

Janneke Hørven Helgesen

Fysisk aktiv læring på førstetrinn

En kvalitativ studie om tilrettelegging for fysisk aktiv læring, og hvilken betydning den har i skolehverdagen.



Figur 1. Ukjent tittel, Mari Watn, u.å.

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

<http://www.usn.no>

© 2022 Janneke Hørven Helgesen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Når dagens barn begynner i første klasse som 5- og 6-åringer, er læringsaktiviteter og kravene annerledes enn når 6-årsreformen ble innført. Målstyring og resultatkrav preger skolens praksis, og med denne studien ønsket jeg å undersøke hvordan det legges til rette for at barna får bevege seg i læringsaktiviteter og i sin tid på skolen i første klasse. På bakgrunn av dette ble det gjennomført semi-strukturerte intervju, og observasjon en hel dag på tre forskjellige skoler, i to forskjellige kommuner.

Funn viser at det er en signifikant forskjell i aktivitetsnivået i den ene klassen mot de to andre klassene, noe som også gjenspeiler seg i registrert uro. Det er registrert 12 tilfeller av uro på førstnevnte, mens antall registrerte tilfeller er 1 og 0 på de to andre. Dette kan antas å ha en sammenheng med flere tydelige forskjeller studien fant. Den ene mulige årsaksforklaringen er differansen i aktivitetsnivået både gjennom dagen, men også i de enkelte læringsaktivitetene på skolene. For å møte spenn i alders- og modningsnivå i klassen, finner studien også betydelige forskjeller i bruk av tid til frilek, og bevissthet i forhold til tilpasninger. Skolene med minst uro, har fastsatt ekstra utetid i løpet av dagen, og en fast dag til uteskole hver uke. Her er det også bevissthet rundt fordelene og utbytte av frileken, som sosial læring og relasjonsbygging. Dette kan antas å ha en sammenheng med lærernes pedagogiske bakgrunn, da det er store variasjoner i bruk av frilek, lekpregede læringsaktiviteter og uteskole mellom de to lærerne med førskoleutdanning og læreren med grunnskolelærerutdanning. Studien kan konkludere med at i tilfeller der barn får lov til å bruke kroppen sin i læringssituasjoner, hvor skolen gir frilek en betydning og det legges opp til en aktiv skolehverdag gjennom fysisk aktive læringsaktiviteter og mye utetid, er elevens engasjement for læringsaktivitetene høyere enn i motsatt fall.

Forord

Å skrive om fysisk aktiv undervisning og barns grunnleggende behov for bevegelse, har endret meg både som menneske og lærer. Det har vært en lærerik, spennende, slitsom, tøff og til tider uutholdelig prosess. Jeg er veldig takknemlig for å skrive om et tema som ligger meg så nært hjerte og som engasjerer meg inderlig. Jeg har sett viktigheten av å tilrettelegge for pauser og bevegelse gjennom dagen, og også hvilke resurser som ligger lett tilgjengelig for oss uten å være fullt utnyttet. Jeg tenker da på bruken av uteskole, og arealet rundt oss.

Det har nok ikke vært bare lett å være sønnen min det siste halvåret. Det å være syv år, og ha en mamma som både jobber og skriver masteroppgave, har ført til tårer for både liten og stor, men det har også gitt oss mange fine samtaler og refleksjoner. Uten Thomas så hadde nok ikke denne oppgaven hatt den samme tematikken. Selv om det var flere faktorer som inspirerte mitt valg, var han den som lå til grunn for alle spørsmål jeg stilte meg selv i prosessen frem til valg av tema.

Jeg er stolt over nå å ha gjennomført en femårig masterutdanning, som eneforsørger i en alder av 46 år. Jeg er stolt av resultatene og tilbakemeldingene jeg har fått underveis i studiet. Og jeg er stolt av det brennende engasjementet jeg har for jobben jeg skal gjøre. Men dette hadde ikke vært mulig uten disse:

Cathrine – takk for at du hele veien sørget for at jeg forble tro mot oppgavens mål og mening, takk for konstruktive og gode tilbakemeldinger, og for at du dyttet passet hardt når jeg trengte det.

Adéle & Vilde – takk for uendelig mange fine, nyttige, frustrerende og lærerike refleksjoner og samtaler. Uten dere hadde virkelig ikke studietiden vært den samme.

Informanter – tusen takk for at dere stilte opp i en presset hverdag preget av pandemi. Uten dere, ingen data og oppgave.

Familie og venner – takk for at jeg fikk lov til å være huleboer en stund, med visshet om at alle sto på utsiden og heiet på meg når jeg kom ut.

Mamma – min støtte og aller største *heier*. Takk for alle bidrag, både til barnepass, som gråtepute, og mye, mye mer.

Thomas – min inspirasjon, mitt hjerte og min hverdagshelt. Uten deg hadde det nok ikke vært hverken utdanning eller masteroppgave.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	3
INNHALDSFORTEGNELSE	4
1. INNLEDNING	6
1.1.1 Tema og bakgrunn.....	7
1.1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.1.3 Tidligere forskning.....	10
1.1.4 Oppgavens oppbygning.....	11
2. TEORETISK RAMMEVERK.....	12
2.1.1 Læringsperspektiv.....	12
2.1.2 Tilpasset Opplæring.....	15
2.1.3 Kognitiv og fysisk utvikling.....	15
2.1.4 Kjønnforskjeller.....	17
2.1.5 Lek og lekende læring.....	18
2.1.6 Selvbestemmelse og mestringsforventninger.....	20
2.1.7 Uteskole.....	21
3. METODER.....	23
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	23
3.1.2 Observasjon som metode.....	25
3.1.3 Semi-strukturert intervju som metode.....	26
3.1.4 Utvalg, forarbeid og gjennomføring.....	27
3.1.5 Transkribering.....	29
3.1.6 Oppgavens validitet og reliabilitet.....	30
3.1.7 Forskningsetiske refleksjoner.....	33
4. ANALYSE.....	34
4.1.1 Fase 1 og 2.....	34
4.1.2 Fase 3.....	37
4.1.3 Fase 4 og 5.....	38
5. FUNN.....	40
5.1.1 Observasjonene.....	41
5.1.2 Aktivitetsnivå og tilpasninger.....	43
5.1.3 Kroppslig uro.....	45
5.1.4 Pedagogisk bakgrunn.....	48
5.1.5 Bruk av lek.....	51
6. DRØFTING.....	53
6.1.1 Tilpasninger til alders- og modningsnivå.....	53
6.1.2 Læringsaktivitetenes aktivitetsnivå.....	56

6.1.3. <i>Lek i skolehverdagen</i>	59
6.1.4. <i>Lærernes pedagogiske bakgrunn</i>	61
7. KONKLUSJON	63
LITTERATURLISTE	65
OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER	67
VEDLEGG	68

1. Innledning

Hela kroppen behövs

Ögon kan se och öron kan höra,
Men händer vet best hurr det känns at göra.
Huden vet best när någon är nära.
Hela kroppen behövs för att lära.

Hjärnan kan tänka och känske förstå,
Men benen vet bäst hur det är att gå.
Ryggen vet best hur det känns at bära.
Hela kroppen behövs för att lära.

Om vi skall lära oss nå`t om vår jord,
Så räcker det inte med bara ord;
Vi måste komma den nära.
Hela kroppen behövs for att lära.

(Ukjent forfatter i Jordet, 2010)

Et helhetlig læringssyn ligger til grunn for undervisningen i norsk skole. Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017b) viser dette gjennom opplæringens verdigrunnlag, som blant annet har fokus på kulturelt mangfold, skaperglede, utforskertrang og demokrati. I tillegg så skal opplæringen sørge for å ivareta og lære elevene folkehelse og livsmestring, bærekraft, strategier for læring og å utvikle kompetanse i fagene. Her skal altså hele livsaspektet til et barn ivaretas. Elevene lærer med hele seg, kroppen opplever og erfarer, og omdanner opplevelser til læring. Derfor trenger vi også at kroppen er med i opplæringen som skjer på skolen. Utover motoriske ferdigheter, bidrar fysisk aktiv undervisning også til utvikling både sosialt og emosjonelt. God funksjonsevne på andre områder kan i følge Vingdal (2014) bidra til blant annet trygghet, konsentrasjon, positiv selvoppfatning og andre faktorer som bidrar til å styrke kognitiv læring (Vingdal, 2014, s. 41–42).

1.1.1 Tema og bakgrunn

Forskningskartleggingen «De yngste barna i skolen – lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø» (2018) konkluderer blant annet med at forskning viser at barn lærer best når læringen er gøy, når de får bruke fantasi og har autonomi. I det legger de at barna selv får ta initiativ til å undersøke og eksperimentere og se resultatene av undersøkelsene de gjør. I tillegg så konkluderer rapporten med følgende:

«Det er bred enighet i læringsforskning og policydokumenter om at mennesker lærer best når de får være aktive og arbeide undersøkende i konstruktive omgivelser. Hvis målet er å gi de yngste barna lærelyst og motivere for livslang læring, er det ikke å anbefale en praksis hvor de store deler av skoledagen sitter i ro og blir undervist» (Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. 2018, s.51)

Bevegelsesfriheten som leken gir er verdifull, men i skolen sees leken på som noe barna gjør i friminuttene, mens den i barnehagen har en sentral posisjon for tilrettelegging for læring (Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C.P. og Sundtjønn, T., 2021). Vingdal (2014; 2018) skriver om barnekroppens fysiologiske behov for bevegelse, og det er tydelig at barn vil dra fordel av en skole som tilrettelegger for fysisk aktivitet i samspill med læring. Kunnskap om kroppens utvikling kan bidra til å skape forståelse og å legge til rette for mer aktiv læring. I tillegg så vet vi også at kognitiv utvikling profitteres av fysisk aktivitet (Nordbotten, 2014, s. 56-57), men hvor utbredt denne kunnskapen er i skolen, finner jeg lite om. I Læreplan for kunnskapsløftet 2020 - Overordnet del står det at:

«Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer»(Kunnskapsdepartementet, 2017c, 3.2.).

Vi skal altså gi alle likeverdige muligheter til læring og utvikling, vi skal ha innsikt i elevenes behov og vi skal benytte et bredt repertoar av læringsaktiviteter. I tillegg til de fysiologiske behovene, finnes det også forskning på kjønnsforskjeller og læring. Nordbotten (2014) forklarer hvordan det er store forskjeller i aktivitetsnivået med ute- og inneleker. Pedagogens rolle er derfor

svært viktig når det kommer til å tilrettelegge for aktivitet. Det står: «*Med store variasjoner i aktivitetsnivå, [...]vil pedagogens faglige engasjement og kunnskap om barn og fysisk aktivitet være avgjørende for å kunne legge til rette for et godt og inspirerende aktivitetsnivå*» (Nordbotten, 2014, s. 119).

Noe av det som inspirerte tematikken for oppgaven, var Vingdals kapittel «Lærande kropp i endring» (Vingdal, 2018) som ble lest i etterkant av en praksisperiode, og bidro til å skape en helt ny forståelse for atferden til et prematurt tvillingpar jeg ble kjent med i perioden. Når Læreplan for kunnskapsløftet 2020 kom, var det med et økt fokus på lek. Det beskrives i flere av kompetansemålene at elevene skal kunne utforske eller uttrykke seg gjennom blant annet lek, og i overordnet del – opplæringens verdigrunnlag (2017) står det: «*For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring*» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette understreker viktigheten av at læringsaktivitetene foregår på en slik måte at den tiltaler og motiverer barna. Illeris (2006) peker på hvordan vestlig tilnærming og forståelse for hvordan man tilegner seg læring, ofte overser det faktum at all tidligere utvikling bygger på et kroppslig aspekt som kommer til uttrykk gjennom opplevelse, atferd og læring (Illeris, 2006, s. 22).

1.1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I overordnet del (2017) står det at opplæringen skal bidra til at elevene i sin læreprosess benytter seg av blant annet praktiske aktiviteter, sansing og tenking (Kunnskapsdepartementet, 2017b, 1.4.). Dette krever at lærere varierer arbeidsmetoder og tilpasser læringsaktiviteter til barnas behov, og at de, slik det står i overordnet del, «*gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå*» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, 1.4.). Jeg ønsker med min masteroppgave å bidra til å belyse temaet fysisk aktiv læring, tilrettelagt gjennom blant annet fysisk aktive læringsaktiviteter og lek, og hvilken se på hvilken plass dette har i lærernes undervisning. Jeg har ut ifra dette formulert følgende problemstilling:

Hvordan legger lærerne til rette for fysisk aktiv læring på førstetrinn?

For å kunne besvare min problemstilling, har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte bidrar læringsaktivitetene til å forebygge kroppslig uro?
2. Hvilken plass gir lærerne leken i skolehverdagen, og hvilken betydning tillegges den for elevenes læring?

Det første forskningsspørsmålet retter fokus mot hvordan lærerne, gjennom sin undervisning, bidrar til å øke eller minske uro i lærings situasjoner. Med uro menes kroppslig bevegelse som forstyrrer/kan forstyrre læringsaktiviteten, og som i situasjonen er uønsket. Jeg vil i hovedsak se på bruk av fysisk aktive læringsaktiviteter og autonomistøttende tiltak. Med autonomistøttende tiltak, menes på hvilken måte lærerne legger til rette for elevenes opplevelse av å være delaktig og ha autonomi i egen læringsprosess. Forskningsspørsmål nummer to ser på hvilken plass lærerne gir leken i skolehverdagen til de tre klassene og hvilken verdi de uttaler at den har for barna og dem selv. Her belyses bruk av frilek og lekpregede læringsaktiviteter. Vingdal skriver at «Barn i bevegelse er ofte glade barn» (Vingdal, 2014, s. 41), og forskning viser at barn som får bevege seg, gjerne gjennom lek og lekpregede læringsaktiviteter, lettere og i større grad tar til seg læring, og har større indre motivasjon for læringsarbeidet som gjøres i skolen (Nordbotten, 2014, s. 56–57). Gjennom fysisk aktiv læring kan vi legge til rette for at barn vil finne skolearbeidet og læringen i seg selv attraktiv å engasjere seg i (Deci & Ryan, 2002, s. 42)(Nordbotten, 2014, s. 56–57).

Jeg ønsker å begrepsavklare fysisk aktiv læring, og har i denne oppgaven tatt utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets definisjon som sier: «*Fysisk aktiv læring handlar om at elevane lærer i ulike fag medan dei er i aktivitet i klasserommet, på uteområde eller i nærmiljøet*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg har definert fysisk aktiv læring i min oppgave til å omhandle læringsaktiviteter som innebærer at elevene beveger seg vekk fra pulten sin, og bruker kroppen i læringsaktiviteten. Jeg har gradert læringsaktivitetene etter nivå av fysisk aktivitet. Disse er *lav aktivitet, middels aktivitet, høy aktivitet og selvvalgt lav aktivitet*. Eksempel på nivå lav aktivitet er en aktivitet hvor elevene fikk tildelt hver sin måned, og skulle stille seg i riktig rekkefølge. Middels aktivitet er for eksempel når elevene skal reise seg og klappe ved stigende telling, og reiser seg og beveger seg frem og tilbake ved synkende telling. Høy aktivitet betegnes ved for eksempel at elevene danser til en bevegelsesvideo. Selvvalgt lav har jeg tatt med for de situasjonene hvor eleven selv tar initiativ til å bevege seg, uten samtykke eller avklaring fra lærer. For eksempel når en elev under en læringsaktivitet velger å gå ut i gangen med vantene sine, en og en. Jeg har også inkludert

noen læringsaktiviteter hvor elevene sitter stille. Disse har jeg betegnet som *fysisk inaktive*, og er tatt med for å belyse funn, som viser en mulig sammenheng mellom fysisk inaktive læringsaktiviteter og uro.

1.1.3 Tidligere forskning

Utdanningsdirektoratet har gitt et forskerteam fra OsloMet og UiO i oppdrag å evaluere seksårsreformen, som skal leveres i to delrapporter og en sluttrapport. I den første delrapporten, «Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse», som kom i mars 2021, trekkes det frem at det finnes lite forskning og kunnskap om blant annet barns perspektiver på overganger og lek, og læring og læringsaktiviteter i barnehage og skole. Dette har betydning for min oppgave, da det er viktig å skape kontinuitet i overgangen, gjennom blant annet foretrukne og kjente læringsaktiviteter for barna. (Becher, A.A., Bjørnstad, E. og Hogsnes, H.D., 2019, s. 17). Læringsaktivitetene i barnehagen består i stor grad av fysisk aktive læringsaktiviteter gjennom en lekpreget tilnærming, og leken er i så måte en viktig bidragsyter i å kunne tilrettelegge for fysisk aktive læringsaktiviteter videre i skolen (Becher et al., 2019, s. 22–23). Lillejord, Børte og Nesje (2018) sin kunnskapsrapport «De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø», tar for seg skolestarternes behov når det kommer til blant annet lekbasert læring. De har sett på forskning som er gjennomført på tvers av landegrensene, og når det kommer til utfordringer med å ta leken inn i skolen, viser de til forskning som har sett på lærernes forståelse av lek og læring. Den viser at hovedårsaken til at lærere benytter mest lærerstyrt undervisningsmetoder, er usikkerhet om hvordan man skal ta i bruk leken, samt frykt for å ikke nå læringsmålene som er nedfelt i læreplanene (Lillejord et al., 2018, s. 14). Som en måte i å tilrettelegge for fysisk aktiv læring, er det derfor viktig at kompetansen om temaet løftes ute i skolen, slik at man får trygghet til å ta i bruk lek og aktivitet i undervisning på småtrinnet.

Når det kommer til bruk av fysisk aktivitet i læringen på førstetrinn, finnes det lite konkret forskning i Norge. Men Vingdal (Vingdal, 2018, s. 44–45) viser til to forskningsprosjekt utført i Danmark og Sverige. Den danske studien *Forsøg med læring i bevegelse (2015)* har sett på bruk av fysisk aktivitet i tilknytning til matematikk. Studien forsker på 545 førsteklassinger, som deles i en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe. Intervensjonsgruppen har minimum 15 minutters aktivitet pr 45 minutters økt, og de skulle ikke sitte stille lenger enn 20 minutter. Kontrollgruppen

hadde normal matematikkundervisning. Elevene ble testet i forkant av og i etterkant av studien, og resultatene viste at intervensjonsgruppen forbedret sine matematiske resultater med 35%, i sammenligning til kontrollgruppa. Dette viser en markant forskjell for undervisning med og uten fysisk aktivitet (Bugge & Froberg, 2015, s. 11, 64).

Det svenske forskningsprosjektet til Ericsson og Karlsson (2014) undersøker hvilken betydning kroppsøving har for utvikling av motoriske ferdigheter, og fulgte tre årskull fra 1. – 9. klasse. Kontrollgruppen fulgte normal kroppsøving, med faget to ganger per uke. Intervensjonsgruppen hadde en 45 minutters økt med kroppsøving hver dag. Alle elevene ble kartlagt før oppstart av studien og etter endt 9. klasse. De fant en signifikant forskjell i bedring av motoriske ferdigheter i de to gruppene, hvor intervensjonsgruppen var tydelig bedre. I tillegg presterte intervensjonsgruppen bedre når det kom til karakterer ved avgang etter 9. klasse, enn kontrollgruppen. (Ericsson & Karlsson, 2012, s. 2–5).

1.1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i 7 kapitler, og videre følger en leseveiledning for disse.

Kapittel 1 presenterer tema og bakgrunn for oppgaven, viser til tidligere forskning om tema, før det avsluttes med denne leseveiledningen.

Kapittel 2 belyser teoriene som utgjør det teoretiske rammeverket for oppgaven, og som jeg vil trekke inn i drøftingen.

Kapittel 3 omtaler og begrunner metodiske valg. Videre presenterer jeg utvalg, forarbeid og utførelse av datainnsamlingen. Etter dette belyser jeg oppgavens validitet og reliabilitet, før det avsluttes med noen forskningsetiske refleksjoner.

Kapittel 4 viser det analytiske arbeid som er gjort gjennom fem (6) faser.

Kapittel 5 presenterer funnene som er gjort i datamaterialet, for best mulig å kunne besvare problemstillingen. Funnene er strukturert etter kategorier som ble det endelige utgangspunktet fra analysearbeidet.

Kapittel 6 drøfter empirien opp mot teori og problemstilling med forskningsspørsmål.

Kapittel 7 oppsummerer de mest sentrale funnene og mine refleksjoner rundt disse.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer jeg teori som er relevant for å kunne besvare problemstillingen: *Hvordan legger lærere til rette for fysisk aktiv læring på førstetrinn?* Jeg vil vise til hvilket læringsperspektiv som ligger til grunn for oppgaven, samt se på forskjellige aspekter ved læring og barns utvikling. Dette gjør jeg gjennom følgende inndeling av teorien: Læringsperspektiv, tilpasset opplæring, kognitiv og fysisk utvikling, kjønnsforskjeller, lek & lekende læring, selvbestemmelse og mestringsforventninger, og uteskole.

Jeg har valgt dette teoretiske rammeverket fordi jeg mener det belyser fenomenet i oppgaven på en god måte. Hvordan kroppen til barn lærer og utvikler seg, er det viktig at lærere og andre voksenpersoner som jobber med barn har kunnskap om, på samme måte som det kan være nyttig å kunne noe om hvilke kjønnsforskjeller som eksisterer. I opplæringslova står det at vi skal tilpasse opplæringen etter evner og forutsetninger hos den enkelte elev (Opplæringslova, 2022), noe som forutsetter at vi gjør nettopp dette, og med den kunnskapen som trengs.

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg en dypere innsikt, og en større forståelse for behovet og effekten av en fysisk aktiv skolehverdag, og hvordan våre pedagogiske valg i stor grad påvirker elevenes læring. Jeg har sett hvor viktig bevegelse og pauser i læringsaktivitetene er, og hvordan vi gjennom små grep kan støtte elevenes læring og utvikling gjennom fysiske tilpasninger. Jeg synes også det er svært viktig at barn opplever læringsarbeidet i skolen som meningsfylt, og at de har motivasjon for det som skal gjøres, noe bevegelse kan bidra til. I forlengelse av dette vil jeg også trekke inn leken som grunnlag for læring, da den ofte gir rom for å bruke kroppen. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg se på hvordan bruken av uterommet og uteskole, på samme måte også gir bevegelsesrom.

2.1.1. Læringsperspektiv

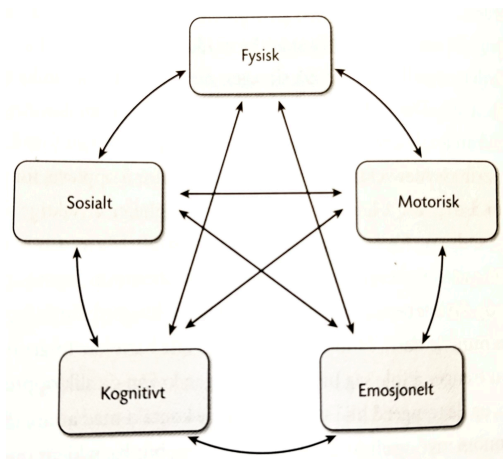
Denne oppgaven skrives med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Säljö (2006) forklarer at det vil si at vi forstår læring som noe som utvikles i samhandling med andre, og at den kunnskapen man tilegner seg står i relasjon til vår omverden. Vi blir alle formet av de biologiske forutsetningene som er gitt oss. Men hvordan vi utvikler oss, og hva vi tilegner oss av kunnskap bestemmes ikke av disse biologiske faktorene (Säljö, 2006, s. 40–41). Vygotsky skiller mellom

utvikling og læring. Barn vil først utvikle seg gjennom imitasjon av voksne, og læring skjer først etter utvikling. Han understreker også at barn er ikke i stand til å lære noe som de ikke er modne nok til å forstå, men at de kan forsøke å etterligne voksne med noe som er utenfor deres forståelsesevne (Vygotskij, 1978, s. 88). Den proksimale utviklingssonen er avgjørende å finne for å klare å løfte barnet til neste nivå i sin utvikling. Den defineres som den avstanden mellom det barnet kan klare selv og det barnet kan klare ved hjelp av en voksen. Læringen forutsetter altså en sosial handling, så mennesket sees som et aktivt og handlende vesen. Læringen er også situert og kontekstuell. I dette legger vi at læringen skjer i mange forskjellige kontekster, og ved hjelp av både språk, tegn og andre redskap (Vaage, 2001, s. 135–136)

En av utfordringene med læringen som barna skal ta til seg i skolen, er ifølge Mead (1998) at den bygger på et arbeidsprinsipp som ikke er en naturlig måte for barn å lære. Vi forsøker å gi barna metoder, og lede oppmerksomheten til oppgaven som gis, mens det vi faktisk ender opp med å gjøre er å styre oppmerksomheten mot det ytre motivet. Dette er i henhold til Mead det å holde de i arbeid. Dette hevder han da kan resultere i at barnet mister evne til ekte konsentrasjon (Mead, 1998, s. 72–73). Både Mead og Dewey trekker frem leken som en positiv kraft i barns læring. Hvis vi bygger på barnas interesse og lar dem lære ut ifra hvor de er og hva de interesserer seg for, vil læringsprosessene gå sin gang, uten avbrudd, og med en motivasjon for å lære videre (Mead, 1998, s. 74).

Vingdal skriver om et helhetlig eller holistisk læringssyn, som stammer helt tilbake til blant annet grekerne og Aristoteles. Ordet holismen, på gresk holos, betyr hel eller fullstendig, og viser til at

elevne lærer med hele seg. Det vil si at både det fysiske og det kognitive bidrar i læringen. Det fysiske kan vi definere som fysisk og motorisk, slik vi deler psykisk i emosjonelt og kognitivt, og de ulike delene er avhengig av og påvirker hverandre i barnets utvikling og læring (Vingdal, 2014, s. 38–39). Dette vises med følgende modell:



Figur 2. Modell av et helhetlig læringssyn

Her ser vi at det er tydelige koblinger på tvers av områdene, og det fysiske området kobles mot både, kognitivt, emosjonelt, motorisk og sosialt. Alle disse områdene er gjensidig avhengig av hverandre og påvirker hverandre, og elevens motivasjon kan veldig ofte knyttes til helheten. Den kan begrunnes i både mestringsforventninger, fysisk, kognitivt og sosialt, eller kanskje et ønske om tilhørighet (Lillemyr, 2011, s. 55–56).

Slik jeg skrev innledningsvis, så er barn i bevegelse, ofte glade barn. Denne gleden får gjerne også ringvirkninger for både undervisningen og for læringsprosessene (Vingdal, 2014, s. 42), samtidig som elevene også får mye sosial læring i bevegelsessituasjoner, enten det er i friminutt, organisert lek eller fysisk aktiv undervisning. Bevegelsesglede viser seg også ifølge Lyngstad i Vingdal (2010) å ha en positiv effekt på konflikter, og kan derfor også bidra til et godt sosialt miljø (Vingdal, 2014, s. 41–42).

Barn er svært forskjellig når de begynner i førsteklasse, og man kan oppleve spenn fra en umoden femåring til en skolemoden og klar seksåring. Den biologiske alderen i klassen kan da altså variere fra 4 til 7 år (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 122–125; Vingdal, 2018, s. 38). I opplæringsloven §1-3 står det som nevnt at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringslova, 2022), og forutsetningene vil i førsteklasse variere i stor grad, både kognitivt, emosjonelt og sosialt. Det er derfor viktig at læreren som står i klasserommet hver dag har kunnskap om barnekroppen og dens utvikling, og på den måten kan legge til rette for at læring skjer på barnets premisser gjennom å ivareta deres behov for bevegelse og lek. Nordbotten (2014) trekker frem hvordan flere studier ser en klar sammenheng mellom fysisk aktivitet og kognitiv prestasjon. Barn som får øvelse i bevegelse og koordinering, får bedre fysiske egenskaper og kompetanse. Sammenhengen med at barns skolefaglige prestasjoner øker med grad av fysisk aktivitet, forklares blant annet med at «automatisering av bevegelser kan frigjøre kognitive ressurser som igjen kan øke forutsetningen for konsentrasjon og læring». Det vises også til en direkte sammenheng mellom grad av fysisk aktivitet og nervesystemets utvikling, og hvordan denne kan virke positivt på den kognitive utviklingen (Nordbotten, 2014, s. 56–57).

2.1.2. Tilpasset Opplæring

Tilpasset opplæring er nedfelt i lovverket gjennom opplæringslova (2022) som sier at alle skal få tilpasset sin opplæring etter egne evner og forutsetninger (Opplæringslova, 2022, s. §1-3). I tillegg står det også i LK20 (2017) overordnet del at: «*Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet*». Undervisningsdirektoratet (2022) skriver videre at det å gi elevene praktiske oppgaver og å ta i bruk for eksempel skog, nærmiljø, bibliotek og klasserom som læringsarenaer, kan bidra til å fremme elevenes forståelse og motivasjon. I tillegg så trekkes også fysisk aktivitet frem som en del av et variert metodebruk (Utdanningsdirektoratet, 2022), og det påpekes at bruk av fysisk aktivitet i undervisningen er et godt virkemiddel for å oppnå dybdelæring. Gjennom utforskning, være i bevegelse og bruke sansene, kan man skape forståelse hos eleven innad i fagene, men også på tvers av dem. Videre vises det til hvordan fysisk aktivitet er tett knyttet opp til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og kan i tillegg til læring i fag bidra til å styrke relasjoner mellom elevene og skape trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2020). Bunting (2014) trekker frem noen sentrale verdier i forhold til tilpasset opplæring. Disse er: *inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning*. Verdien *inkludering* har vi i form av at alle skal lære i et inkluderende fellesskap, vi har *variasjon* i læringsaktiviteter og metoder, det skal oppleves *relevant* for elevene og at læringen står i *sammenheng* med hverandre. Elevene skal ha *medvirkning* i egen hverdag og læringsprosess, og de skal oppleve å bli *verdsatt* av skolen og sine medelever. I tillegg så skal elevenes erfaringer brukes på en positiv måte, og også bli utfordret slik at man også tilfører ny kunnskap og erfaring (Bunting, 2014, s. 29).

2.1.3. Kognitiv og fysisk utvikling

Når barnet vokser, vil de forskjellige sansene støtte og bidra til barnets utvikling. Det retikulære aktiveringssystemet (RAS) sender signaler om fare fra den mest primitive delen av hjernen til andre deler av hjernen. Et eksempel er når vi for eksempel holder på å miste balansen, da flytter både føtter og armer seg på en slik måte at det begrenser skadene ved det forestående fallet mest mulig (Fløgstad & Helle, 2019, s. 117–118). Disse signalene bidrar også til at kroppen kan jobbe konsentrert, og det forklares hvordan fikling faktisk er uttrykk for RAS-signaler som aktiviserer musklene, slik at hjernen forhindres fra å gå i dvale. Fikling eller tilsvarende aktivitet, hjelper hjernen inn i en tilstand hvor den er våken og effektiv, og kan altså bidra til at vi holder på

konsentrasjonen (Fløgstad & Helle, 2019, s. 117–118). I forlengelse av dette kan vi se på uro, i form av småbevegelser og kravling, som noe som i hovedsak er biologisk betinget. Det å sitte i ro krever et modent vestibulærsystem, og for å oppnå denne modningen trenger barn å få lov til å bevege seg (Fløgstad & Helle, 2019, s. 118). Så når vi opplever barn som ikke sitter stille, kan dette rett og slett være et tegn på at de forsøker å konsentrere seg, og trenger noe å fikle med og å bevege på seg (Fløgstad & Helle, 2019, s. 118).

Når det kommer til skjelettmusklernes vekst og utvikling, forklares det i Jagtøien og Hansen (2000) hvordan muskelmassen hos barn er forskjellig fra voksne, på en slik måte at de har mindre muskelmasse i forhold til kroppsvekten. Dette medfører at barn ofte oppfattes som urolige, da langvarige og ensidige belastninger kan føre til at barna opplever verking i muskler. Dette forklarer i stor grad hvorfor vi opplever stor kroppsuro på småtrinnet. Behovet for å skifte stilling og bevege seg er rett og slett fysiologiske behov som kommer til uttrykk, og skoledagen bør derfor gi barna mulighet til å bevege seg mye. Både i form av løping, hopping, hending og klatring, alt som er naturlig i lek og barnas måte å omgås hverandre på (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 34). I tillegg til at barns muskulatur avviker fra voksne, er også knokler og skjelett annerledes. Barnekroppen tåler mye, da knoklene har mer brusk enn voksne. De er i så måte skapt for å være aktive, da dette styrker skjelettet og gir blant annet høyere beintetthet, hvor man i motsatt fall kan man få skjelettplager ved inaktivitet (Vingdal, 2018, s. 39).

I Vingdal (2014) beskrives *physical literacy* som «et anlegg for å dra fordel av menneskets evne til kroppsliggjøring, som gir individet motivasjon, tillit, kroppslig kompetanse, kunnskap og innsikt til å verdsette og ta ansvar for å opprettholde meningsfulle fysiske sysler/aktiviteter gjennom hele livsløpet (Vingdal, 2014, s. 83)». Den motoriske utviklingen er avhengig av faktorer innenfor både arv og miljø, og Sigmundsson og Pedersen (2000) beskriver hvordan kroppsøvingstimene som inngår i barns opplæring i dag, ikke er nok for å utvikle god motorisk kompetanse, men at den er avhengig av stimuli utover hva skolen kan tilby (Sigmundsson, 2000, s. 54–55). Det trekkes også frem at det er et beviselig faktum at barn som har dårlig motorikk, er mer inaktive og at inaktivitet kan være en bidragsfaktor til dårlig helse (Sigmundsson, 2000, s. 54). Gjennom å utvikle sin fysiske kompetanse, kan man bidra til å styrke både motivasjon og selvtillit hos barnet. Denne selvtilliten kan hjelpe barnet på flere måter. Sett i lys av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som ble innført med LK20 (2020), vil styrking av barnets kroppslige kompetanse, bidra til et positivt forhold til fysisk aktivitet og forebygge en usunn livsstil, samtidig som det og støtter den

psykiske helsen (Vingdal, 2014, s. 83–85). Ved innføring av læreplan for kunnskapsløftet 2006, ble det definert 5 grunnleggende ferdigheter; lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Til sammenligning så har OECD, som Norge har definert sine grunnleggende ferdigheter ut ifra, flere nøkkelferdigheter, hvor physical literacy er en av dem (OECD, u.å.). Denne nøkkelferdigheten ble ikke innlemmet i Læreplan for kunnskapsløftet 2006 (LK06) eller Læreplan for kunnskapsløftet 2020 (LK 20).

2.1.4. Kjønnforskjeller

Jagtøien & Hansen (2000) skriver at vi finner flere kjønnforskjeller mellom gutter og jenter når det kommer til utvikling og læring. Forskning viser faktisk at 6-årige jenter har kommet lenger i sin utvikling med å samordne kroppen sin, og liker i større grad stillesittende finmotoriske, aktiviteter. Mens guttene derimot trenger mer plass, og oppleves oftere som årsak til støy og kaos. Denne forskjellen er størst de første to årene på skolen, og man bør derfor tilrettelegge aktiviteter, slik at de imøtekommer behov hos begge grupper. Det må også understrekes at forskjellene innad i kjønnene kan varieres i like stor grad som mellom kjønnene (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 125).

I Gurian 2010 står det at hjerneforskning viser at det også er store forskjeller i hvordan jente- og guttehjernen fungerer, blant annet når det kommer til utnyttelse av cellene og blodgjennomstrømming i hjernen. Forskning fant at en hvilende jentehjerne er like aktiv som en aktivert guttehjerne, og derfor fremstår jentehjernen som alltid påkoblet i motsetning til guttenes. Hjernen til jenter er jevnt over mer aktivert, selv når den slapper av eller kjeder seg, noe som kan være en fordel når det gjelder å ta til seg læring (Gurian & Stevens, 2010, s. 29). Vingdal hevder at dette kan bidra til at jentene i større grad enn gutter klarer å holde på konsentrasjonen. Det tillegges evolusjonen og våre forfedres tilpasninger for å overleve, at gutter og jenter er ulike. Som omsorgspersoner og ansvarlige for barn og dyr, var det større behov for konstant tilstedeværelse fra kvinnene. Mennene derimot var ute på jakt og beskyttet egen stamme, og var mer intervallpreget i sin tilstedeværelse. Mellom slagene koblet de ut og slappet av (Vingdal, 2018, s. 43).

Barnekroppen er bygd for intervaller, og det er derfor viktig at barn får pauser. Dette er ikke alltid vektlagt i undervisningssammenheng i skolen. Pausene trenger ikke å være lange, men hyppige pauser bidrar til økt oppmerksomhet for læringsarbeidet, har mest effekt på småtrinnet, og er større hos gutter enn hos jenter (Vingdal, 2018, s. 40). Illeris deler opp kjønnsforskjellene når det kommer til læring i tre forskjellige nivåer: fysiologisk, psykologisk og sosiologisk. Gutter modnes generelt senere enn jenter, og det vil derfor være en hel del som jenter vil lære før gutter når det kommer til de fysiologiske faktorene. Men guttene bli ofte sterkere og kraftigere enn jenter, og derfor presterer de bedre på områder som profitteres av kraft. Når det kommer til de psykologiske forskjellene, trekker han frem flere. Jenter har blant annet en mer omfattende forbindelse mellom de to fremste hjernehalvdelen, mens gutter har bedre forbindelse mellom fremre og bakre hjernehalvdel. Dette kan bidra til forskjellige handlingsmønstre og funksjoner mellom kjønnene. Videre spiller også de sosiologiske forholdene en rolle når det kommer til samfunnet vi har i dag. Kvinner ser ut til å tiltrekkes en utdanning i større grad enn menn, mens menn fortsatt holder på posisjon når det kommer til blant annet lønn, status og innflytelse (Illeris, 2006, s. 197–204).

2.1.5. Lek og lekende læring

Jordet (2010) skriver at «Lek er barns naturlige måte å lære på, og gjør læringen selvmotiverende» (Jordet, 2010, s. 79). Hvis vi ser på læringens plass i barnehagen, så sier Rammeplanen at det som skal ligge til grunn for barnas læringsprosesser, er stimulering og anerkjennelse av barnas nysgjerrighet, kreativitet og deres vitebegjær (Kunnskapsdepartementet, 2017d, 3.). Videre så står det at i læringsprosessene skal hele kroppen og alle sanser benyttes, og at de gjennom å undersøke og oppdage skal forstå sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017d, 3.). Til sammenligning med skolen hvor det står i overordnet del: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9). Forskning forteller oss at tilrettelegging i overgangen kan knyttes tett opp til hvordan barna trives, og deres videre utvikling og læring. Klarer man å skape kontinuitet i overgangen, legger man til rette for varige og gode læringsbetingelser både kognitivt og sosialt. Det vises også til en studie gjennomført i Danmark og på Island, som slo fast at barna opplevde aktiviteter hvor de måtte sitte stille, eller som ga barna en passiv rolle, som kjedelige (Stipek, Clements, Coburn, Franke & Farra, 2017, sitert i Becher et al., 2019, s. 17). I

Becher, Bjørnestad og Hogsnes (2019) beskrives leken som limet i overgangen mellom barnehage og skole, og de skriver:

«Det er foruroligende at Lillejord mfl. (2018) finner i sin litteraturgjennomgang at lærere, selv for de yngste barna i skolen, ser ut til å gripe til tradisjonelle og lærerstyrte læringsmetoder. Grunnen til dette er at lærerne står ovenfor økte krav om testing og forventninger om gode elevresultat. Dette er en av de sentrale faktorene som bidrar til å hemme lekens vilkår de første årene i skolen» (Becher et al., 2019, s. 23–24).

Barn leker for å leke, og leken oppstår gjerne fort så sant man lager rom for det. Lillemyr (2011) trekker frem leken som stimulerende for motivasjon, og at den spiller en stor rolle på flere områder, blant annet sosial læring og selvoppfatning (Lillemyr, 2011, s. 44–45). I tillegg så viser Broström (2019) til hvordan leken er indre motivert og frivillig. Han refererer til Huizinga (1963), som skriver at barnet selv er initiativtager og bestemmer lekens regler og form (Broström, 2019, s. 44–45). Leken er som nevnt et viktig pedagogisk verktøy av flere grunner, og hvis vi ser på læringspotensialet som ligger i lek, så finner vi både at den kan gi barnet økt kompetanse sosialt, de lærer å kjenne på tilhørighet og får en forståelse for sosiale koder, som igjen kan føre til kulturell forståelse. De utvikler jeg´et gjennom styrket selvtillit, får bekreftelse i relasjoner og de skaffer seg kunnskap og forståelse gjennom utforskning og testing av ting som de ikke helt har grep om enda (Lillemyr, 2011, s. 36–37). LK 20 (2020) kom med fokus på at barna skal få lov til å undre seg, utforske og oppleve skaperglede, noe som står godt i forhold til Lillemyr (2011) sin forklaring om at barn lærer «gjennom undring, eksperimentering, opplevelser og skapende aktiviteter» Leken gir på denne måten en tosidig læring, både faglig og sosialt, og bidrar da også inn i dannelsesmandatet skolen er gitt. Forskning viser at leken er spesielt viktig for barn i alderen 4-10 år, spesielt fordi den ligger til grunn for både hvordan barn lærer, men også hvordan de utvikler seg (Lillemyr, 2011, s. 37-39). Den kan i seg selv være en god samarbeidspartner når man skal skape motivasjon for læring hos barn, og kjennetegnes blant annet med at den er indre motivert og har en sterk tiltrekningskraft på barn (Lillemyr, 2011, s. 43).

Hvis vi skal se lek som redskap for læring i skolen, så vil de fleste forskjellige lektypene kunne benyttes. Jagtøien og Hansen (2000) beskriver både sansemotorisk lek, rollelek, regellek, bevegelseslek, konstruksjonslek og mediebasert lek som egnede, hver til sitt område av læring. Den sansemotorisk leken kan støtte barna i sin utvikling. Kroppen deres er hele tiden i endring, og de trenger derfor stadig å tilpasse seg ny motorikk og utførelse. Sansemotorisk lek legger opp til

forskjellige former for fysisk aktivitet, og dette er viktig for at barna skal bli kjent med sitt bevegelsespotensial, noe som kan styrke dem både motorisk, kognitivt, emosjonelt og sosialt (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 139, 143). Lillemyr (2011) trekker også frem rolleleken som sentral. Den kan fungere som brobygger mellom det barna har sett, hørt eller lært og den forståelsen de oppnår, og passer inn i de fleste både fag og temaer som det jobbes med på småtrinnet. Videre så er regeltek og bevegelseslek fine for fysisk aktivitet og sosial læring. Det å lære seg å følge barnekulturens uskrevne regler, bli viktig for å få lov til å være med i fellesskapet. På samme måte som bevegelsesleken støtter utvikling av motoriske ferdigheter, hvor bevegelse er det sentrale og ofte sees i form av vilter lek, gir den også sosial kompetanse. Konstruksjonsleken ser vi også mye av i skolen, både i barnas egeninitierte frie lek, og i skolen læringsrettede undervisning. Denne kommer gjerne til uttrykk gjennom bygging med klosser, i sandkasser, hyttebygging og mye mer (Lillemyr, 2011, s. 43). Det er derfor oppløftende at leken har fått et større i fokus i Læreplan for kunnskapsløftet '20 (Kunnskapsdepartementet, 2017b) enn den hadde i Læreplan for kunnskapsløftet '06 (*Generell del av læreplanen*, u.å.). Jagtøien og Hansen (2000) skriver avslutningsvis i sin bok «I bevegelse» at skolen «har en stadig viktigere rolle i samfunnet og i forhold til livsstil, som i stadig større grad vektlegger stillesittende aktiviteter, og hvor det å være i bevegelse i stadig mindre grad er en del av de daglige aktivitetene» (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 236). Dette kan være viktig å ha med seg inn i skolehverdagen. LK20's tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring, viser til hvordan blant annet utvikling av et positivt selvbilde er viktig i barne- og ungdomsårene. Dette er noe temaet skal legge tilrette for gjennom å «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2.5.1.). Da er det også viktig at lærerne har kompetanse om barns utvikling og behov, både kognitivt og fysisk.

2.1.6. Selvbestemmelse og mestringsforventninger

Deci og Ryans (2002) teori om selvbestemmelse (self-determination) er en av de mest brukte og anerkjente teorier om indre og ytre motivasjon. Den bygger på at mennesker har et grunnleggende behov for å kjenne tilhørighet, autonomi og har et behov for å være kompetent. Det som kjennetegner indre motivasjon, er at den kan sees som atferd som er lystbetont og som gjerne gjøres kun for gleden ved selve atferden. Barn som ser det å lære og utforske som spennende, finner ofte glede i skolearbeidet ((Deci & Ryan, 2002, s. 37, 42). Dette står i motsetning til ytre motivasjon som er atferd som bygger på et ønske om å oppnå noe konkret. Et godt eksempel på indre

motivasjon er barns forhold til lek. Barn leker for å leke, og de finner denne både interessant, morsom og spennende. Den indre motiverte atferden kan også sees som en konsekvens av de tre nevnte grunnleggende behovene, og vil, avhengig av i hvilken grad disse behovene dekkes, kunne påvirke både den indre motivasjonen, men også individets mentale helse (Deci & Ryan, 2002, s. 235, 240).

Autonomistøttende lærere kjennetegnes gjennom at de lytter mer og gir elevene tid til individuelt arbeid. De er bevisst effekten av indre motivasjon, gir elevene færre svar på spørsmål som kommer underveis i elevenes arbeid, og er opptatt at elevene skal internalisere det de lærer (Deci & Ryan, 2002, s. 185–186).

Bandura (1977) skriver at mestringsforventninger handler i stor grad om hvilke forventninger man har til å kunne gjennomføre en gitt oppgave som man står ovenfor. For barna som begynner i førsteklasse kan vi anta at disse forventningene varierer stort. Det er heller ikke slik at mestringsforventningen knyttes til for eksempel hva man klarer å mestre på skolen, men kan variere i forhold til hvilke oppgaver og utfordringer barna møter. I tillegg så spiller faktorer som hvor lang tid man har til rådighet, hvilke hjelpemidler de får anledning til å benytte og hvilke arbeidsforhold oppgavene skal utføres under (Bandura, 1977, s. 3 ; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Hvilke mestringsforventninger barna har, betyr mye når det kommer til den skolefaglige motivasjonen, og skolens sees på som den grunnleggende faktoren i barnas kognitive utvikling, gjennom sosial anerkjennelse og mestring (Bandura, 1997, s. 174). Bandura skriver at mestringsforventningene faktisk kan gi oss anledning til å forutse elevenes prestasjoner på skolen, og i større grad enn evnetester kan (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19).

2.1.7. Uteskole

Jordet (2010) skriver om hvordan bruken av uteskole forstås gjennom en smal eller bred tilnærming. En bred forståelse innebærer en større utnyttelse av områder og nærmiljø, gjennom å også benytte lokalsamfunnet til allmenndannelse. Uteskole legger i en slik sammenheng tilrette for både faglig læring, fysisk aktivitet, lek og sosial læring, samt kreativ utfoldelse. En smal forståelse innebærer mindre grad av utnyttelse av rommet utenfor klasserommet, men at det brukes til å

realisere spesifikke mål. Det kan være både faglige, sosiale eller andre mål, og er en mer benyttet didaktisk tilnærming til uteskole. Gjennom en smal forståelse tones den allmenndannende funksjonen ned, som man har i større grad ved en bred tilnærming (Jordet, 2010, s. 32).

Sett i lys av LK20 (2020) og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, vil bruken av uteskole være forenlig med kompetanse for å fremme god fysisk og psykisk helse. Jordet forklarer hvordan barna «tvinges» til fysisk aktivitet, både gjennom turen til og fra, og fordi oppgavene ofte er praktiske når man er på uteskole (Jordet, 2010, s. 71). Kropp og sanser bidrar til læring, og Jordet (2010) beskriver tre forklaringsmodeller for å vise sammenhengen mellom fysisk aktivitet og læring. En er sensomotorisk tilnærming som innebærer at de motoriske erfaringene elevene gjør, bidrar til perseptuell og sensorisk utvikling. Med dette menes muligheten til å motta og bearbeide inntrykk som trengs i kognitive prosesser. Nevrofysiologisk tilnærming forklarer at «fysisk aktivitet fører til forandringer i nervesystemets struktur og funksjon som bidrar til å fremme læring og hukommelse» (Jordet, 2010, s. 67). Den siste forklaringsmodellen er den psykologiske modellen som viser til de psykologiske effektene av fysisk aktivitet. Dette er effekter som blant annet økt motivasjon, som igjen bidrar til å lette læringsarbeidet (Jordet, 2010, s. 67). Det finnes flere læringsteorier som støtter tanken om at en praktisk tilnærming og «learning by doing» er viktig i en læringsprosess. Den norske skolen har dog noen utfordringer når det kommer til å omfavne dette og omsette det til god fagdidaktisk praksis, hovedsakelig fordi tradisjonen har vært en stillesittende, kognitiv tilnærming (Jordet, 2010, s. 70). Med bakgrunn i forskning hevder Fjørtoft i Jordet (2010) at et variert naturlandskap fører til økt fysisk aktivitet, noe som igjen stimulerer barns motoriske ferdigheter (Jordet, 2010, s. 72).

Jordet skriver at leken har sin naturlige plass i uteskole. Den finnes og inspireres i pauser, ledige stunder og i tiden som også settes av til dette. I tillegg så legges det ofte tilrette for læring gjennom lek, både bokstav- og ordleker, spørreleker eller lignende leker som har et faglig innhold og gjerne settes i gang av lærer. Leken vil også legge til rette for sansemotorisk stimulering og trening av andre motoriske ferdigheter og kompetanser. Med økende fedmeproblematikk hos barn, vil uteskole være et bidrag til økt fysisk aktivitet, som også kan strekke seg utover skolens tid. En god opplevelse på uteskole, kan inspirer til lik lek eller lek på samme sted, på ettermiddagen og i forlengelse av det som ble gjort på skolen (Jordet, 2010, s. 81). Jordet skriver om de positive effektene uteskole har når det kommer til kommunikasjon og sosial samhandling. Alle elevene får mer taletid, da praktiske oppgaver i større grad legger opp til samtale og dialog. I tillegg så er

dialogen ofte friere. Det er ikke like mange som hører hva du sier som i et stille klasserom, noe som kan være betryggende for noen. Kommunikasjonen og læringen som finner sted, vil i stor grad også bidra til erfaringsbasert begrepsforståelse, og ofte gjennom et muntlig uttrykk (Jordet, 2010, s. 94).

3. Metoder

I dette kapittelet presenteres og begrunnes de vitenskapelige metodene jeg har brukt for å belyse oppgavens problemstilling: «*Hvordan legger lærer det til rette for fysisk aktiv læring på førstetrinn?*», samt de to forskningsspørsmålene knyttet opp til denne:

1. På hvilken måte bidrar læringsaktivitetene til å forebygge kroppslig uro?
3. Hvilken plass gir lærerne frileken i skolehverdagen, og hvilken betydning tillegges den for elevenes læring?

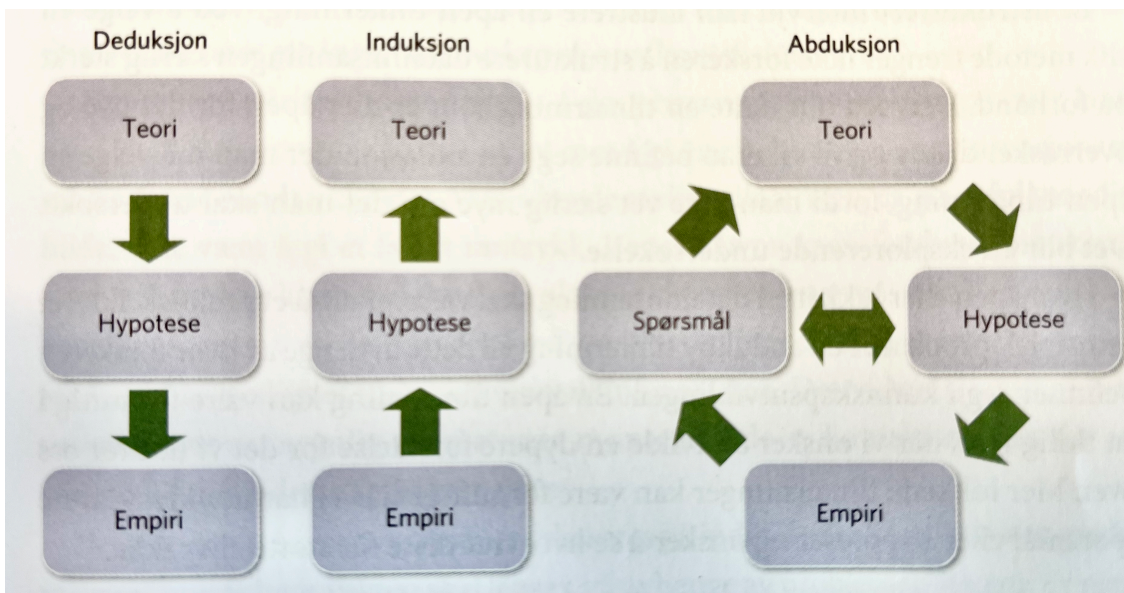
Valget om å benytte kvalitativ forskning i form av ikke-deltagende observasjon og semi-strukturert intervju begrunnes gjennom forskningsdesign, og jeg gir i dette kapittelet en beskrivelse av valgt metode, hvordan prosessen er gjennomført når det kommer til utvalg, forarbeid og gjennomføring av datamaterialet. Avslutningsvis belyser jeg validitet og reliabilitet, samt gir noen forskningsetiske refleksjoner.

3.1.1. Kvalitativ forskningsmetode

I forkant av, og underveis i min studie, har jeg gjort meg mange refleksjoner om hvilke forutinntatte holdninger jeg har om temaet, og hvilke forventninger jeg hadde til hva jeg ville finne. Som mor til en skolestarter, er også valg av tema en personlig avgjørelse. Befring (2015) beskriver eksplorerende forskningsdesign som et design som kan være hensiktsmessig når man ønsker å gjøre studier på et lite utforsket område, og at det ofte er aktuelt på pedagogisk og spesialpedagogisk felt, da de kan ha betydning som korrektiv til tidligere etablert forskning. Mange masteroppgaver har ofte eksplorerende grunntrekk, og vil derfor kunne bidra fornyende inn i forskningen, noe jeg også

håper min studie kan bidra til. Det står også at problemstilling gjerne har utspring i personlig erfaring eller opplevelser, og derfor kommer til uttrykk på en konstruktiv måte (Befring, 2015, s. 85). Så når man som forsker får interesse for et område, er det gjerne knyttet både tanker og meninger til fenomenet. Jeg har underveis i mitt prosjekt vært opptatt av transparens, både i tolkning og observasjon, samt til de funnene jeg har gjort underveis. Dette viser jeg gjennom en tydelig og detaljert fremstilling i mitt metodekapittel og mitt analysekapittel.

Jeg ønsker å se empirien min i lys av gitte teorier, og det vil derfor være naturlig å benytte en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode. Induktiv metode lar meg danne noen generelle antagelser ut i fra enkelt observasjoner, mens deduktiv metode tar utgangspunkt i teorier for å forklare observasjonene (Tjora, 2021, s. 40). Abduktiv metode tar utgangspunkt i at all vitenskapelig tenkning baseres på observasjoner. Man sanser eller opplever noe som fører til en tanke, et spørsmål som man ønsker å undersøke. Undersøkelser som gjøres, danner utgangspunkt for hypoteser eller antagelser om sammenheng rundt fenomenet som undersøkes. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at disse antagelsen er et uttrykk for forskerens subjektivitet, og danner igjen grunnlag for empiriske undersøkelser. De skriver: «denne pendlingen mellom teorier og forskerens perspektiv og datamaterialet samlet inn fra deltagerens perspektiv benevnes som abduktiv tilnærming» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Og på denne måten skifter vi mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Teorigrunnlaget ble definert og skrevet ut ifra mine antagelser om fenomenet. Jeg gjorde et valg om hvilke teorier jeg kunne benytte for å kunne belyse fysisk aktiv læring, og valgte derfor blant annet teorier om lek, kroppens utvikling og uteskole. I videre arbeid med datamaterialet, ble teorien noe justert, og datamengden ble igjen med ny teori behandlet. Slik vekslet arbeidet mitt mellom induktiv og deduktiv metode.



Figur 3. Deduksjon, induksjon og abduksjon (Jacobsen, 2015, s. 35)

3.1.2. Observasjon som metode

I min metodiske tilnærming er det benyttet observasjon for å studere lærerne i sin daglige gjennomføring av undervisning på første trinn. Observasjon i denne konteksten foregår, i motsetning til det som observeres i dagliglivet, systematisk og målrettet (Brekke & Tiller, 2013, s. 110–111). Begrunnelsen for å benytte denne metoden i kombinasjon med intervju, er blant annet for å fange opp tidsintervall mellom de fysiske aktivitetene som observeres, hvilken effekt dette har på elevene og hvilken grad av aktivitetsnivå de har. Jeg har allikevel valgt en bred tilnærming i observasjonene mine slik at feltnotatene inneholder alt jeg observerte. Med dette mener jeg at alt jeg observerte ble notert, selv om det under observasjonen ikke forelå noen direkte tilknytning med det jeg så, og oppgavens tema. Disse observasjonene kan likevel ligge til grunn for interessante funn jeg har gjort underveis i tolkningen min. Observasjon brukes ofte sammen med andre metoder, gjerne sammen med intervju, og da for å få vite mer om fenomenet enn hvis man bare hadde gjennomført intervju (Brekke & Tiller, 2013, s. 111). Observasjon handler i stor grad om persepsjon, og hvordan sansene brukes til å ta inn det som observeres, og hvordan vi beskriver og holder øye med eller passer på et spesielt fenomen (Brekke & Tiller, 2013, s. 111). Min observasjon står i forhold til min persepsjon av det som ble observert, og kan dermed anses i stor grad som min konstruerte virkelighet. Samtidig så ble observasjon gjennomført i tre forskjellige klasser, på tre

forskjellige skoler og i to forskjellige kommuner. Dette ga meg et sammenligningsgrunnlag i fht hvordan jeg oppfattet og tolket mine observasjoner. Disse støttes også i etterkant av det semistrukturerte intervjuet, som ga meg den observerte lærerens oppfatning.

Tjora (2021) trekker frem fire roller innenfor observasjon, «fullstendig deltager, observerende deltager, deltagende observatør og fullstendig observatør». Han ønsker imidlertid å foreslå en endring i disse fire kategoriene, og å slå sammen observerende deltager og deltagende observatør til interaktiv observasjon. Dette begrunnes med at det i mange studier er vanskelig å definere disse to kategoriene, og at interaktiv observasjon er mer dekkende (Tjora, 2021, s. 71). Det legges i den sammenheng vekt på at en form for sosial interaksjon mellom forsker og forskningsobjekt alltid vil finne sted. I min studie ble jeg presentert for klassen som skulle observeres av den observerte læreren, og fortalte selv kortfattet om min rolle der. I min beskrivelse til elevene, forklarte jeg at jeg skulle være med dem en hel dag for å se hvordan de jobbet, og hva de gjorde i første klasse. Det ble begrunnet med at jeg selv gikk på skole, og skulle skrive en stor oppgave om livet i første klasse. I observasjonen ble jeg i liten grad tilsnakket i arbeidsøktene, men elevene søkte fort til meg i overgangssituasjoner slik som ut til friminutt og lignende situasjoner. Under den ene observasjonen var klassen på tur til et nærliggende område, og i bevegelse til og fra dette stedet, gikk jeg som observatør sammen med barna og dialog fant sted. I noen arbeidsøkter stilte jeg også spørsmål til elevene. Dette gikk blant annet på foretrukket arbeidssted. Min observatørrolle kan ut ifra dette defineres som interaktiv observatør. En interaktiv observatør defineres som en åpen observatørrolle hvor de som blir observert har kjennskap til at forskeren er observatør (Tjora, 2021, s. 68). Jeg plasserte meg strategisk i rommet, slik at jeg i minst mulig grad påvirket det som foregikk i klasserommet. Størrelsen på rommene varierte, så på skole 1 og skole 2 plasserte jeg meg bak i klasserommet. På skole3, som var et mindre rom og med flere elever, satt jeg ganske langt fremme i klasserommet.

3.1.3. Semi-strukturert intervju som metode

Etter å ha observert de tre lærerne gjennomførte jeg et semistrukturert intervju. Dette gjorde jeg for å belyse observasjonene med lærernes refleksjoner, da det kan være aspekter ved planlegging og gjennomføring som jeg som forsker ikke har klart å fange opp. I tillegg ga det meg en bredere

forståelse for lærernes undervisning og deres tanker rundt fysisk aktiv læring. Et semi-strukturert intervju er et intervju hvor forskeren har et felles overordnet mål for intervjuene, men også tillater svar og sidespor utover disse. En ulempe med dette, kan være at forskeren stiller noe ulike spørsmål til informantene, da intervjuet består av levende dialog. Weiss (1994) gir i boken til Skilbrei (2019) begrunnelser for å gjennomføre kvalitative intervjuer, og disse er blant annet når man er ute etter en helhetlig beskrivelse, når man ønsker å innlemme flere ulike perspektiver og når man vil vite hvordan hendelser blir forstått av dem som er involvert (Skilbrei, 2019, s. 66). Dette kan det legges tilrette for når man benytter et semi-strukturert intervju. Det semi-strukturerte intervjuet ligger nært opp til en dagligdags samtale, men styres av en intervjuguide som har spørsmål som kretser rundt tematikken som ligger til grunn for oppgaven. Det transkriberes som oftest, og det skrevne materialet brukes som grunnlag for analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Jeg utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1) som la samme føringer for alle tre intervjuene, selv om spørsmålene var noe forskjellig fra intervju til intervju. Alle ble gjennomført i klasserommet hvor observasjonen hadde funnet sted gjennom dagen. Intervjuet på den ene skolen ble gjennomført noen dager senere av praktiske årsaker.

3.1.4. Utvalg, forarbeid og gjennomføring

Utvalget ble valgt ut ifra samplingsstrategien bekvemmelighetsutvelgelse. Det vil si at informantene ble valgt ut ifra hvem som var tilgjengelig (Høgheim, 2020, s. 157) og ut i fra følgende kriterier; lærer/pedagog på førstetrinn med kontaktlærerrolle for klassen. Utvalget består av tre lærere på tre forskjellige skoler, i to forskjellige kommuner, og alle informantene er kvinner. Gjennomføringen av observasjonene ble gjort på tilfeldig valgte dager, ut ifra hva som passet for informantene, og jeg fulgte dagen fra start til slutt.

Prosessen med utvalget startet jeg tidlig, en god stund før semesterstart for masterarbeidet. Jeg kontaktet flere skoler som har samarbeid med Universitetet i Sør-Øst-Norge, men uten at jeg fikk noen respons. Den manglende responsen ble bekreftet på telefon og ved oppmøte, at i stor grad handlet om den belastningen lærere sto, og hadde stått i, gjennom Covid-19 pandemien. Det fantes hverken tid eller overskudd til mitt prosjekt. Jeg henvendte meg da til kontakter jeg hadde tilgjengelig i mitt nettverk, som da resulterte i tre lærere som fylte mine kriterier. Alle som ble

kontakten i prosessen, mottok et informasjonsskriv (se vedlegg 3), som tydeliggjorde prosjektets mål og hensikt. Under vises oversikt over informantene, deres pedagogiske utdannelse, undervisningserfaring på småtrinnet, samt hvilke koder som benyttes i analyse. Koden viser til nummer i intervju, eksempelvis int.1= intervju1, og obs.1 er observasjon 1, og er i denne sammenheng kun for å vise til egen prosess i analysen. Informantene vil senere presenteres med fiktive navn.

Tabell 1. Presentasjon av informanter.

Grunnskolelærer 1	Utdannet førskolelærer, med videreutdanning. Undervist på småtrinnet i ca. 20 år. Ekstra studiepoeng i uteskole.	int.1	obs.1
Grunnskolelærer 2	Utdannet førskolelærer med videreutdanning. Undervist på småtrinnet i ca. 7 år.	int.2	obs.2
Grunnskolelærer 3	Utdannet grunnskolelærer 1-5. Undervist på småtrinnet i 6 år.	int.3	obs.3

I forkant av observasjon og intervju, utarbeidet jeg både intervjuguide (vedlegg 1) og observasjonsskjema (vedlegg 2), i tillegg informasjonsskriv (vedlegg 3) med samtykkeskjema. Det ble lagt til spørsmål i intervjuguiden tilpasset hver skole, som viste til konkrete observasjoner gjort tidligere. Selve intervjuguiden var delt inn i faktaspørsmål og substansspørsmål, og besto av totalt 9 spørsmål, før eventuelle tilleggsspørsmål ble tilføyd. Faktaspørsmålene kartla informantenes pedagogiske bakgrunn og erfaring, men substansspørsmålene besto av spørsmål knyttet til oppgavens tematikk. Med et semi-strukturert intervju hadde jeg anledning til å fastsette en viss struktur for intervjuet ut ifra tematikken formulert i spørsmålene. Men samtidig ga det meg anledning til å få utdypet uttalelser fra informantene, og ga på den måten intervjuet en naturlig flyt og tilføyde viktig data om fenomenet som ikke var tenkt ut i forkant. Alle informantene signerte samtykkeerklæringen før observasjonen og intervjuet startet, og jeg informerte muntlig om deres rettigheter og personvern, samt takket for deres deltagelse. Samtlige intervju fant sted i klasserommet informantene hadde til sin første klasse, med hensikt om å skape trygghet i intervjusituasjonen for informanten. Å gjennomføre intervju med lydopptak, ga meg mulighet til å være totalt til stede i intervjuet. Ved å nedføre intervjunotater underveis kunne jeg ha risikert å miste verdifull data. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Før intervjuet startet testet vi lyd, slik at jeg var sikker på at lydopptaket fungerte slik det skulle. Når jeg som forsker hadde stilt alle spørsmålene formulert i intervjuguiden, fikk alle informantene anledning til å føye til uttalelser etter eget ønske og behov. To av informantene valgte å benytte seg av muligheten til å utdype tidligere uttalelser. Tjora beskriver hvordan «observasjoner studerer det folk gjør, mens man i intervjuer

studerer det folk sier (at de gjør)» (Tjora, 2021, s. 62). Jeg har derfor kombinert disse to metodene for å kunne belyse problemstillingen min så godt som mulig.

3.1.5. Transkribering

Kvale & Brinkmann (2015) skriver at å transkribere betyr å oversette, i denne oppgaven fra muntlig til skriftlig form på intervjuet, og ordet transskripsjon kommer av å transformere. Denne prosessen er derimot ikke nødvendigvis uten komplikasjoner. En muntlig samtale kan være både velformulert og fylt med språklig spill som man kan miste i overgangen til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette kan jeg som forsker være enig i, etter å ha vært til stede i intervjuet for så å transkribere og lese den skrevne samtalen i etterkant. Samspillet som foregår ansikt til ansikt og i muntlig form, er noen ganger vanskelig å fange i skriftlig diskurs. Kvale og Brinkmann skriver: «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av dirkete intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I så måte har jeg støtte i observasjonene som er gjort for å underbygge utsagn, og motsatt. I transkripsjonen står vi ovenfor flere problemstillinger, blant annet om man som forsker skal benytte ordrett talespråkstil eller skriftspråkstil. Her finnes det ingen standard eller fasitsvar for hvordan forskeren skal gå frem, annet enn at det skal gå tydelig frem i rapporten hvilken metode som er benyttet og hvordan man har gått frem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). I min tilnærming til transkripsjonen, har jeg valgt ordrett talespråkstil og nedtegnet ordrett hva som blir sagt. Kroppsspråk, intonasjonsmessige understrekninger, pauser og følelsesuttrykk er derimot utelatt i den skriftlige gjengivelsen, da disse var av liten betydning for videre arbeid med datamaterialet. Eksempel fra transkripsjon følger under. F=forsker og I=informant:

F: Da bare starter jeg den. Også tusen takk for at du ville stille opp først og fremst. Det var kjempefint. Men sånn helt først; hvor lenge har du undervist på førstetrinn? Hvor lang erfaring har du?

I: Jeg har hatt tre grupper, eller tre kull da.

F: Og hvor lenge følger du de da?

I: Noen ganger bare til og med andre, og noen ganger til og med tredje.

F: Og hva er din pedagogiske bakgrunn?

I: Jeg er utdanna førskolelærer, siste årskullet som gikk ut med førskolelærerutdanning.

Også har jeg studiepoeng i tillegg, så jeg har 240. Så er adjunkt.

F: Ja. Også kommer da første spørsmål. Det går litt på hvordan du tilpasser undervisningen din for å møte alders og modningsnivået i klassen. Hvilke verktøy og metoder er det du bruker mye på en måte?

I: Jeg bruker litt sånn fysisk aktivitet og læring, sånn som du så i sta da. (henviser til regnestafett). Da velger de det kortet de mestrer selv.

3.1.6. Oppgavens validitet og reliabilitet

Validitet viser til troverdighet i de tolkningen som gjøres av datamaterialet (Silverman, 2017, s. 384). Det handler om i hvilken grad oppgaven omhandler det fenomenet den er ment å undersøke, og kan ifølge Kvale og Brinkmann deles inn i syv stadier. Tematisering sier noe om hvor god den teoretiske forankringen av oppgaven er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277–278). Prosessen bak min oppgave starter med utspring i teorien, gjennom inspirasjon av Vingdals artikkel «Lærande kropp i endring» (2018). Jeg har videre bygget ut teorien med aktuelle lærings- og motivasjonsteorier og annet fagstoff som er relevant for studien. På den måten bidrar tematiseringen til å styrke oppgavens validitet. Gjennom en abduktiv prosess, har teori endret seg noe underveis gjennom transkribering av datamaterialet. Neste stadiet er planlegging. Her sees det på studiens kvalitet og de metodene som er benyttet. Forskningsdesignet bør komme frem til kunnskap som kan ha en positiv betydning for mennesket, og i minst mulig grad gjøre skade (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Metodene som er benyttet i min studie er intervju og observasjon. Observasjon bidrar til å styrke studiens validitet gjennom at den gir et bilde av informantenes uttalelser om fenomenet slik de er gjennomført i deres undervisning, og at studien ikke utelukkende baserer seg på påstander om fenomenet fra informantene. Validiteten kan styrkes gjennom tydeliggjøring av hvordan vi gjennomfører vårt forskningsarbeid og de spørsmålene som er stilt (Tjora, 2021, s. 262). Det er dette det tredje stadiet handler om, intervjuing og forskerens troverdighet, samt selve gjennomføringens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Intervjuguiden ble utarbeidet som utgangspunkt for et semi-strukturert intervju, og ble basert på det fenomenet jeg ønsket å forske på, samt teoriene studien knyttet til seg. Med bakgrunn i at det var et semi-strukturert intervju, ble intervjuguiden benyttet noe forskjellig i de tre intervjuene. Det er fordi det ble stilt

oppfølgingsspørsmål til svarene informantene ga, noe som gjorde at det ble omtalt tematikk som hørte hjemme under andre spørsmål enn det som var utgangspunktet. Det neste stadiet i validering er transkribering. I min studie ble transkriberingen gjort ordrett etter hva som ble sagt. De gangene jeg var usikker på ordene, gikk jeg tilbake og lyttet på nytt. Allikevel så må det tas med i beregningen at det kan være avvik fra det muntlige intervjuet til den skriftlige gjengivningen. På spørsmål om hva som er korrekt transkripsjon skriver Kvale og Brinkmann (2015) at «det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Det er mer riktig å spørre hvor nyttig transkripsjonen som er gjort er. Men selve intervjusituasjonen, den personlige dynamikken og dialogene mellom meg som forsker og informantene, er det kun de to involverte i prosessen som har opplevd. I min studie så støttes uttalelsene til informantene av observasjonene som ble gjort, men det er ikke alle uttalelser og observasjoner det fremkommer en tydelig kobling mellom. Det sjette stadiet handler om analyseringen. Datamaterialet gjennomgikk flere faser før jeg kom frem til studiens funn. Validiteten kan her påvirkes gjennom at det er mine fortolkninger av observasjoner og uttalelser som kommer frem. En annen forsker ville kanskje ha valgt å fokusere på andre aspekt ved datamaterialet. Til slutt kommer validering og rapportering. Valideringen er det som omtales i denne delen av kapittelet og hvordan studien belyses når det kommer til validitet og reliabilitet. Selve rapporten skal gi en tydelig og valid beskrivelse av de hovedfunnene som gjøres, og hvordan jeg som forsker bedømmer studiens validitet.

Hvis jeg skal belyse oppgavens generaliserbarhet, så er denne studien basert på et lite utvalg. Utvalget ble på grunn av samfunnssituasjonen med covid-19 et bekvemmelighetsutvalg og bestående av tre informanter. Et bekvemmelighetsutvalg, også omtalt som et ikke-sannsynlighetsutvalg, er et utvalg hvor man tar utgangspunkt i de informantene man har tilgjengelig. Det betyr rett og slett at ikke hele populasjonen har like stor sannsynlig for å bli valgt (Høgheim, 2020). Funnene som gjøres baserer seg på disse tre sine uttalelser og atferd. Det kan allikevel antas at funn som gjøres kan være representative for flere enn kun utvalget. Befring (2020) skriver om generaliseringsvaliditet, at når det kommer til studiens allmenngyldige verdi, så kan forskning med lite materiale ha en utfordring. Men han skriver også videre: «Men den innsikten en får for eksempel ved en case-studie, kan tjene til å forstå andre og lignende tilfeller, noe som innebærer en generaliserende kunnskapsoverføring» (Befring, 2020, s. 43).

Reliabilitet fordrer at man gir en nøyaktig beskrivelse av de fremgangsmåtene man benytter. Med bakgrunn i at jeg skal forske på fysisk aktiv undervisning på førstetrinn er utvalget naturlig nok lagt

til dette trinnet, og det var hovedsakelig praksisskoler i tilknytning til Universitetet i Sørøst-Norge som ble kontaktet. Da første runde med henvendelser ikke ga noen informanter, var jeg som forsker derfor nødt til å benytte kontaktnettverk for å samle informanter til min studie. Svak respons fra informanter, skyldes utfordringer i samfunnet i tilknytning til covid-19, som resulterte i liten tilgjengelighet på skolene i tiden datamaterialet skulle samles inn. Jeg har benyttet egen arbeidsplass på daværende tidspunkt, noe som også kan påvirke oppgavens reliabilitet. Da informant på egen arbeidsplass var helt ukjent for meg på undersøkelsestidspunktet, vil det dog ikke antas at det har påvirket oppgavens reliabilitet i stor grad. Det å være ansatt på samme sted kan derimot ha bidratt til å skape tillit og trygghet i intervjusituasjonen, og på denne måten bidratt til å styrke reliabiliteten gjennom at det gis oppriktige svar. En annen av informantene har jeg en faglig relasjon til, og det krever en stor grad av bevissthet fra meg som forsker, slik at relasjonen i så liten grad som mulig påvirker min forskning. Relasjonen kan ha bidratt til å styrke validitet og reliabilitet, da oppfølgingsspørsmålene kom lettere til meg på grunn av kunnskapen jeg har om informantens undervisning, jeg opplevde også en stor trygghet fra informanten som vistes i svarene informanten ga. I gjennomføringen av selve intervjuprosessen styrkes reliabiliteten gjennom at det brukes lydopptak. Dette gjør det mulig å gå tilbake under transkripsjonen, og lytte på nytt. Den styrkes også gjennom testing av lyd, og innsending av lydfil for registrering. Dette gir en trygghet i intervjugjennomføringen, som kan ha bidratt til økt fokus og tilstedeværelse hos meg som forsker. Derimot kan reliabiliteten ha blitt svekket ved at informantene ikke har sett spørsmålene i forkant, og derfor er relativt uforberedt på det som kommer. Avgjørelsen om å ikke dele intervju spørsmålene i forkant, var for å sikre mot fabrikkerte svar fra informantene. Dette er en avveielse som sann sett både kan styrke og svekke reliabiliteten.

Da oppgaven skrives i et hermeneutisk perspektiv vil min forforståelse ha hatt betydning for hvordan jeg har tolket mitt datamateriale, og kan på den måten ha bidratt til oppgavens validitet. Denne oppgaven vil kunne betegnes som eksplorerende forskning, det vil si at jeg ønsker å skape kunnskap om tematikken fysisk aktiv undervisning på førstetrinn, uten å ha noen klare antagelser om hva jeg vil finne (Høgheim, 2020).

3.1.7. Forskningsetiske refleksjoner

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at de ulike etiske problemstillingene preger hele prosessen av en undersøkelse, og at det må tas hensyn til de ulike dilemmaene gjennom hele skrivingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I min oppgave er det flere sider som kan by på etiske problemstillinger. I planleggingsfasen er det viktige at nødvendige samtykker er innhentet, og meldt inn til riktig instans. Da mitt intervju behandler personlige opplysninger som utdanning og kontaktinformasjon, er jeg pliktig å sende meldepliktskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD, u.å.). Dette ble godkjent i god tid før selv gjennomføringen av intervjuet, og det ble videre hentet inn samtykke til intervju og observasjon. Selve informasjonsskrivet (se vedlegg 3) inneholdt informasjon om prosjektet og dets hensikt, slik at informantene kunne treffe sin beslutning med nødvendig informasjon tilgjengelig. Prosjektet i sin helhet er godkjent av NSD (se vedlegg 4) og jeg har gjennom hele prosjektet etterstrebet å følge gode etiske forskningsprinsipper. Dette innebærer konfidensiell og anonym deltagelse. I transkriberingen ble alle uttalelser som inneholdt informasjon om skole, kommune eller navn anonymisert. Da jeg skulle undersøke fenomenet fra lærers perspektiv, var det ikke behov for å innhente samtykke fra foresatte i de aktuelle klassene.

Jeg gjorde tidlig en vurdering når det gjaldt hvor mye informasjon om studien informantene hadde behov for i forkant av selve observasjonen. Jeg ønsket ikke at informasjonen skulle påvirke observasjonene jeg gjorde, slik at jeg skulle få observere en helt vanlig dag i klassene. Jeg valgte å informere om at jeg ville undersøke hvordan det tilrettelegges for fysisk aktiv undervisning på førstetrinn, og at jeg ønsket å delta på en helt normal dag, uansett hva den besto av. Mange av de observasjonene jeg gjorde var allerede etablerte rutiner, og er i så måte upåvirket av hva jeg fikk observere. Høgheim skriver at i observasjon skiller vi mellom naturlige og simulerte kontekster, hvor de naturlige kontekstene er situasjoner som er upåvirket av forsker, og hvor forsker ikke blander seg inn i det som skjer (Høgheim, 2020, s. 135). Det var ønskelig å studere fenomenet i så naturlig kontekst som mulig, men jeg kan ikke garantere for at observasjonene i noe grad ikke er påvirket av min tilstedeværelse som forsker. I tillegg så er det mine fortolkninger som kommer til uttrykk i analyse, funn og drøfting, og det kan være utelatt uttalelser eller observasjoner som kunne ha bidratt til andre konklusjoner enn mine. I tillegg så kan det være at andre hadde valgt et annet utvalg av data som presenteres, og derfor også ville ha gitt andre funn enn dem presentert i min fremstilling.

4. Analyse

I min tilnærming til datamaterialet, valgte jeg å ta utgangspunkt i Braun & Clarkes (2006) tematiske analysemetode. I tematisk analyse, foretar man et valg om man ønsker å beskrive datamaterialet på en rik måte eller en mer detaljert beskrivelse av et mindre utvalg av materialet. Ved en rik beskrivelse tar man for seg hele datamaterialet, hvor kodene representerer en nøyaktig beskrivelse av materialet. Mens en mer detaljert tilnærming beskriver et mindre utvalg av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Mine tre intervju og tre dager med observasjon, ga meg et svært rikt datamateriale. Noe som bidro til at det var tidkrevende å analysere. Kvalitativ metode brukes ofte i dybdeundersøkelser, og gjennom intensiv strategi skjæres det ned antall enheter i datamengden. Dette gjøres fordi man har til hensikt å forstå et bestemt fenomen, og ikke bredden rundt fenomenet (Kvarv, 2021, s. 157). Det er viktig å være transparent og tydelig om hvordan analyseprosessen har foregått, og jeg vil derfor gjennom dette analysekapittelet presentere utdrag fra flere av fasene.

Bearbeidingen startet i tidlig analysefase med transkribering og renskrivning av observasjonsnotater. Transkriberingen er nærmere beskrevet i kapittel 3.1.5. Observasjonsnotatene ble renskrevet samme dag som observasjonen ble gjennomført, slik at jeg som observatør skulle ha det friskt i minne. Gode feltnotater er viktig for å danne grunnlag for en god analyse (Tjora, 2021, s. 106), og jeg gikk derfor bredt ut i min tilnærming. Jeg noterte alt jeg så og reflekterte over underveis, og tidspunkter for de forskjellige observasjonene. Tjora (2021) skriver at det er vanlig at man som observatør sitter igjen med en følelse av at feltnotatene mangler detaljer og ofte ikke føles som en gjengivelse av det observerte fenomenet (Tjora, 2021). Jeg opplevde allikevel at jeg fant mye i mitt datamateriale som jeg fant interessant å arbeide ut ifra.

4.1.1. Fase 1 og 2

I fase 1 gjorde jeg meg kjent med datamaterialet. Jeg strukturerte først observasjon og intervju etter noen forhåndsdefinerte kategorier som jeg trodde ville fungere. Disse var: *Systemtilpasninger*, *individtilpasninger*, *strukturelle tilpasninger*, *høyt aktivitetsnivå*, *middelsaktivitetsnivå*, *middels aktivitetsnivå*, *lavt aktivitetsnivå*, *andre tilpasninger*, *elevinitierte bevegelser* og *forflytning*. Denne

inndeling ga meg ikke den ønskede innsikten eller oversikten jeg hadde sett for meg, og jeg valgte derfor å dele det inn ytterligere i neste fase.

Koder

Overordnet

Systemtilpasninger: eksempelvis klasserom, plassering i bygg,

Individtilpasninger: eksempelvis enkeltavtaler, fysiologiske tilp

Strukturelle tilpasninger: eksempelvis tilrettelegging for ekstra

Underordnet

Høyt aktivitetsnivå: Eksempelvis løpe, hoppe, danse

Middels aktivitetsnivå: Eksempelvis gå rundt.

Lavt aktivitetsnivå: Bevegelse mens man sitter stille

Andre tilpasninger: eksempel sitte på gulvet og jobbe

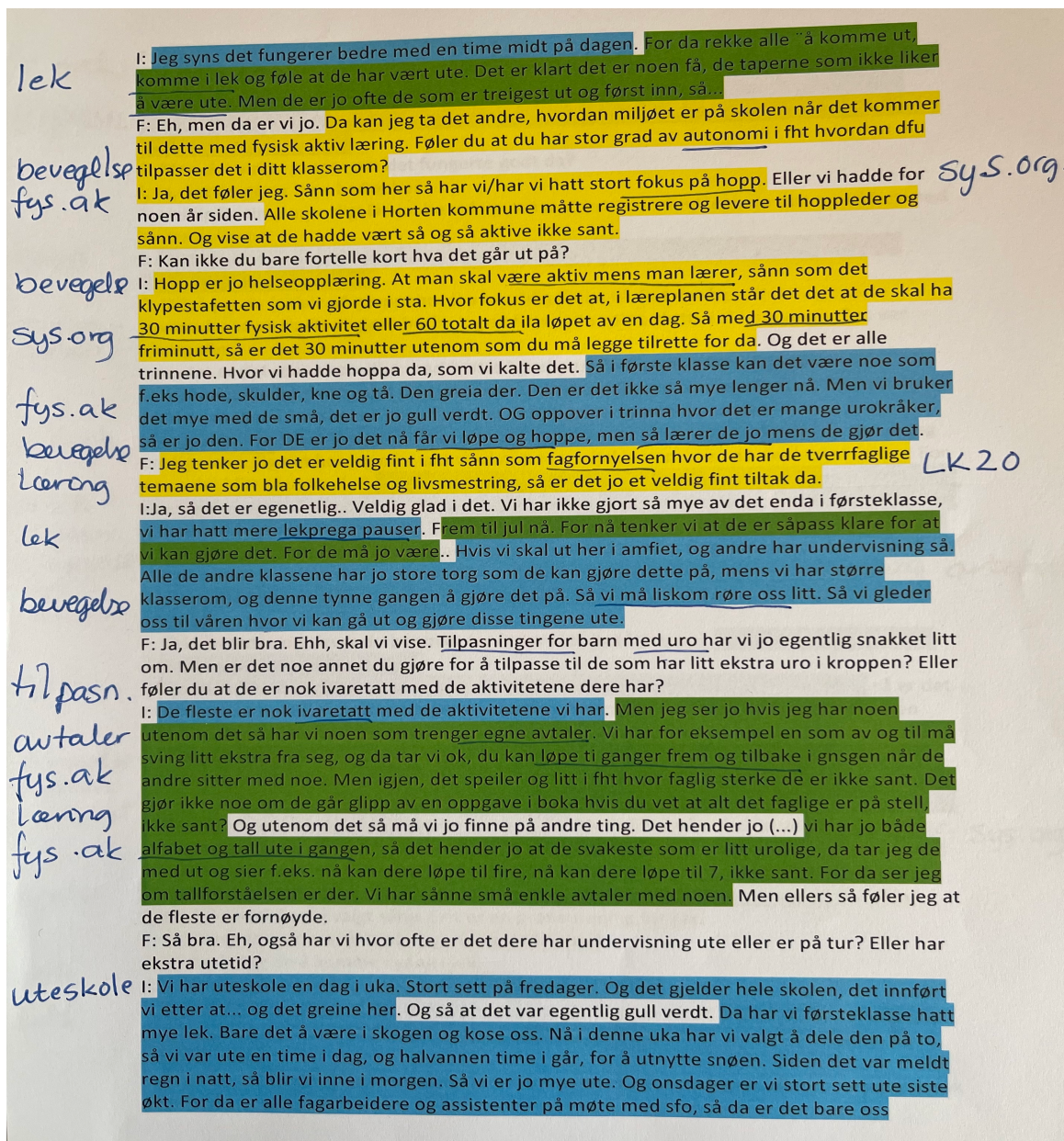
Elevinitiert bevegelse: vandrer rundt på eget initiativ.

Forflytning fra et sted til et annet: Eksempelvis stasjoner

Figur 4. Oversikt kategorier fase 1.

I fase to sier Braun og Clarke (2006) at man etter å ha gjort seg kjent med datamaterialet sitt begynner å fremarbeide en liste over hva man finner interessant. Jeg gikk derfor i fase 2 i gang med en inndeling ut ifra temaer som er omtalt opp i teorikapittelet, og begynte å fargekode ut ifra dette. I denne fasen tilførte jeg blant annet kategorier som *lek, læring, avtaler, bevegelse, uteskole* med fler. Utdrag fra fasen er vist under i figur 5. Braun og Clarke (2006) beskriver temaene i tematisk inndeling som noe i materialet som fremstår som viktig i sammenheng med forskningsspørsmål og problemstilling, og som viser et visst nivå av mønster gjennom datamengden (Braun & Clarke, 2006, s. 7). Det er dette jeg søker videre etter i mitt datamateriale. Tjora (2021) skriver at det er sjelden at en forsker beholder det store antall temaer som man starter med sentralt gjennom hele forskningsprosessen, men at den legger et godt grunnlag for videre arbeid (Tjora, 2021, s. 109).

Jeg så nå at observasjon og intervju var vanskelig å dele på samme måte med kategoriene jeg først benyttet, så i videre analyse holdt jeg observasjoner og intervju adskilt. Antall representasjoner innenfor et tema forteller oss ikke nødvendigvis viktigheten av grupper, da det kan fremkomme like viktige funn i en grupper hvor kvanta av observasjoner er lave (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Kodingen handler mest av alt om å fremheve og løfte frem viktige poeng i materialet man har tilgjengelig (Johannessen, L., Rafoss, T. W. og Rasmussen, E.B., 2018, s. 284).



Figur 5. Fargekoding og kategorier. Fase 2

Etter fargekoding, fikk jeg en bedre oversikt over datamaterialet, og jeg fortsatte prosessen videre. Jeg nærmet jeg meg ytterligere de temaene jeg ble stående med til slutt, og jeg delte de inn i først observasjon og så intervju. Jeg kunne da se konturene av hvilke funn jeg ønsket å trekke frem. I tabell under vises et utdrag fra sen fase 2. I denne delen av fasen forsøkte jeg å holde fokus på koder for grad av bevegelse eller mangel på sådan, og jeg endte i denne fasen opp med å gradere etter aktivitetsnivå. Akkurat denne graderingen benyttet jeg videre gjennom hele prosessen.

Datautdrag	Koder for ...	Skole
Utdrag fra Observasjon:		
Elevene sitter plassert to og to, og tre og tre. På rekker med en hylle mellom seg.	Elevplassering	O1
8.34 Når alle er på plass brukes fløyte for å signalisere samling. Eleven reiser seg, og går frem på benkene foran i klassen.	Forflytning	O1
8.36 Elevene bruker fingre for å vise antall for blant annet dager, datoer, antall jenter til stede og antall gutter til stede osv. En elev reiser seg for å komme frem og krysse av antall dager på skolen	Lav aktivitet Elevdeltagende	O1
8.35 Samling starter med å synge sang om årstider og måneder, samt engelskord om skole.	Musikk Elevdeltagende	O1
8.40 Nå skal de sortere måneder. Alle får utdelt hver sin måned, så skal de stille seg i rekkefølge mens de synger månedsangen.	Musikk Lav aktivitet	O1
8.50 Lærer har lagt ut kort på gulvet som viser bilde av ting i et klasserom og ordet skrevet. Eks. <i>Bilde av blyant</i> og ordet <i>pencil</i> . Alle elevene går frem og velger seg et ordbilde som de legger ved bilde av ordet.	Lav aktivitet	O1
9.00 Ukens tall i samling. Elevene skal reise seg opp og klappe når tallene er stigende og klappe seg på låret når man teller synkende. Gjentar det samme med telling fra 1-12 og 12 til 1, men nå skal elevene bevege seg fremover og bakover. Neste runde sitte/reise seg ved stigende og ta armene opp og ned ved synkende.	Middels aktivitet	O1
9.05 Kommutative loven i samling. Bruker benkene og elevene snur seg og snakker med hverandre.	Fysisk inaktiv Elevdeltagende	O1
9.07 Hvem skal ut? Arbeid med ukas tall. Satt opp regnestykker på smartboard, og de skal finne de som ikke blir 12 til sammen.	Fysisk inaktiv Elevdeltagende	O1
9.15 Nå skal de ha «stå opp hvis påstanden er riktig». Eksempel Pappa er stor. Riktig=stå, feil= sett deg på gulvet. Noen setninger mangler stor bokstav noen punktum osv.	Middels aktivitet	O1

Figur 6. Utdrag fra kategorier i sen fase 2.

4.1.2. Fase 3

I fase 3 i tematisk analyse skal man ta utgangspunkt i de lengre lister med koder og temaer man har utarbeidet, og ut ifra dette finne overordnede temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). I fase 3 delte jeg derfor inn datamaterialet i *læringsaktivitet*, *aktivitetsnivå* og *motivasjon*, og beholdt data utover disse kategoriene i sitt opprinnelige dokument. Grunnen til det, var fordi jeg ønsket å se om det var et overordnet tema i teorien som burde være med, og fordi jeg fant det interessant at det var så store variasjoner i aktiviteter og aktivitetsnivå. Braun og Clarke (2006) skriver at vi kan dele inn tematisk analyse i induktiv eller teoretisk tematisk analyse. Den teoretisk tematiske analysen drives av forskerens interesse for fenomenet, og kodingen av materialet tar utgangspunkt i problemstilling og forskerspørsmål (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Dette resulterte i de tre tematiske inndelingene nevnt over. Hvert sitat eller observasjon ble tilknyttet enten læringsaktivitet eller motivasjon, i tillegg ble de tildelt grad av aktivitetsnivå. Under vises et utdrag fra tematisk analyse fase 3.

Tematisk inndeling, fase 3.

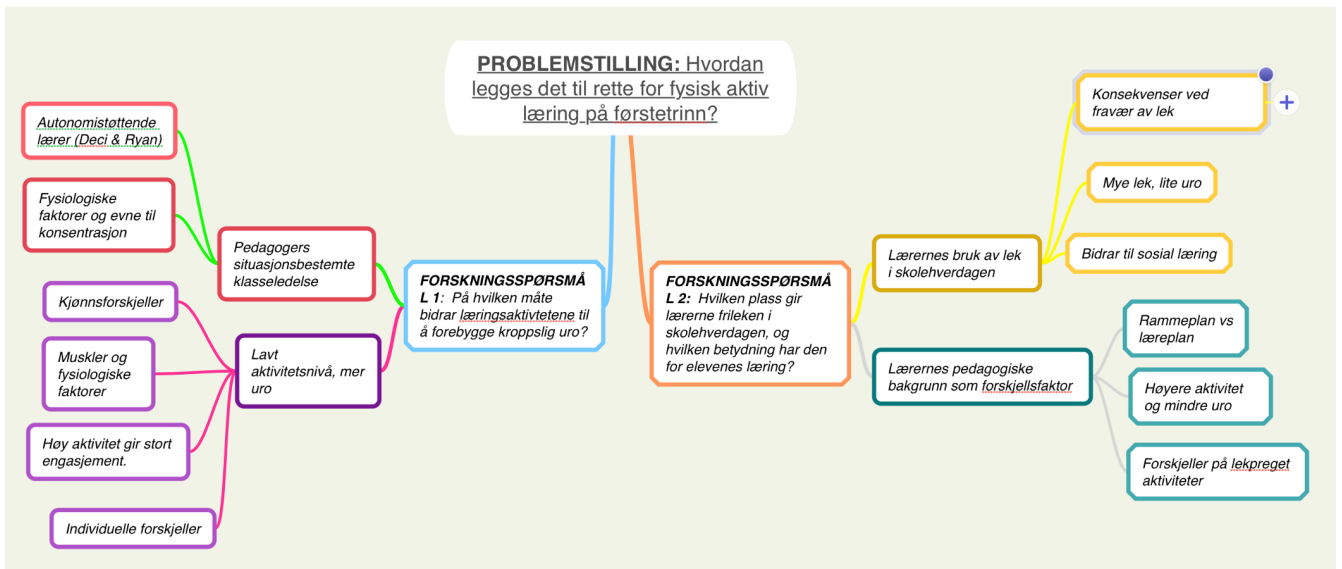
SITAT/OBSERVASJON	Kode: aktivitetsnivå	Informant/ Observasjon	Tidligere undergruppe	Notater
8.36 Elevene bruker fingre for å vise antall for blant annet dager, datoer, antall jenter til stede og antall gutter til stede osv. En elev reiser seg for å komme frem og krysse av antall dager på skolen	Lav	O1	Lav Elevdeltagende	
8.40 Nå skal de sortere måneder. Alle får utdelt hver sin måned, så skal de stille seg i rekkefølge mens de synger månedsangen.	Lav	O1	Musikk	
8.50 Lærer har lagt ut kort på gulvet som viser bilde av ting i et klasserom og ordet skrevet. Eks. <i>Bilde av blyant</i> og ordet <i>pencil</i> . Alle elevene går frem og velger seg et ordbilde som de legger ved bilde av ordet.	Lav	O1	Lav aktivitet	
9.00 Ukens tall i samling. Elevene skal reise seg opp og klappe når tallene er stigende og klappe seg på låret når man teller synkende. Gjentar det samme med telling fra 1-12 og 12 til 1, men nå skal elevene bevege seg fremover og bakover. Neste runde sitte/reise seg ved stigende og ta armene opp og ned ved synkende.	Middels	O1	Middels aktivitet	
9.05 Kommutative loven i samling. Bruker bankene og elevene snur seg og snakker med hverandre.	Inaktiv	O1	Fysisk inaktiv Elevdeltagende	
9.07 Hvem skal ut? Arbeid med ukas tall. Satt opp regnestykker på smartboard, og de skal finne de som ikke blir 12 til sammen.	Inaktiv	O1	Fysisk inaktiv Elevdeltagende	
9.15 Nå skal de ha «stå opp hvis påstanden er riktig». Eksempel Pappa er stor. Riktig=stå, feil= sett deg på gulvet. Noen setninger mangler stor bokstav noen punktum osv.	Middels	O1	Middels aktivitet	
9.19 Samling avsluttes med å klappe mønster. Nå er elevene litt urolige og klare for å gå videre.	Lav	O1	Lav aktivitet	
Lærer setter på <u>rørispause</u> (youtube) hvor elevene skal følge og gjøre bevegelser etter lydkommandoer. Når den er <u>over</u> setter hun på dance freeze <u>song</u> . Her er det fullt engasjement fra elevene og alle deltar.	Høy	O1	Musikk	
Utetime fra 11.40- 12.30. Dette er time som førstetrinn på skolen har til frilek ute, i tillegg til vanlig friminutt.	Middels Høy	O1	Lek Utetid	
12.45 Økten starter med freeze dance-leken.	Høy	O1	Høy aktivitet	
12.53 Første var en sang hvor elevene klappet til. Neste er klokke Hansens hatt: «Snøkrystaller, snø som faller. Snø på trærne, snø på klærne. Snø på bakken, AU! ***** fikk en snøball i nakken». Til denne sangen deles det ut instrument som hadde forskjellige oppgaver. Triangler for snø som faller, klokkespill for snø på bakken, og	Lav	O1	Musikk	

Figur 7. Utdrag fra tematisk analyse fase 3.

4.1.3. Fase 4 og 5

I fase 4 leses det gjennom datamaterialet og kodene de er tilknyttet, for å undersøke om det er plassert under riktig kategori (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Jeg fant så at motivasjon var et tema som i liten grad ville innlemmes i oppgaven, så denne kategorien ble fjernet fra videre arbeid. I denne fase begynte prosessen med å se hvilke funn jeg synes var interessante. Jeg ønsket nå å strukturere etter funn som ble underlagt forskningsspørsmålene mine. Det jeg fant fort i min koding og gjentagende gjennomgang av datamaterialet, var store forskjeller på aktiviteter, aktivitetsnivå og uro. Johannessen, Rafoss og Børresen (2018) skriver at kategoriseringsfasen er preget av mye prøving og feiling. Det første runden av koding resulterer ofte i et høyt antall temaer, og man må belage seg på å gå noen runder før man kommer i mål (Johannessen et al., 2018, s. 299). Etter å ha endt opp med inndeling etter aktivitetsnivå, satt jeg igjen med en datamengde som jeg følte var

relevant inn i oppgaven, og for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål på en god måte. Det ga følgende tankekart som utgangspunkt for mine funn:



Figur 8. Tankekart funn.

I fase 5 hadde jeg da kommet frem til prosessen med å definere og navngi temaene jeg satt igjen med (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Etter å ha tatt med koder for grad av aktivitetsnivå, og noen flere temaer som var interessante for å kunne besvare studiens problemstilling, sto jeg igjen med følgende kategoriene:

aktivitetsnivå (lavt, middels, høyt, selvinitiert lavt, inaktivt), uro, lek, pedagogisk bakgrunn og tilpasning.

Ut ifra dette tankekartet begynte jobben med fase 6, med å skrive inn funn, som presenteres i neste kapittel. Her blir observasjoner koblet sammen med uttalelser fra informantene. Jeg valgte videre å navngi informantene med fiktive navn, for å gjøre det lettere for leseren å se sammenheng i teksten. Under vises en oversikt over informantene og deres fiktive navn:

Tabell 2. Informanter med fiktive navn.

Informant	Bakgrunn	Fiktivt navn
Grunnskolelærer 1	Utdannet førskolelærer, med videreutdanning. Undervist på småtrinnet i ca. 20 år. Ekstra studiepoeng i uteskole.	Solveig
Grunnskolelærer 2	Utdannet førskolelærer med videreutdanning. Undervist på småtrinnet i ca. 7 år.	Gro
Grunnskolelærer 3	Utdannet grunnskolelærer 1-5. Undervist på småtrinnet i 6 år.	Anne

5. Funn

I dette kapittelet presenteres funnene fra de tre observasjonene og intervjuene. Kapittelet struktureres på følgende måte:

I innledningen gjentas forskningsspørsmålene for å gi leseren tydelighet i forhold til hva som besvares. For økt leservennlighet har jeg valgt å presentere informantene og deres fiktive navn på nytt. I første underkapittel presenteres en kort sammenfatning av de tre dagene observasjonene er gjennomført. Dette gjøres for å gi leseren en innsikt i hvordan dagen er strukturert og gjennomført, i større grad enn ved kun stykkevis gjengivelse av enkelte observasjoner. Videre benyttes underkapittel 5.1.2. og 5.1.3. til å besvare forskningsspørsmål 1. På samme måte presenteres underkapittel 5.1.4. og 5.1.5. for å besvare forskningsspørsmål 2.

Forskningsspørsmål 1) *På hvilken måte bidrar læringsaktivitetene til å forebygge uro?*

Forskningsspørsmål 2) *Hvilken plass gir lærerne leken i skolehverdagen, og hvilken betydning tillegges den for elevenes læring?*

På nytt fremvises oversikt over informantene, deres bakgrunn og deres fiktive navn, slik at det er lettere å lese funnene.

Informant	Bakgrunn	Fiktivt navn
Grunnskolelærer 1	Utdannet førskolelærer, med videreutdanning. Undervist på småtrinnet i ca. 20 år. Ekstra studiepoeng i uteskole.	Solveig
Grunnskolelærer 2	Utdannet grunnskolelærer 1-5. Undervist på småtrinnet i 6 år.	Anne
Grunnskolelærer 3	Utdannet førskolelærer med videreutdanning. Undervist på småtrinnet i ca. 7 år.	Gro

5.1.1. Observasjonene

Jeg vil kort skissere dagen som ble observert på alle tre skolene. Dette er for å tydeliggjøre forskjellene og løfte frem funnene som følger i delkapittel 5.1.2 til 5.1.5.

Observasjon av Solveig

Ved observasjon av Solveig og hennes klasse, starter dagen med samling fra 8.35 til 9.17. Under denne seansen brukes kroppen i varierende grad i 5 av 7 aktiviteter. Første aktivitet kan beskrives som en aktivitet med lavt til middels aktivitetsnivå. De to oppgavene som følger har et lavt aktivitetsnivå, men elevene benytter fortsatt kroppen. Så følger en aktivitet som har et høyere aktivitetsnivå. Elevene teller mens de gjør forskjellige bevegelse med kroppen. Alle barna er deltagende, og uttrykker glede ved tellingen gjennom smil og entusiasme. Slik fortsetter det gjennom 7 forskjellige gjentakelser. Elevene virker hele veien engasjert og deltar i læringsaktivitetene som foregår. Når samlingen avsluttes etter 42 minutter er elevene klare for stasjonsarbeid, og første tegn på uro og behov for endring, kommer når lærer skal forklare stasjonene. Dette tar ca. 10 minutter, hvor elevene kun lytter, og her er to av guttene litt urolig i kroppen. Arbeidet foregår over to økter med et friminutt imellom, og med tre fysiske bytter av arbeidsplass, hvor to av tre stasjoner foregår på gulvet. Stasjonsarbeid avsluttes med to bevegelsesvideoer, en dans og en bevegelse hvor man skal følge instruksjoner. Her er det fullt

engasjement og uttrykk for mye bevegelsesglede gjennom latter og smil. Elevene går ut i friminutt kl. 11.15. Førstetrinn har hver dag en time ute til frilek etter spisefri, så elevene skal først inn 12.30. Under utetimen lekes det på skolens område. Noen har åpnet «restaurant», og det klatres, huskes og løpes. Lærer bruker tid på å observere relasjoner, samtidig som det snakkes med barna. Barna går inn 12.35, og når klokken er 12.45 starter siste økt. Her er det aller først en dans. Etter dette er det musikk, hvor det synges en sang hvor alle på tur får tildelt en rolle og et instrument. Det er bevegelse gjennom hele sangen, og den etterfølges av en ny sang med bevegelse. Dagen og økten avsluttes ved at elevene masserer hverandre to og to til toner fra klassisk musikk.

Observasjon av Anne

Under observasjon av Anne og hennes klasse, starter dagen med samling hvor barna sitter på benker foran i klasserommet. To elever er urolige, og må flyttes. Fra 8.25 til 9.05 er det 8 forskjellige aktiviteter, hvorav 3 innebærer fysisk bevegelse. Den første kommer etter 7 minutter, hvor elevene strekker på kroppen og setter seg ned igjen. Sitter så videre i samling. Neste aktivitet kommer etter 12 minutter og er en sang som ligner hode, skulder, kne og tå. Samling fortsetter etter dette med opplesning av beskjed på tavlen. Det er mange rastløse ben, og en del uro i gruppa. Så er det ny aktivitet, hvor lærer har ordet. Flere er ukonsentrerte, og noen blir flyttet på. Det fortsetter med aktiviteter på benken, men etter en runde med å strekke på armer. En elev sukker høyt, og det er misnøye og uro i gruppa. Så følger en periode med selvstendig arbeid på pulten. 3 elever velger å fortsette på krakkene og hopper opp og ned. En elev med mye kroppslig uro blir fulgt tilbake til pulten sin. Han jobber i ca. to minutter, før han igjen vadrer over til vennene. Her blir han igjen geleidet bort og satt i gang med eget arbeid. En time etter skolestart er det 6 elever som vandrer rundt i klasserommet. Elevene slippes ut i friminutt ti minutter før tiden. Etter 25 minutter kommer elevene inn igjen, de setter seg på benkene for å telle. Etter 12 minutter er det en del uro i gruppa, men elevene er fortsatt engasjert i det som skal telles. Etter 19 minutter så uttrykker en elev at han får så fryktelig vondt i rompa av å sitte på benken. Det er mye bevegelse og uro i gruppa, og 10.17 blir de sendt til plassene sine for å jobbe på ipaden. En elev vandrer frem og tilbake til gangen, en annen elev blir stående å danse litt foran hyllen sin. Når klokken er 10.30 er det helt rolig i klasserommet, da sitter alle på ipaden sin og jobber rolig frem til mat et kvarter senere. Elevene kommer inn fra storefri 11.45, og det er stillelesing. 15 minutter senere skal de legge bøker i hylla, og de hopper og spretter bort i samling på krakkene. Nå venter nytt tema og ny samtale, som varer i en halvtime. Elevene er veldig engasjert i temaet det snakkes om, og de ser en film og prater frem

til 12.40. Flere urolige kroppar, men de holder fokus på det som diskuteres. Dagen avsluttes med at elevene trekker kort og skal gjette tall.

Observasjon av Gro

Dagen i observasjon av Gro og hennes klassen, starter dagen med en halvtime hvor elevene får leke. De blir gitt valget mellom tre lek-aktiviteter, alle med lav grad av aktivitet. I økten fra halv ni til 10, er det 7 forskjellige aktiviteter, hvorav 5 er betegnet som aktive. 9.07 er første økt i gang. I drøye ti minutter snakkes det om dagen og diverse. Stasjonsarbeid presenteres, og etter 15 minutter setter elevene i gang med første stasjon som er en skriveøkt. Etter 15 minutter legges bøker vekk og det gjøres klar for en dans. Etterpå går elevene til plassene sine, og neste aktivitet forklares. Dette er en matteaktivitet, hvor elevene løper gjennom mesteparten av aktiviteten. 10.05 oppsummeres det inne i klassen, og så danses det før mat. Spiser lunsj, før det venter 1 times storefri. Etter timen følger en time med uteskole. Vi går fra skolens område, og en rusletur som tar ca. 10 minutter. Der venter en aktivitet på en slette, hvor elevene må samarbeid for å bevege seg rundt som en lang ski. Etter 35 minutter, returnerer vi til skolen. Elevene går inn og gjennomfører siste stasjon, som innebærer at elevene er i bevegelse mens de gjennomfører aktiviteten. Klokken 14 er det takk for i dag.

5.1.2. Aktivitetsnivå og tilpasninger

Dette underkapittelet søker å besvare forskningsspørsmål 1: «På hvilken måte bidrar læringsaktivitetene til å forebygge kroppslig uro?». Jeg fant ganske raskt at det var vesentlige forskjeller hos informantene når det kom til hvor mange og hvor aktive læringsaktivitetene var. Gjennom observasjon fant jeg at hos Solveig og Gro ble det gjennom dagen registrert 15 forskjellige læringsaktiviteter, mens det hos Anne ble registrert 18. Det ble registrert 1 tilfelle av uro hos Solveig, 0 hos Gro, mens det hos Anne ble registrert 16 tilfeller av uro i undervisningen i løpet av observasjonsdagen. Disse tilfellene består av både kategorien *registrert uro* og *selvvalgt lav aktivitet*, da selvvalgt lav er kroppslig bevegelse hos elevene som er uønsket eller godkjent av lærer. Under fremstilles oversikt over de forskjellige informantenes fordeling på de fem forskjellige aktivitetsnivåene.

Tabell 3. Grad av aktivitet og antall hos informantene.

Grad av aktivitet	Solveig	Anne	Gro
Inaktiv	2	11	3
Lav	6	5	3
Middels	4	2	4
Høy	3	1*	5
Selvvalgt lav	0	4	1
Registrert uro	1	12	0

*her er aktiviteten for elevene friminutt, og kan dermed ikke kategoriseres som lærerstyrt læringsaktivitet. Den er innlemmet i tabellen, da den omtales i sitatene under og bidrar til å besvare forskningsspørsmålene.

For å se på årsak til de store forskjellene i uro, vil jeg løfte frem noen sitater og utdrag fra intervjuene. På følgende spørsmål, «**Hvordan tilpasser du undervisningen din for å møte det alders og modningsnivået som er i klassen**»? svarer Anne at man må tenke på både språk og modning og differensiere oppgaver. Hun trekker ikke inn fysiologiske tilpasninger, eller behov for bevegelse. Men hun sier følgende:

«Jeg synes man forventer litt for mye at de skal sitte stille. [...] Men vi gjør det mye, men fra et sted til et annet, kanskje de sitter i samling og så beveger de seg på plassen sin for og jobbet».

Slik Anne beskriver, så foregår bevegelse og kroppslig aktivitet i all hovedsak som forflytning mellom steder og stillesittende læringsaktiviteter. Gjennom observasjonsdagen ble det kun registrert en aktivitet som ble kategorisert som *høy* i aktivitetsnivå for elevene, og det var i forbindelse med friminutt. Det kan på den måten ikke karakteriseres som en lærerstyrt læringsaktivitet. Under observasjon i klassen til Anne, hørte jeg under en læringsaktivitet på morgenen, hvor elevene satt helt stille og hørte på Anne, at en klaget over vondt i beinet. I en stillesittende læringsaktivitet, 15 minutter ut i andre økt, var det en annen som klaget på at han fikk vondt i rompa av å sitte på benken.

På samme spørsmål om tilpasning til alder- og modningsnivå, svarer Gro i intervjuet at hun bruker mye fysisk aktivitet og læring, og henviser til matematikkaktiviteten hvor de løp under hele

oppgaven, som jeg observerte tidligere samme dagen. I klassen til Gro var 12 av 15 læringsaktiviteter aktiviteter med minimum lavt aktivitetsnivå, med høyeste antall aktiviteter i kategorien *høy*. I denne klassen ble det ikke registrert noe uro mens læringsaktiviteter pågikk gjennom hele dagen, og jeg hørte ingen gi uttrykk for smerte eller ubehag. Aktiviteten som er registrert som selvvalgt lav, er lekaktivitetene den første halvtimen.

Solveig svarer på samme spørsmålet ganske likt som Gro, at det er viktig med variasjon både i oppgaver, aktiviteter og aktivitetsnivå. I Solveig sin klasse var 13 av 15 aktiviteter kategorisert som fysisk aktive læringsaktiviteter, og det var kun registrert ett tilfelle av uro gjennom aktivitetene. Hos Solveig var det også tilrettelagt for ekstra utetid på førstetrinn med 30 min påfølgende storefriminiuttet. Så elevene var ute fra 11.30 til 12.30. Jeg hørte heller ingen uttalelser her som ga uttrykk for smerte eller ubehag.

5.1.3. Kroppslig uro

For å forsøke å avdekke årsaken til uro, eller fravær av den, har jeg nå først sammenlignet lærernes uttalelser når det kommer til hvilke tilpasninger de gjør for å møte alle elevene, uansett forskjeller i behov, og trukket frem antall aktive læringsaktiviteter, samt to observasjoner av uttalelser fra elevene for å sammenligne. Videre nå vil jeg sammenligne antall aktiviteter og registrert uro nærmere. Dette kommer til uttrykk gjennom observasjoner som er gjort.

For å få lærernes vurderinger i forhold til barn med uro i kroppen, og hvilke tilpasninger de gjør, ble alle stilt følgende spørsmål i intervjuet: **Hvilke tilpasninger gjøres for de barna som har litt ekstra uro i kroppen?**

Solveig svarte dette: «En av dem, hun er det nok for å få stå.. Beina hennes går i ett, men hun jobber og skriver. Står på pulten sin, og det går fint bare hun kan stå liksom. Få bevege beina sine».

Hos Solveig var denne avtalen hun refererer til ikke synlig gjennom min observasjon, men elevene hadde få stillesittende læringsaktiviteter.

Anne svarte dette: «Det er sånn at vi har avtaler og jeg vet.. Vi har jo egentlig faste plasser i samling, men noen ganger så «jeg ser at det er litt vanskelig for deg å sitte der. Vil du heller ...?» Være hele tiden obs».

Senere i intervjuet uttaler Anne også følgende:

«Jeg har hatt sånne avtaler når de blir veldig urolig. Så skal de f.eks. krabbe. Da bare krabber de frem og tilbake noen ganger. Det holder at jeg sier navnet, og så bare gjør de det. Så jeg har også gjort avtaler med de som sitter på kontoret at hvis det er noen som kommer bort med noen bøker som veier tungt og med en lapp, så vet de at jeg har gjort en avtale om at de trengte å gå en tur med noe som var tungt.».

Dette viser at det er gjort bruk av avtaler hos Anne, men dette vises ikke gjennom dagen jeg observerte. Anne sier også; «Så jeg har gjort sånn før», noe som kan tyde på at det ikke er gjeldene for den observerte klassen.

Anne kommer også med denne uttalelsen senere i intervjuet:

«Når de er, sånn som på mandagsmorgen når det skal deles ut lekser og sånn, og de blir litt sånn (...) Da er det bare opp og ta en just dance eller noe og morsomme ting for å lande de så de får tid til å høre på leksene. Men da må vi velge aktiviteter litt forsiktig. Ta noe som ikke tar for lang tid, og noe som er litt sånn... Sånn at de får utløp for den uroen sin da».

På samme spørsmål, **Hvilke tilpasninger gjøres for de barna som har litt ekstra uro i kroppen?** uttaler Gro:

«De fleste er nok ivaretatt med de aktivitetene vi har. [...] Vi har for eksempel en som av og til må svinge litt ekstra fra seg, og da tar vi ok, du kan løpe ti ganger frem og tilbake i gangen når de andre sitter med noe. Men igjen, det speiler og litt i fht hvor faglig sterke de er ikke sant. Det gjør ikke noe om de går glipp av en oppgave i boka hvis du vet at alt det faglige er på stell, ikke sant? Og utenom det så må vi jo finne på andre ting. Det hender jo (...) vi har jo både alfabet og tall ute i gangen, så det hender jo at det er de svakeste som er litt urolige, da tar jeg de med ut og sier f.eks. nå kan dere løpe til fire, nå kan dere løpe til 7,

ikke sant. For da ser jeg om tallforståelsen er der. Vi har sånne små enkle avtaler med noen. Men ellers så føler jeg at de fleste er fornøyde».

Gro er den eneste som i sin uttalelse, setter behovet for bevegelse sammen med læring. Hun holder fokus på at de elevene som presterer noe svakere faglig, ikke skal falle enda lenger bak. Og hun benytter samtidig anledningen til undervisningsvurdering av elevene.

Jeg finner også at i de tilfellene hvor uroen observeres, dreier det seg i alle tilfellene om gutter. Solveig sier at hun har en jente som trenger ekstra tilpasninger på grunn av høyt bevegelsesbehov, men dette vises ikke under mine observasjoner, da elevene er aktive store deler av undervisningstiden. Det ene tilfellet av uro hos Solveig, var hos en gutt.

Ved fler anledninger ble det fra elevene signalisert behov for bevegelse eller endring av aktivitet. Allikevel velger informantene å fortsette med den pågående aktiviteten. Dette ble observert gjentagende ganger hos Anne, ved ett tilfelle hos Solveig. I tillegg omtaler Solveig dette i intervjuet, gjennom følgende utsagn til spørsmålet: **«hvilken bevissthet har du rundt fysisk aktivitet i undervisningen?»**:

«Det vil jeg jo si at jeg er ganske bevisst på. Men jeg kan bli bedre. For det hender at man bare kjører på.. Bare litt til da... Du ser at de begynner å krible, men det er fristende å bare ta det siste lille du har igjen. Men det er jo egentlig bortkastet tid, for når de først begynner å dette av, er det ikke noe vits i å fortsette med det vi gjør. Da blir læringsutbyttet dårlig uansett. Men til og med når man har jobba i 20 år så kan man gå i den grøfta sjøl noen ganger. Det er gruppa egentlig som avgjør hva vi gjør da. Du ser jo fort på kroppsspråket når de begynner å. ... når de trenger noe annet. Da er det jo lurt å gjøre det».

Den samme refleksjonen finner jeg igjen hos Anne, gjennom følgende uttalelse i intervjuet:

«Jeg synes man forventer litt for mye at de skal sitte stille. [...] Men vi gjør det mye, men fra et sted til et annet, kanskje de sitter i samling og så beveger de seg på plassen sin for og jobbet. At man tar litt break og ikke lærer står der i 15 min og sier hva vi skal. Så har du plutselig sittet i tre kvarter».

Slik det nevnes i kapittel 2.1.6, så vil en autonomistøttende lærer i mindre grad snakke selv, men legge opp til dialog og at elevene får prate og være aktivt deltagende i eget læringsarbeid.

I observasjonen ser jeg dette hos Solveig gjennom at det kun er 1 aktivitet av 15 hvor hun holder ordet. I de resterende 13 er det elevene som snakker, utfører eller deltar. Aktivitetene hvor Solveig har ordet er i matematikk, hvor elevene skal lære om et nytt tema.

Hos Gro ser vi i observasjon at det kun er under forklaring av læringsaktiviteten at læreren har ordet. Under selve gjennomføringen av alle 15 læringsaktiviteter er det elevene som er aktive.

Hos Anne finner jeg at hun har ordet i 3 av 16 læringsaktiviteter. Jeg har i antall læringsaktiviteter her trukket ut friminuttet, som er listet som aktivitet *høy* i tabell 3. Jeg har heller ikke tatt med aktiviteter som er selvvalgt lav, da dette er aktiviteter som elevene selv har initiert uten godkjenning fra læreren. Selv om Anne har et noe høyere tall aktiviteter hvor hun holder ordet, er det fortsatt et høyt antall autonomistøttende aktiviteter hos henne, og derfor ingen signifikant forskjell på informantene.

5.1.4. Pedagogisk bakgrunn

I underkapittelet 5.1.4 og 5.1.5. søker jeg å besvare forskningsspørsmål 2: «Hvilken plass gir lærerne leken i skolehverdagen, og hvilken betydning tillegges den for elevenes læring?». Hvordan lærerne vektlegger leken i skolehverdagen preges av forskjeller. Den ene skolen har fastsatt ekstra tid til frilek hver dag, tid som læreren bruker til veiledning og observasjon av barna. En skole har fastsatt tid til lek midt på dagen, men dette er frilek uten veiledning fra voksne. Den siste skolen har ikke ekstra tid til lek, her benytter elevene friminuttene til lek. Dette skal vi se nærmere på i avsnittene som følger.

Studien finner at det kan være en sammenheng mellom lærernes pedagogiske bakgrunn og deres forskjellige praksis. Solveig og Gro, som begge har førskoleutdannelse som pedagogisk bakgrunn, benytter uteskole og utetid, mer strukturert og i større grad enn Anne som er utdannet med Teachers certificat 1-5 i USA. Solveig forklarer at klassen hennes er på uteskole en gang i uken, ca. fire timer

uansett vær. Hun inkluderer alle fag, men hovedsakelig norsk, matte, engelsk, naturfag og samfunnsfag. Hvis de arbeider med tema, benyttes dette også inn i arbeidet de gjør på uteskolen. På oppfølgingsspørsmålet «Hvordan opplever du at barna liker det»? svarer hun:

«Det er veldig mye mer positivt. [...] De vil jo gjerne leke mye og, så arbeidstiden blir veldig konsentrert ... sånn at vi passer på at de får nok tid til å leke, frileken sin ... alle barn har godt av å variere metoder og aktivitetsnivå, så alle profiterer på det tenker jeg da. Ingen som sier nei når de skal ligge på gulvet, hehe. Eller når vi skal ut på uteskolen, så er det ingen som sier nei».

Dette viser en bevissthet i forhold til lek, og også hvilken betydning den har for barna. Det gis rom for variasjon, og elevene gir uttrykk for at de liker uteskole. Hos Solveig er det også tilrettelagt for ekstra utetid hver dag. Denne tiden er satt av til frilek, og betydningen av leken omtales slik:

«Utetiden har jo en grunn. Det er jo først og fremst leken. [...]De får 30-45 minutter hver dag i tillegg til det andre. Det handler om lek og samarbeid. Men så får de jo fysisk aktivitet i tillegg da. Da kan jeg observere mye. Lærer vi mye om ungene. Kan spare oss for mye jobb etterpå da. At vi klarer å se og forebygge, i forhold til det sosiale. Det gjelder i alle sånne områder, det er med uteskolen også ikke sant. Når vi er ute så får du en helt annen kontakt. Både barna og oss. Det er jo ikke bare enveis, men toveis ikke sant. Det er vinn vinn».

Her trekkes det frem tydelige fordeler med utetid, hvor det gis rom for både fysisk aktivitet og bevegelse, samtidig som det også sees på som verdifullt for de voksne i relasjon til barna og barnas relasjon seg imellom. Det ligger mye læring i dette, både for elevene sosialt og lærerne i forhold til klassen og klasse miljøet.

Noe av det samme finner vi hos Gro med den samme pedagogiske utdanning. På skolen har de en time lang pause midt på dagen, og ingen kortere friminutt. Det omtaler hun som svært positivt. Men skolen har på grunn av dette veldig lange økter. Omleggingen til et langt friminutt begrunnes med at de små rekker knapt å kle på seg og komme seg ut ved kortere friminutt. Så de har valgt den løsningen som en prøveordning i et år. Hun trekker frem hvor fint det er at barna rekker å komme i gang med lek, og at man i tillegg har blitt tvunget til å legge inn en del pauser i undervisningen. Disse pausene blir ofte benyttet til lek, og hun opplever at det på denne måten blir tilrettelagt for mer lek for elevene. Hun avslutter med å si:

«For da rekke alle å komme ut, komme i lek og føle at de har vært ute. Det er klart det er noen få, de som taper fordi de ikke liker å være ute. Men de er jo ofte de som er treigest ut og først inn, så ...».

I denne utetiden som Gro refererer til brukes ikke tiden til observasjon av sosialt samspill på samme måte som hos Solveig. Gro har også faste rammer når det kommer til bruk av uteskole. Hun uttaler følgende i intervjuet om uteskole:

«Vi har uteskole en dag i uka. Stort sett på fredager. Og det gjelder hele skolen, det innførte vi etter at covid [..]. Og så at det var egentlig gull verdt. Da har vi i første klasse hatt mye lek. Bare det å være i skogen og kose oss. Nå i denne uka har vi valgt å dele den på to, så vi var ute en time i dag, og halvannen time i går, for å utnytte snøen. [..]. Så vi er jo mye ute. Og onsdager er vi stort sett ute siste økt. Så da hender det vi kjører i gang en lek, eller i går hadde vi en konkurranse da. Lage størst snøhaug. Så morsomme ting, samarbeidsoppgaver som er lett å få til ute».

Her vektlegges også sosial læring i utetiden, som når det legges opp til samarbeid.

Når det kommer til Anne, benyttes det ikke ekstra utetid i fastsatte rammer, men de tar sporadisk timer ute. Anne er positiv til å være ute, og sier at de bruker friminuttene, da er de alltid ute. De har ingen fast dag til uteskole, men har hatt det i tidligere klasser hun har jobbet i. Hun trekker frem at hun ser både fordeler og ulemper med det, hvor en av ulempene med fast dag er været. Hun forklarer videre hvordan hun ikke var vant til dette når hun kom til Norge, men at hun synes det er fantastisk, og at hun ser hvor mye læring det er i å være ute. Hun avslutter med:

«Kjempefint, og se de som får sjansen til å vise seg frem på en helt annen måte. Det er jeg ikke vant til. Sånn var det ikke i der jeg kommer fra».

Det er videre en stor forskjell når det kommer til bruk av konkrete hos de tre informantene. Av læringsaktivitetene som ble gjennomført hos Solveig, ble det benyttet konkrete og artefakter i seks av tolv aktiviteter. Her er det registrert læringsaktivitet i klasserommet, da også stasjonsarbeidet som tredelt. Hos Anne ble det benyttet konkrete og artefakter i 1 av 14 læringsaktiviteter, mens det hos Gro ble brukt konkrete og artefakter i fem av ti læringsaktiviteter. Førskolelærerne bruker

konkreter i halvparten av sine læringsaktiviteter, mens grunnskolelæreren bruker konkreter i en av fjorten.

5.1.5. Bruk av lek

Dette neste funnet jeg vil løfte frem, viser hvordan bruk av lek varierer mellom informantene. Hos Gro benyttes en halvtime før dagen starter til lek, samt en time midt på dagen. Her får barna i stor grad leke fritt. Det er kun lagt føringer på den første halvtimen, hvor elevene kan velge mellom tre lekaktiviteter. Her er aktivitetsnivået gjennom dagen desidert høyest, og det er ikke registrert noen tilfeller av uro.

Solveig har også definert plass til frilek gjennom dagen. Elevene har her en skoletime satt av til frilek ute, som følger etter det lengste friminuttet. På denne måten får barna 1 time og 15 minutter til frilek midt på dagen, i tillegg til to friminutt på 15 minutter. Her er også aktivitetsnivået høyt og det er kun registrert ett tilfelle av uro.

Hos Anne er det ikke fastsatt tid til frilek ila dagen. Den legges det opp til at skjer i to friminutt a 15 minutter og et halvtimes langt storefriminutt. Det er registrert 12 tilfeller av uro.

Hvis vi ser på bruken av lekpregede aktiviteter kommer tydeligst frem hos Solveig, hvor det benyttes sang, rytme og musikk åtte ganger i løpet av dagen. Det skaper en lett og lekende stemning, bortsett fra når dagen avsluttes. Da spilles det rolig klassisk musikk og elevene faller til ro mens de masserer hverandre lett.

Hos Gro vises dette gjennom en halvtime ved dagens oppstart som er satt av som leketid. Her får elevene velge mellom 3 forskjellige aktiviteter. Her forklart gjennom observasjonsnotater og intervju:

Observasjon Gro: «8.30 Elevene tas imot i døra. På tavlen er det bilde av tre lekaktiviteter de kan velge mellom; å tegne, å bygge eller å spille kort».

I tillegg uttales det en høy bevissthet om bruk av lek gjennom hele dagen. Det kommer frem blant annet når Gro forklarer seg om friminuttordningen, og hvordan de lange øktene fremtvinger mange

pauser gjennom dagen, som hovedsakelig brukes til lek. En time friminutt midt på dagen, begrunnes også med elevenes behov for lek. Dette er nærmere omtalt i kapittel 5.1.4.

Gro forteller også om hvordan hun har forholdt seg til et tidligere kommunalt prosjekt for å løfte fysisk helse og benytte fysisk aktivitet inn i læringen. Om prosjektet så sier hun at hun har ikke gjort så mye av det så langt i førsteklasse, da de har hatt mer «lekprega pauser». Her snakkes det først om hvilke aktiviteter det er lagt opp til, men at førstetrinn så langt har benyttet mer lek for å holde aktivitetsnivået oppe. Men at elevene er nå, etter et drøyt halvår på skolen, mer modne for aktive læringsaktiviteter, slik som klypestaffen i matematikk, som nevnes tidligere.

Hos Anne omtales ikke leken i forbindelse med læringsaktiviteter eller bruk av metoder på førstetrinn, men jeg finner lek under omtale av bruk av uteskole gjennom følgende uttalelse:

«Man trenger ikke å ha så mye opplegg heller. I første så skal man bare få lov til å leke. Når man går i tredje kan vi begynne med aktiviteter, men frem til det trenger de å bli kjent med hverandre».

Jeg har nå trukket frem de viktigste funnene jeg har gjort i min studie. Jeg synes det er interessant at det er så signifikante forskjeller mellom de samme informantene, i de fleste funnene jeg gjør. Dette vil jeg drøfte i neste kapittel.

6. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene jeg har gjort opp mot teori og tidligere forskning. Ved søk på tidligere forskning, fant jeg lite konkret gjennomført i norsk skole som omhandlet bruk av fysisk aktiv undervisning på førstetrinn, men jeg benytter det jeg fant til å belyse studien jeg har gjort, sammen med teoriene jeg mener besvarer problemstillingen på en god måte. Min studie gir innsikt i hvordan lærere benytter fysisk aktive læringsaktiviteter i undervisningen sin, og hvilke konsekvenser vi ser av dette. Den belyser også hvordan det legges til rette for fysisk aktivitet i skolehverdagen gjennom blant annet uteskole og frilek. Jeg har i drøftingen tatt utgangspunkt i kategoriene jeg endte med i min analyse og benyttet videre i mine funn; *aktivitetsnivå, uro, lek, pedagogisk bakgrunn og tilpasninger*.

6.1.1. Tilpasninger til alders- og modningsnivå

I første delkapittel av drøftingen, ser jeg på hva som kan være bidragsgivende når det kommer til elevenes kroppslige uro. Jeg belyser først hvordan lærerne tilpasser undervisningen sin til alders- og modningsnivået i klassen, både gjennom observasjonene jeg har gjort og uttalelsene til informantene i intervjuet.

Til tross for at LK20 (2020) legger til rette for mer aktivitet i skolen, både gjennom det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring, og et stort fokus på lek for de yngste, finner studien signifikante forskjeller ved informantenes praksis når det kommer til fysisk aktive læringsaktiviteter. Alle viser allikevel en forståelse for at de yngste i skolen har et stort behov for å bevege seg. Denne forståelsen står godt i forhold til folkehelse og livsmestrings målsetting om å legge til rette for at elevene får kompetanse til å fremme god psykisk og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2.5.1.). Anne trekker ikke frem de fysiologiske faktorene når hun blir spurt om hvordan hun møter alders og modningsnivået i klassen, men hun forklarer hvordan hun synes det forventes mye av elevene, når det kommer til å sitte stille. Selv om hun påpeker dette i intervjuet, er hun allikevel den som har minst aktivitet i sin undervisning. Ser vi til Nordbottens (2014) forklaring om hvordan barns fysiske utvikling henger sammen med blant annet utvikling av nervesystemer og sanser, så ser man nå utvikling av nervesystemer og bevegelser som en toveisutvikling. Med dette menes at barn er avhengig av et miljø som lar det få lov til å utvikle seg gjennom å lære, bevege seg og å få

utforske (Nordbotten, 2014, s. 54). Sammenhengen mellom fysisk aktivitet og kognitiv utvikling, forklares med at automatisering av bevegelser, og at økt motorisk kompetanse frigjør kognitiv kapasitet som kan bedre forutsetningene for læring (Nordbotten, 2014, s. 56–57). Undervisningen hos Anne, la i mindre grad opp til at barna fikk bevege seg fritt gjennom dagen, sammenlignet med Solveig og Gro. Hos Anne var aktiviteten frilek lagt til to friminutt a 15 minutter, samt et storefriminutt på 30 minutter. Klassen hadde ikke fastsatt tid til uteskole, slik de andre to klassene hadde, men var på uteskole av og til. Vi kan med bakgrunn i disse teoriene og observasjonene, anta at elevene til Solveig og Gro vil kunne ha en utviklingsmessig fordel, da de har tilrettelagt for vesentlig mer utetid gjennom dagen og uken. Elevene til Anne har dog en fordel av et uteområde som i stor grad er tilrettelagt for variert fysisk aktivitet, gjennom to store klatreområder, i tillegg til stor fotballbane og andre soner for lek. Dette kan vi se i sammenheng med det Jordet (2010) forklarer om sensomotorisk utvikling. De motoriske erfaringene barnet gjør, bidrar til de kognitive prosessene gjennom å motta og bearbeide inntrykk. (Jordet, 2010, s. 67). På den andre siden så består disse forskjellene i barnas liv for en kort periode, og endring i pedagogisk praksis vil kunne vippe fordelsskålen i motsatt retning. Man må allikevel se på alle faktorer som kan spille en rolle i barnets utvikling, og på den måten legge til rette for å ivareta et helhetlig læringssyn (Vingdal, 2014, s. 38–39).

Ser vi på Solveig sine uttalelser om tilpasning til alders og modningsnivå, så får vi svar om at både variasjon i oppgave, aktiviteter og aktivitetsnivå er viktig. Dette vil kunne legge til rette for god utvikling, både kognitivt og motorisk. Solveig har i tillegg tilrettelagt for en time ekstra utetid, hvor elevene kan benytte skolens uteområde. Der har de tilgang på blant annet flere klatrestativ, fotballbane og en del naturområder. Gjennom tilrettelegging for denne ekstra timen med frilek hver dag gir skolen og Solveig grobunn til motivasjon og læring på flere plan. Læring er noe som skjer i samhandling med andre, og kunnskapen vi tilegner oss, både av faglig og sosial art, skjer i vår relasjon til omverdenen (Säljö, 2006, s. 40–41). Barnas tid til frilek og omgang med hverandre, er positiv for barnas utvikling. Ser vi dette i lys av Meads teori om læring, så frir vi her barna for arbeidsprinsippet som han hevder at eksisterer i skolen. Gjennom timen til frilek, kan vi ifølge Mead styrke barnets evne til å utøve ekte konsentrasjon, som vil komme barnet til gode i andre læringssituasjoner (Mead, 1998, s. 72–73). Vingdals figur for et helhetlig læringssyn viser at denne timen også kan bidra til både sosial, fysisk, motorisk, emosjonell og kognitiv utvikling (Vingdal, 2014, s. 38–39). Den sosiale utviklingen får de gjennom omgang med andre, de klatrer og bruker kroppen sin, utvikler motorisk kompetanse, og får dersom nødvendig emosjonell veiledning av voksne som befinner seg i umiddelbar nærhet med et øye for hva som foregår. På den andre siden så

kan det være at voksnes intervensjon i deres lek kan være forstyrrende. Lillemyr (2011, s. 214) understreker viktigheten av at voksnes innblanding må være «*lekpreget eller lekende*». Det vises også til hvordan det å veksle mellom lek og læring, kan bidra til økt motivasjon og engasjement på skolen. For å ivareta et helhetlig læringssyn er det også viktig at læringen foregår i en sosial kontekst og at oppgavene som gis er av praktisk art. Det er enklere for barn å se nytteverdien av det som skal læres dersom man selv får erfare gjennom praktisk arbeid. På denne måten bidrar man også til at læringen blir meningsfull gjennom å erfare sammenheng (Lillemyr, 2011, s. 52). Praktisk arbeid trekkes også frem av Utdanningsdirektoratet som et ledd for å oppnå tilpasset opplæring, i sammenheng med bruk av fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Elevene til Solveig, som jeg observerte leke restaurant, bygde bro mellom læring og lek. Det læres om penger og handling på butikken i matematikk, og senere når læringen skal handle om måling og veiing, har barna nyttige erfaringer med seg fra leken sin.

Om hvilke tilpasninger som gjøres for å møte alders- og modningsnivået i klassen, svarer Gro at hun bruker fysisk aktivitet og læring, og gir meg et eksempel jeg har sett tidligere på dagen. Her er det høyt fokus på fysisk aktivitet inn i læringen. Kommunen skolen ligger i har i en periode deltatt på et tverrfaglig satsingsprosjekt hvor man har vektlagt kosthold, fysisk aktivitet og kompetanseheving i skolen, for å kunne skape et godt læringsmiljø og sunne livsstilsvaner hos elevene. Dette vises gjennom hvordan de fleste læringsaktivitetene innebærer bevegelse for elevene, i tillegg til aktive pauser med dans og lignende. De har også en times storefri midt på dagen og fast utedag. Bruk av en time midt på dagen til lek, er et prøveprosjekt som går over et år, og gir barna en lengre pause midt på dagen, men da ikke de kortere friminuttene i de øktene de har med undervisning. Dette understøttes av det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring, som peker på hvordan fysisk aktivitet kan bidra til både læring i fag og styrke relasjoner mellom elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse tilpasningene skolen til Gro og Gro gjør, fremstår som gode, og bidrar til å møte førsteklasingenes behov for bevegelse gjennom dagen. En utfordring ved denne måten å organisere dagen på, er at det kun er en lengre pause midt på dagen og derfor veldig lange undervisningsøkter. Vingdal (2018) viser til hvordan barnekroppen er bygd for intervaller, og at pauser derfor er en viktig faktor i undervisningssammenheng dersom vi skal få til god læring (Vingdal, 2018, s. 40). Måten Gro har løst det på, er å innføre en halvtime ved dagens start til lek. I tillegg så har hun hyppige avbrekk med bevegelsesaktivitet gjennom økten. Vi antar at dette har en god effekt for elevene, noe vi ser blant annet ved at det er fravær av uro i Gro sine arbeidsøkter. En annen utfordring ved det høye aktivitetsnivået til Gro, kan være for barna som ikke er like glade i å bevege seg som majoriteten. Gro omtaler i intervjuet en elev som under en danseøkt, ikke ville være

med og ble sittende stille på pulten sin, på tross av at dette er en elev som har behov for bevegelse. Dette skjedde ofte med denne eleven, ifølge Gro. Hun forklarer det slik: *«Vi har jo en blant annet, men som ikke vil i det hele tatt. Uansett hva vi gjør på gulvet her. Han vil bare springe og tulle»*. Her har eleven et tydelig behov for frilek i stede for lærerinitert lek, og det blir dermed en spenning mellom det å møte elevens behov og ivareta resten av klassen som har utbytte av slike aktiviteter. I tilpasset opplæring skal vi innenfor fellesskapet sørge for å ivareta alle, gjennom varierte metoder og tilpasninger (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 3.2). Vi ser her derfor viktigheten av å variere mellom forskjellige læringsaktiviteter, frilek og lærerinitert lek. Gjennom stor grad av variasjon, vil vi kunne tilby aktiviteter som alle på et tidspunkt har utbytte av og liker.

6.1.2. Læringsaktivitetenes aktivitetsnivå

Det som er det mest fremtredende funn i studien, er at det ser ut til å være en klar sammenheng mellom elevenes aktivitetsnivå gjennom dagen, og hvor mye støy og uro det er i de forskjellige gruppene. Nå har vi sett på forskjellene i utetid og hvordan lærerne uttaler seg om tilpasning til alders og modningsnivå. I forlengelse av det vil jeg videre trekke frem hvordan de benytter seg av fysisk aktive læringsaktiviteter.

Slik det er fremstilt i kapittel 5.1.2., er det store forskjeller på antall aktiviteter som innebærer fysisk aktivitet hos de tre informantene. Hos Solveig bruker barna kroppen sin i 13 av 15 aktiviteter, og aktivitetene er spredt utover dagen. Det ene tilfellet av uro som registreres hos Solveig, registreres på slutten av samling mens Solveig skal forklare stasjonene barna skal gjøre. Denne situasjonen omtaler hun selv senere, som en situasjon hvor man ser at man burde bryte av, men ikke gjør det. Situasjonen belyses ytterligere senere i delkapittelet. I tillegg så er det en elev som avslutter stasjonen før tiden, og begynner med andre sysler. Utover dette er elevene til stede og delaktige i alle læringsaktivitetene gjennom dagen.

Hos Gro finner jeg det høyeste aktivitetsnivået blant de tre informantene. Her registreres det ingen tilfeller av uro gjennom dagen, og de hadde 12 av 15 læringsaktiviteter kategorisert som fysisk aktive. Gro hadde også det høyeste antall læringsaktiviteter i kategorien *høy*, med 5.

Anne hadde 7 av 18 aktiviteter i kategoriene for fysisk aktive læringsaktiviteter, fordelt på kategoriene lav og middels. Det registreres 12 tilfeller av uro gjennom dagen, og de omfatter stort

sett elever som vandrer rundt når de skal sitte stille, og som forstyrrer med prat og kravling. Denne store forskjellen på uro hos informantene, kan bero på faktorer som at elevene hos Solveig og Gro er vesentlig mer aktive med kroppen sin gjennom dagen, både i læringsaktivitetene og med ekstra utetid. Men vi må også ta høyde for at det kan finnes individuelle årsaksforklaringer, som for eksempel utfordringer i den enkelte elev og klassestørrelse. Gro og Anne har omtrent like store klasser, på rundt 25, mens Solveig har en liten gruppe på rett under 15 elever. Gro forklarer i intervjuet at hennes klasse i all hovedsak er ganske skolemodne, og har ikke de store utfordringene i forhold til atferd og uro. Hos Anne er det flere gutter som strever med å tilpasse seg skolehverdagen. Dette kan vi se i sammenheng med forskningen Jagtøien og Hansen viser til, hvor 6-årige jenter har kommet lenger i sin motoriske utvikling, og klarer i større grad enn gutter å gjøre stillesittende og finmotoriske aktiviteter. Gutter trenger mer plass, og de skriver at forskjellen er størst de første to årene på skolen og bør derfor tilrettelegges i aktiviteter for å møte begge gruppene (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 125). Så kunne disse individuelle faktorene vært utjevnet med fysisk aktivitet og fysisk aktive læringsaktiviteter? I følge Gurian (2010, s. 29) kobler guttenes hjerne ut, spesielt hvis de kjeder seg. De er derfor mer avhengig av å bli holdt «våkne», og veien til en våken guttehjerne går gjerne via fysisk aktivitet. Hvis vi ser på hendelsene av uro i studien, så er det i hovedsak gutter involvert. Er det slik at betydningen av fysisk aktivitet, både gjennom dagen og i læringsaktiviteter, er ukjent for flertallet av lærere på småtrinnet, eller er det andre faktorer som gjør at det ofte velges lærerstyrte inaktive aktiviteter?

I dette neste avsnittet vil jeg drøfte funn som ser på hvordan de avgjørelsene lærerne tar gjennom dagen, i de situasjonene hvor elevene signaliserer behov for bevegelse eller endring, påvirker uroen i læringsaktivitetene, og hva de gjør av forebyggende tiltak. Jeg ønsker å fortsette der vi slapp i forrige avsnitt. Vi har fastslått det er forskjeller på gutter og jenter når det gjelder utvikling og læring. Mens jentene har lettere for å holde på konsentrasjonen enn guttene, er guttene avhengig av å kunne bruke kroppen i større grad enn jenter (Vingdal, 2018, s. 43). I klassene med høy fysisk aktivitet gjennom dagen, var uroen vesentlig lavere, og hos Gro helt fraværende. Det jeg så var at i de situasjonene hvor læreren valgte å stå i sin gjennomføring av den pågående aktiviteten, på tross av at elevene signaliserte behov for noe annet, resulterte i uro. Det fremstår som om lærerne dog har et bevisst forhold til kjønnsforskjellene, samt det faktum at de som pedagoger snakker lenger enn de bør av og til. Dette ble vist i kapittel 5.1.3. hvor Solveig og Anne uttaler seg om hvordan de ofte *kjører på bare litt til*, på tross av at man vet godt at man burde stoppe. Her kan vi også se til Mead, som hevder at vi gjennom å bygge på barnas interesse og å la dem lære ut ifra hva de interesserer seg for, vil sørge for at læringsprosessene går sin gang med motivasjon for læringsarbeidet som

finner sted (Mead, 1998, s. 74). Det å overse elevenes signaler, kan bidra til at elevene mister motivasjon for læringsarbeidet og ikke føler seg verdsatt av skolen. Dette er en av de sentrale verdiene Bunting (2014, s.29) trekker frem i forhold til tilpasset opplæring. Dette understøttes også av Deci og Ryans (2002) selvbestemmelses teori. Denne går som nevnt ut på at alle har et grunnleggende behov for å føle seg kompetent, ha tilhørighet og føle autonomi. Klarer vi dette kan vi oppnå en indre motivasjon hos barna for læringsarbeidet i skolen, og på den måten klare å holde deres oppmerksomhet fokusert på læringsaktivitetene. En autonomistøttende lærer bidrar til elevenes motivasjon for læring, og gir i større grad ordet og regien over til elevene. De snakker rett og slett mindre selv (Deci & Ryan, 2002, s. 37). Dette så vi også i funnene. Gjennom å la elevene være delaktig i egen læringsprosess, fremstår det som om Solveig og Gro har elever som er mer motivert for læring, enn hos Anne som styrer mye av samtalen selv. Det må i denne sammenheng påpekes at motivasjon i elevene ikke er direkte målbart, så disse antagelsene gjøres ut ifra hvordan det fremstår for meg under observasjonene.

Hvis man tar utgangspunkt i kroppens utvikling, og hva som er løftet frem i kapittel 2.1.3. og 2.1.4., så kan vi forstå at læringsaktivitetene kan bidra til å støtte eller svekke elevenes læringsutbytte. Vestibulærsystemet vårt modnes når barna får lov til å bevege seg, og det kreves et modent vestibulærsystem for å klare å sitte stille (Fløgstad & Helle, 2019, s. 117–118). Hva når elevene blir urolige, og signaliserer til oss at de forsøker å konsentrere seg, men har behov for bevegelse? Klarer vi da å forstå de signalene, eller tolkes det som uønsket atferd som man forsøker å korrigere? Anne viser ved spesielt en anledning, at hun leser signalene og handler situasjonsbestemt etter disse. Dette skjer når elevene sitter og jobber en og en på slutten av første økt, og det er 6 elever som vandrer rundt i klasserommet når de skulle ha sittet på pulten og jobbet. Da avbryter Anne læringsaktiviteten, og gir elevene 10 minutter ekstra friminutt. Det kan fremstå som at Anne gjorde en god pedagogisk vurdering om at læringsutbyttet for elevene var lavt, og at det var bedre å gi ekstra tid i friminuttet. Da kan vi til sammenligning se på de to utsagnene som kom i første økt, hvor en elev sa at han fikk vondt i rompa av å sitte på benken, og en annen elev forklarte at han hadde vondt i beinet. Her gis det uttrykk for at elevene opplever ubehag, og det kan være slik Jagtøien og Hansen (2000) forklarer, at på grunn av muskelmassens oppbygning, kan barn faktisk få verking i musklene hvis de sitter for lenge stille. Mye av den uroen som jeg ser i min observasjon, kan muligens rett og slett være et uttrykk for fysiologiske behov mer enn et opprør mot kjedsomhet (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 34). Men disse utsagnene blir ikke hensyntatt, og undervisningen fortsetter. Og hva kan disse avgjørelsene bero på? Er det slik Lillejord m.fl. (2018) viser til i forhold til lekens vilkår på småtrinnet, at økt testing og krav til resultater står så sentralt i

norsk skole i dag, at lærerne oftest tyr til tradisjonelle læringsaktiviteter som også er lærerstyrte? I tillegg peker de på redsel for å ikke nå målene som årsak til at lærerne også er usikre på hvordan leken kan innlemmes i undervisningen. Som faktorer for å lykkes med veiledet lek er det derfor viktig at lærerne har kunnskap om lek og læring, at de vet hvordan de skal støtte barna i deres læringsprosess og at de er trygge på egen kompetanse (Lillejord et al., 2018, s. 14). Dette behovet hos læreren, kan vi også se i sammenheng med selvbestemmelsesteorien og behovet for å være kompetent (Deci & Ryan, 2002, s. 37).

6.1.3. Lek i skolehverdagen

Leken som lærerne legger til rette for kan vi blant annet se som tilpasset opplæring. Ekstra tid til lek, kan gi elevene en følelse av både relevans og verdsetting, da leken i stor grad er indre motivert. I tillegg så er konteksten tilretteleggingen skjer i sosial, og de kan skape sammenhenger til læringen gjennom kjente arbeidsformer. Dette skaper variasjon i hverdagen, slik at klasseromsaktiviteter spres utover dagen (Bunting, 2014, s. 29). Bunting (2014, s. 29) skriver hvordan variasjon som verdi i tilpasset opplæring, innebærer at opplæringstilbudet skal preges av både variasjon og stabilitet. Gjennom å ha en fast utetime hver dag får man forutsigbarhet og stabilitet, samtidig som man skaper variasjon i opplæringen. Denne samme stabiliteten finner vi hos både Solveig og Gro. Der har elevene en time til frilek hver dag. Hos Anne, er det ikke satt av ekstra tid til lek, men det hender av og til at de tar en utetime og en utedag. I tillegg til å støtte barnas motoriske og sosiale utvikling, er leken også en viktig faktor for å skape en fysisk aktiv hverdag for barna (Lillemyr, 2011, s. 43–44). Ute på alle tre skolene har elevene større plass for bevegelse, enn de har inne i klasserommet. Leken som det legges opp til på de to skolene med ekstra utetid, kan også styrke barnas følelse av autonomi, da de kan styre leken og selv bestemme både form og innhold. Leken og Solveig og Gros ekstra leketid, støttes også av selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan. I tillegg til å gi autonomi, legger den til rette for at barna kjenner tilhørighet, gjennom at de er i sosial interaksjon med andre barn. Leken gir også en følelse av å være kompetent, da den er barns foretrukne måte å «være» på (Deci & Ryan, 2002, s. 365–367). På den andre siden så kan den også bidra til en følelse av utestengelse og det motsatte av tilhørighet, dersom man opplever å være alene. For de barna som strever med å finne sin plass i læringsfellesskapet, kan denne ekstra tiden til frilek være utfordrende. Derfor er Solveig og Gro sin tilstedeværelse viktig for å støtte og veilede de barna som ikke på egenhånd forstår de sosiale kodene i leken. Gro uttaler under intervjuet i forhold til ekstra utetid at «*Det er klart det er noen få, de som taper fordi de ikke liker å være ute.*

Men de er jo ofte de som er treigest ut og først inn, så ...». Disse barna kan få forsterket sitt utenforskap gjennom det lange utetiden uten voksen veiledning. Men selv for disse barna vil leken kunne bidra med viktig læring. Siden barnet selv er initiativtager og bestemmer lekens form, støtter den uansett behov for autonomi og bidrar til motivasjon (Broström, 2019, s. 44–45). Ser vi igjen til Solveigs elever som leker restaurant, er den et godt eksempel på rollelek. Rolleleken trekkes frem som en brobygger mellom hva barna har sett eller hørt og hva de forstår. Sansemotorisk lek er det også flere eksempler på i Solveigs utetime. Noen klatrer i klatrestativet, og noen farer rundt på rulleskøyter. Denne leken trekkes frem som viktig for at barna skal bli kjent med sitt bevegelsespotensiale. Regellek, som jeg observerer i form av sisten og fotball, trekkes frem som fine for fysisk aktivitet og sosial læring (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 139,143; Lillemyr, 2011, s. 43).

I tillegg til den ekstra utetiden til lek som elevene har hos Solveig og Gro, har Gro også satt av en halvtime hver morgen til lek. Dette er ikke lagt opp som frilek, men elevene kan velge mellom tre forskjellige lekaktiviteter i klasserommet. Dette uttaler Gro at bidrar til at alle får en god start på dagen. De elevene som kanskje fortsatt synes at skolen er vanskelig, eller er litt utfordrende å få motivert, er som regel klare for å starte når de har fått lekt en halvtime. Ser vi dette i lys av Bandura (1977) sin teori om mestringsforventninger, som handler om hvilke forventninger man har til å mestre en bestemt oppgave man er gitt (Bandura, 1977, s. 3), så kan vi mulig se barnas behov for å få leke seg inn i skoledagen som et uttrykk for å søke å mestre. Lek er en kjent «arbeidsform» for de aller fleste barn, og gjennom å starte dagen med gode mestringsforventninger for alle, legger Gro også til rette for skolefaglig motivasjon og utvikling gjennom sosial anerkjennelse og mestring (Bandura, 1997, s. 174). I tillegg, så kan denne leken, selv om den er lærerinitert og styrt i forhold hvilke lekaktiviteter barn kan velge, bidra til økt sosial kompetanse. De utvikler forståelse for sosiale koder, og kjenner på tilhørighet når de finner noen å leke sammen med (Lillemyr, 2011, s. 36–37). Leken trekkes av Lillemyr frem som nevnt som barns naturlige måte å være på, og bidrar til indre motivasjon hos barna (Jordet, 2010, s. 79). Frileken som de får er helt avgjørende for at de skal utvikle seg og trives, og det er viktig med denne kontinuiteten i leken når barna begynner på skolen (Becher et al., 2019, s. 17). Solveig og Gro legger i størst grad av informantene til rette for at barna skal få god læring gjennom lek, dog på litt forskjellige måter. Solveig benytter i størst grad lek i sine læringsaktiviteter av informantene. Hun bruker mye musikk, og klasserommet bærer i stor grad preg av en lett stemning og positive barn. De lærer telling og måneder gjennom bruk av flere sanser, de bruker kroppen og fingre til å telle, og de lytter til musikk for å huske rekkefølger og synger. Leken ligger til grunn for hvordan barn lærer og utvikler seg, og er spesielt viktig for barn i

4-10 år (Lillemyr, 2011, s. 37–39). Barnet lærer med hele seg, både det fysiske og det kognitive bidrar til at læring skjer. Her kan vi se til Vingdals modell om hvordan de ulike områdene henger sammen og påvirker hverandre. Motorisk, sosialt, kognitivt, emosjonelt og fysisk, er alle faktorer i barns læring, og det trekkes frem hvordan motivasjonen de har for læring ofte knyttes til helheten av disse faktorene (Lillemyr, 2011, s. 55–56; Vingdal, 2014, s. 38).

6.1.4. Lærernes pedagogiske bakgrunn

Lærernes pedagogiske bakgrunn er at to er førskolelærere og en er grunnskolelærer. Studien fant at de to førskolelærerne hadde begge mer lekpregede aktiviteter enn grunnskolelæreren. Som følge av dette hadde de også et høyere aktivitetsnivå gjennom dagen og i undervisningen, og brukte læringsaktiviteter som satte kroppen i bevegelse. Ser vi til Vygotsky og hans læringsteorier, så sees læring som både situert og kontekstuell. Det vil si at læringen skjer i mange forskjellige kontekster og ved hjelp av både språk, tegn og andre redskap. Både leken og uteskolen er en viktig kontekst for læring i skolen (Vaage, 2001, s. 135–136). Dette skal vi se litt nærmere på.

Leken kan sees som et viktig redskap for å styrke barnas motoriske utvikling. Sigmundsson og Pedersen (2004) viser til hvordan kroppsøvingstimene som elevene har på skolen, ikke på langt nær er nok for å ivareta en god motorisk utvikling. Denne utviklingen, og barnas følelse av å mestre, bidrar til både selvtillit og motivasjon i barnet. Når vi vet at barn med dårlig motorikk ofte er mer inaktive enn barn med god motorisk kompetanse, så trenger vi å løfte barnas utvikling og på den måten forebygge en usunn livsstil (Sigmundsson, 2000, s. 54). Dette er viktig både for å ivareta en helhetlig tilnærming til læring, og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Skal vi hjelpe barna med å ta gode valg for egen kropp og helse, må vi også legge til rette for at de får utvikle seg slik de skal, og ikke plassere dem på en stol når de er ment å røre seg. Barnekroppen er som nevnt bygd for intervaller, og det er derfor viktig med hyppige pauser i undervisningen. Hyppigere pauser viser seg også å ha en større effekt hos gutter enn hos jenter, og vil derfor kunne bidra som en metode for å oppnå tilpasset opplæring sett i forhold til kjønnsforskjeller (Vingdal, 2018, s. 40).

De to lærerne med førskolebakgrunn, Solveig og Gro, finner jeg at benytter et høyere antall aktiviteter som er fysisk aktive enn Anne som er utdannet grunnskolelærer. Solveig hadde 2

aktiviteter i løpet av dagen som var inaktive, Gro hadde 3 og Anne hadde 11. Dette fremstår som en signifikant forskjell, og som syns å resultere i en uro hos Anne som er fraværende hos de to andre mer aktive klassene. Dette kan tyde på at den pedagogiske bakgrunnen har betydning for hvordan de gjennomfører og tilrettelegger undervisningen. Under samtale med Anne før intervjuet, forteller hun at i landet hun kommer fra var observasjon av undervisningen som lærerne gjennomførte vanlig, og de hadde et høyt press på seg for å levere gode resultater. Det kan sees i sammenheng med det Lillejord m.fl. (2018) skriver som årsak til at lærere ofte benytter lærerstyrte læringsmetoder, nemlig at lærere i dag står ovenfor økte krav om testing og forventninger om gode resultater (Lillejord et al., 2018, s. 14). Disse kravene gjelder også for de to førskolelærerne, men som da har en annen pedagogisk grunnmur enn Anne. LK20 (2020) kom med et økt fokus på lek, og nærmer seg sakte utgangspunktet til Læreplan for kunnskapsløftet 97 (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996) når det kommer til de yngste i skolen, hvor førskolelærerne hadde en sentral plass i opplæringen. Bevegelsesfriheten leken gir og legger opp til, samsvarer også godt med Jagtøien og Hansen når de uttaler at skolen har en stadig viktigere rolle i samfunnet sett opp mot livsstil og en stadig mer stillesittende befolkning (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 236).

En annen forskjell som utpeker seg, er at Solveig og Gro som førskolelærere benytter uteskole i større grad og i fastere rammer enn Anne. Begge har faste dager de benytter ute. De benytter variert bred og smal tilnærming til uteskole. Solveig er flink til å benytte seg av nærmiljøet og læringen som man kan legge opp til her. Hun forteller at de har egne biotoper som de studerer, de leker og gjør matematikk. Dette kan vitne om en bred tilnærming til læring ute. I følge Jordet utnytter man i bred tilnærming både nærmiljø og lokalsamfunn, og lærer både faglig og sosialt, og jobber gjennom fysisk aktivitet og kreativ utfoldelse (Jordet, 2010, s. 32). Hun forklarer i intervju at hun har læringsaktiviteter som omfatter de fleste fag, men hun kan også ta en enkelt matematikktime ute. Noe som vil være likt en smal tilnærming. Den omtaler Jordet (2010) som en mindre grad av utnyttelse av uteområder, men mer som bruk for å nå et spesifikt mål. Dette er den mest benyttede didaktiske tilnærming til uteskole (Jordet, 2010, s. 32). Gjennom uteskole «tvinges» barna til fysisk aktivitet, både gjennom bevegelse til og fra destinasjon, men også gjennom det mulighetsrommet naturen gir oss. Den nevrofysiologiske tilnærmingen, er en av tre forklaringsmodeller for å vise sammenhengen mellom fysisk aktivitet og læring. Den forklarer at fysisk aktivitet bidrar til å fremme læring og hukommelse gjennom endringer i nervesystemets struktur og kapasitet. Den psykologiske forklaringsmodellen viser til effekter som blant annet økt motivasjon, og gjennom dette gjør det lettere å lære. Den siste tilnærmingen har jeg nevnt tidligere, og er den sensomotoriske. Det omfatter utvikling av perseptuell og sensomotorisk utvikling i form av

muligheten til å motta og bearbeide sanseinntrykk man trenger i kognitive prosesser (Jordet, 2010, s. 67). Uteskolen som både Solveig og Gro har hver uke, kan med bakgrunn i disse teoriene, antas å ha en effekt på både den sosiale og den faglige utviklingen til elevene. I tillegg så gjør den læringen praktisk og utforskende, som støttes av flere læringsteorier som en viktig faktor i en læringsprosess. Ifølge Jordet har den norske skolen noen utfordringer når det kommer til å omfavne dette, fordi tradisjonen vår har en stillesittende skole med kognitiv tilnærming (Jordet, 2010, s. 70). I Anne sin klasse, med cirka 25 elever og hvor det var flere gutter som hadde behov for bevegelse, vil det være nærliggende å tro, at brorparten vil ha utbytte av et høyere aktivitetsnivå. Med et høyt antall elever i rommet, vil uteskole også gi mulighet for at flere får ordet, da praktiske oppgaver i større grad legger opp til samtale og dialog (Jordet, 2010, s. 91). Det kunne for Anne sine elever rett og slett bety mer taletid, og større utbytte av læringsaktivitetene samtidig som den legger til rette for en mer erfaringsbasert begrepsforståelse. Uteskole med sin natur vil være et viktig bidrag til økt fysisk aktivitet og kan også kan strekke seg utover skolens tid. En god opplevelse på uteskole, kan inspirere til lik lek eller lek på samme sted på fritiden og i forlengelse av det som ble gjort på uteskolen (Jordet, 2010, s. 81). «Barn i bevegelse er ofte glade barn» (Vingdal, 2014, s. 41).

7. Konklusjon

Studien finner at det synes å være en klar sammenheng mellom grad av fysisk aktivitet gjennom dagen, og uroen som måles i klassene. Lærerne som vektlegger læringsaktiviteter hvor elevene er fysisk aktive, har lettere for å holde elevene engasjert under læringsaktivitetene, og det registreres kun ett tilfelle av uro i den ene av de to klassene med høyt aktivitetsnivå. Til motsetning registreres det 12 tilfeller av uro i klassen med lavt aktivitetsnivå, men elevene synes dog å være engasjert i det faglige i læringsaktiviteten. Dette kan vi se i sammenheng med hvordan fikling beskrives av Fløgstad og Helle, nemlig som et uttrykk for å klare å konsentrere seg. Det å sitte i ro krever et modent vestibulærsystem, noe som ikke er fullt utviklet hos barn (Fløgstad & Helle, 2019, s. 117–118).

Studien forsøker videre å årsaksforklare disse forskjellene. En faktor som belyses er lærernes pedagogiske bakgrunn og hvordan denne bakgrunnen påvirker deres praksis. Det synes å være en tydelig sammenheng mellom den pedagogiske bakgrunnen og hvordan, og hvilken grad de benytter

lek. De to lærerne med førskolelærerutdanning, hadde satt av ekstra tid hver dag til frilek og lærerinitert lek, og trekker også frem hvilken betydning denne har for barnas sosiale utvikling og lærerens mulighet til å observere elevene i fri interaksjon med hverandre. Videre finner jeg at de samme lærerne i større grad også benytter lekpregede aktiviteter i sin undervisning, i motsetning til læreren med grunnskolelærerutdanning. Dette kan være sammenfallende med Lillejord et.al (2018) sine funn når det kommer til grunnskolelæreres årsak til hvorfor de ikke i større grad benytter lek i undervisningen, som tidligere nevnt er usikkerhet om hvordan man skal ta i bruk leken, samt frykt for å ikke nå læringsmålene som er nedfelt i læreplanene.

Den høye uroen målt i klassen hvor det var lite fysisk aktivitet og lek gjennom dagen, kan understøtte Vingdal (2014, 2018) som påpeker viktigheten av å ha et helhetlig læringssyn. Der hvor det fysiske og det kognitive går hånd i hånd, og hvordan hele kroppen er viktig for å skape forståelse og utvikling, både faglig og sosialt (Vingdal, 2014, 2018).

Underveis i denne studien har det vært flere temaer som jeg synes det hadde vært interessant å forske videre på. Det ene er kjønnsforskjellene, og hvilken bevissthet lærerne har når det kommer til gutter og jenters forskjellige forutsetninger for å lære. Dette skulle jeg gjerne ha forsket mer på. Det ville også vært interessant å undersøke hvordan elevene opplever hverdagen i forhold til lek og fysisk aktivitet, og i hvilken grad det påvirker læringsarbeidet og den skolefaglige verdien positivt eller negativt. Jeg opplever ikke at viktigheten av å benytte kroppen inn i læringsarbeid er tydelig nok kommunisert ut i skolen, hverken gjennom utdanning, læreplan eller forskning. Og for småtrinnet især, mener jeg at et kompetanseløft kunne ha vært formålstjenlig. «Hela kroppen behövs for at lära» (Ukjent i Jordet, 2010).

Litteraturliste

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. I *Psychological review* (Bd. 84, Nummer 2, s. 191–215). American Psychological Association.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Becher, A. A., Bjørnestad, E., & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15–28). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991502806294702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991237023214702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Broström, S. (2019). Leg i 1. Klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43–56). Universitetsforlaget.
- Bugge, A., & Froberg, K. (Red.). (2015). *Rapport for Forsøg med Læring i Bevægelse*. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991418344394702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Ericsson, I., & Karlsson, M. (2012). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school—A 9-year intervention study. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 24. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x>
- Fløgstad, T. R., & Helle, G. (2019). *Alt jeg kan!: Hvordan kroppen lærer hjernen å tenke* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Generell del av læreplanen*. (u.å.). Hentet 5. mai 2022, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Gurian, M., & Stevens, K. (2010). *Boys and Girls Learn Differently! a Guide for Teachers and Parents: A Guide for Teachers and Parents*. John Wiley & Sons, Incorporated.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=589122>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Hølland, S., Bjørnestad, E., & Dalland, C. P. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse*.
<https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. rev. udg.). Roskilde Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jagtøien, G. L., & Hansen, K. (2000). *I bevegelse: Sansemotorikk - leik - observasjon*. Gyldendal undervisning.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991004195504702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *L97 (UTGÅTT)*. <https://www.udir.no/laring-og->

- trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/
Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del—Folkehelse og livsmestring. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.*
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del—Opplæringens verdigrunnlag. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.*
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del—Prinsipper for skolens praksis. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.*
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017d, april 24). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver—Lovdata.* Forskrift for rammeplan og barnehagens oppgaver.
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487#KAPITTEL_1
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave.). Novus forlag.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø- En forskningskartlegging.* www.kunnskapssenter.no
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: I barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (1998). Å ta andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet : George Herbert Mead i utvalg. I S. Vaage (Red.), & K. M. Thorbjørnsen (Overs.), *Norbok*. Abstrakt forlag.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008121500002
- Nordbotten, G. L. M. N. (2014). *Barns fysiske utvikling: Hvordan stimulere barns fysiske utvikling* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- NSD. (u.å.). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger.* NSD. Hentet 1. mai 2022, fra <https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- OECD. (u.å.). *Core Foundations—OECD Future of Education and Skills 2030.* Hentet 19. april 2022, fra <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/>
- Opplæringslova. (2022). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Lovdata.* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen.* Cappelen Damm akademisk.
- Sigmundsson, H. (2000). *Motorisk utvikling: Nyere perspektiver på barns motorikk.* SEBU forlag.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999914027154702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (Fifth edition.). SAGE.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis.* Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen.* Cappelen akademisk forlag.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990603388064702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fysisk aktivitet og estetiske uttrykksformer i skolen.*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/fysisk-aktivitet-og-estetiske-uttrykksformer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv*

- læring* (s. 37–59). Gyldendal akademisk.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen* (s. 33–55). Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forl.

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1. Ukjent tittel, Mari Watn, u.å.....	1
Figur 2. Modell av et helhetlig læringssyn.....	13
Figur 3. Deduksjon, induksjon og abduksjon (Jacobsen, 2015, s. 35).....	25
Figur 4. Oversikt kategorier fase 1.....	35
Figur 5. Fargekoding og kategorier. Fase 2.....	36
Figur 6. Utdrag fra kategorier i sen fase 2.	37
Figur 7. Utdrag fra tematisk analyse fase 3.	38
Figur 8. Tankekart funn.....	39
Tabell 1. Presentasjon av informanter.	28
Tabell 2. Informanter med fiktive navn.	40
Tabell 3. Grad av aktivitet og antall hos informantene.....	44

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Før intervjuet:

- Takke for deltagelsen og muligheten som er gitt meg
- Småprate litt for å skape tillit og trygghet
- Informere om lydopptak, og hva som gjøres med opptaket.

Spørsmål:

Faktaspørsmål:

1. Ca. hvor lang erfaring har du med å undervise førstetrinn?
2. Hva er din pedagogiske bakgrunn?

Substansspørsmål:

1. Hvordan tilpasser du undervisningen din for å møte alders og modningsnivået i klassen?
 - a. Hvilke verktøy og metoder benytter du?
 - b. Er det noen du ønsker å fremheve?
2. Hvordan opplever du behovet for fysisk aktivitet i gruppa?
 - a. Hvor store variasjoner er det hos barna?
 - b. Hvilke tilpasninger gjøres for barn med uro?
3. Hvilken bevissthet har du rundt fysisk aktivitet i undervisningen?
4. Hvor ofte har dere undervisning ute/er på tur?
5. Hvilke utfordringer og muligheter ser du ved bruk av fysisk aktiv læring?
6. Hvordan er praksisen på skolen når det kommer til fysisk aktiv læring?
7. Opplever du at aktiviteter kan bidra til ro eller uro i gruppa?
 - a. I så fall hvilke aktiviteter, og på hvilken måte?
 - b. Har tidspunkt på dagen noe å si?
8. Diverse
9. Diverse
10. Diverse

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

Hvordan er rommet organisert?	
-------------------------------	--

Hvor ofte legger aktivitetene opp til at elevene reiser seg?	Grad av aktivitet?	Tidspunkt?	Hvor lange er øktene?	Hvilke fag?	Hvordan?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Fysisk aktiv læring på førstetrinn?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for fysisk aktiv læring i første klasse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne forskningsoppgaven er å undersøke hvordan lærere på førstetrinn tilrettelegger for fysisk aktiv læring når elevene går gjennom sitt første år i møte med skolen. Det vil være aktuelt å se dette i lys av Fagfornyelsen og andre læringsteorier.

Problemstillingen som skal analyseres er: «*Hvordan tilrettelegger lærere for fysisk aktiv læring på førstetrinn?*» og er en Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk på utdanningen Grunnskolelærer 1-7.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er gjort etter følgende kriterier:

- Lærere på førstetrinn
- Praksisskoler tilknyttet Universitet i Sørøst-Norge.

Det er tre praksisskoler/lærere som blir forespurt om å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg vil komme og observere 2-4 ordinære undervisningstimer, hvor jeg kun vil observere og gjøre notater. Hovedfokus her vil ligge på lærerens arbeid i klasserommet. I tillegg vil jeg gjennomføre et semi-strukturert intervju hvor det vil tas lydopptak. Lydopptaket vil bli transkribert og lagret elektronisk. Spørsmålene vil handle om fysisk aktiv læring, og kan også være utdypende spørsmål til observasjonene som er gjort.

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.

Navn vil i prosjektet bli beskrevet med respondent 1,2 og 3. Og kontaktinformasjon vil lagres separat fra alle oppgavens dokumenter frem til sletting. Veileder Cathrine Gjølstad vil ha tilgang til datainformasjonen.

Deltagerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres under transkribering, og gis navn respondent 1,2 og 3. Lydopptakene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 15.mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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 Cathrine Gjølstad, Cathrine.Gjolstad@usn.no, 47638792
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, Paal.A.Solberg@usn.no, 91860041

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Cathrine Gjølstad
(Forsker/veileder)

Janneke Hørven Helgesen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *fysisk aktiv læring på førstetrinn* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

[Meldeskjema](#) / [Fysisk aktiv læring på førstetrinn](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

173051

Prosjekttittel

Fysisk aktiv læring på førstetrinn

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

10.01.2022 – 31.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
19.11.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD ledder til grunn at behandlingen oppfylles kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og