedagogiske tilnærminger og læringssituasjoner, samt evne til å tilpasse seg ulike situasjoner og elevenes behov. Oppimot dette kan det forstås at informanter i dette masterprosjektet poengterte at en god klasseleder må stole på seg selv og tørre å gi elevene frihet. Dette kan ses oppimot det å være et viktig aspekt av det å være

en god klasseleder, da Daly-Smith et al. (2020, s. 44) påpeker at manglende selvtillit hos lærere gjorde det utfordrende å ta i bruk fysisk aktiv læring som arbeidsmåte. Dette illustrerer tydelig at aktiviteter med fysisk aktiv læring i begynneropplæringen krever en annen tilnærming fra lærer enn mer tradisjonell undervisning, hvor læreren må ha en god didaktisk kompetanse, med et godt faglig nivå, for å kunne tilrettelegge undervisningen på en måte som både stimulerer elevenes læring og opprettholder en god læringskultur, men og evner å forholde seg til en undervisningsarena hvor det er bevegelse og støy, samtidig som elever skal ledes på en god måte (Nordenbo et al., 2008, s. 71).

6.2 Kontekstuelle forhold ved bruk av fysisk aktiv læring i skolehverdagen

Klasserommets utforming gir ikke de yngste elevene rom for variasjon, bevegelse og lek i kombinasjon med læring, hvor pulter og stoler dominerer klasserommet på de fleste skoler (Becher, 2018, s. 85). Becher (2018, s. 85) påpeker videre at det å skape gode læringssituasjoner er viktig for å stimulere barns læring, hvor kontekstens utforming har betydning for at læring skal skje. Dette samstemmer med funn i masterprosjektet, hvor informantene ytret konteksten som viktig for gjennomføring av aktiviteter med fysisk aktiv læring i begynneropplæringen, hvor de sa at det måtte anvendes en hensiktsmessig kontekst oppimot de aktivitetene som skulle anvendes ved fysisk aktiv læring. Dette illustrerer en avgjørende personlig rammefaktor hos lærerne, det å ha didaktisk kompetanse, som handler om lærernes evne til å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning på en måte som tar hensyn til elevenes læring og utvikling (Nordenbo et al., 2008, s. 71; Vingdal, 2014b, s. 51). Det kan med utgangspunkt i informantenes ytringer i dette masterprosjektet forstås at valg av aktiviteter til bruk ved fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, måtte vurderes ut ifra den plassen de hadde tilgjengelig, hvor det videre kan tolkes at ikke alle aktiviteter med fysisk aktiv læring vil være egnet å gjennomføre uansett kontekst. Dette illustrerer en didaktisk kompetanse hos informantene, som bidro til at riktige og egnede aktiviteter ble valgt for den aktuelle konteksten. Lyngsnes & Rismark (2020, s. 87-88) påpeker betydningen av å tilrettelegge for gode rammer, som eksempelvis egnede lokaler, for å skape en god læringsarena. Plassbegrensninger ble i studien til Goh et al. (2017, s. 91) erfart å være en barriere for bruk av fysisk aktiv læring. For at ikke plassbegrensninger skulle utelukke bruk av fysisk aktiv læring, så var det imidlertid lærere i studien til Goh et al. (2017, s. 92) som tilpasset den eksisterende plassen de faktisk hadde tilgjengelig i klasserommet for at fysisk aktiv læring skulle la seg gjennomføre, samt at det var bevisst plassering av elevene i klasserommet slik at de ikke ved uhell skulle komme for nærme hverandre, og dermed

være i fare for å skade hverandre. Det at lærerne i studien til Goh et al. (2017, s. 89) gjennomførte fysisk aktiv læring i en plassbegrenset kontekst, betyr ikke nødvendigvis at de hadde mangelfull didaktisk kompetanse da de hadde fra 1-38 år erfaring med undervisning, men det illustrerer at det kan være utfordrende å skape gode lærings situasjoner ved bruk av fysisk aktiv læring i klasserommet. Dette samstemmer med Becher (2018, s. 85-86), som påpeker at klasserommet ikke er godt nok tilpasset til de yngste barna for at de skal få gode læringsopplevelser. Allikevel så påpekes det i studien til Mwaanga et al. (2018, s. 417) at klasserommet ikke bør defineres som en begrenset kontekst for gjennomføring av fysisk aktiv læring, da det i seg selv kan resultere i at fysisk aktiv læring ikke blir anvendt.

Til tross for plassmangel, erfarte ikke informantene i dette masterprosjektet at plassmangel i klasserommet var grunnlag for å utelukke bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Ble det av informantene vurdert at plassen i klasserommet var for liten, ble økter med fysisk aktiv læring flyttet til andre arenaer i skolen, som eksempelvis til korridorer, som ga større bevegelsesfrihet for elevene. Det å endre kontekst både tillater og gir mulighet for ulike aktiviteter (Reinius et al., 2021, s. 346-348). En tilnærming til læring som tar hensyn til de faktiske forholdene som finnes i skolen kan ifølge Lauvås og Handal (2014, s. 28) forstås som en praksisnær tilnærming til læringsprosessen. Praktisk yrkesteori vektlegger praktiske ferdigheter som grunnlag for undervisningen, noe som kan inkludere velegnede aktiviteter for fysisk aktiv læring, men også hvilken kontekst som velges og anvendes for aktiviteten (Handal & Lauvås, 1983, s. 14). I og med at korridorer kan ligge i tilknytning til klasserom hvor det er andre elever og lærere, kan det forstås en skepsis som kan oppstå blant lærere i forhold til støy ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte. I studien til Routen et al. (2018, s. 54-55) fremkom det en bekymring ved bruk av fysisk aktiv læring i begynneropplæringen, som var den uroen som skapes når elever får større bevegelsesfrihet enn det å sitte ved sine pulter i klasserommet. Det kan undres over om det er lærere som er engstelige for å få tilbakemelding på at de er en dårlig klasseleder og ikke evner å utøve god regjeldelse hvis de ikke mestrer å holde ro blant elevene, da ro er påpekt å være et viktig element i undervisningssituasjonen (Ogden, 2012, s. 17). I tillegg kan det undres over at lærere kan være engstelig for å miste kontroll over elevene når de har større areal å bevege seg på. Dette siste kan man imidlertid stille seg tvilende til, da informantene i dette masterprosjektet primært erfarte det å ha aktiviteter med fysisk aktiv læring innendørs som et alternativ til aktiviteter med fysisk aktiv læring utendørs, når det var for dårlig værforhold til at aktiviteten kunne gjennomføres utendørs. Også i studien til Routen et al. (2018, s. 54) fremkom dårlig vær å være en begrensning for fysisk

aktiv læring utendørs. Dette indikerer mer den verdsettelse informantene i masterprosjektet hadde for bevegelsesfrihet i læringsaktiviteten fremfor en engstelse for å miste kontroll over elevene.

Å benytte en læringskontekst utendørs som gir elevene bevegelsesfrihet i læringssituasjonene, slik informantene i masterprosjektet gjorde, viser til at lærerne skaper rom for læringsmuligheter i en arena hvor de har muligheter for å observere andre sider ved elevene enn hva de får mulighet for i klasserommet når elevene er stillesittende ved sine pulter (Vingdal, 2014b, s. 38). Med dette kan det forstås at Jenssen (2014, s. 114) hevder at utekonteksten er en undervurdert læringsarena. Samtidig fremkom det som funn i dette masterprosjektet at det å gjennomføre fysisk aktiv læring utendørs ikke skulle frita elevene for læring, hvor hensikten var læring på lik linje som med læring innendørs. Perspektivet på fysisk aktiv læring legger vekt på at bevegelse og læring skjer samtidig, og at fysisk aktivitet kan være en positiv faktor for læring og utvikling av kognitive prosesser (Vingdal, 2014b, s. 38). Det ble imidlertid fra informantene i dette masterprosjektet uttrykt at elevene fikk lære mer enn det som var de tiltenkte læringsmål når fysisk aktiv læring ble gjennomført utendørs, eksempelvis det å lære om naturen og hva den kan tilby. Dette samstemmer med Jenssen (2014, s. 114-115), som tar opp betydningen av konteksten i læringssituasjonen, og som understreker at uterommet kan være en verdifull ressurs for å fremme fysisk aktivitet i kombinasjon med læring. Det kan tolkes som at tilstedeværelse i naturen ga elevene mulighet til å både ta og kjenne på, lukte på og få et visuelt bilde av ulike elementer i naturen. Dette illustrerer at uteområder gir elevene mulighet til å oppleve og erfare ting på egenhånd og oppnå læring på et dypere nivå (Jenssen, 2014, s. 115). Da kan man forstå hva Vingdal (2014b, s. 38) mener når det nevnes at fysisk aktiv læring bidrar til et helhetlig læringssyn, hvor det ikke bare er hodet som er involvert i læringssituasjonen, men hele kroppen. Et slikt helhetlig læringssyn er å finne i studien til Kuo et al. (2019, s. 2-3), hvor det fremkommer den positive betydningen naturen hadde på elevers læring av ikke bare fagstoff, men også andre elementer som naturen, kroppslig beherskelse, kommunikasjon og sosiale relasjoner. Dette illustrerer også det Merleau-Ponty hevdet med å si at kroppen er et viktig element i det å lære (Engelsrud, 2006, s. 30-31). Også Vingdal (2014b, s. 38) vektlegger at læring skjer ved bruk av hele kroppen, og ikke bare via kognitive, kroppslige eller motoriske prosesser. I og med at Merleau-Ponty døde tidlig på 1960-tallet, så har han ikke sett den revolusjonerende utviklingen det har vært i bruk av digitale media i skolene, også i forbindelse med begynneropplæringen, de siste 10 årene. Det vil antas at Merleau-Ponty hadde sett seg enig med litteratur fra nyere tid (Jenssen, 2014, s. 117), hvor det fremkommer at læring i uteområdet gir elever førstehåndsopplevelse i læringssituasjoner, noe som ikke kan oppnås i klasserommet på samme måte hvor skjermbruk og bøker ofte er dominerende i læringssituasjonen. På denne måten

kan en bedre forstå hva informantene i dette masterprosjektet mente når de sa at elevene lærer mer enn det som forventes ved en lærings situasjon, når den er i en utekontekst. Merleau-Ponty hevdet at kroppens involvering i dens omgivelser, innebar at det i konteksten er fenomener som inviterer til handling og dermed ervervelse av kunnskap (Engelsrud, 2006, s. 30-31).

Det ble av informantene i dette masterprosjektet trukket frem som særlig gunstig å ha aktiviteter med fysisk aktiv læring i begynneropplæringen utendørs, og dermed i en større kontekst, når det var urolige elever i klassen. Da informantene i masterprosjektet ikke gikk nærmere inn på hva de erfarte som gunstig med at urolige elever fikk et større bevegelsesrom parallelt med læring, kan det spekuleres over om et større bevegelsesrom i seg selv gjorde at disse elevene ble roligere, eller om det var muligheten for fysisk aktivitet grunnet større kontekst, som lå til grunn for at informantene erfarte dette positivt for elevene. Ifølge Becher (2018, s. 85-86) er klasserommet i liten grad tilpasset til de minste barna, da det ofte er lagt opp til mye sitting ved pulten. Det er utfordrende for små barn som sitter lenge, å holde seg i ro. Å ha økter med fysisk aktiv læring utendørs kan gi mulighet for en større bevegelseskontekst og mer varierte aktiviteter enn det som er mulig inne i et klasserom. Dette kan igjen øke elevenes motivasjon og engasjement, noe som kan bidra til en roligere og mer positiv læringsatmosfære (Kuo et al., 2019, s. 2). Jenssen (2014, s. 117) tar utgangspunkt i betydningen av uteområdet som læringsarena og som en viktig faktor for barns utvikling. Å ha aktiviteter med fysisk aktiv læring utendørs, kan gi mulighet for en mer variert og utfordrende læringsarena for elevene, samtidig som de får mulighet til å bevege seg og være ute i naturen. Dette kan bidra til økt trivsel og ro i undervisningssituasjonen. Fysisk aktiv læring vil på denne måten vektlegge å integrere fysisk aktivitet i undervisningen for å øke elevenes læring, helse og trivsel (Vingdal, 2014a, s. 12; Birch, 2014, s. 33-34), som kan forstås å være særlig viktig for små barn som erfarer det utfordrende å sitte rolig i klasserommet (Becher, 2018, s. 85-86). Dette samstemmer med funn i studien til Kuo et al. (2019, s. 2-3), hvor det fremkommer at læring parallelt med uteaktiviteter var gunstig, hvor urolige elever ble rolig i lærings situasjoner. I tillegg fremkommer det i samme studie at en utekontekst for de urolige elevene, gjorde at de ble mer bevisst og konsentrert mot det faglige som var fokus for læring (Kuo et al., 2019, s. 2-3). Dette kan ses oppimot tilpasset opplæring, og det illustrerer hvordan tilpasset opplæring legger til rette for læring for elever med utfordringer i skolehverdagen, hvor opplæringen skal tilpasses gjennom blant annet arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Dette kan bidra til en mer positiv og motiverende læringsatmosfære, og dermed muligens også til en roligere klasse. Det er imidlertid verdt å bemerke at det i studien til Quarmby et al. (2019, s. 314) foreligger motstridende funn til hva som ble funnet i dette masterprosjektet, hvor det fremkom at lærere fant det særlig utfordrende

å ha økter med fysisk aktiv læring når det var utfordrende elevkasus. Det kan imidlertid ikke ses at studien er rettet mot økter med fysisk aktiv læring utendørs. I tillegg er ikke deltakerne i studien engasjert i bruk av fysisk aktiv læring i sin arbeidshverdag, hvor det er deres tanker relatert til barrierer i bruk av fysisk aktiv læring som blir etterspurt, som i seg selv ikke gir et reelt bilde av erfaringer med bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte.

6.3 Gjennomføring av fysisk aktiv læring i skolehverdagen

Det fremkommer i datamaterialet i dette masterprosjektet at fysisk aktiv læring på et generelt grunnlag ble gjennomført ukentlig, men at omfanget av de ukentlige øktene med fysisk aktiv læring varierte. Det kan forstås som at hyppighet i gjennomføring av økter med fysisk aktiv læring var en faktor som bidro til at det ikke skulle gå for lang tid mellom hver økt. Lyngsnes og Rismark (2020, s. 87-88) fokuserer på de ytre forholdene som påvirker undervisning og læring, som for eksempel tid, støtte fra ledelsen, og organisering av undervisningen. Hyppighet av økter med fysisk aktiv læring kan være en viktig rammefaktor som påvirker lærernes og elevenes opplevelse av undervisningen. Da det også kan være en utfordring å finne tid til å gjennomføre fysisk aktiv læring, kan det antas at å ha en jevn og regelmessig gjennomføring av fysisk aktiv læring, kan være viktig for å sikre at det blir en del av undervisningspraksisen. Regelmessig bruk av fysisk aktiv læring finner Bacon og Lord (2021, s. 369) i sin kvantitative studie å være gunstig for elevers læring, hvor regelmessighet bidrar til at konsentrasjonsevnen øker hos barna, ikke bare i selve økten med fysisk aktiv læring, men også i den påfølgende undervisningstiden i løpet av skoledagen. Selv om elevene i intervensjonsgruppen ikke hadde et bedre læringsutbytte enn elevene i kontrollgruppen, ble det argumentert for at økt konsentrasjonsnivå kunne bidra til bedre læringsutbytte på sikt (Bacon & Lord, 2021, s. 370). Selv om slike begrunnelser ikke fremkom tydelig i datamaterialet i dette masterprosjektet, så kan det forstås at jevnlig gjennomføring har en begrunnet faglig hensikt, ikke bare i den gitte økten med fysisk aktiv læring, men også videre i elevenes læringsprosesser og utdanningsløp. Dette kan ses oppimot teorien om fysisk aktiv læring hvor det understrekes at bevegelse og fysisk aktivitet kan bidra til å styrke elevenes kognitive og fysiske ferdigheter grunnet en mer aktiv og engasjerende læringsprosess (Vingdal, 2014b, s. 38).

Det er verdt å bemerke at det for informantene i dette masterprosjektet ble erfart å være lettere å benytte fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen for hver gang det ble gjort. Dette samstemmer med det Nordenbo et al. (2008, s. 71) poengter, at det ved jevnlig gjennomføring

av fysisk aktiv læring kan føre til at læreren øker sin didaktiske kompetanse ved å evaluere og reflektere over hvordan ulike elever responderer på de ulike øvelsene og aktivitetene, og dermed tilpasse opplæringen ytterligere. Det er å forstå at mengdetrening fremkommer å være et viktig element for lærere i det å bli bekvem med fysisk aktiv læring som arbeidsmåte. Dette samstemmer med funn i studien til Mandelid et al. (2022, s. 8) hvor det fremkommer at lærere ble mer kreative og så flere muligheter ved bruk av fysisk aktiv læring, jo mer erfaring de hadde i bruk av arbeidsmåten. Mengdetrening som element i det å mestre fremkommer også som et viktig element i P1-nivået i praktisk yrkest teori, hvor Handal og Lauvås (1983, s. 15-16) trekker frem det at lærere lærer av egne erfaringer og på den måten utvikler profesjonell kompetanse.

Det fremkom blant informantene i dette masterprosjektet på et generelt grunnlag at økter med fysisk aktiv læring ble gjennomført i deler av skoletimer, gjerne med varighet mellom 20-45 minutter. Det forstås som at økter med fysisk aktiv læring primært sett er å være deler av undervisningstimer for å få brudd i den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Korte økter med fysisk aktivitet kan bidra til å aktivisere elevene og gi dem en pause fra den tradisjonelle klasseromsundervisningen (Vingdal, 2014b, s. 38). Dette samstemmer med funn i studien til Dyrstad et al. (2018, s. 6), hvor det ikke var å foretrekke å bruke hele skoletimer på 45 minutter til fysisk aktiv læring. Deltakere i studien fant det utfordrende å fylle en hel skoletime med slik læringstilnærming. Videre fremkom det at når elevene hadde økter med fysisk aktiv læring utendørs, så kunne de bli forstyrret ved at det var elever fra andre klasser som samtidig var ute på samme uteareal (Dyrstad et al., 2018, s. 9). Dette tilsier at det ikke bare er areal i seg selv som har betydning for at økter med fysisk aktiv læring skal lykkes, men og at det er mulighet for god læring i det arealet som anvendes til fysisk aktiv læring i begynneropplæringen. Med utgangspunkt i dette, så kan det forstås at det er lærere som er engstelig for at læringsutbyttet ikke godt nok oppnås blant elever ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte (Mandelid et al., 2022, s. 6). Det ble blant informantene i dette masterprosjektet videre påpekt at når det var avsatt 20 minutter til fysisk aktiv læring, så skulle disse minuttene kun innbefatte selve gjennomføringen, hvor det ikke skulle brukes av de 20 minuttene til introduksjon og oppsummering. Dette tyder på å være i samsvar med hva som anbefales i internasjonale studier. I en litteraturstudie som innbefatter 54 enkeltstudier (Petrigna et al., 2022, s. 3) fremkommer et gjennomsnitt på tid til økter med fysisk aktiv læring å være rett i underkant av 30 minutter. Som også funnet i studien til Dyrstad et al. (2018, s. 9) erfarte informantene i dette masterprosjektet at det var gunstig med hyppigere og korte økter med fysisk aktiv læring når det i klassen var elever som hadde behov for hyppige avbrudd til det å sitte stille i klasserommet. I klasser hvor det var urolige elever fremkom det at økter med fysisk aktiv læring bidro til å økte konsentrasjonsevnen

hos de urolige elevene, noe som igjen bidro til et bedre klassemiljø (Bacon & Lord, 2021, s. 370; Dyrstad et al., 2018, s. 5).

Et annet moment som var avgjørende for lengden på økter med fysisk aktiv læring, kan forstås å være hva som er fokus for læring i disse, da informantene i masterprosjektet primært brukte fysisk aktiv læring til repetisjon av fagstoff. Allikevel kom det frem i dette masterprosjektet at det var tilfeller hvor fysisk aktiv læring også ble brukt som introduksjon til nytt fagstoff. Bruk av fysisk aktiv læring som en introduksjon til nytt fagstoff kan være en effektiv måte å engasjere elevene og gi dem en positiv start på læringen (Vingdal, 2014a, s. 12, 2014b, s. 48). Informantene i dette masterprosjektet erfarte dette å være særlig gunstig i begynneropplæring ved blant annet bokstavinnlæring. Dette er funn som kan ses oppimot funn i studien til Dyrstad et al. (2018, s. 5), hvor forfatterne finner det gunstig å bruke fysisk aktiv læring ved innlæring av eksempelvis gangetabellen. Det påpekes imidlertid som viktig at det brukes aktiviteter som elever evner å mestre (Goh et al., 2017, s. 91; Vazou et al., 2021, s. 48). Det fremkom i studien til Goh et al. (2017, s. 91) å være for utfordrende å lære det som lå til grunn som læringsmål for fysisk aktiv læring, hvis det i tillegg var utfordrende for elevene å skulle forholde seg til selve aktiviteten som var lagt til grunn for fysisk aktiv læring i begynneropplæringen. Det påpekes allikevel at elever i studien til Dyrstad et al. (2018, s. 5) utviklet fysiske ferdigheter ved å delta i fysisk aktiv læring. Dette indikerer behovet for didaktisk kompetanse (Nodenbo et al., 2008, s. 71; Vingdal, 2014b, s. 51), hvor lærer må ha en klar pedagogisk hensikt med økten og velge aktiviteter som er tilpasset ikke bare elevenes læringsbehov, men også nivå. Det er også viktig at læreren følger opp med en god oppsummering og refleksjon, slik at elevene får mest mulig ut av læringsaktiviteten.

Videre fremkom det i dette masterprosjektet at gruppestørrelse ved økter med fysisk aktiv læring ble variert, fra par, til få og mange elever satt sammen i en og samme gruppe. Rammefaktorer tar for seg ulike faktorer som kan påvirke læringsmiljøet, inkludert gruppestørrelse (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 88). Å sikre at elevene jobber sammen i grupper, kan bidra til å skape et mer inkluderende læringsmiljø og øke elevenes motivasjon for læring (Vingdal, 2014a, s. 11-12). Det var et felles anliggende for informantene i dette masterprosjektet at ingen elever skulle overlates til seg selv og jobbe alene i øktene med fysisk aktiv læring. Dette samstemmer med funn i studien til Mandelid et al. (2022, s. 8) hvor det ble påpekt at alle elever skulle inkluderes og få følelse av tilhørighet ved deltakelse i økter med fysisk aktiv læring. Vingdal (2014c, s. 77-78) understreker at gruppestørrelse i seg selv ikke spiller en avgjørende rolle ved gruppearbeid, så lenge elevene ikke overlates til seg selv og må jobbe alene, men at de blir inkludert og integrert i et samarbeid sammen

med medelever. Å arbeide sammen i grupper er også fremhevet å kunne bidra til at elever utvikler sosiale ferdigheter, og evne til å samarbeide og løse problemer sammen (Vingdal, 2014c, s. 77-78). Dette trekkes også frem i studien til Mandelid et al. (2022, s. 8-9), hvor det hevdes at det å delta i økter med fysisk aktiv læring bidro til verdien av økt kunnskap i det å samarbeide med medelever og utvikle sosiale ferdigheter. Dette indikerer at tilpasset opplæring ikke bare fokuseres mot det faglige innholdet i undervisningen, men at det også er knyttet mot relasjonelle ferdigheter. Med utgangspunkt i dette, kan det forstås at det særlig for urolige elever er gunstig med fysisk aktive læringsaktiviteter, da det er mange urolige elever som ikke føler tilhørighet, men ekskludering i den tradisjonelle klasseromskonteksten (Caslin, 2021, s. 129; Mandelid et al., 2022, s. 9). Dette viser betydningen av at lærer utøver god regjledelseskompetanse for å skape et trygt og godt læringsmiljø for sine elever (Vingdal, 2014b, s. 51). Når Vingdal (2014b, s. 38) hevder at fysisk aktiv læring gir lærer mulighet for å se andre sider hos eleven enn det den får se når eleven er sittestillende i klasserommet, så vil det hevdes i forlengelse av dette at det sannsynligvis også vil gi medelever mulighet for å se andre sider av sine medelever, som gjerne er urolig når de må sitte stille i klasserommet. Dette begrunnes med at konsentrasjon og engasjement forsvinner fort hos små elever som må være stillesittende over lengre tid (Vingdal, 2018, s. 52). I tillegg fremkommer det i studien til Dyrstad et al. (2018, s. 8) at urolige elever falt mer til ro når de fikk samarbeide med medelever. Dette vil hevdes å vise en bevissthet rettet mot klasseledelse, både som en kompleks oppgave som krever kompetanse, både i å forstå læringsklima i læringssituasjonen, men og profesjonell dømmekraft for å forstå den enkelte elevs læringsbehov, hvordan stimulere den enkelte elev til læring, og muligheter i læringssituasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17; Nordahl, 2012, s. 13-14). Det at informantene i dette masterprosjektet sikret at alle elevene var inkludert i en gruppesammensetning vil kunne ses i sammenheng med at de gjorde etiske refleksjoner, som fremkommer i P3-nivået i den praktiske yrkesteorien (Handal & Lauvås, 1983, s. 17) hvor informantene illustrerte at både omsorg og relasjonsbygging preget deres praksis på bakgrunn av deres verdier og holdninger.

6.4 Læringsperspektivet ved bruk av fysisk aktiv læring i skolehverdagen

I datamaterialet i dette masterprosjektet ble sosiale relasjoner og interaksjoner trukket frem som å være viktige aspekt for at læringsutbytter skulle oppnås ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Uansett hvor store eller små grupper som ble satt sammen under økter med fysisk aktiv læring, og hvordan sammensetningen av elever ble gjort, om det var i par eller grupper, så var det et anliggende for informantene i dette masterprosjektet at alle elever, uavhengig av kunnskapsnivå, skulle lære og oppleve mestring ved å delta i fysisk aktiv læring. For at alle elever skulle føle mestring, så hadde informantene i dette masterprosjektet en tydelig plan ved sammensetning av elever, hvor det ble satt sammen elever med ulikt kunnskapsnivå. En slik bevisst sammensetning av elever kan forstås å være med utgangspunkt i at lavt presterende elever skal kunne lære av de mer høyt presterende elevene. Manglende mestring er en faktor som kan resultere i at elever ekskluderes fra klassemiljøet (Mandelid et al., 2022, s. 9). Dette indikerer at informantene i masterprosjektet anså relasjonsbygging mellom elevene som et viktig element når fysisk aktiv læring ble benyttet som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Det er ikke overraskende, men interessant, da det er studier som henviser til at det er elever som har relasjonelle utfordringer (Burroughs, 2020, s. 81-82; Caslin, 2021, s. 123), som igjen resulterer i sosiale utfordringer i skolehverdagen (Caslin, 2021, s. 123). Videre fremkom det som funn i dette masterprosjektet at relasjonskompetanse som elever opparbeidet seg som følge av å engasjeres i fysisk aktiv læring, var av betydning for å forstå hvordan de skulle opptre relasjonelt med og overfor sine medelever. Gode samarbeidsevner gjorde at elever ble mer tolerante overfor hverandre, noe som gjorde at det ble færre gnisninger mellom elevene, samt færre tilfeller av mobbing. Dette vil påstås å være særlig interessant, da mobbing er en stor utfordring i skolehverdagen for mange elever (WHO, 2020). Fjørtoft (2009, s. 119-120) nevner betydningen av fysisk aktiv læring som en god arbeidsmåte for å unngå konflikter mellom elever. Det at fysisk aktiv læring som arbeidsmåte kan være preventivt mot konflikter som eksempelvis kan resulteres i mobbing anses å være svært viktig, da mobbing i seg selv kan ha mange uheldige konsekvenser for de som utsettes for det, både for læring, utvikling og trivsel (Armitage, 2021, s. 3-4). Dette indikerer at informantene i dette masterprosjektet ved å være bevisst gruppesammensetninger ved fysisk aktiv læring, var bevisst det Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 3-5) fremhever som viktig, nemlig i sin klasseledelse å skape et inkluderende læringsmiljø hvor ingen elever blir stående på utsiden uansett faglig- og relasjonell kompetanse. Videre viser det at informantene i dette masterprosjektet hadde regjledelseskompetanse ved at de i

sitt undervisningsarbeid var en synlig og bevisst leder i organisering av fysisk aktiv læring for at alle elever skulle oppleve læring og mestring (Vingdal, 2014b, s. 51).

Med utgangspunkt i en tilnærming til læring hvor formålet er at alle elever skal lære og mestre uavhengig av faglig utgangspunkt, slik det ble poengtert av informantene i dette masterprosjektet, kan det forstås å være mer utfordrende for lærere å sette sammen grupper med få elever versus flere elever, hvor sannsynligheten for å få en gruppesammensetning av elever med ulikt kunnskapsnivå vil være større når det er flere elever i gruppen. Det å sette sammen elevgrupper med ulikt kunnskapsnivå, er i tråd med et sosiokulturelt læringsperspektiv, hvor elever på denne måten har mulighet for å lære av hverandre. Selv om elever med mer kunnskap kan fungere som en type «stillas» for de elever med mindre kunnskap, vil det hevdes at det ikke kan pålegges en forventning til elever om at de skal evne å ha en bevissthet mot det å veilede medelever i begynneropplæringen med utgangspunkt i sin proksimale utviklingszone (ZPD) (Vygotsky, 1978, s. 86-87). Dette kan forstås med utgangspunkt i funn fra en tidligere studie hvor det fremkommer at en forutsetning for at elever skal være en bevisst ressurs i medelevers læringsprosess, er at de har fått opplæring i rollen det er å gi tilbakemelding til andre (Cui et al., 2021, s. 5-6), noe som ikke er vanlig praksis på småskoletrinnet. Dette til tross for at det fremkom i datamaterialet i dette masterprosjektet at det ble vurdert at elever muligens lærte mer av medelever enn av lærer. Dette kan forstås med utgangspunkt i kunnskap fra studien til Dorling et al. (2021, s. 978) hvor elever ved å engasjeres i fysisk aktiv læring ble mer interessert og engasjert i læringssituasjonen, samt erfarte at de ble mer konsentrert og at det ble enklere å lære det som var fokus for læringssituasjonen. Vygotsky (1978, s. 27) trekker frem språket som et viktig element i samhandlingen, hvor språket anses å være et redskap for tenkning og dermed utvikling av kognitive ferdigheter. Ifølge Mandelid et al. (2022, s. 9) ble fagstoffet mer forståelig for lavt presterende elever når de var engasjert i fysisk aktiv læring. Vazou & Skrade (2017, s. 515-516) fant i sin studie at elever på fjerde trinn utviklet både faglige og relasjonelle evner ved å delta i fysisk aktiv læring. Det kan undres over om fysisk aktiv læring på denne måten kan bidra til å utjevne store forskjeller mellom elevers faglige og relasjonelle nivå og evner, når de ved bruk av språk og det å være engasjert og relasjonell, får en større kognitiv tilnærming til det som læres, versus det å være passivt stillesittende i klasserommet.

Det reflekteres over det faglige utbytte høyt presterende elever vil ha ved slike gruppesammensetninger, hvor et hovedanliggende er at høyt presterende elever skal bidra som en ressurs i lavt presterende elevers kunnskapstilleggelse. Det å være den høyt presterende eleven som støtter mindre høyt presterende elever i læringsprosessen forstås med utgangspunkt i Vygotskys

(1978, s. 57, 86-87) tilnærming til læring å kunne gi grunnlag for et godt læringsutbytte, også hos den høyt presterende eleven. Når den som er mer kunnskapsrik gir tilbakemelding til den mindre kunnskapsrike, vil det via den verbale formidlingen gi et kognitivt utbytte ved at den informasjonen som gis bearbeides før den formidles. Dette viser at språket ligger til grunn for det å tenke (Vygotsky, 1978, s. 27).

I studien til Mandelid et al. (2022, s. 9), fremkommer det at lærere erfarte at de ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte fikk en annen rolle i undervisningssituasjonen enn tidligere, hvor de stimulerte elevene til større grad av kognitiv tenkning og diskusjon fremfor det å formidle faktakunnskap. Det ble stimulert til en dypere tilnærming til elevers læring. Dette kan ses oppimot funn i masterprosjektet, hvor informanter ytret at elevene fikk mulighet til å vise kunnskapen sin på en annen måte når de var fysisk aktive i læringssituasjonen, versus når de satt passive ved pulten i klasserommet. Lærer ble på denne måten, ved bruk av god klasseledelse, en tilrettelegger for elevenes læring (Quarmby et al., 2019, s. 314-315) ved at elever fikk mulighet for å vise sitt kunnskapsnivå via et aktivt gjørende, en konstruktiv tilnærming til problemløsning. På denne måten fikk lærere informasjon om elevers kunnskapsgrunnlag, for så å kunne veilede og stimulere eleven til videre læring med utgangspunkt i dens kunnskapsnivå- og mangler, altså med utgangspunkt i dens nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978, s. 86-87). På denne måten vil elevenes fysiske gjørende ligge til grunn for dens læring på bakgrunn av den samhandling som oppstår mellom lærer og elev (Vygotsky, 1978, s. 57), som på denne måten kan forstås som tilpasset opplæring på individnivå (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 141), en «smal» forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Informantene i masterprosjektet viste på denne måten at de hadde en relasjonskompetanse som ikke bare bidro til at elever fikk vist sin kompetanse og fikk mulighet til å lære på en annen måte, men de viste en oppmerksomhet mot eleven i dens læringsprosess som var gunstig for elevenes læring (Vingdal, 2014b, s. 50). Dette imøtekommer det Utdanningsdirektoratet (2020a, s. 1-2) legger føringer for, når de påpeker at elevenes læring skal tilpasses med utgangspunkt i den enkeltes modenhet og utviklingsnivå. I dette masterprosjektet vurderte informantene det som viktig å ha god relasjon med elevene i forkant av økter med fysisk aktiv læring. Det kan forstås at de vektla betydningen av å ha god relasjonskompetanse, hvor de hadde kunnskap om hvordan de kunne samhandle med elevene på en god måte for at læring skulle skje (Røkenes & Hansen, 2012, s. 9-10), men og at de viste at de tok ansvar for den relasjonelle kvaliteten som ble mellom dem og elevene (Juul & Jensen, 2002, s. 145). Informantene i dette masterprosjektet påpekte at ved å kjenne eleven og ha et relasjonelt forhold til eleven før

gjennomføring av fysisk aktiv læring, så kunne de raskt avverge eventuelle konflikter på bakgrunn av kjennskap til elevenes reaksjons- og handlingsmønstre.

Når det fremkom i datamaterialet i dette masterprosjektet at informantene ville være tett på elevene ved fysisk aktiv læring, kan det forstås å være et ønske om å få god kjennskap til den enkelte elevs kunnskapsnivå, men og for å bygge gode relasjoner med elevene. Det er her verdt å trekke frem at informantene i masterstudiet anså det å ha et relasjonelt forhold til elevene som en forutsetning for gjennomføring av fysisk aktiv læring, for å på den måten tilpasse opplæringen og veilede eleven ut ifra dens behov for læring og kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 141; Nordenbo et al., 2008, s. 71; Vygotsky, 1978, s. 86-87). Dette viser at lærere har en annen forutsetning enn medelever for å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs behov for læring og læreforutsetninger. I studien til Azi (2020, s. 112) fremkommer det hvordan læreren ved sin tilnærming og innsikt i elevenes kunnskapsgrunnlag bidro til at den økte sitt kunnskapsgrunnlag på bakgrunn av at lærer ga tilbakemelding med utgangspunkt i elevens nærmeste utviklingszone (ZPD), hvor tilbakemelding ble gitt ut ifra eksisterende kunnskapsnivå med mål om å nå ønsket eller tiltenkt kunnskapsnivå. Dette fremkommer også som et viktig element i læringsprosessen i studien til Hattie et al. (2021, s. 6-7). Det er verdt å bemerke at det ifølge Hattie og Timperley (2007, s. 86) poengteres at denne «stillas» tilnærmingen til læring særlig anses som hensiktsmessig når den som skal motta tilbakemelding innehar noe kunnskap om det som skal læres. Da kan det forstås hvorfor informantene i dette masterprosjektet særlig trakk frem det å bruke fysisk aktiv læring som arbeidsmåte når det var fagstoff som skulle repeteres, hvor arbeidsmåten i begrenset grad ble brukt ved innlæring av nytt fagstoff. Ved en slik tilnærming til bruk av fysisk aktiv læring, hvor hensikten er repetisjon, kan det forstås at kunnskap tilegnes ved at ny kunnskap bygges på allerede eksisterende kunnskap.

Informantene i dette masterprosjektet erfarte at samme informasjon gitt til en gruppe elever kunne oppfattes og forstås ulikt. Det ble allikevel ikke brukt ekstra tid til å forklare den fysiske aktiviteten til elever som ikke forsto hva de skulle gjøre, hvor disse elevene måtte observere medelever, for å på den måten forstå hva som skulle gjøres i økten med fysisk aktiv læring. Dette kan forklares ved et ønske om at økter med fysisk aktiv læring ikke skulle ta mer tid enn det som var tiltenkt, men det kan også forklares med utgangspunkt i Morcom & MacCallums (2012, s. 1323) forståelse av modellering, hvor det å se på medelevers handling bidrar til en kognitiv forståelse av det som skal gjøres. I forhold til dette vurderes det å ha en kritisk stemme, da det fremkommer i studien til Caslin (2021, s. 127-128) at elevs manglende forståelse for hva som skulle gjøres var grunn for at elever

ble urolige og konfliktskapende i læringssituasjonen. Det vil ikke påstås at informantene i dette masterprosjektet var totalt avvisende til bruk av en forklarende tilnærming til hva som skulle skje og gjøres i økter med fysisk aktiv læring, da det fremkom i funnene at informantene var villig til å forklare hva som skulle gjøres, men også ta i bruk teknologiske hjelpemidler hvor forklaring av økten ble gitt. Teknologiske hjelpemidler fremkommer å være gunstig ved formidling av et budskap (Hattie et al., 2021, s. 8). Informantene i dette masterprosjektet viste i sin bruk av fysisk aktiv læring i begynneropplæringen betydningen og viktighet av tre sentrale lærerkompetanser. God didaktisk kompetanse bidro til gode læringssituasjoner for elevene, og god relasjons- og reguleringskompetanse gjorde at elevene ikke tok over kontrollen og at det oppsto konkurransesituasjoner, som mer er hemmende enn fremmende for læring (Vingdal, 2014b, s. 51). Det at fysisk aktivitet var en naturlig del av undervisningen og læringen, bidro det til at informantene i dette masterprosjektet styrket elevens læringsprosess og ivaretok deres bevegelsesbehov.

7 Konklusjon

Fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen var fokus for dette masterprosjektet. Av forskningsetiske hensyn fremkommer det ikke i dette masterprosjektet hvor mange års erfaring som lærer eller innen fysisk aktiv læring som arbeidsmetode den enkelte informant hadde, men det fremkommer at de alle hadde rikelig erfaring med bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. På bakgrunn av informantenes erfaringer og holdninger til bruk av fysisk aktiv læring, så er det å forstå at fysisk aktiv læring er en kompleks arbeidsmåte som krever kunnskap og erfaring fra lærer på ulike nivå. Det være seg i forhold til både planlegging og gjennomføring av arbeidsmåten, men og i forhold til kunnskap og kompetanse som påkreves både innenfor relasjonelle, didaktiske, individuelle og organisatoriske forhold. Det vil hevdes at informantene i dette masterprosjektet evnet å legge til rette for tilpasset opplæring på individnivå, hvor de på bakgrunn i egen trygghet og kompetanse i fysisk aktiv læring som arbeidsmåte evnet å vurdere den enkelte elevs behov for læring og forståelse oppimot gitte læringsmål. Informantene viste på denne måten at deres personlige erfaringer og overførte kunnskaper var grunnlagsgivende for tilpasset opplæring, hvor lærerne viste å være en viktig rammefaktor for gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte. Andre avgjørende rammefaktorer som fremkom å være avgjørende for gjennomføring av arbeidsmåten i begynneropplæringen, var at lærerne hadde tilgjengelige ressurser som eksempelvis tid og materiale, hadde tilgang til passende kontekstuelle arena, men og at det var samarbeid og delingskultur blant kollegaer.

Kunnskap fremkommet i dette masterprosjektet kan ligge til grunn for planlegging og bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Det fremstilles i det empiriske datamaterialet elementer som bør vurderes og tas høyde for når fysisk aktiv læring skal bli en del av skolehverdagen. Dette er kunnskap som inspirerer meg som nyutdannet lærer til å forstå og anvende arbeidsmåten for å kunne ivareta mål om fysisk aktivitet i kombinasjon med læring i begynneropplæringen. Videre forskning anbefales å være både av kvalitativ og kvantitativ forskningstilnærming. Kvalitativ forskningstilnærming anbefales for å få mer dybdekunnskap om elevers erfaring med fysisk aktiv læring i begynneropplæringen, som kan gi et annet kunnskapsgrunnlag enn det som genereres når det er lærere som intervjues. Videre vil det være interessant med en komparativ kvalitativ studie, hvor elementer som influerer fysisk aktiv læring, sammenlignes med utgangspunkt i et elev og et lærerperspektiv. Videre vil det være relevant å utforske hvordan fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen kan anvendes ved innlæring av nytt kunnskapsstoff. Samtidig anbefales det en kvantitativ studie, for å få en større

breddekunnskap av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte, og for at resultatene skal kunne generaliseres til ulike barneskoler – både nasjonalt og internasjonalt. I denne sammenheng vil det være relevant med en longitudinell studie, hvor det undersøkes hvordan elever responderer på fysisk aktiv læring som arbeidsmåte på sikt i utdanningsløpet.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1), 1–8. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>
- Azi, Y. (2020). Scaffolding and the Teaching of Writing Within ZPD: Doing Scaffolded Writing (A Short Case Study). *International Journal of Linguistics*, 12(3), 105–114. <https://doi.org/10.5296/ijl.v12i3.14044>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskolen i Volda og Møreforskning.
- Bacon, P. & Lord, R. N. (2021). The impact of physically active learning during the school day on children's physical activity levels, time on task and learning behaviours and academic outcomes. *Health Education Research*, 36(3), 362–373. <https://doi.org/10.1093/her/cyab020>
- Barcelona, J. M., Centeio, E. E., Hijazi, K. & Pedder, C. (2022). Classroom Teacher Efficacy Toward Implementation of Physical Activity in the D-SHINES Intervention. *Journal of School Health*, 92(6), 619–628. <https://doi.org/10.1111/josh.13163>
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 57–89). Universitetsforlaget
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm
- Birch, J. (2014). Jøss. Lærte jeg å snakke før jeg kunne lese? I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 22–36). Gyldendal Norsk Forlag
- Burnett-Louw, C. (2020). Physical education and health as a child's right: Reflections on the Soweto Active Schools programme. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 1–11. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.776>
- Burroughs, M. D. (2020). Navigating the Penumbra: Children and Moral Responsibility. *The Southern Journal of Philosophy*, 58(1), 77–101. <https://doi.org/10.1111/sjp.12352>
- Carson, V., Tremblay, M. S., Chaput, J.-P. & Chastin, S. F. M. (2016). Associations between sleep duration, sedentary time, physical activity, and health indicators among Canadian children and youth using compositional analyses. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), 294–302. <https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0026>
- Caskova, K. & Chudy, S. (2021). Influence of school culture on pedagogical knowledge sharing between an education student and a training teacher. *SN Soc Sci*, 1(94), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00091-z>
- Caslin, M. (2021). 'They have just given up on me' How pupils labelled with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD) experience the process of exclusion from school. *Support for Learning*, 36(5), 116–132. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12341>

- Cui, Y., Schunn, C. D., Gai, X., Jiang, Y. & Wang, Z. (2021). Effects of Trained Peer vs. Teacher Feedback on EFL Students' Writing Performance, Self-Efficacy, and Internalization of Motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788474>
- Dalene, K. E., Anderssen, S. A., Andersen, L. B., Steene-Johannessen, J., Ekelund, U., Hansen, B. H. & Kolle, E. (2018). Secular and longitudinal physical activity changes in population-based samples of children and adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 28(1), 161–171. <https://doi.org/10.1111/sms.12876>
- Daly-Smith, A., Quarmby, T., Archbold, V. S. J., Routen, A. C., Morris, J. L., Gammon, C., Bartholomew, J. B., Resaland, G. K., Llewellyn, B., Allman, R. & Dorling, H. (2020). Implementing physically active learning: Future directions for research, policy, and practice. *Journal of Sport and Health Science*, 9(1), 41–49. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.05.007>
- Dorling, H., Mwaanga, O. & Jones, M. A. (2021). Implementing physically active teaching and learning in primary school curricula in the United Kingdom. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 49(8), 970–985. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817968>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2010). *Learning by doing. A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
- Dyrstad, S. M., Kvalø, S. E., Alstveit, M. & Skage, I. (2018). Physically active academic lessons: acceptance, barriers and facilitators for implementation. *BMC Public Health*, 18(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5205-3>
- Egger, F., Benzing, V., Conzelmann, A. & Schmidt, M. (2019). Boost your brain, while having a break! The effects of long-term cognitively engaging physical activity breaks on children's executive functions and academic achievement. *PLoS ONE*, 14(3), 1–20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212482>
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Universitetsforlaget
- Ericson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. I M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of research on teaching* (s. 119–161). Macmillan.
- Farooq, M. A., Parkinson, K. N., Adamson, A. J., Pearce, M. S., Reilly, J. K., Huges, A. R., Janssen, X., Basterfield, L. & Reilly, J. J. (2017). Timing of the decline in physical activity in childhood and adolescence: Gateshead Millennium Cohort Study. *British Journal of Sports Medicine*, 52(15), 1–6. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096933>
- Firebaugh, G. (2008). *Seven Rules for Social Research*. Princeton University Press.
- Fjørtoft, I. (2009). Læringslandskap: hvordan fysiske omgivelser fremmer fysisk aktivitet, lek og læring. I B. T. Johansen, R. Høigaard & J. B. Fjeld (Red.), *Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk* (s. 117–129). Høyskoleforlaget
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm

- Goh, T. L., Hannon, J. C., Webster, C. A. & Podlog, L. (2017). Classroom teachers' experiences implementing a movement integration program: Barriers, facilitators, and continuance. *Teaching and Teacher Education*, 66, 88–95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.003>
- Gomes, T. N., Katzmarzyk, P. T., Hedeker, D., Fogelholm, M., Standage, M., Onywera, V., Lambert, E. V., Tremblay, M. S., Chaput, J. P., Tudor-Locke, C., Sarmiento, O., Matsudo, V., Kurpad, A., Kuriyan, R., Zhao, P., Hu, G., Olds, T., Maher, C. & Maia, J. (2017). Correlates of compliance with recommended levels of physical activity in children. *Scientific Reports*, 7(1), 1–11. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-16525-9>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Vigmostad & Bjørke.
- Haghjoo, P., Siri, G., Soleimani, E., Farhangi, M. A. & Alesaeidi, S. (2022). Screen time increases overweight and obesity risk among adolescents: a systematic review and dose-response meta-analysis. *BMC Primary Care*, 23(161), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s12875-022-01761-4>
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. J. W. Cappelens forlag
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hattie, J., Crivelli, J., Gompel, K. V., West-Smith, P. & Wike, K. (2021). Feedback That Leads to Improvement in Student Essays: Testing the Hypothesis that “Where to Next” Feedback is Most Powerful. *Frontiers in Education*, 6, 1–9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.645758>
- Haug, P. (2006a). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning -kva skjer i klasserommet?* (s. 7–18). Caspar Forlag
- Haug, P. (2006b). Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning -kva skjer i klasserommet?* (s. 19–54). Caspar Forlag
- Hraste, M., De Gorgio, A., Jelaska, P. M., Padulo, J. & Granić, I. (2018). When mathematics meets physical activity in the school-aged child: The effect of an integrated motor and cognitive approach to learning geometry. *PLoS ONE*, 13(8), 1–14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196024>
- Jenssen, A. R. (2014). Fag i uterom. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 114–133). Gyldendal Norsk Forlag
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

- Kuo, M., Barnes, M. & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm
- Liu, W., Dostdar-Rozbahani, A., Tadayon-Zadeh, F., Akbarpour-Beni, M., Pourkiani, M., Sadat-Razavi, F., Barfi, V. & Shahedi, V. (2022). Insufficient Level of Physical Activity and Its Effect on Health Costs in Low- and Middle-Income Countries. *Frontiers in Public Health*, 10, 1–4. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.937196>
- Lorås, H. (2020). The Effects of Physical Education on Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports (Basel)*, 8(6), 1–14. <https://doi.org/10.3390/sports8060088>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020) *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2017). Læreres læring. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1.–7. trinn* (s. 215–228). Gyldendal Norsk Forlag
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795–805. <https://www.jstor.org/stable/45150634>
- Malterud, K. (2016). Theory and interpretation in qualitative studies from general practice: Why and how? *Scandinavian Journal of Public Health*, 44(2), 120–129. <https://www.jstor.org/stable/48512632>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget
- Malterud, K., Siersma, V. D. & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Mandelid, M. B., Resaland, G. K., Lerum, Ø., Teslo, S., Chalkley, A., Singh, A., Bartholomew, J., Daly-Smith, A., Thurston, M. & Tjomsland, H. E. (2022). Unpacking physically active learning in education: a movement didaktikk approach in teaching? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148271>
- Martin, R. & Murtagh, E. M. (2017). Teachers' and students' perspectives of participating in the 'Active Classrooms' movement integration programme. *Teaching and Teacher Education*, 63, 218–230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.002>
- Mavilidi, M.-F., Okely, A., Chandler, P., Domazet, S. L. & Paas, F. (2018). Immediate and delayed effects of integrating physical activity into preschool children's learning of numeracy skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 502–519. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.09.009>

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interavtive Approach* (3. utg.). Sage.
- McClelland, E., Pitt, A. & Stein, J. (2015). Enhanced academic performance using a novel classroom physical activity intervention to increase awareness, attention and self- control: Putting embodied cognition into practice. *Improving Schools*, 18(1), 83–100.
<https://doi.org/10.1177/1365480214562125>
- Mead, T., Scibora, L., Gardner, J. & Dunn, S. (2016). The Impact of Stability Balls, Activity Breaks, and a Sedentary Classroom on Standardized Math Scores. *The Physical Educator*, 73, 433–449. <https://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I3-5303>
- Meld. St. 19 (2018–2019). *Folkehelsemeldinga – Gode liv i eit trygt samfunn*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/>
- Michael, R. D., Webster, C. A., Egan, C. A., Nilges, L., Brian, A., Johnson, R. & Carson, R. L. (2019). Facilitators and Barriers to Movement Integration in Elementary Classrooms: A Systematic Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(2), 151–162.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1571675>
- Morcom, V. E. & MacCallum, J. A. (2012). Getting personal about values: scaffolding student participation towards an inclusive classroom community. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1323–1334. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.572189>
- Mwaanga, O., Dorling, H., Prince, S. & Fleet, M. (2018). Understanding the management challenges associated with the implementation of the Physically Active Teaching & Learning (PATL) Pedagogy: A Case study of three Isle of Wight Primary Schools. *Managing Sport and Leisure*, 23(4-6), 408–421. <https://doi.org/10.1080/23750472.2019.1568906>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. 5. utg. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T. & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8(2), 90–97.
<https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Norsk Forlag
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning*
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Oberle, E., Zeni, M., Munday, F. & Brussoni, M. (2021). Support Factors and Barriers for Outdoor Learning in Elementary Schools: A Systemic Perspective. *American Journal of Health Education*, 52(5), 251–265. <https://doi.org/10.1080/19325037.2021.1955232>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Norsk Forlag

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 13–31). Universitetsforlaget
- Petrigna, L., Thomas, E., Brusa, J., Rizzo, F., Scardina, A., Galassi, C., Verde, D. L., Caramazza, G. & Bellafiore, M. (2022). Does Learning Through Movement Improve Academic Performance in Primary Schoolchildren? A Systematic Review. *Frontiers in Pediatrics*, 10, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.841582>
- Quarmby, T., Daly-Smith, A. & Kime, N. (2019). ‘You get some very archaic ideas of what teaching is ...’: primary school teachers’ perceptions of the barriers to physically active lessons. *Education 3-13*, 47(3), 308–321. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1437462>
- Rainham, D. G., Bennett, M., Blanchard, C. M., Kirk, S. F., Rehman, L., Stone, M. & Stevens, D. (2022). Parents and Children Should Be More Active Together to Address Physical Inactivity and Sedentary Behaviours. *Frontiers in Public Health*, 10, 1–5. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.633111>
- Reinius, H., Korhonen, T. & Hakkarainen, K. (2021). The design of learning spaces matters: perceived impact of the deskless school on learning and teaching. *Learning Environments Research*, 24, 339–354. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09345-8>
- Resaland, G. K., Moe, V. F., Bartholomew, J. B., Andersen, L. B., McKay, H. A., Anderssen, S. A. & Aadland, E. (2018). Gender-specific effects of physical activity on children's academic performance: The Active Smarter Kids cluster randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 106, 171–176. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.10.034>
- Rey-López, J. P., Vicente-Rodríguez, G., Biosca, M. & Moreno, L. A. (2008). Sedentary behaviour and obesity development in children and adolescents. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular Diseases*, 18(3), 242–251. <https://doi.org/10.1016/j.numecd.2007.07.008>
- Routen, A. C., Johnston, J. P., Glazebrook, C. & Sherar, L. B. (2018). Teacher perceptions on the delivery and implementation of movement integration strategies: The CLASS PAL (Physically Active Learning) Programme. *International Journal of Educational Research*, 88, 48–59. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.003>
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Vigmostad og Bjørke
- Schjerven, H. (2014). Tenke det, ville det, og gjøre det! I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 177–200). Gyldendal Norsk Forlag
- Skage I. & Dyrstad, S. M. (2016). Fysisk aktivitet som pedagogisk læringsmetode i skolen. *Fysioterapeuten*, 5, 20–25.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–104). Universitetsforlaget.

- Tarp, J., Domazet, S. L., Froberg, K., Hillman, C. H., Andersen, L. B. & Bugge, A. (2016). Effectiveness of a School-Based Physical Activity Intervention on Cognitive Performance in Danish Adolescents: LCoMotion—Learning, Cognition and Motion – A Cluster Randomized Controlled Trial. *PLoS ONE*, 11(6), 1–19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158087>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *De yngste barna i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- van den Berg, V., Salimi, R., de Groot, R. H. M., Jolles, J., Chinapaw, M. J. M. & Singh, A. S. (2017). “It’s a Battle ... You Want to Do It, but How Will You Get It Done?”: Teachers’ and Principals’ Perceptions of Implementing Additional Physical activity in School for Academic Performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101160>
- van den Berg, V., Singh, A. S., Komen, A., Hazelbach, C., van Hilvoorde, I. & Chinapaw, M. J. M. (2019). Integrating Juggling with Math Lessons: A Randomized Controlled Trial Assessing Effects of Physically Active Learning on Maths Performance and Enjoyment in Primary School Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 1–13. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142452>
- Vazou, S. & Skrade, M. A. B. (2017). Intervention integrating physical activity with math: Math performance, perceived competence, and need satisfaction. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(5), 508–522. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1164226>
- Vazou, S., Webster, C. A., Stewart, G., Candal, P., Egan, C. A., Pennell, A. & Russ, L. B. (2020). A Systematic Review and Qualitative Synthesis Resulting in a Typology of Elementary Classroom Movement Integration Interventions. *Sports Medicine–Open*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s40798-019-0218-8>
- Vazou, S., Long, K., Lakes, K. D. & Whalen, N. L. (2021). “Walkabouts” Integrated Physical Activities from Preschool to Second Grade: Feasibility and Effect on Classroom Engagement. *Child & Youth Care Forum*, 50(1), 39–55. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09563-4>
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1). 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vetter, M., Orr, R., O’Dwyer, N. & O’Connor, H. (2020). Effectiveness of Active Learning that Combines Physical Activity and Math in Schoolchildren: A Systematic Review. *Journal of School Health*, 90(4), 306–318. <https://doi.org/10.1111/josh.12878>
- Vingdal, I. M. (2014a). Fysisk aktiv læring. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 11–21). Gyldendal Norsk Forlag
- Vingdal, I. M. (2014b). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37–59). Gyldendal Norsk Forlag

Vingdal, I. M. (2014c). Fysisk aktiv læring i grupper. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 60–80). Gyldendal Norsk Forlag

Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 33–55). Universitetsforlaget

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press

World Health Organization. (2020, 26. November). *Physical activity*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1

Tabell 1: Hovedtema og undertema definert ved analyse av data

Hovedtema	Undertema
Institusjonelle føringer for bruk av fysisk aktiv læring i begynneropplæringen	Retningslinjer for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Tilgang til læringsarenaer ved gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Ressurser som utgangspunkt for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Tilgang til læringsmateriell ved gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Delingskultur blant lærere ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
Forhold ved lærer som grunnlag for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen	Personlige preferanser ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Hyppighet i bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	En tydelig klasseleder ved gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Organisering ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
Gevinster ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen	Tilpasset opplæring gjennom bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte
	Relasjonsbygging ved bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte

Tabell 2

Tabell 2: Hyppighet i gjennomføring av økter med fysisk aktiv læring blant de fire lærerne

Lærer	Hyppighet
Kim	3 ganger per uke
Alex	Temauker med varighet 2-4 uker: Uke 1: 0 økter Uke 2-4: 3 ganger per uke
Sam	2-3 skoleøkter per uke
Charlie	1 gang per uke

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT (NSD)

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
418625	Standard	20.10.2022

Prosjektittel

Gjennomføring av fysisk aktiv læring på småskoletrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Hein Lindquist

Student

Kamilla Ravik Andresen

Prosjektperiode

10.10.2022 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem 01.08.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

prosjektet

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

29.11.2022 -

Referansenummer
418625

Vurderingstype
Standard

Dato
29.11.2022

Prosjekttittel

Gjennomføring av fysisk aktiv læring på småskoletrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Hein Lindquist

Student

Kamilla Ravik Andresen

Prosjektperiode

10.10.2022 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

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

Endringen innebærer at det rekrutteres deltakere fra flere steder i Norge. Intervjuene vil gjennomføres digitalt, og Zoom vil brukes som databehandler. Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Gjennomføring av fysisk aktiv læring i begynneropplæringen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som gjennomføres i forbindelse med min masterstudie. Formålet med dette prosjektet er å utforske og beskrive erfaringer lærere på småskoletrinnet har, og hva de vektlegger, ved gjennomføring av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å få kunnskap om din forståelse av fysisk aktiv læring, og hvordan fysisk aktiv læring kan organiseres og gjennomføres for å legge til rette for gode læringsforhold for elever i begynneropplæringen. Dette prosjektet er som nevnt en masteroppgave, der problemstillingen lyder som følger: *«Hvordan arbeider lærere på småskoletrinnet med fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen og hva påvirker gjennomføringen?»*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet. Det er jeg, Kamilla Ravik Andresen som er grunnskolelærerstudent (1-7) på 5. studieår, ved USN, som skal skrive oppgaven med veiledning fra Hein Lindquist.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du mottar denne forespørselen fordi du er ansatt som lærer på 1. – 4. klasse og benytter fysisk aktiv læring i din undervisning. Skolens ledelse har tatt på seg arbeidet med å dele ut dette informasjonsskrivet til alle lærere som jobber på småskoletrinnet og som benytter fysisk aktiv læring i sin undervisning. Det er et strategisk valg, noe som vil si at jeg ønsker de lærere som har bestemte erfaringer eller kunnskaper som vil egne seg for min masteroppgave. Utvalget vil bestå av 4-6 lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du vil la deg intervjuet ved personlig intervju. Det vil benyttes en intervjuguide, hvor de overordnede temaene som det vil snakkes om, sendes til deg på forhånd. Tidsrammen som er satt av til intervjuet er ca. 45-60 minutter. Det vil benyttes lydopptak, som senere vil transkriberes og anonymiseres.

Intervjuet vil inneholde spørsmål som kan bidra til at jeg får svar på min problemstilling. Jeg er ute etter den enkeltes lærers erfaringer, tanker og refleksjoner rundt det å gjennomføre fysisk aktiv læring som en del av sin undervisning. Det vil ikke stilles spørsmål om tredjepersoner og det vil ikke stilles spørsmål om særlige kategorier av personopplysninger som politisk oppfatning, religion, helseopplysninger, eller straffedommer/lovovertridelser.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun Kamilla Ravik Andresen (student) og Hein Lindquist (veileder) som vil ha tilgang til dine opplysninger. Lydopptakene vil bli lagret på en app som heter *nettskjema diktafon*, hvor opptakene vil ligge lagret kryptert. Opptaket vil da kun ligge i denne appen og ikke på min telefon. Dette opptaket blir automatisk slettet i løpet av 6 måneder. Det vil i tillegg benyttes en ekstern diktafon som back up, hvor disse filene vil bli lagret på USN OneDrive (kryptert diskfil). Navnet og kontaktopplysningene dine vil ikke bli gjenkjent i endelig innlevert masteroppgave, alle informanter vil anonymiseres gjennom koder i oppgaven, for eksempel med fiktive navn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 01. august 2023 (når oppgaven blir godkjent). Alt av personopplysninger og opptak vil bli slettet og ikke mulig å finne tilbake til, ved prosjektets slutt.

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 Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved veileder Hein Lindquist (hein.lindquist@usn.no) eller student Kamilla Ravik Andresen (225765@usn.no).
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, epost: Paal.A.Solberg@usn.no, ved Universitetet i Sørøst-Norge.

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Hein Lindquist (sign)

Veileder

Kamilla Ravik Andresen

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «gjennomføring av fysisk aktiv læring i begynneropplæringen», og har fått anledning til å stille spørsmål. I tillegg har jeg fått informasjon om at deltakelsen er frivillig og anonym. Jeg samtykker til:

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Takk for at du tok deg tid til å delta i mitt masterprosjekt om hvordan lærere gjennomfører fysisk aktiv læring i begynneropplæringen. Intervjuet vil ta ca. 45-60 minutter. Dette intervjuet skal handle om dine erfaringer med å integrere fysisk aktiv læring som en del av din undervisning. Det vil bli tatt opptak av intervjuet, hvor opptakene vil bli lagret på en sikker måte. Har du noen spørsmål før vi starter?

(Dersom informant begynner å komme med opplysninger som kan virke personlig identifiserende, så vil jeg opplyse informant om at jeg er ute etter de generelle trekkene, ikke trekk som kan knyttes opp mot en spesifikk elev eller lignende. Jeg er kun ute etter den enkeltes lærer erfaringer, tanker og vurderinger, ikke informasjon om tredjepersoner).

Bakgrunn

- Hvor lenge har du vært lærer?
- Hvor ofte bruker du fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i din undervisning?
 - o Hvorfor?
- Er fysisk aktiv læring timeplanfestet på deres skole?

Planlegging av en økt med fysisk aktiv læring

- Hva legger du i begrepet fysisk aktiv læring? (Hvordan forstår du fysisk aktiv læring?)
- Hva legger føringer for din bruk av fysisk aktiv læring som en del av undervisningen? (tid, ressurser, kollegaer, styring ovenfra, ledelse, læreplan, hvem du er som person, hvor lenge du har vært lærer ...)
 - o Kan du si noe mer om dette?
- Kan du beskrive hva du legger til rette for når du planlegger en undervisningsøkt med fysisk aktiv læring? (hensiktsmessig, effektivitet, teoretiske innfallsvinkler det tas høyde for)
 - o Planlegger du med utgangspunkt i at en økt med fysisk aktiv læring skal tilpasses den enkelte elev? Beskriv evt. hvordan du gjør dette.
 - o Hvorfor gjør du det på denne måten?
 - Personlige interesser/erfaringer
 - Teoretiske perspektiver
 - Styring ovenfra

Gjennomføring av en økt med fysisk aktiv læring

- Kan du beskrive hvordan du bruker fysisk aktiv læring i din undervisning?
 - Kan du beskrive hvordan en time med fysisk aktiv læring ser ut?
 - Hvilket fag bruker du fysisk aktiv læring?
 - Hvorfor dette/disse faget/fagene?
 - Bruker du noe spesifikt materiell/utstyr i en time med fysisk aktiv læring? (hvor er dere, hva bruker dere)
 - Kan du si noe mer om dette?
 - Bruker du fysisk aktiv læring til innlæring/repetisjon/oppsummering av tema/læringsmål?
 - Hvorfor?
 - Hvorfor gjør du det på denne måten?
 - Personlige interesser/erfaringer
 - Teoretiske perspektiver
 - Styring ovenfra
- Hvor lenge varer en time med fysisk aktiv læring (den enkelte økt)?
 - Hvorfor?
- Kan du beskrive hvordan din rolle som lærer er underveis i en økt med fysisk aktiv læring?
 - Den individuelle elev
 - Fellesskap mellom elever
 - Hva mener du er årsaken til at du inntar akkurat denne rollen?
 - Personlige interesser/erfaringer
 - Teoretiske perspektiver
 - Styring ovenfra

Etiske begrunnelser/verdier

- Er det noen egenskaper hos deg som lærer som du mener må ligge til grunn for å kunne benytte deg av fysisk aktiv læring i din undervisning?
 - Kan du si noe mer om dette?
 - Hvorfor akkurat disse egenskapene?
- Erfarer du utfordringer med å benytte fysisk aktiv læring i undervisningen? Beskriv.
 - Elevene – løsninger?
 - Institusjonelle forhold – løsninger?
 - Kollegiale forhold – løsninger?

- Personlige forhold – løsninger?
- Erfarer du at det er gevinst ved å gjennomføre undervisning med bruk av fysisk aktiv læring?
 - Elevene
 - Institusjonen
 - Kollegiet
 - Deg selv
- Hva motiverer deg til å gjennomføre fysisk aktiv læring som en del av din undervisning?

Avslutningsspørsmål

- Er det noe du vil legge til som ikke har kommet frem?

Det vil avslutningsvis takkes for deltakelsen. Det vil informeres om forskningsprosjektets videre gang, hva som vil skje med dataene fra dette intervjuet, om hvordan informanten kan få innsyn, rettet og slettet opplysninger om seg selv, samt at samtykket kan trekkes tilbake, uten å oppgi noen begrunnelse, og hvordan dette gjøres.