



Fakultetet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradavhandling

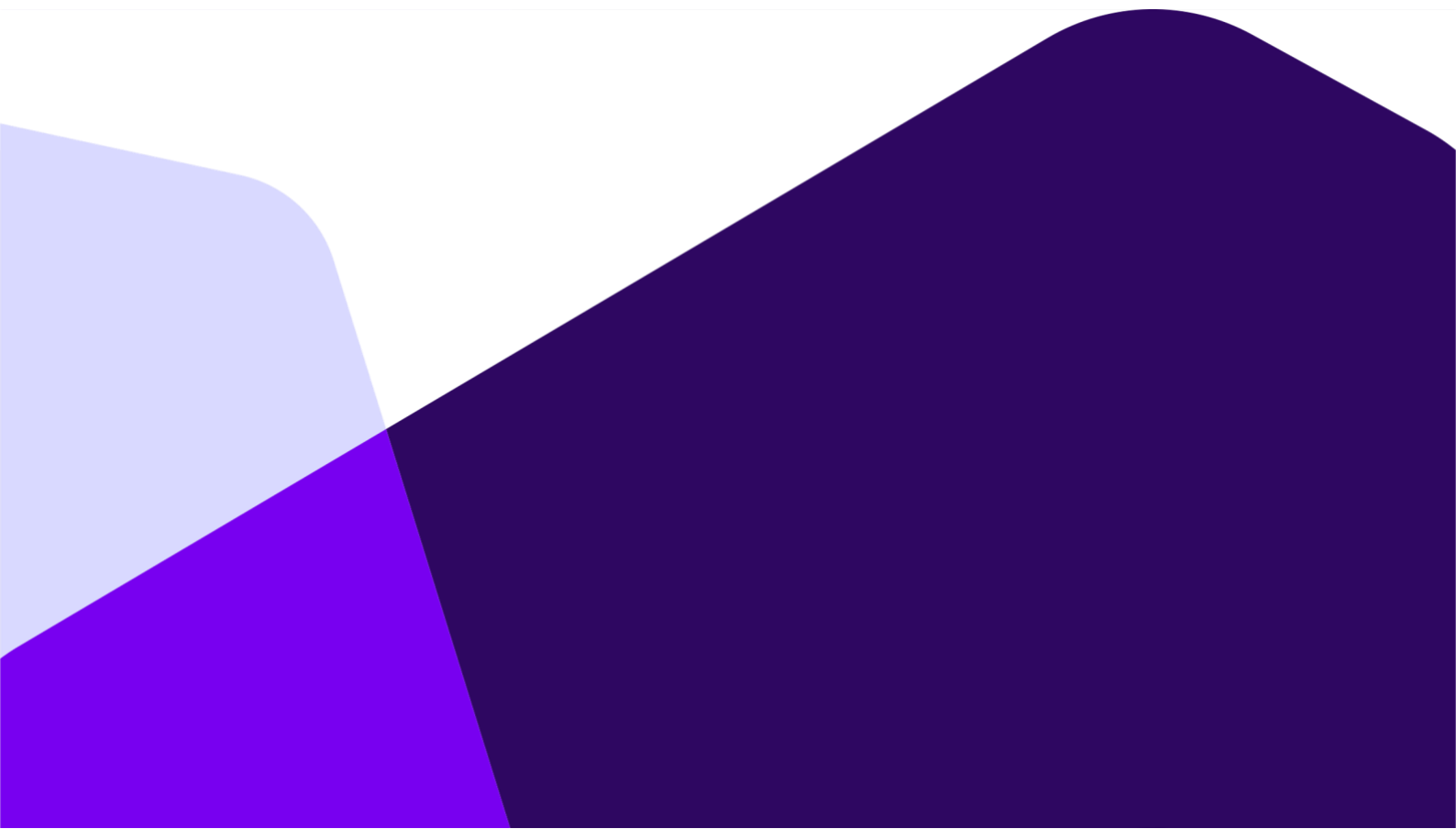
Profesjonsrettet begynneropplæring MG1PP4

Vår 2024

[9308 & 9302]

# Påvirkningen av fysisk aktiv læring på småskoletrinnet

En observasjonstudie som undersøker hvordan elevene på småskoletrinnet påvirkes av fysisk aktiv læring.



**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap.

Institutt for pedagogikk.

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Lise Driveklepp & Silje Rødland Hammer

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng.

## Sammendrag

Dagens samfunn bærer preg av mer skjermtid og stillesittende aktiviteter. Både på skolen og på fritiden er det mindre bevegelse enn tidligere og i 2022 kom Helsedirektoratet ut med nye anbefalinger for å øke den fysiske aktiviteten til den norske befolkningen. Helsedirektoratet (2022c) anbefaler alle barn og unge til å bevege seg i minst 60 minutter hver dag. Skolen er en institusjon der barn bruker store deler av dagen sin og skolen blir ofte forbudt med elever som sitter bak en pult for å lære. Derfor tar denne masteroppgaven for seg tema fysisk aktiv læring og har som formål å undersøke hvordan elever på småskoletrinnet påvirkes av fysisk aktiv læring gjennom en kvalitativ forskningsmetode.

Vi forskere mener at dette tema er både viktig og relevant for vår tid som kommende lærere. Det er viktig at skolen legger vekt på mer fysisk aktivitet, både for å gi elevene gode levevaner, men også for å variere arbeidsmåtene. Med utviklingen i samfunnet er det relevant å tenke på hvordan vi som kommende lærer kan være med på å påvirke undervisningspraksisen og komme med nye tanker og ideer for å videreutvikle synet på læring.

Denne masteroppgaven baserer seg på observasjon av en tilfeldig valgt 2. klasse. Observasjonen foregikk gjennom en hel skoledag, med teoretiske fag der fysisk aktiv læring kom til syne, men ikke var fast inventar i alle timene. Som delvis deltakende observatører fikk vi et unikt innblikk i hvordan en skoledag vanligvis oppleves for elever. Etter en deskriptiv analyse av empiriet kom det frem at fysisk aktiv læring kan bidra til å holde motivasjonen til elevene oppe gjennom skoledagen, fordi det bidrar til varierte arbeidsmetoder. Videre observerte vi en endring i klasseromsatmosfæren når fysisk aktiv læring var implementert og at det påvirket elevdeltakelsen i undervisningstimer. I lys av teori og resultatene løfter denne studien frem ulike påvirkninger fysisk aktiv læring kan ha for elever på småskoletrinnet. Fysisk aktiv læring kan være et positivt tilskudd i dagens klasserom, og det kan forstås som at elevene setter pris på å lære gjennom varierte undervisningsmetoder.

**Nøkkelord:** *Fysisk aktiv læring, helsefremmende faktorer, motivasjon, mestring, stress, samarbeidslæring, variasjon og læring i sosialt fellesskap.*

## Abstract

Today's society is characterized by spending more time in front of a screen, as well as sedentary activities. In 2022 the Directorate of Health published new recommendations to increase physical activity among the Norwegian population. The Directorate of Health (2022c) recommended that all children and teenagers are active for at least 60 minutes every day. School is an institution where the pupils spend several hours throughout the week, and being at school is usually inherent with the pupils sitting on a chair behind a desk ready to learn. This master's thesis deals with the topic physically active learning with the purpose of researching how pupils in elementary school are affected by physically active learning through a qualitative research method.

As researchers we believe that this is important and relevant for the school and us as future teachers. Therefore it is important that the school emphasize more physical activity, to vary the teaching methods but also so the pupils can establish good living habits from a young age. The way our society is developing, makes it important for us as upcoming teachers to think about how we can influence teaching practice. For example by bringing new thoughts and ideas on different teaching methods and activities, and sharing new ideas.

This master's thesis is based on observation of a randomly selected 2<sup>nd</sup> grade. We observed this 2<sup>nd</sup> grade throughout a whole school day. This day had some theoretical lessons where physically active learning was used, but it was not included in all the subjects the pupils had that day. As partially participating observers we got an unique insight to how the pupils usually experience regular school day. After a descriptive analysis of the empirical evidence it emerged that physically active learning can help the pupils to stay motivated throughout the day, because it gives a variation on teaching methods. Furthermore, we observed a change in the classroom atmosphere, and that physically active learning affected the pupils participation in class. In light of theory and results this study presents different effects that physically active learning can have on pupils in elementary school and suggests that it can be a positive addition to today's classrooms because the pupils' might appreciate learning through a variation of teaching methods.

**Key words:** *Physically active learning, health-promoting factors, motivation, coping, stress, cooperative learning, variation, and learning in a social community.*

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	7
1.2 Studiens formål og problemstilling.....	9
1.3 Disposisjon .....	10
<b>2.0 Tidligere forskning</b> .....	<b>10</b>
<b>3.0 Teori</b> .....	<b>15</b>
3.1 Fysisk aktiv læring.....	16
3.2 Helsefremmende faktorer ved fysisk aktivitet .....	20
3.3 Mestring, motivasjon og stress .....	21
3.4 Læring som del av et sosialt fellesskap .....	26
3.5 Klasserommets fysiske utforming .....	28
3.6 Samarbeidslæring og relasjoner .....	29
3.7 Oppsummering av teorigapittelet.....	33
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>33</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted: Fenomenologi .....	33
4.2 Kvalitativ forskningstilnærming .....	35
4.3 Ulike former for observasjon .....	35
4.4 Datainnsamling og observasjonsguide.....	38
4.5 Forskernes rolle og etiske betraktninger .....	40
4.6 Validitet og reliabilitet .....	42
4.7 Påvirkninger av resultater.....	44
4.8 Utvalg og presentasjon av observasjonssituasjonen.....	46
4.9 Analyse .....	47
Fase 1: Innhenting og utvelgelse av datamateriale .....	49
Fase 2: Kondensering, koding og kategorisering .....	49
Fase 3: Å skrive ut analysene .....	49
Fase 4: Drøftingen gjennom oppgavens teoriperspektiv .....	50
4.9.1 Kodeskjema.....	50
4.10 Oppsummering av metodekapittelet.....	51

<b>5.0 Resultater .....</b>	<b>52</b>
5.1 <i>Variierende undervisningsmetoder gjennom skoledagen .....</i>	54
5.2 <i>Endring i klasseromsatmosfæren .....</i>	56
5.3 <i>Elevdeltagelse i timen.....</i>	58
<b>6.0 Drøfting.....</b>	<b>59</b>
6.1 <i>Resultat 1: Variierende undervisningsmetoder gjennom skoledagen .....</i>	60
6.2 <i>Resultat 2: Endring i klasseromsatmosfæren .....</i>	62
6.3 <i>Resultat 3: Elevdeltagelse i timen .....</i>	65
<b>7.0 Avslutning.....</b>	<b>67</b>
<b>8.0 Veien videre.....</b>	<b>69</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>69</b>
<b>Oversikt over tabeller og figurer .....</b>	<b>74</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>74</b>
<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....</i>	74
<i>Vedlegg 2: Informasjon om prosjektet og samtykkeskjema .....</i>	75
<i>Vedlegg 3: Godkjennelse fra sikt.....</i>	80

## Forord

Denne masteroppgaven har vært givende, men også krevende til tider. Fysisk aktiv læring er et bredt tema, men som de siste årene har fått mer fokus i lys av skolen. Det er vært omtalt i media at dagens barn og unge sitter mer stille enn tidligere. Gjennom studietiden har vi vært i praksis på flere ulike skoler hvor vi har lagt merke til at elevene på småskoletrinnet sitter mye stille. I kombinasjon med den nye læreplanen og den faglige læringen som skal gjennomgås, er det blitt mindre fokus på fysisk aktivitet og bevegelse, trolig fordi tiden til å gjennomgå alle kompetansemålene ikke strekker til. Derfor hadde vi et ønske om å undersøke i hvilken grad fysisk aktiv læring påvirker elever på småskoletrinnet i den norske skolen. Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt oss innblikk i hva som skjer i klasserommet når fysisk aktiv læring blir tatt i bruk. Vi har troen på at mer fysisk aktiv læring hører hjemme i skolen og at det kan være en positiv tilføring i framtidens klasserom.

Vi hadde ikke klart å komme i mål med denne masteroppgaven uten vår veileder Marit Loftsgarden. Tusen takk for gode og utfyllende tilbakemeldinger, og for at du har klart å hjelpe oss til å sortere tankene våres. Dette har ført til at vi klarte å holde fokus på hva vi skulle undersøke.

Tusen takk til skolen, klassen og lærerne som åpnet klasserommet sitt for oss, og for at vi fikk lov til å komme inn å observere. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre dette forskningsprosjektet.

Vi vil også takke hverandre for et godt samarbeid. Gjennom gode diskusjoner og et målrettet arbeid har vi sammen klart å komme i mål. Det har vært godt å være to når det til tider har følt vanskelig å komme i gang, men også i stundene hvor vi har kommet fram til mange gode poeng. Til slutt vil vi takke familie og venner som har holdt ut med oss i denne perioden. Uten deres tålmodighet og korrekturlesing hadde veien til mål følt enda lengre.

Lillestrøm, 31.05.2024.

Lise Driveklepp & Silje Rødland Hammer.

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom utdanningsløpet har vi både jobbet og vært i praksis på ulike skoler. Der har vi lagt merke til at mye av undervisningen foregår ved at elevene sitter ved pulten sin og følger med på tavleundervisning før de deretter får jobbe med oppgaver på plassen sin. Dette er etter vår erfaring tilfellet i mange av undervisningsfagene, noe som gjør at elevene blir “bundet” til stolen i en større grad. Her er det lite rom for bevegelse og variasjon i undervisningsmetodene. Vi ønsker derfor å belyse fysisk aktiv læring, og få et enda større innblikk i hvordan det påvirker elever i begynneropplæringen.

I denne masteroppgaven skal vi forske på fysisk aktiv læring gjennom ulike undervisningssituasjoner. Et begrep som vil være gjennomgående i denne masteroppgaven er fysisk aktiv læring. Vingdal (2014) definerer begrepet som «[...] brukes om læring der elevene lærer gjennom å være i bevegelse» (Vingdal, 2014b, s. 11). Målet er å få frem hvordan elevene reagerer på fysisk aktiv læring. Vi ønsker å spre kunnskap om fysisk aktiv læring og gjøre flere lærere bevisst på tema.

For at elevene skal oppleve læring og mestring, er det viktig at elevene har det bra på skolen og føler seg ivaretatt. Skolen skal være et sted alle elever opplever et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §9A-3). Fysisk aktiv læring i undervisningen kan være med på å skape nye venner og mer samarbeid, samt føre til at flere elever opplever læringsutvikling og mestringsfølelse. Skolen sine sentrale oppgaver blir presentert i Opplæringslova §1-1, hvor det vektlegges at elevene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å mestre eget liv slik at de utvikler seg til å bli gode fremtidsborgere som tar del i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Gjennom skolen skal elever videreutvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang. I tillegg er det vesentlig at undervisningen oppleves meningsfull og relevant slik at elevene opplever en interesse for fagstoffet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Derfor kan det ha mye å si for elevene hvordan undervisningen legges opp. Skolen er en arena som skal forberede elevene til å bli selvstendige borgere i samfunnet, og derfor er det vesentlig at læreren legger til rette for at alle elever får lært og utviklet seg. Fysisk aktiv læring i undervisningssammenheng kan bidra



til å skape større variasjon og bidra til at flere elever engasjerer seg. Dette er fordi det implementerer flere ulike metoder elevene kan lære fagstoffet på.

Allerede i 2014 kom Folkehelseinstituttet med en anbefaling om at barn og unge bør være i fysisk aktivitet minimum 60 minutter hver dag (Nystad & Ekelund, 2014). Både barn og voksne sitter mer i ro enn tidligere, og mye stillesitting og lite aktivitet har vist seg å gi betydelig større risiko for alvorlige sykdommer (Nystad & Ekelund, 2014). Barn og unge bruker mange timer i løpet av en dag på skolen, hvor de store deler av dagen sitter på en stol bak en pult for å lære. I tillegg vises det til i rapporten at det er mindre andel skolelever som går eller sykler til/fra skolen, og det har vært en økning i timer som brukes foran en TV-skjerm (Nystad & Ekelund, 2014). Derfor kan det være hensiktsmessig om læringen i skolen ble mer variert og inkluderte mer fysisk aktiv læring. For mange elever kan den aktiviteten som skjer i skolen, være den eneste formen for bevegelse elevene har i løpet av en dag. Nystad og Ekelund (2014) forklarer at ved å legge inn mer fysisk aktivitet i skolen vil det bli lettere for flere å være i fysisk aktivitet (Nystad & Ekelund, 2014). Det mest sentrale fra denne rapporten er at å være i bevegelse og bruke kroppen samtidig som man lærer, kan være et tiltak for å gjøre fysisk aktivitet mer utbredt, spesielt for barna i skolen.

I 2022 publiserte Helsedirektoratet nye råd for fysisk aktivitet og stillesitting. Her trekkes det frem flere fordeler for helsen ved å være i fysisk aktivitet, blant annet at det bidrar til å bedre søvnkvaliteten og styrker beinmassen (Helsedirektoratet, 2022c). For barn og unge kommer det frem at det fremdeles er 60 minutter med aktivitet hver dag som er anbefalt (Helsedirektoratet, 2022c). I likhet med Folkehelse rapporten fra 2014 så anbefaler også Helsedirektoratet (2022c) å begrense skjermtid for barn og unge. Helsedirektoratet legger vekt på at skjermen ikke skal oppta all fritiden til de unge, og at det er viktig å ivareta den naturlige leken, slik at barna får utfolde seg og være i aktivitet (Helsedirektoratet, 2022c). Selv om digital teknologi er sentralt i dagens samfunn, og det kommer til å være en sentral del av fremtidens arbeidsplasser, er det viktig å finne en balanse hvor det er rom for både naturlig lek, men også å utvikle kunnskap om de digitale plattformene (Helsedirektoratet, 2022c). Både Nystad og Eklund (2014) og Helsedirektoratet (2022c) fokuserer på at fysisk aktivitet har flere helsefremmede faktorer, og at det er viktig å begrense skjermtiden til fordel for mer bevegelse.

Læreplanen sin overordnet del beskriver blant annet hvordan skolen skal bidra til utforskertrang, skaperglede og engasjement hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). For å oppnå dette må elevene bruke kroppen, sansene, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Her presiseres det at elevene skal bruke kroppen for å lære, derfor vil fysisk aktiv læring være et relevant tema for denne masteroppgaven i henhold til den nye læreplanen. Som kommende lærere er det viktig å gi elevene rom til å utforske, samtidig som vi opprettholder engasjementet hos elevene. Den nye lærerplanen legger stor vekt på læring på tvers av fag og har derfor presentert tre tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ett av disse temaene er folkehelse og livsmestring. Temaet har som formål å gi elevene kunnskap for å kunne ta ansvarlige livsvalg, samt fremme en god psykisk og fysisk helse, og forberede elevene på hvordan de kan mestre sitt eget liv både i medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

## 1.2 Studiens formål og problemstilling

Det finnes en del studier som har forsket på de positive effektene fysisk aktiv læring eller fysisk aktivitet kan ha på elevene, gjennom ulike case-studier og andre prosjekter. Flere av disse studiene har brukt intervju som metode. Vårt forskningsprosjekt tar utgangspunkt i problemstillingen *hvordan påvirkes elever på småskoletrinnet av fysisk aktiv læring?* Dataen vi samler inn og analyserer, baserer seg kun på det vi har sett under selve observasjonen. Vi ønsker å se hvordan elevene responderer på mer bevegelse eller fysisk aktivitet i klasserommet og om det er noe forskjell i reaksjonsmønstrene til elevene, gjennom hvordan vi opplever endringen i klasseromsatmosfæren når elevene får bruke kroppen til å lære. Derfor er det hensiktsmessig å bruke observasjon som metode, og dette gir oss som forskere en unik mulighet til å være tett på elevene vi forsker på. For å kunne se med egne øyne hva som skjer i et norsk klasserom anså vi observasjon som den mest fordelaktige metoden. Da sikrer vi at vi får med oss hvordan det faktisk er, isteden for å bli gjenfortalt av lærere eller elever hvordan de opplever fysisk aktiv læring i skolen.

Som beskrevet i bakgrunn bærer dagens barn og unge preg av mindre bevegelse og mer stillesitting, inkludert økt bruk av skjerm, og vi ønsker i vår forskning å undersøke hvilket potensiale som kan ligge i fysisk aktiv læring. Utover lærerens tanker og begrunnelser om å bruke fysisk aktiv læring ønsker vi i vår forskning å undersøke hvordan elevene påvirkes av mer bevegelse enn det ofte er i tradisjonell undervisning. Dette vil gi oss verdifull kunnskap

om hvordan fysisk aktiv læring kan påvirke klasseromsatmosfæren og hvilke undervisningsmetoder som blir tatt i bruk. Dette er essensielt for å skape et godt læringsmiljø i klasser der elever føler seg trygge på både medelever og lærere, noe som kan føre til større progresjon i læringsutviklingen til hver enkelt elev. Derfor vil datamateriale i denne oppgaven være samlet inn fra konkrete situasjoner som oppstod i løpet av en hel skoledag i 2. klasse.

## 1.3 Disposisjon

Denne masteroppgaven er delt inn i 8 kapitler, med underkapitler som tar for seg ulike tematikker. Masteroppgaven starter med et innledningskapittel 1.0, der det blir gjort rede for bakgrunn for valg av tema, studiens formål og problemstilling, disposisjon og neste kapittel 2.0 tar for seg tidligere forskning. Deretter kommer kapitlet 3.0 om teori med relevant informasjon om tema som fysisk aktiv læring, helsefremmende faktorer, mestring, motivasjon, samt mye mer. Videre presenteres kapitlet 4.0 om metode med fokus på vitenskapsteoretisk ståsted, kvalitativ forskningstilnærming, observasjon som metode, forskerens rolle, validitet og reliabilitet, avgrensning av tema, samt deskriptiv analyse med kodeskjema og mye mer. I kapittel 5.0 vil resultatene med fokus på varierende undervisningsmetoder, klasseromsatmosfæren og elevdeltagelse bli presentert. Mot slutten av oppgaven kommer en drøftingsdel i kapittel 6.0, hvor teorien og resultatene kobles sammen. Avslutningsvis vil det bli presentert en avslutning, veien videre og til slutt litteraturliste, oversikt over tabeller og figurer, samt vedlegg.

## 2.0 Tidligere forskning

De siste årene har barn og unge sin fysiske og psykiske helse fått et større fokus og det er omdiskutert hvordan skolen kan bidra til å bedre folkehelsen. Institusjoner som skole, SFO/AKS og andre instanser der barn bruker store deler av tiden sin, burde legge tilrette for både lek og fysisk aktivitet (Helsedirektoratet, 2022a). Tidligere studier som forsker på elever sin læring og fysisk aktivitet bruker ofte begrepet fysisk aktiv læring. Artikkene og studiene vi presenterer nedenfor tar for seg flere synsvinkler og perspektiver på fysisk aktiv læring. Eksempelvis er det undersøkt hvordan fysisk aktiv læring kan bidra til å bedre skoleresultater, og hvordan fysisk aktiv læring kan påvirke den fysiske og psykiske helsen til elevene. Med utgangspunkt i den tidligere forskningen vi belyser argumenteres det for at fysisk aktiv læring

i flere tilfeller bedrer resultatene, mens i andre tilfeller var det lite forskjell. I dette kapittelet vil vi presentere et utvalg av studier som har forsket på fysisk aktiv læring i skolen. Artikkene er i hovedsak norske, bortsett fra en internasjonal studie hvor barneskoler fra Europa, USA og Australia deltok.

Tove Rømo Grande (2021) belyser hvordan mer fysisk aktivitet i undervisningen gir bedre skoleresultater. Hun argumenterer for at det er gode grunner til at fysisk aktivitet har en positiv effekt på elevene og at de la merke til sterkere resultater på nasjonale prøver (Grande, 2021). Grande argumenterer for at det ikke nødvendigvis krever ekstra midler for å implementere mer fysisk aktivitet i skolen og viser til Horten kommune som gjennomførte dette uten å få økte kostnader. Likevel har politikerne vist lite engasjement og mener at det er for lite dokumentert effekt om fysisk aktivitet og bedre skoleresultater faktisk har en sammenheng (Grande, 2021). Stortinget mottok i 2017 en innstilling om å innføre en ordning som sikrer en time fysisk aktivitet hver dag for elever på 1. – 10. trinn. Denne innstillingen ble sendt inn i oktober, og ble vedtatt av stortinget i desember (Inst. 51 S (2017-2018), s. 1). Fire år senere argumenterer Grande (2021) for at det ikke har vært noen merkbar endring i norske skoler. Dette kan tyde på at vedtaket ikke har sikret en god nok innføring og at det ikke er blitt godt nok implementert i norske skoler.

Vingdal (2018) har skrevet kapittelet *Lærende kropp i endring* i boken *Den viktige begynneropplæringen*, der hun trekker frem flere studier som har forsket på sammenhengen mellom fysisk aktivitet og læring. “Fysisk aktiv læring, læring i og gjennom bevegelse, er opptaken av heile eleven, av eit heilskapleg læringssyn” (Vingdal, 2018, s. 44). Studiene viser til at fysisk aktivitet har betydning for unge elever sine kognitive funksjonsevner, samt skolefaglige prestasjoner (Vingdal, 2018, s. 44-45). Dette støtter dermed påstanden til Grande (2021) om at fysisk aktivitet vil kunne forbedre skoleprestasjoner. “Konkrete, verkelegsnære fysiske læringsaktivitetar i fag vil også kunne styrke læring og gi djupnelæring” (Vingdal, 2018, s. 45). For å oppsummere dette kommer det frem at elever i skolen lærer på forskjellige måter, men dersom lærer varierer undervisningsmetodene og bruker fysiske aktiviteter inn i læringen, kan dette være med på å tilpasse undervisningen til flere elever.

Barn og unge sitter mer i ro enn det de gjorde før. Den anslås på verdensbasis at 80% av barn og unge ikke får nok fysisk aktivitet med en høyere intensitet (Lillejord et al. 2016, s. 3). Dette viser til at det er et behov for mer fysisk aktivitet blant barn og unge. *Bunkefloprosjektet*

er en studie som ble gjennomført i Sverige av Ericsson og Karlsson. Dette forskningsprosjektet foregikk over 9 år, fra 1999 til 2008. Formålet med dette prosjektet var å undersøke hvilken effekt mer fysisk aktivitet og motorisk trening betyr for elevene sine motoriske ferdighet og oppmerksomhet (Ericsson & Karlsson 2008, referert i Lillejord et al. 2016, s. 11). De fulgte elevene fra første klasse og helt opp til de gikk i 9. klasse. Det var tre ulike årskull på samme skole som deltok i prosjektet. Kontrollgruppene hadde ingen endring i kroppsøvingstimer, de fulgte den originale timeplanen med to timer kroppsøving i uken. Intervensjonsgruppene fikk en økning med en ekstra time som var rettet til fysisk aktivitet (Ericsson & Karlsson 2008, referert i Lillejord et al. 2016, s. 11).

Ericsson og Karlsson la vekt på å oppnå mestringsfølelse hos elevene, derfor var det viktig å tilpasse aktivitetene til hver enkelt elev basert på hvilke forutsetninger de hadde til å gjennomføre (Ericsson & Karlsson 2008, referert i Lillejord et al. 2016, s. 29). Resultatene som kom frem av denne studien var at økt mengde fysisk aktivitet i skolen bidro til å forbedre elevene sine motoriske ferdigheter, samt at flere elever oppnådde bedre karakterer. Både de motoriske og kognitive ferdighetene til elevene i intervensjonsgruppen ble forbedret (Ericsson & Karlsson 2008, referert i Lillejord et al. 2016, s. 11). Basert på denne studien er det tydelig at gode motoriske ferdigheter er essensielt for alle mennesker, dersom man har svake motoriske ferdigheter kan dette være med på å påvirke livet til elevene i negativ forstand. Eksempler på dette er at det kan bli vanskeligere å skrive pent eller ta imot en ball. I tillegg er det flere forskere som påpeker at flere skoler burde engasjere seg i intervensjoner og delta i utprøvinger av ulike tiltak som fremmer gode helsevaner for elevene (Ericsson & Karlsson 2008, referert i Lillejord et al. 2016, s. 3). Dette burde ifølge forskerne innarbeides som gode helsevaner for elevene fra en tidlig alder, slik at elevene kan ta med seg disse vanene gjennom resten av livet (Ericsson & Karlsson 2008, referert i Lillejord et al. 2016, s. 3). Ved at flere skoler tar del i prosjekter som omhandler fysisk aktivitet, vil problemstillingen bli mer utbredt.

I Danmark gjennomførte Bugge og Froberg (2015) en studie kalt *Forsøge med læring i bevegelse*. Hensikten med studien var å undersøke hvilken effekt fysisk aktivitet i matematikkundervisningen hos barn i 6-7 års alderen har på deres matematiske evner og kognitive funksjoner (Bugge og Froberg, 2015, s. 11). Deltakerne i studien var 545 førstekllassinger fordelt på 12 ulike skoler i to forskjellige kommuner hvor de fulgte elevene over 9 måneder. Elevene ble testet både før og etter intervensjonen. Det var en kontrollgruppe

som hadde vanlig matematikkundervisning, og en intervensjonsgruppe som hadde fysisk aktivitet i alle matematikktimer (Bugge og Froberg, 2015, s. 11). Kriteriene til intervensjonsgruppen for matematikkundervisningen var at det ikke skulle være mer enn 20 minutter sammenhengende stillesitting, og skulle inneholde minst 15 minutters fysisk aktiv undervisning. For å utvikle en dypere forståelse for matematikk hos disse elevene var det et ønske å skape en meningsfull sammenheng mellom undervisningen og den fysiske aktiviteten (Bugge og Froberg, 2015, s. 65). Resultatene fra denne studien viste at det var en tydelig effekt av elevene sine matematiskeevner. Kontrollgruppen forbedret seg med 22,6%, mens intervensjonsgruppen forbedret seg med 30,5%. Dette gir en forbedring innad i intervensjonsgruppen på 35%. I forhold til de kognitive funksjonene ble det ikke funnet noen forskjell (Bugge og Froberg, 2015, s. 11). Ut ifra denne studien kan vi se at fysisk aktivitet implementert i matematikk undervisning kan bidra til økt kompetanse i matematikk.

I Stavanger kommune har det blitt testet ut et forsknings- og utviklingsprosjekt kalt *Aktiv skole*, der de undersøkte hvordan lærere kan ta i bruk fysisk aktiv læring i undervisningen (Stavanger kommune, 2021). *Aktiv skole* har lagt til rette for et samarbeid mellom skoler og fysioterapeuter, slik at det kan være lettere for lærere å forstå og å få mer kunnskap om fysisk aktiv læring. Dette tiltaket er et eksempel på hvordan en kommune kan arbeide sammen med andre instanser for å få mer kompetanse og et bredere perspektiv på viktigheten av fysisk aktiv læring. *Aktiv skole* viser til at et kollektivt samarbeid blant lærere og andre instanser kan gjøre det lettere i arbeidet med å implementere dette i skolen. Dette prosjektet har hatt som mål å fremme helse, læring og trivsel i skolen gjennom fysisk aktiv læring (Stavanger kommune, 2021). Dette forskning- og utviklingsprosjektet er nyskapende og veldig relevant for dagens elever i grunnskolen (Stavanger kommune, 2021). Ut ifra forsknings- og utviklingsprosjektet kan det tyde på at fysisk aktiv læring som undervisningsmetode kan oppleves som tidkrevende for lærere, og det kan være vanskelig å gjennomføre dersom det er mangel på kunnskap om tema fra læreren.

Skoleåret 2013-2014 ble det gjennomført en case-studie om fysisk aktiv læring på en barneskole i Stavanger (Skage, 2016, s. 20). Denne studien innebar 45 minutter med fysisk aktiv læring i fagene matte, norsk og musikk i uken. I tillegg ble det gjennomført intervjuer av både lærere, rektorer og elever. Resultatene som kom frem etter dette prosjektet var i hovedsak positive fra både lærere og elever, fordi de mente at læringen ble mer meningsfull

for elevene og førte til en mer variert og aktiv skoledag som ble sett på som noe positivt (Skage, 2016, s. 24). Gjennom intervju med noen elever ble det nevnt at de hadde fått flere venner fordi det var større variasjon i grupper med fokus på mestring og ikke konkurranse. På en annen side viste det seg at det var viktig i oppstartsfasen for lærere å ha støtte og veiledning for hvordan denne metoden skulle benyttes i praksis (Skage, 2016, s. 24). Frihet til å kunne tilpasse opplegg og timer til sin klasse, men at timene med aktiv læring ble festet til timeplanen var en faktor som stod sentralt som ønske fra lærere (Skage, 2016, s. 24). Denne case-studien viser til positive resultater, samtidig som det krever annerledes planlegging og motivasjon fra lærere for at det blir gjennomført, samt at det er en naturlig del av timeplanen i skolen.

I 2019 ble det gjennomført en kvantitativ internasjonal studie på til sammen 6181 elever fra barnehage, barneskole og ungdomsskole. Europa, USA og Australia var landene som deltok. Hensikten med denne studien var å undersøke hvilken effekt mer fysisk aktiv læring har på elevene sammenlignet med vanlig tavleundervisning. I tillegg ble det undersøkt hvilken virkning det har for elevene sine kognitive evner og om engasjementet for læring økte (Bedard et al., 2019, s. 2-7). Denne studien har gjort en systematisk kunnskapsoppsummering for å kartlegge svarene. Resultatene som fremkom av denne studien tydet på at elevene som fikk mer fysisk aktiv læring implementert i undervisningen hadde lengre utholdenhet i arbeidet med oppgaver, oppnådde bedre prestasjoner, og uttrykte større læringsglede for arbeidet. Elevene sine kognitive evner var det utfordrende å gi noe klart svar, om hvorvidt de økte eller ikke (Bedard et al., 2019, s. 13). Selv om resultatene som fremkom i denne studien tyder på at fysisk aktiv læring har en positiv effekt på elever sitt læringsutbytte og engasjement for undervisningen, så etterspør Bedard et al. (2019) mer forskning på feltet for å kunne undersøke disse effektene ytterligere (s. 15). Dette tyder på at det kan være mange fordeler med fysisk aktiv læring, men at det fortsatt er et stort behov for mer forskning på temaet.

Palm, Becher og Michaelsen (2018) argumenterer for at de første årene i skolen inneholder for mye fokus på læring og gode prestasjoner på tester fremfor å prioritere leken (s. 19). Etter seksårsreformen ble tatt i bruk, har det vært mye omdiskutert om overgangen fra barnehage til skole er tilstrekkelig i forhold til barnets behov. Det første året på skolen skulle ta vare på mye av leken fra barnehagen, men samtidig introdusere elevene til skolepedagogikken (Palm et al., 2018, s. 15). Med læreplanen fra 2006 skulle seksårsreformen evalueres, samtidig som

elevene sine grunnleggende ferdigheter (muntlighet, lesing, regning, skriving og digital kompetanse) ble vektlagt (Palm et al., 2018, s. 15). Derfor ble det et betydelig større fokus på elevene sine faglige prestasjoner, samt å lære kunnskapen bort til elevene. Palm, Becher & Michelsen (2018) diskuterer hvordan overgangen fra barnehagen til skolen oppleves for elevene. Klasseromsinnredning og hva man har tilgjengelig kan spille en viktig rolle for elevene, og hvor vidt det er plass til og tilrettelagt for den frie leken i klasserommene til de yngste barna i skolen (s. 15). De første årene på skolen er det viktig at elevene får utforske og være kreative (Palm et al., 2018, s. 19). I følge Palm, Becher & Michelsen (2018) er ikke dagens klasserom eller skole godt nok tilrettelagt for elevene sin utfoldelse. Klasserommene skal skape gode muligheter for at elevene kan samarbeide, leke og trives godt (s. 19). Dette betyr at hva som er tilgjengelig i klasserommet, og hvordan plassen er utnyttet kan påvirke elevene sine muligheter til å leke fritt. I tillegg støtter dette oppunder tanken om at barn trenger lek, bevegelse og variasjon for å utvikle seg og at skolen må ivareta dette behovet i større grad, enn per dags dato.

Gjennom disse artiklene og studiene som har blitt presentert over ser vi at det er utført flere prosjekter som belyser fysisk aktiv læring i undervisningssammenheng. Disse studiene fokuserer på effekten det har på elevene og hvorfor fysisk aktiv læring ikke er mer utbredt i skolene. Resultatene fra studiene vi har presentert viser at fysisk aktiv læring har hatt en positiv effekt på elevene sine skoleprestasjoner, og at konsentrasjonen er blitt opprettholdt over lengre tid. I tillegg kan flere elever føle seg møtt fordi det brukes en annen undervisningsmetode for å lære fagstoffet, enn “tradisjonelt sett”. Likevel presiseres det flere steder at det er behov for mer omfattende forskning på temaet, og at det blir noe mer utbredt på skoler i Norge. Basert på artiklene og studiene vi har presentert ønsker vi å finne ut mer om hvordan elevene påvirkes av fysisk aktiv læring gjennom skoledagen, i tillegg til hvordan fysisk aktiv læring faktisk brukes i dagens klasserom. Etter en gjennomgang av forskning på feltet, ser det ut som om det er få studier som har undersøkt hvordan det er per dags dato. Et fellestrekk for disse studiene er at det ofte er brukt intervju av både lærere og elever, men veldig få studier som har benyttet seg av kun observasjon som metode.

## 3.0 Teori

I dette teorikapittelet vil det bli presentert et utvalg av relevant teori i forhold til fysisk aktiv læring. Først vil vi gå nærmere inn på hva fysisk aktiv læring er og hvordan dette forklares i



en helhetlig setting. Deretter går vi videre inn på hvilke helsefremmede faktorer fysisk aktivitet kan ha. Det er mange faktorer som kan spille inn i forhold til hvordan vi håndterer livet, og 3.3 handler om stress, mestring og motivasjon. Å føle at man mestrer en aktivitet/handling er viktig for at motivasjonen til å fortsette arbeidet skal opprettholdes, samtidig kan også håndteringen av situasjoner påvirkes av stress. Videre vil vi gå nærmere inn på det sosiokulturelle perspektivet på læring, hvordan Vygotsky la vekt på samspillet mellom andre mennesker. Ved å implementere fysisk aktiv læring kan det åpne opp flere muligheter for samarbeid og gir elevene mulighet til å lære av og med hverandre. For at fysisk aktiv læring lettere skal kunne brukes i undervisningssammenheng er det viktig at klasserommet har plass, og at læreren ser muligheter i det fysiske rommet. 3.5 vil derfor dreie seg om klasserommets fysiske utforming. Det siste vi tar for oss i dette kapittelet vil handle om samarbeidslæring og relasjoner. Gjennom fysisk aktiv læring som undervisningsmetode brukes ofte samarbeid, for at elevene sammen skal komme frem til et svar eller en løsning. Å samarbeide med andre under arbeid med gruppeoppgaver kan være både utfordrende og lærerikt, men en sentral kompetanse å ta med seg videre i livet.

### 3.1 Fysisk aktiv læring

En stor del av jobben som lærer er å planlegge og gjennomføre undervisning. Dette kan gjøres ved hjelp av ulike undervisningsmetoder. Fysisk aktiv læring kan forklares som en måte å undervise på hvor elevene lærer gjennom å være i bevegelse, og Vingdal (2014b) skriver at ved fysisk aktiv læring bruker elevene kroppen og opplever læring i en mer aktiv tilnærming (s. 11). I tillegg blir kroppsøvingfaget tatt opp som en arena hvor elevene får lov til blant annet å utfolde seg, oppleve mestring og glede, og som kan gi elevene erfaringer og inspirasjon de kan ta med seg videre (Vingdal 2014b s. 13). På småskoletrinnet er det vanlig at elevene har en time med kroppsøving i uken. Dette gjør at det er flere fag og mange timer hvor elevene ikke har krav på fysisk aktivitet og derfor er det sjelden lagt opp til bevegelse i disse fagene.

For å finne ut av hva som regnes som fysisk aktivitet i skolen kan vi se på stortingsmelding 15 (*Folkehelsemeldinga – Nasjonal steategi for utjamning av sosiale helseforskjellar*): “Fysisk aktivitet i skulen omfattar kroppsøvingfaget, timar i fysisk aktivitet på femte til sjuande trinn og fysiske aktivitetar på SFO, men også fysisk aktivitet som eit element i læringsarbeidet”

(Meld. St. 15 (2022-2023), s. 58). Her er det flere elementer som utgjør den totale fysiske aktiviteten som kommer i forbindelse med skolen. Ikke alle elever går på SFO og kroppsøvingstimer utgjør en liten del sammenlignet med alle fagene skoleelever har i løpet av en uke. Dette betyr at det er hensiktsmessig å implementere fysisk aktiv læring i læringsarbeidet, fordi dette vil da inkludere alle elevene som er i skolen. Dette kan være en av grunnene til at regjeringen har et mål om at skoler selv skal organisere og innføre daglig fysisk aktivitet, slik at alle elevene får utviklet sine praktiske ferdigheter, og opplever variert og aktive skoledager (Meld. St. 15 (2022-2023), s. 58). Dette tyder på at bruk av fysisk aktiv læring i skolen er et omdiskutert tema, som det jobbes med for å utvikle løsninger som fungerer både for de ansatte i skolen og elevene.

Alle lærere har hver sin måte å lære bort kunnskap på, blant annet ved å bruke forskjellige undervisningsmetoder. Det er viktig at lærere tilpasser formidling av fagstoffet til å passe sin elevgruppe. Jagtøien (1999) forklarer at "hvis lærere i alle fag bruker kunnskap om behov for bevegelser som utgangspunkt for planlegging og valg av arbeidsformer, vil det være lettere både for lærere og elever å gjennomføre undervisningstimer uten at noen blir mast og hakka på" (Jagtøien, 1999, s. 10). Dersom elevene er mer fysisk aktive på skolen vil de oppnå bedre vilkår for å lære og utvikle seg sosialt, motorisk, emosjonelt og kognitivt (Jagtøien, 1999, s. 10). Jagtøien (1999) løfter fram at fysisk aktivitet er viktig for elevene sin egenverdi, danning og det vil gi elevene variasjon i undervisningsaktivitetene i ulike fag. I tillegg kan det bidra til å bygge opp selvtilliten til elevene, derfor er det viktig å ta behovet kroppen har for bevegelse gjennom skoledagen på alvor (s. 11). Med andre ord kan vi si at læring er sammensatt og vi trenger hele kroppen for å lære. Mer bevegelse gjennom hele dagen kan også virke positivt for elevene sitt selvbilde.

Jagtøien (1999) løfter fram at en negativ konsekvens ved stillesitting over lengre tid er at det kan svekke blodsirkulasjonen. Om elevene for eksempel sitter på for høye stoler kan dette gi et slags press under lårene, som igjen vil gi større sannsynlighet for press på blodårene hos barn (s. 7). Denne stillesittingen kan føre til noe barn ofte beskriver som "mauring" i beina, noe som kommer av at kroppen har lav utnyttelse av O<sub>2</sub> opptak i kroppen (Jagtøien, 1999, s. 7). Det kan være problematisk for elever å sitte stille over lengre tid når de opplever denne "mauringen". Om elevene forandrer stillingen de sitter i eller gjennomfører en form for fysisk aktivitet vil dette bidra til å unngå og/eller kvitte seg med denne "mauringen" (Jagtøien, 1999, s. 7). Et slik eksempel kan tyde på at barn og unge sitter inne med mye energi og kribling som

de ikke får utløp for ved å sitte på en stol store deler av skoledagen. Helsedirektoratet (2022c) kom med en tydelig oppfordring om å begrense skjermtiden til barn og unge, for å bedre ivareta den naturlige leken og fremme mer fysisk aktivitet. Når barn og unge eksempelvis spiller dataspill, sitter de stille og gjerne over lengre tid. Dette kan også føre til at de føler på en slik «mauring» selvom de ikke er på skolen.

Vingdal (2018) bruker begrepet helhetlig læringssyn, som filosofene Aristoteles og Sokrates var opptatt av og som handlet om at kroppen og tekningen er knyttet tett sammen (Vingdal, 2018, s. 34). Uansett hvor vi befinner oss, om det er på skolen, fritidsaktiviteter eller går en tur vil det være noe i omgivelsene som vi mennesker kan lære av. Med utgangspunkt i et helhetlig læringssyn vil både tankene og kroppen være essensielle for læring. De fysiske og emosjonelle evnene til mennesket henger tett sammen og innebærer at mennesker lærer med hele kroppen (Vingdal, 2014a, s. 38). Woolfolk (2004) beskriver Vygostky sitt læringssyn hvor samhandling og sosiale prosesser står sentralt. Gjennom samhandling og kommunikasjon med andre vil det ifølge Vygotsky være et godt grunnlag for læring (s. 69). Vi mener at i sammenheng til skolen, kan det være hensiktsmessig at elevene får rom til å utforske og bruke kroppen slik at de forstår læringen i et helhetlig perspektiv. Uten å praktisere eller utforske det man lærer kan det oppleves som mindre meningsfullt og derav være lettere å glemme. Et helhetlig menneskesyn innebærer at “god helse er knyttet til følelsen av fysisk, psykisk og sosialt velvære” (Vingdal, 2014a, s. 38). Det helhetlige menneskesynet beskrives derfor ofte ved å se på disse ulike delene, men Aristoteles var også opptatt av å få frem at “helheten er mer enn summen av dens deler” (Vingdal, 2014a, s. 38). Med andre ord er det viktig at elevene opplever oppgaven som meningsfull, fordi både kroppen og tenkning er essensielt for å lære. I tillegg er det viktig å se helheten til mennesker som avgjør hvorvidt man har det bra eller ikke.

I likhet med Vingdal (2014a) var John Dewey skeptisk til å skille mellom kropp og intellekt. En av konsekvensene ved å skille kropp og intellekt bidrar til at lærere og elever blir slitne og trette (Dewey 1916, refert i Dale 2001, s. 55). Videre hevdes det at kroppen er egnet for å være i aktivitet og forbindes ofte med energi, likevel skaper det et problematisk forhold fordi det blir vanskelig for intellekten å fokusere på undervisningen som foregår (Dewey 1916, refert i Dale 2001, s. 55). Skolen blir ofte forbundet med læring gjennom tradisjonell tavleundervisning, noe som kan være en drivende faktor for en konflikt mellom kroppen sin energi og den læringen som er regnet for intellekten.

Lyngsnes & Rismark (2020) presenterer Dewey sitt syn på forholdet mellom læring og undervisning. Han mente at vi kunne sammenligne undervisning og læring som kjøp og salg, altså om ingen kjøper er det heller ikke gjort noe salg (s. 76). Allikevel er det mer vanlig å se på forholdet mellom undervisning og læring slik at lærerene har fortsatt undervist, selvom ingen elever har lært noe (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 76). Likevel vil undervisningen ha et bevisst bruk av metoder samt bevisst valg av innhold, som læreren forventer at elevene skal lære seg. Dersom elevene ikke følger med eller ikke har forutsetninger for å forstå fagstoffet vil ikke undervisningen til læreren ha noen hensikt (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 76). For et bedre utgangspunkt til undervisningen kan det være viktig for elevene å få vite hvorfor de skal lære seg dette, eller hva som er hensikten til denne aktiviteten (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 76). Sett i lys av kjøp og salg metaforen til Dewey er det nødvendig at elevene forstår meningen med aktiviteten eller fagstoffet de skal lære seg, for at de skal ha best mulig forutsetninger for å lære.

Til forskjell fra det helhetlige menneskesynet som Aristoteles og Sokrates var opptatt av, beskriver den franske filosofen Merlau-Ponty at vi kan skille mellom kropp og sjel. “Vi eksisterer som kropp i verden, vi oppfatter verden gjennom kroppen, og vi forstår fenomener med kroppen. Vi ser og oppfatter at andre er like oss, men også ulike” (Vingdal, 2014a, s. 39). Som mennesker mente Merlau-Ponty at vi opplever gjennom kroppen og at analysen og erfaringene våres kommer først etter at kroppen har fått oppleve det (Vingdal, 2014a, s. 39). På denne måten kan vi skille mellom kropp og sjel, fordi det er erfaringene gjennom kroppen som kommer først, deretter analyseres opplevelsen. Læringssynet som Merlau-Ponty beskriver vektlegger bruken av kroppen til flere ulike funksjoner blant annet for å eksperimentere, øve og oppleve (Vingdal, 2014a, s. 39). For å kunne benytte fysisk aktiv læring må både kroppen og sjelen være intakt og mottakelig for bevegelse og læring.

Vingdal (2018) belyser viktigheten av fysisk aktivitet. “Fysisk aktivitet kan gjera hjernen meir vaken. Det er ekstra positivt med aktivitetar som set krav til persepsjon og motorisk kontroll, og barn med nedsatt kognitivt og fysisk-motorisk funksjonsnivå har særleg god effekt av fysisk aktivitet” (Vingdal, 2018, s. 46). Med andre ord kan den tradisjonelle tavleundervisningen hvor elevene sitter på stolen og følger med på tavlen, bidra til at elevene blir trøtte og mindre engasjert i undervisningen. Ved å bruke fysisk aktivitet i skolen kan det være med på å gjøre hjernen mer våken og på denne måten kan det være lettere for elevene å

lære noe på skolen. Fysisk aktivitet kan øke motivasjonen til elevene, det kan gi elevene bedre selvbilde, samt øke evnen til å konsentrere seg. Fysisk aktivitet kan også påvirke læringsmiljøet. Et sosialt perspektiv ser på både bevegelse og kroppen som hensiktsmessig for kommunikasjon og sosiale relasjoner (Vingdal, 2018, s. 46). Utifra dette kan fysisk aktiv læring i klasserommet bidra til at flere elever opplever undervisningen som engasjerende, og er mer mottakelige for læring.

### 3.2 Helsefremmende faktorer ved fysisk aktivitet

Fysisk aktivitet er essensielt for alle mennesker, uavhengig av alder. “Fysisk helse fremjar god helse, gjev betre humør og søvn, meir energi, og reduserer stress” (Helsedirektoratet, 2021). Ved å være fysisk aktiv hver dag, vil det både bedre og ta vare på den fysiske og psykiske helsen. Det kan også gjøre mennesker mer rustet til å mestre utfordringer og krav i hverdagen. Både angst og depresjon vil reduseres, dersom man er fysisk aktiv, samt at det kan forebygge enkelte psykiske plager (Helsedirektoratet, 2021). Fra tidlig alder er det viktig at elever er fysisk aktive og opplever motivasjon og mestring av å være i aktivitet. Lærere har ofte stor påvirkning på elevers liv, der læreren kan påvirke hvordan elever opplever glede av fysisk aktivitet. På en annen side kan læreren påvirke i en negativ forstand ved å eksempelvis si at fysisk aktivitet er kjedelig, fordi det vil ikke virke motiverende for elevene. Likevel er det vanskelig å vite i hvor stor grad elevene blir påvirket av læreren sine holdninger og meninger. Uavhengig av dette er det viktig å vite at man som lærer har et stort ansvar, og kan i ulik grad påvirke elevene sine både positivt og negativt.

Helsedirektoratet (2022b) viser til at for mye stillesitting er negativt for helsa. Det finnes mange positive helsefordeler med å være i aktivitet. Dersom man er fysisk aktiv kan dette være med på å veie opp for de negative helseeffektene som sittestilling har. "Når vi sit mykje, går store delar av kroppen i kvilemodus" (Helsedirektoratet, 2022b). Som sitatet viser er grunnen til at store deler av kroppen går i hvilemodus fordi den blir mindre belastet når man sitter stille, enn når man er i bevegelse. Eksempler på kroppsdeler som går i hvilemodus er hjerte, lungene, musklene, sener, ledd og knokler (Helsedirektoratet, 2022b). Kroppen er laget for å bevege seg og stillesitting kan være med på å gi slitasje på kroppen, dersom man ikke belaster kroppen over lengre tid, vil man bli svakere og man kan få helseproblemer (Helsedirektoratet, 2022b). Som lærer er det viktig å lære elevene om hva god helse er, samt å lære elevene om gode levevaner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Læreplanen sin

overordnet del beskriver en lærer som en rollemodell. Dette innebærer at læreren skal bidra til å skape trygghet for elevene, samt vise omsorg for hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Læreren har en rolle som gjør at i mange tilfeller vil elevene se opp til læreren sin. For å inspirere elevene sine til å ta sunne valg, kan læreren komme med egne eksempler/beskrivelser fra hva hen selv gjør for å ta sunne valg i hverdagen. Dette kan bidra til elevene vil huske dette, og ta med seg de sunne valgene videre i livet.

Som nevnt tidligere er dagens samfunn preget av mindre fysisk aktivitet og det krever mer anstrengelse for å få fysisk aktivitet til å bli en del av hverdagen. Svært få barn og unge tilfredsstillt anbefalingen om 60 minutters fysisk aktivitet hver dag (Dragseth et al., 2022, s. 12). Tilgangen på stillesittende aktiviteter i livet generelt er større enn tidligere, noe som skaper en indre konflikt mellom å velge å sitte inne for å spille eller leke ute. Barn og unge bruker mange timer i løpet av en uke på skolen, derfor kan dette være en fin arena for å inkludere mer bevegelse i hverdagen. Dragseth et al. (2022) beskriver hvordan gode vaner dannes tidlig og at de barna som er fysisk aktive fra en tidlig alder har bedre forutsetninger for å fortsette å være fysisk aktive når de blir eldre (s. 12). I tillegg bidrar dette til å bedre den psykiske helsen. Å implementere mer fysisk aktivitet i hverdagen trenger ikke være store innsatsen, for eksempel kan det å gå til skolen istedenfor å bli kjørt øke den daglige fysiske aktiviteten. Videre kan mer fysisk aktivitet bidra til at elevene utvikler bedre sosiale relasjoner og trivselen på skolen øker (Dragseth et al., 2022, s. 14). Gjennom fysisk aktivitet får elevene en annen tilnærming til hverandre og får samarbeidet på en mer praktisk og annerledes måte, enn det kan gjøres i klasserommet. På denne måten kan elevene utvikle både bedre relasjoner, men også oppnå større trivsel.

### 3.3 Mestring, motivasjon og stress

Fysisk aktiv læring kan gi læreren et enda større spekter av undervisningsmetoder, som har vist seg å være positivt for elevenes læringsutbytte (Dragseth, 2022, s. 15). Lærere har gode forutsetninger for å tilrettelegge for mer bevegelse og fysisk aktivitet for å lære inn fagstoffet. For eksempel kan bare det å få elevene til å reise seg fra stolen og svare på ja/nei spørsmål, være en fin måte å inkludere mer bevegelse i læringen. Dette kan være en motiverende faktor for elever, de får både beveget seg og en annen tilnærming til fagstoffet.

Begrepene mestring og motivasjon høres ofte i sammenheng med undervisning og læring i skolen. Elevene trenger motivasjon for å ha lyst til å lære og følge med i timer, men de trenger også å oppleve mestring for å opprettholde viljen til å jobbe (Manger, 2012, s. 26).

Helsedirektoratet sin publikasjon om stress og mestring referer til Lazarus og Folkman (1984) sin definisjon av mestring: «Et kontinuerlig skifte av kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å klare spesifikke ytre og/eller indre krav som vurderes til å beslaglegge eller utarme ressursene til personene [...]» (Lazarus & folkman 1984, referert i Samdal et al. 2017, s. 6-7). Å oppleve mestring kan være utfordrende fordi det krever en anstrengelse for å oppnå målet eller ønsket utfall. Om vi ser mestring i lys av skolen kan for eksempel en elev som lenge har strevd med ganging, oppleve mestring ved å få til et gangestykke. Denne mestringen kan oppstå etter mye arbeid og pugging rettet mot tema ganging, for eksempel flere fysisk aktive måter å svare på gangestykker på. Dette kan også føre til at mestringen oppleves hyppigere etter hvert som eleven får mer trening (Samdal et al., 2017, s. 6-7). Derfor kan varierte undervisningsmetoder til samme tema være hensiktsmessig for at flere elever kan lære seg fagstoffet.

Vi mennesker strever som regel etter å oppleve mestring. Hvorvidt vi opplever mestring eller ikke avhenger blant annet av situasjonen vi befinner oss i og oppgaven vi skal utføre.

Psykologen Albert Bandura var opptatt av forventningen om mestring, altså om det er mulig å klare en konkret oppgave som trenger en løsning (Manger, 2012, s. 26). «Mestringsforventing handler om hvordan man opplever sin evne til å utføre en oppgave» (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 52). Elever kan ha både høye og lave forventninger, for eksempel kan en elev ha høy forventning om å mestre basketball i gymtimen, men ha lave forventninger om å svare på spørsmål til en norsk tekst (Manger, 2012, s. 26). Ifølge Bandura handler ikke mestring om en selv vurderer seg til flink eller ikke, enten om det er fag på skolen eller til andre ting. Det som er viktig er vurderingen om de er i stand til å utføre handlingene som skal til for å mestre den oppgaven her og nå (Manger, 2012, s. 26). Dette baseres på erfaringer elevene har fra tidligere opplevelser gjennom livet (Manger, 2012, s. 26). Med utgangspunkt i Bandura sitt syn på mestring kan vi si at det er viktig at eleven kjenner på en trygghet og tiltro til seg selv, for å kunne løse ulike oppgaver de møter på både i skolen og på fritiden.

Atferdspsykologisk tilnærming er til stede i hvert klasserom enten det er bevisst eller ikke.

Lærere belønner god oppførsel gjennom skryt eller anerkjennelse når elevene gjør det som er forventet. Likevel vil lærere ubevisst belønne uønsket atferd ved å gi det oppmerksomhet i

klasserommet (Manger, 2012, s. 19). I et klasserom er det ofte forventet at elevene gjør oppgavene de blir bedt om og hører på det læreren sier. Dette vil også anerkjennes ved å gi elevene en type belønning for god oppførsel. Denne tilnærmingen til motivasjon henger sammen med teoretikerne som tilhører behavioristisk læringssyn, som legger vekt på belønning og straff. Woolfolk (2004) tar for seg Skinner som skilte mellom positiv og negativ forsterkning (Skinner 1953, referert i Woolfolk 2004, s. 134). En positiv forsterkning handler om at en atferd tilfører en ny stimulus, for eksempel ved at noen medelever ler av en vits du forteller i klasserommet (Skinner 1953, referert i Woolfolk 2004, s. 134). Med en negativ forsterkning blir atferd forsterket fordi du fjerner en stimulus, altså du unngår en situasjon som du opplever som ubehagelig for eksempel å være syk når skolen har en aktivitetsdag (Skinner 1953, referert i Woolfolk 2004, s. 134). Læreren har en stor oppgave med å se hver enkelt elev. For å skape et motivert og engasjert klasserom er det viktig at læreren kan tilpasse anerkjennelsene basert på hva hver enkelt elev trenger.

Manger (2012) skiller mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon betyr at elevene har en underliggende interesse for aktiviteten, eksempel på dette kan være bevegelse (s. 14). Ytre motivasjon betyr at elevene drives av en ytre faktor, for eksempel positive tilbakemeldinger (Manger, 2012, s. 14). Som nevnt tidligere er forsterkning en måte å anerkjenne elevene for det de gjør. Hver enkelt elev har forskjellig behov, og det som fungerer som en positiv forsterkning på en elev, kan ha motsatt effekt på en annen. Derfor er det viktig for læreren å kjenne eleven og tilpasse forsterkningen til klassetrinnet og de ulike behovene i klasserommet (Manger, 2012, s. 33). Ved at læreren er oppmerksom på innsatsen elevene gjør i klasserommet og konsekvent gir anerkjennelse for handlingene, kan dette bidra til at elevene opprettholder motivasjonen for å gjøre skolearbeid og delta aktivt i klasserommet. For eksempel om flere elever i klassen er urolige, kan det være hensiktsmessig at læreren legger til rett for flere læringsaktiviteter som implementerer fysisk aktivitet. Det kan bidra til at flere elever opplever en økt motivasjon for å lære. Dette gjenspeiler den atferdspsykologiske tilnærmingen, etter hvert som elevene blir tryggere vil ikke behovet for forsterkning stå like sterkt, fordi da kan interessen og motivasjonen komme innenifra (Manger, 2012, s. 33). Som lærer er det nødvendig å se på hvert enkelt individ i klassen, slik at aktiviteter og undervisningen kan tilpasses på en måte som passer til hele gruppen.

Om vi ser på en annen teoretisk tilnærming til motivasjon, har vi den sosiokulturelle tilnærmingen. Denne teorien dreier seg om mennesker sin sosiale samhandling. Ifølge Manger



(2012) henger elevene sin motivasjon til skolearbeid tett sammen med kulturen, språket og rollen elevene har i de sosiale omgivelsene sine (s. 22). Eksempelvis kan en elev som har det bra sosialt og har mange venner i klassen, også være mer motivert til å gjøre det bra på skolen. På samme måte kan det være vanskelig å være motivert til skolearbeid om det er andre ting som plager eleven. Den sosiokulturelle tilnærmingen følger en konstruktivistisk oppfatning av kunnskap (Manger, 2012, s. 22). Det handler om at kunnskap og begreper skapes i et sosialt og kulturelt miljø, og fører til at elever kan forstå det samme fenomenet, men på helt forskjellige måter (Manger, 2012, s. 22). Alle elever i klasserommet er unike og har ulike måter å resonnerer og tenke på, selv om de kan ende opp med samme svar. Den sosiokulturelle tilnærmingen omhandler hvordan den personlige utviklingen påvirkes av de kulturelle, språklige og teknologiske redskapene som blir tatt i bruk i samfunnet (Manger, 2012, s. 22). Vygotsky var spesielt opptatt av hva lærere og elever gjorde i fellesskap for at læringen og utviklingen skulle være optimal (Manger, 2012, s. 22). Mennesker er sosiale vesener og ifølge denne teoretiske tilnærmingen er det kulturen og samfunnet rundt som er med på å utvikle personer til individer. I skolen er det læreren og elevene sitt felles samarbeid som bidrar til læring.

Ifølge den sosiokulturelle tilnærmingen er det betydningen av fellesskapet læringen skjer i og verdien av læringen til elevene som står sentralt for å opprettholde motivasjonen (Manger, 2012, s. 34). Det er den sosiale samhandlingen med andre elever som skjer i arbeid med fagstoff som er viktig. Å kun jobbe med individuelle oppgaver, vil ikke være forenelig med den sosiokulturelle tilnærmingen. Læreren må kommunisere med elevene slik at de sammen kan skape god variasjon og bruke forskjellige metoder i undervisningen (Manger, 2012, s. 35). Dette kan bidra til å motivere elevene til å legge inn en større innsats i arbeidet. Et annet sentralt aspekt ved sosiokulturell tilnærming er at elevene får mulighet til å løse og utforske ulike oppgaver på egenhånd (Manger, 2012, s. 35). Å la elevene få utforske og komme frem til egne svar er en sentral del av utviklingen til å bli fullstendige samfunnsborgere.

Egenskaper som samhandling med andre, kommunikasjon, oppgaveløsning og konflikthåndtering vil følge elevene senere i livet og derfor relevante egenskaper å tilegne seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette henger tett sammen med læreplanen fra 2020 som beskriver at skolen skal legge til rette for at elevene får utforske, eksperimentere og lære å stille spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Med hensyn til læreplanen er det viktig at læreren planlegger og legger til rette for åpne utforskningsoppgaver som gir elevene

mulighet til å ta del i sin egen læring. På en annen side kan det oppleves stressende for noen elever å jobbe med oppgaver som ikke eksplisitt forteller deg hva du skal gjøre.

Samdal et al. (2017) har gjennom Helsedirektoratet publisert en rapport om stress og mestring, hvor hensikten er å belyse psykisk helse i folkehelsearbeidet (Samdal et al., 2017, s. 32). Regjeringen sin folkehelsemelding (Stortingsmelding 19) fra 2014 til 2015 belyser mestringens betydning for enkeltmennesket (Samdal et al., 2017, s. 4). Flere undersøkelser som Helsedirektoratet har arbeidet med viser til stadighet at flere unge opplever stress i hverdagen. Stress kan defineres på tre ulike måter. Den første måten er som ytre påvirkning. Eksempler på ytre stressfaktorer er penger, skole og jobb (Samdal et al., 2017, s. 4). Den andre måten å definere stress på er som fysisk eller emosjonell reaksjon. Reaksjonen er gjennom ytre påvirkning, eksempelvis redsel eller frustrasjon (Samdal et al., 2017, s. 4). Den siste måten å definere stress på er som en respons på samspillet mellom de ytre påvirkningene og relasjonen mellom dem (Samdal et al., 2017, s. 4). Selv om stress kan defineres på ulike måter, vil det være ulike grunner til at mennesker blir stresset. Det samme gjelder med mestring. Mestring er individuelt, og mennesker vil oppnå mestring av forskjellige faktorer.

Ved skolestart skal elever utvikle sin nye rolle som elev. For en elev som starter på skolen er det mange nye situasjoner som eleven skal oppleve for første gang. Eleven skal bli en del av et felleskap i klassen sin og opparbeide seg nye relasjoner, både til voksne og barn. Den stabile og strukturerte skolehverdagen vil være en kontrast for eleven, fra hvordan det var i barnehagen. Grunnen for dette kan være at det er som regel ikke like god struktur på dagene i barnehagen, der det ofte er flere aktiviteter som utføres samtidig og alle barn gjør ikke det samme til enhver tid. Ved at eleven opplever stabilitet og struktur på skolehverdagen, kan det føre til trygghet. Det kan også føre til gode rammer for mestring, ved at eleven vet hva som forventes av hen. Dette kan også utvikles til en nærere og sterkere relasjon mellom lærer og elev (Samdal et al., 2017, s. 32). Relasjon mellom lærer og elev er essensielt. Gode relasjoner på skolen bidrar til at elevene opplever større trygghet, samt at det kan bidra til å fremme helse, læring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Når elever føler seg trygge, kan det også føre til at det er lettere å konsentrere seg og være til stede i det som skjer der og da. I tillegg kan det tenkes at elevene med gode relasjoner både til voksne og medelever opplever et mer avslappet forhold til skolen og derav mindre stress.

Rapporten legger vekt på at det er samspillet mellom individet og miljøet som avgjør om mennesket opplever en stressbelastning eller mestring, enten i form av krav eller utfordringer. Et slikt samspill er viktig for å forstå individets mål og muligheter, innenfor personlige omgivelser og rammevilkår (Samdal et al., 2017, s. 1). Samdal et al. (2017) viser til at forskere belyser hvordan sosial ulikhet kan påvirke ulikheten blant mennesker, samt hvordan dette kan påføre både stress og mestring (s. 1). Rapporten viser til at mennesker med færre sosioøkonomiske ressurser opplever større grad av stress og mindre opplevelse av mestring. Det motsatte er det med menneskene som har flere sosioøkonomiske ressurser (Samdal et al., 2017, s. 1). Dette er noe som kan påvirke barn fra en tidlig alder. Dersom eleven kommer fra en familie med lav sosioøkonomisk status, kan dette påvirke eleven i form av hva hen har på seg på skolen eller hva slags type matpakke som er med i sekken. Dette kan være en stressfaktor for eleven. Derfor er det viktig at elevene vet om at alle mennesker er forskjellige og at man ikke skal fokusere på hva hver enkelt elev har med eller på seg. Dersom elevene opplever at klassemiljøet er trygt, kan dette påvirke hvor mye elever stresser på skolen, samt hvor ofte eleven opplever mestring.

### 3.4 Læring som del av et sosialt fellesskap

Fysisk aktiv læring åpner opp flere muligheter for samarbeid og situasjoner hvor elevene kan lære av hverandre og hjelpe hverandre. I det sosiokulturelle perspektivet skjer læring i samhandling med andre og i en kontekst. Her vektlegges koblingen mellom sammenheng og en individuell handling, i tillegg til at kommunikasjon, tenkning og handlinger er sentrale punkter (Säljö 2001, referert i Vingdal 2014a, s. 44). I løpet av skoledagen er det viktig at elevene evner å kommunisere både med læreren og medelevene. Da får elevene mulighet til å dele kunnskap og erfaringer med hverandre, men også sammen med læreren. Et eksempel på dette kan være når elevene samarbeider med andre og jobber sammen mot et felles mål, vil elevene utvikle kommunikasjonsevnen sin, samt oppleve et samhold med sine medelever. Gjennom språket får elevene uttrykt seg og øvd på å gi muntlige forklaringer til andre. Denne kommunikasjonen skjer i samhandling med andre, og utfordrer elevene til å kommunisere med språket, samt at de må lytte, tenke og forstå (Dysthe 2001, referert i Vingdal 2014a, s. 44). Samhandlingen mellom elever kommer i mange tilfeller til syne gjennom lek i en kombinasjon av kommunikasjon og fysisk samhandling (Dysthe 2001, referert i Vingdal 2014a, s. 44). I lek er kommunikasjonen sentralt fordi elevene kommuniserer i forbindelse

med leken, enten det er regler eller som en del av leken. Denne samhandlingen bidrar også til at elevene kan opptre som støttespillere for hverandre både faglig i arbeid med skoleoppgaver og gjennom lek eller frie aktiviteter.

Språket er et av fem aspekter som Dysthe trekker frem som grunnleggende for det sosiokulturelle perspektivet (Dysthe 2001, referert i Vingdal 2014a, s. 44-45). I tillegg til språk er det viktig å ta hensyn til hvilken kontekst læringen skjer i. Hendelser som skjer i en gitt kontekst kan ikke automatisk videreføres til en annen (Vingdal, 2014a, s. 45). Dette kan variere ut ifra hvor læringen skjer, og hvem det skjer sammen med. Derfor kan vi si at læring er situert og sosial (Dysthe 2001, referert i Vingdal 2014a, s. 45). Det andre aspektet som blir trukket frem er læring som er distribuert og mediert. Her legges det vekt på helheten ved læringen. Tanker og kunnskap deles i et fellesskap, noe som resulterer i at elevene kan lære av hverandre og gjør oppgaven mer overkommelig å løse og at man i fellesskap kommer frem til en bedre løsning (Dysthe 2001, referert i Vingdal 2014a, s. 46). Mediering er et begrep som står sentralt i Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv. Som nevnt over er språket et viktig redskap i mediering. Sett i sammenheng med skolen vil læreren være en støtte for eleven sin læring. Da må læreren evne å se hva eleven trenger og hvordan hen best mulig kan støtte eleven til å lære på en god måte (Dysthe 2001, referert i Vingdal 2014a, s. 46). Det siste aspektet ved sosiokulturelt perspektiv som Dysthe trekker fram, er læringen som skjer i et praksisfellesskap. Dette handler om at elever er del av et fellesskap enten det er hele klassen, gruppearbeid eller andre arenaer hvor de er del av et større fellesskap (Dysthe 2001, referert i Vingdal 2014a, s. 47). Her får elevene erfare at det er ulike retningslinjer og normer for hva som er greit å gjøre og ikke, basert på hvilken arena det er. For eksempel vil det være forskjell på hva som er lov på håndballtrening og hva som er lov på skolen. Elevene kan også merke forskjell på normer og regler fra lærer til lærer. Det som er greit hos en lærer, vil ikke nødvendigvis være felles for alle lærere (Dysthe 2001, referert i Vingdal 2014a, s. 47). Derfor er det viktig at elevene kan tilpasse seg de ulike reglene og normene, ut ifra hvilket fellesskap de befinner seg i. Når elevene er på skolen, er de en del av et fellesskap både i klasserommet, men også med andre elever i friminutt. Dette bidrar til å utvikle den sosiale kompetansen til elevene. De er nødt til å forholde seg til andre mennesker, samtidig som de også må forholde seg til reglementet skolen har.

### 3.5 Klasserommets fysiske utforming

For å få frem elevene sine meninger har studien *Skoleanlegget som lesebok* vurdert hvilken betydning skolen sin fysiske utforming har på elevene. Elevene svarte dersom de generelle trekkene ved omgivelser som elevene verdsetter var oppfylt, ville de føle seg velkommen og det kunne være lettere å fokusere på undervisningen (Becher, 2018, s. 61). At elevene opplever klasserommet som trivelig å komme inn i er en god forutsetning for at de er villig til å lære. Dette kan bidra til at flere elever opplever arbeidsro og et rom det er behagelig å komme inn i. I tillegg kan fysisk aktiv læring bidra til å rette fokuset mot den faglige læringen. Læreren har mulighet til å tilpasse undervisningen ut ifra plassen i klasserommet. Fysisk aktiv læring kan benyttes enten ved å bevege seg rundt pultene, eller skyve pultene tilside og frigjøre mer gulvplass i rommet. Utformingen av klasserommet i ulike institusjoner kan gi både faglig og sosial støtte, noe som har varig betydning (Becher, 2018, s. 62). Klasserommet og skolen skal være en arena som legger til rette for at elever kan utvikle seg både faglig og sosialt. At læreren har mulighet til å variere undervisningsmetoder, for eksempel med samarbeidsøvelser kan dette bidra til å bedre klassemiljøet, fordi de får mulighet til å utforske i fellesskap og samtidig lære seg å ta hensyn til hverandre. I samarbeidsoppgaver er det også en ypperlig mulighet til å implementere fysisk aktiv læring.

Becher (2018) trekker frem forskerne Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampman som i 2005 påstod at det var tendenser til at barnekroppen "temmes" ved å være koblet til stolen (Kirkeby et al. 2005, referert i Becher 2018, s. 57). Følgende henviser Becher (2018) til forfatteren Carsten Jensen som anså stolen som et symbol på den moderne kulturen, og at det oppstår en kobling mellom læring og stillesitting (Kirkeby et al. 2005, referert i Becher 2018, s. 57). Begrepet "forstolet" legger vekt på at dersom koblingen mellom læring-kropp-stol har noe for seg, er det essensielt hvordan læreren utformer det fysiske miljøet i klasserommet (Becher, 2018, s. 58). Den grunnleggende utformingen av klasserom består ofte av en tavle, pulter og stoler. Tidlig på 2000-tallet stod lek og frie aktiviteter sentralt i begynneropplæringen, men per dags dato har dette fokuset avtatt og står ikke like sentralt i begynneropplæringen lengre (Becher, 2018, s.58). Dette henger sammen med dagens utforming av klasserom, fordi det er som regel liten plass til å gjøre fysiske aktiviteter der elevene kan bevege seg rundt.

Arkitekten Birgit Gold er ifølge Becher (2018) den i Norge som sannsynligvis har arbeidet mest med sammenhengen mellom skolens fysiske miljø, estetikk og elevers trivsel. Gold evaluerte i 2003-2004 endringen av Reform 97 (s. 61). Hun fant noen generelle trekk ved omgivelser som elever verdsetter. Eksempler på dette er at klasserommene er lyse, romslige og ryddige. Det var også ønskelig at klasserommet hadde store vinduer, utsikt mot noe grønt og kunst på veggene, gjerne noe som elevene hadde laget. Videre var det ønskelig med levende planter og dyr i klasserommet, en oppholdskrok og ikke “skoleaktig” utstyr til inspirasjon (Becher, 2018, s. 61). Hvordan læreren organiserer pultene til elevene i klasserommet har mye å si for hvor stor plass det tar. Om elevene sitter plassert i grupper, kan dette frigjøre mer plass og gi en opplevelse av et mer åpent rom. Samt at det kan være lettere for læreren å tilrettelegge for fysisk aktiv læring i klasserommet. Det fysiske miljøet i klasserommet kan ha en stor innvirkning på elevenes trivsel og konsentrasjon. Derfor er det viktig som lærer å vite hvordan det fysiske miljøet i klasserommet kan påvirke elevene.

### 3.6 Samarbeidslæring og relasjoner

For å mestre livet på skolen og fritiden er det viktig med sosial kompetanse. Å føle seg trygg i klasserommet med sine medelever er viktig for å kunne ha det bra på skolen. Ved å føle seg trygg kan det bidra til at hen tørr å prøve ut nye ting som kan virke skummelt, for eksempel en ny klasseromsaktivitet eller oppgave. Dette innebærer for eksempel at alle kan samarbeide med hverandre og snakke hyggelig til hverandre. Flatås (2022) presenterer Johnson et al. (1994) sine fem grunnprinsipper for samarbeidslæring. De første to prinsippene handler om “gjensidig og positiv avhengighet” og “lik og jevnbyrdig deltakelse”. Dette går ut på at elevene begynner å tenke “vi” istedenfor “jeg”, da har elevene forstått at gruppen er avhengig av hele gruppen for å løse oppgaven (Johnson et al. 1994, referert i Flatås 2022, s. 16). I tillegg er det viktig at elevene deltar aktivt med å løse problemer, diskutere eventuelle løsninger og samarbeider for å koble tidligere erfaringer med ny kunnskap. Dette bidrar til lik og jevnbyrdig deltakelse (Johnson et al. 1994, referert i Flatås 2022, s. 16). “Individuell ansvarlighet og gruppeansvarlighet”, som er det tredje prinsippet, omhandler at alle i gruppa er ansvarlige for prosjektet eller arbeidet. Dette innebærer for eksempel at alle kjenner til prosjektet og kan svare på spørsmål knyttet til oppgaven eller hvordan de har kommet frem til de ulike løsningene. Her kan læreren bidra ved å spørre en tilfeldig person fra gruppen, få en elev til å representere gruppen til resten av klassen, eller inkludere en individuell del som alle må gjøre (Johnson et al. 1994, referert i Flatås 2022, s. 17). Et annet eksempel på en

samarbeidsoppgave kan være at elevene skal forme bokstaver med kroppene sine, da vil gruppen være avhengig av at alle elevene bidrar.

Samarbeid i par og mindre grupper er relevant for den sosiale kompetansen til elevene, derfor er det fjerde prinsippet “samarbeidskompetanse i par og små grupper”. Det er problematisk for et gruppearbeid dersom elevene ikke klarer å kommunisere eller løse eventuelle konflikter. Derfor er det viktig at elevene er trygge på hverandre slik at det kan være lettere å ha en åpen og tydelig kommunikasjon (Johnson et al. 1994, referert i Flatås 2022, s. 17). Det siste prinsippet handler om å evaluere gruppearbeidet, “prosessvurdering”. Da kan elevene reflektere over hva som er blitt gjort av hver enkelt elev for å hjelpe gruppa og hva som kunne gjort gruppearbeidet enda bedre (Johnson et al. 1994, referert i Flatås 2022, s. 18). På en slik måte vil elevene kunne tenke over prosessen og tilbakemelding, inn i arbeidet mot et nytt samarbeid i gruppe senere.

For at læreren skal kunne jobbe med vellykket samarbeidslæring kreves det struktur og strategier (Flatås, 2022, s. 20). Med et klart mål for samarbeidet og oppgaven som skal gjøres, kan det bidra til at det føles mer meningsfullt for eleven å gjennomføre oppgaven. Tradisjonelle gruppeoppgaver kan være problematisk fordi oppgaven og målet ikke nødvendigvis er spesifisert. Lærere opplever i større grad frafall i innsatsen til elevene, dersom tydelige mål for oppgaven ikke er spesifisert og det er lite tilbakemeldinger til elevene. I tillegg er læreren mindre delaktig i prosessen til elevene og kan bruke tiden til andre arbeidsoppgaver (Flatås, 2022, s. 21). Med andre ord kan vi si at samarbeidslæring slik Johnson beskriver det krever mer struktur og organisering, samtidig som elevene får en dypere forståelse for å jobbe i grupper og lærer seg å kunne samarbeide med alle (Johnson et al. 1994, referert i Flatås 2022, s. 21).

Grunnprinsippene legger særlig vekt på å bruke språket og kommunisere med hverandre, i tillegg til at hver elev har sin egen rolle i læringen (Flatås, 2022, s. 15). Klasserommet er en arena som skal godta og respektere alle elever og med å fokusere på samarbeidslæring og etablere gode rutiner, vil det bidra til å skape et trygt klasserom hvor alle elever føler seg hørt. Fysisk aktiv læring kan bidra til å implementere flere samarbeidsøvelser i undervisningen, for eksempel ved at gruppen sammen skal løse oppgavene til en natursti.

Å kunne samarbeide i grupper og par inkluderer mye sosial læring for elevene også. Det å kunne forstå hva andre føler og erfarer, kan bidra til å danne nye vennskap og utvikle empati hos elevene (Flatås, 2022, s. 20). I samarbeid er det viktig at elevene kan kommunisere åpent, ytre sine meninger og likevel bli respektert av hverandre. Dette bidrar til en økende trygghet blant elevene, og kan i tilfeller gjøre det lettere for elevene å si fra på andres vegne. I tillegg må elevene lytte til hverandre og samtidig argumentere for sine egne meninger. Slik kan konflikthåndtering også bli en egenskap som elevene tilegner seg gjennom samarbeidslæring (Flatås, 2022, s. 20). Gjennom livet vil mennesker møte på flere ulike situasjoner hvor vi må kunne samarbeide med kjente og ukjente, både under utdanning, i jobb og på fritidsaktiviteter. I et klasserom hvor elevene er trygge på hverandre og kan kommunisere, kan det bidra til nye vennskap og at det blir lettere å leke med hverandre.

Mennesker er i stadig utvikling etter hvert som vi lærer og får erfaringer fra denne verden. Bråten (2016) beskriver hvordan Vygotsky så på barn sin evne til å lære og at det er mer komplekst, enn å ta utgangspunkt i det utviklingsnivået barnet befinner seg på (s. 125). Den nærmeste utviklingssonen må ifølge Vygotsky ses fra to innfallsvinkler. Dette bidrar til å gi en forståelse for hvordan barn utvikler kompetanse. Den første er den kognitive prosessen som allerede har skjedd og en kompetanse barnet har tilegnet seg. Videre kan vi se antydninger til et potensiale for hva barnet kan få til (Bråten, 2016, s. 125). Dette potensialet som finner sted kan beskrives som “[...] innen rekkevidde for barnet, og som det under noen omstendigheter kan nå” (Bråten, 2016, s. 125). Med andre ord kan vi dele det inn i hva barnet allerede kan og hva det har potensiale til å lære. Dette potensiale vil være mulig å oppnå gjennom samhandling eller samarbeid med en mer kompetent person, som allerede har tilegnet seg denne kunnskapen (Bråten, 2016, s. 125). Slik kan barnet utvikle seg, fordi det barnet trenger hjelp til å klare i dag, vil det senere tilegne seg nok kompetanse til å klare på egenhånd. I tillegg legger Vygotsky vekt på læringen som skjer gjennom denne samhandlingen. En slik måte å samhandle og samarbeide på leder barnet mot å strekke seg etter nye høyder i utviklingen sin (Bråten, 2016, s. 125). For å presisere dette “[...] hevdet Vygotsky at utvikling skjer gjennom læring, og at man i mange tilfeller kan si at det er læring som styrer utvikling” (Bråten, 2016, s. 125). Om vi setter dette i sammenheng til skolen, kan læreren være en veileder som leder barnet til å utvikle seg og forstå nye fenomener, først med hjelp og deretter alene.



I løpet av en skoledag skal lærere ta mange valg og gjøre vurderinger basert på hendelser som skjer eller hvordan dynamikken i klasserommet er den dagen. For at lærere skal kunne vurdere alle elever i klassen individuelt og kunne begrunne valgene sine, er det viktig med profesjonelt skjønn. Det innebærer at lærere skal ta beslutninger og vurderinger både didaktisk og faglig. Profesjonelt skjønn innebærer både langtidsplanlegging i forhold til hvordan man legger opp undervisningen, men også hvordan undervisningen tilpasses til alle elever (Helstad & Øiestad, 2022, s. 35). I tillegg kan det være vurderinger som er tettere knyttet opp mot hverdagslige faktorer ved arbeidet som lærer, for eksempel å gi gode begrunnelser på utviklingssamtaler. En klasse med mye armer og bein, kan ha et større behov for å lære fagstoffet gjennom fysiske aktiviteter. En lærer må ofte endre planene som har blitt laget på forhånd, fordi det er ikke alltid et undervisningsopplegg blir slik læreren har tenkt eller at elevene responderer som ønsket. I en slik situasjon vil det profesjonelle skjønnet komme til synet ved at læreren leser klasseromssituasjonen og tar hensyn til hva elevene trenger (Helstad & Øiestad, 2022, s. 36). Læreren vil få større utbytte av å lytte til elevene og klassen, og faktisk se hva de trenger. Om ingen av elevene følger med i helklasseundervisning vil ikke klassen kunne få med seg fagstoffet. Derfor er det viktig at en lærer kan gjøre tilpasninger i løpet av skoledagen slik at alle behov blir ivaretatt. I tillegg må læreren ta i betraktning hva som fungerer og ikke, eksempelvis om det er et gjentakende kaos når elevene skal jobbe individuelt i klasserommet kan det være hensiktsmessig å prøve ut andre måter å lære bort fagstoffet på for eksempel gjennom fysisk aktiv læring.

For å kunne se alle og forstå behovene til alle elever i klasserommet er det sentralt at læreren evner og har en vilje til å jobbe for å etablere gode relasjoner med elevene sine (Helstad & Øiestad, 2022, s. 158). Læreren skal være en trygghet for elevene. Det innebærer å kjenne hver enkelt elev og deres behov, tillegg til å kjenne hele klassen og hva de trenger som gruppe (Helstad & Øiestad, 2022, s. 158). En klasse som er trygg på gruppen og har en god relasjon til læreren sin har bedre forutsetninger for å lykkes med de faglige aspektene og oppnå gode resultater (Helstad & Øiestad, 2022, s. 158). Basert på dette kan vi si at det er helt grunnleggende for en lærer å legge ned innsats og tid for å skape gode relasjoner til elevene og i klasserommet.

### 3.7 Oppsummering av teorikapittelet

I kapittel 3.0 har det blitt presentert teori som er relevant for problemstillingen *hvordan påvirkes elever på småskoletrinnet av fysisk aktiv læring?* Her fremkommer det teori om blant annet hva fysisk aktiv læring er, helsefremmende faktorer ved fysisk aktivitet, mestring, motivasjon og stress. I tillegg presenteres det sosiokulturelle perspektivet på læring, klasserommets fysiske utforming, samarbeidslæring og relasjoner. Teorien som ble presentert her, vil bli tatt opp igjen i drøftingskapittelet 6.0 og koblet sammen med resultatene som har kommet frem etter feltarbeidet.

## 4.0 Metode

I metodekapittelet vil vi først gjøre rede for det vitenskapsteoretiske ståstedet. Etterfulgt av forklaring av kvalitativ forskningstilnærming, samt en forklaring av hvorfor vi valgte observasjon som metode. Videre vil vi gå dypere inn på hva observasjon er, samt de ulike rollene som forskeren kan innta under observasjonen. Deretter vil vi bevege oss inn på de forskningsetiske retningslinjene som vi må forholde oss til når vi driver med forskning som involverer mennesker. Validitet og reliabilitet gir leseren et innblikk i hvilke valg som er tatt, og hvorvidt denne studien er pålitelig og hva som gjør at den er pålitelig. Etter dette vil utvalget og observasjonssituasjonen bli beskrevet. Videre kommer analyseprosessen, hvordan vi har analysert og kodet datamateriale fra observasjonen. Avslutningsvis i metodekapittelet beskriver vi ulike faktorer som kan ha påvirket våre resultater.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted: Fenomenologi

Et av kjennetegnene til kvalitative forskningsprosjekt er at det er beskrivende (Nyeng, 2012, s. 72). Vi undersøker hvordan elever påvirkes av fysisk aktiv læring og hvilke endringer som skjer i klasseromsatmosfæren. Fordi vi gjennom problemstillingen og metoden undersøker et fenomen må vi forklare hva fenomenologi er. Nyeng (2012) argumenterer for at fenomenologi handler om å komme nærmere virkeligheten til menneskene vi forsker på (s. 33). En fenomenologisk tilnærming er opptatt av å få frem «den levde erfaringen» (Nyeng, 2012, s. 33). I et klasserom vil hver enkelt elev komme med ulike erfaringer fra sitt eget liv, noe som innebærer at elevene kan oppleve og reagere forskjellig på situasjoner som oppstår. Ved å tre inn i klasserommet som observatør vil vi få et innblikk i hvordan elevene reagerer på ulike

aktiviteter gjennom skoledagen. Som observatører fikk vi mulighet til å observere atferd og lytte til samtaler mellom medelever. Dette førte til at vi kunne observere elevene sin verden, og hvordan de opplevde/reagerte på forskjellige situasjoner basert på erfaringene de har med seg fra sitt eget liv (Nyeng, 2012, s.33). Vi ønsket å se med egne øyne hvordan elevene ser ut til å påvirkes av fysisk aktiv læring gjennom en helt vanlig skoledag.

Fenomenologien brukes for å undersøke hvordan verden blir slik den er (Nyeng, 2012, s. 35). Ved å observere en hel skoleklasse vil vi beskrive våre subjektive opplevelser, samtidig som vanlige rutiner er blitt en del av bevisstheten og bidrar til å støtte fenomenene (Nyeng, 2012, s. 35). Dersom vi observerer en elev som er lykkelig vil det være interessant å undersøke hvilke objektive forhold som ligger til grunn for at eleven er lykkelig. Altså hvilke faktorer bidrar til å forme menneskers erfaringer av å være menneske på ulike måter (Nyeng, 2012, s. 35). Klasserommet er en arena hvor det både består av rutiner, samt et fellesskap av elever som er ulike. Derfor er det ikke gitt at hver skoledag blir lik, eller at en lykkelig elev er lykkelig hver dag. Dette er en av utfordringene som gjør at det er vanskelig å etterprøve resultater fra et kvalitativt forskningsprosjekt. Om denne studien skulle blitt gjort på nytt er det ingen garanti for at de samme resultatene hadde kommet frem, eller at elevene hadde reagert på lik måte.

I dette forskningsprosjektet var det kun observasjon som ble brukt under innsamlingen av empiri. Nyeng (2012) beskriver at fenomenologien ønsker å komme tett på «deltakerne» og undersøke hva som ligger bak den hverdagslige innstillingen til livet, en vanlig oppfatning vil være et resultat av stivnede, sosiale betingelser (s. 34). Gjennom et intervju vil informantene ha muligheten til gå i dybden på sentrale temaer til forskningen, samtidig som det vil gi forskeren et klart innblikk i refleksjonene til informanten. Etersom vi valgte observasjon som metode fikk vi ingen innsikt i tanker eller refleksjoner som lærere og elevene hadde om fysisk aktiv læring. Likevel kunne observasjonene blitt farget av «deltakerne» sine meninger og tanker om temaet gjennom intervju. Vi har gjennom dette forskningsprosjektet et fenomenologisk ståsted fordi vi undersøker et fenomen, var tett på elevene vi forsket på slik at vi selv kunne se og erfare hvordan de påvirkes av fysisk aktiv læring (Nyeng, 2012, s. 33). Slik kunne vi se elevene en vanlig skoledag med rutiner de kjenner, men likevel undersøke fenomenene hos hver enkelt. Empirien som er hentet inn vil da være basert på beskrivelser av den virkeligheten som eksisterer i klasserommet i samspill med elevene (Nyeng, 2012, s. 35).

Med bakgrunn i dette har fenomenologien vært sentral for å forstå den virkeligheten vi har observert.

## 4.2 Kvalitativ forskningstilnærming

Det finnes ulike måter å innhente og analysere data på i forskning. Vi skiller mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Tjora (2021) forklarer kvalitativ metode ved at forståelse vektlegges, å være i nærhet og åpen til de man forsker på, samt at fremgangsmåten i studien kan og vil ofte være drevet av empiri, og er av den grunn en induktiv metode (s. 27). Til motsetning vil en forsker som velger et kvantitativt forskningsdesign vektlegge tall i presentasjonen av data, fint kunne ha avstand til deltakerne i prosjektet og ha en fremgangsmåte som er drevet av teori og hypoteser, og derfor er en deduktiv metode (Tjora, 2021, s. 27). Hvilket forskningsdesign som passer best til prosjektet avhenger av problemstillingen og hva slags type data en ønsker å samle inn. For denne masteroppgaven har vi valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode, fordi vi ønsker å fange opp hva som skjer i undervisningssituasjoner som implementerer fysisk aktiv læring, altså hvordan reagerer elevene og hvordan blir stemningen i klasserommet påvirket. Derfor har vi valgt observasjon som metode, fordi det gir oss en direkte inngang til å observere gruppen vi ønsker å forske på.

Kvalitativ forskningstilnærming kan være både spennende og intens, nettopp fordi man i mange tilfeller er så tett på de man forsker på. Likevel kan denne nærheten også skape utfordringer, ved at du må justere prosjektet eller ideen fordi forholdene i feltet kan være annerledes enn det man hadde sett for seg på forhånd (Tjora, 2021, s. 17). Derfor vil det i kvalitative forskningsprosjekter være hensiktsmessig å samle inn data ganske tidlig, for å kunne tilpasse teorien eller andre perspektiver til prosjektet (Tjora, 2021, s. 17). Ute i feltet kan det dukke opp observasjoner som gir deg en ny innfallsvinkel til tema for prosjektet, derfor er det viktig å være åpen for endringer og ikke “låse” seg til et bestemt resultat. I forkant av observasjonen var vi usikre på hva vi ville finne, og hadde derfor heller ikke bestemt teorien vi anså som sentral før vi hadde samlet inn empiri.

## 4.3 Ulike former for observasjon

Dalland, Hølland og Mifsud (2023) skriver at “Observasjon betyr å iakta eller legge merke til noe” (Dalland et al., 2023, s. 9). En vitenskapelig observasjon tar for seg innsamlet data

gjennom den sosiale og fysiske verden som vi lever i. Dette omhandler å registrere det en ser, hører, lukter og føler. I en observasjonsstudie må man først observere, deretter tolke og til slutt forstå det som er observert. Observasjon er ikke bare direkte sanseinformasjon, man må også finne mening og reflektere over datamaterialet som er innhentet (Dalland et al., 2023, s. 9). I forkant av en observasjon kan det være hensiktsmessig å ha tenkt gjennom hva som skal observeres og hvordan man skal bearbeide datamateriale. Med gode forberedelser kan dette hjelpe til med å skape mening for forskeren i forbindelse med observasjonen. Underveis i observasjonen er det viktig å skrive ned akkurat det man observerer, og ikke sine egne tolkninger. Det er nødvendig å tre inn i rollen med et klart, tydelig og bestemt fokus (Dalland et al., 2021, s. 125). Å ha en plan før vi går i gang med observasjonen vil være en hjelp for å notere ned de mest relevante observasjoner i forhold til tema. Med dette fokuset kan datamateriale bli mer konkret, og observasjonene kan være lettere å tolke i ettertid.

Tjora (2021) trekker frem Raymond Gold (1958) sin presentasjon av ulike roller man kan ha under observasjon. Gold presenterer fire ulike roller “fullstendig deltaker, observerende deltaker, deltakende observatør og fullstendig observatør” (Gold 1958, referert i Tjora 2021, s. 68). Både fullstendig deltaker og fullstendig observatør kan forklares som skjult observasjon. Dette er fordi enten så deltar man på samme måte som andre, eller så er man helt i utkanten av situasjonen (Tjora, 2021, s.68). Disse er ganske forskjellige roller, om man står helt i utkanten som fullstendig observatør kan det være lettere å få et fullstendig overblikk over situasjonen og tid til å notere ned observasjoner. Som fullstendig deltaker er forskeren selv veldig delaktig, og det kan være vanskelig å huske alle observasjonene som skjer underveis. Deltakende observatør eller observerende deltaker er ifølge Gold (1958) å betrakte som åpne observatørroller. Grunnen til dette er at som deltakende observatør, vet de som observeres at forskeren er observatør. På samme måte som observerende deltaker, innebærer det at forskeren deltar og samtidig observerer (Gold 1958, referert i Tjora 2021, s. 68). I forkant av observasjonen vil det være hensiktsmessig å velge en av rollene, slik at observasjonen kan gjennomføres på en ryddig og systematisk måte. Det finnes flere diskusjoner og synspunkter på ulike roller under observasjon. Til forskjell fra Gold (1958) sine fire roller, beskriver Dalland, Hølland & Mifsud (2023) tre roller som kan tres inn i ved innsamling av observasjonsdata.

I forkant av observasjonen er det vesentlig å bestemme seg for hvor delaktig man skal være under observasjonen og hvilken plassering man skal ha i klasserommet. Boken *Observasjon*

*som metode* av Dalland, Hølland & Mifsud (2023) tar for seg tre ulike observasjonsroller i utdanningsforskning. Dette er fullt deltakende observatør, delvis deltakende observatør og ikke-deltakende observatør. Fullt deltakende observatør har som rolle å være lærer og observere på samme tid. Man tar aktiv del i miljøet som man observerer, der man både underviser og samhandler med elevene samtidig (Dalland et al., 2023, s. 45). Delvis deltakende observatør har mange likhetstrekk med fullt deltakende observatør. Dersom man inntar rollen som delvis deltakende observatør, vil man gå inn i rollen som en ressursperson (assistent) eller lærer. Man kan bevege seg fritt rundt i klasserommet og interagere med elevene. Man har likevel ikke hovedansvaret for undervisningen, noe som gir mer frihet til å observere (Dalland et al., 2023, s. 46). For elevene kan disse to metodene være betryggende, elevene vil forhåpentligvis oppleve observasjonssituasjonen som en vanlig skoletime. Som ikke-deltakende observatør har man ikke en rolle som lærer eller ressursperson. Man skal ikke interagere med elevene og det er normalt å plassere seg i utkanten av observasjonsstasjonen for å ikke gripe inn eller påvirke elevenes læringssituasjon. Det er viktig å forklare elevene hvorfor man er i klasserommet og hva man skal gjøre (Dalland et al., 2023, s. 48-49). Dette vil forhåpentligvis betrygge elevene og på denne måten vil man påvirke elevene minst mulig. På en annen side kan det påvirke væremåten til elevene med tanke på at det blir to ukjente mennesker i klasserommet.

De tre ulike rollene vil gi ulik datainnsamling, derfor er det viktig å bestemme seg for metode før vi setter i gang med observasjonen. Valget vårt for denne masteroppgaven falt på delvis deltakende observasjon. Grunnen til dette er at denne metoden vil gi oss frihet til å innhente data siden vi kan interagere med elevene og observere på samme tid. Vi går inn i observasjonssituasjonen som to ressurspersoner. Forhåpentligvis vil elevene føle seg trygge på oss, slik at de kan spørre om de lurer på noe og vi kan bevege oss fritt i klasserommet, siden vi ikke har ansvar for undervisningen. Som delvis deltakende observatør går vi inn i en rolle som både forsker og lærer samtidig (Dalland et al., 2023, s. 46). Du må være tilgjengelig for elevene, samt observere og notere deg det man observerer.

Observasjon som metode har sine fordeler, men også ulemper. Et eksempel på en ulempe kan være "Som fullt eller delvis deltagende observatør kan det være vanskelig å skille mellom rollen som lærer og rollen som observatør, rett og slett fordi du er begge deler samtidig" (Dalland et al., 2023, s. 47). Dersom dette skjer, må man undervise og skrive ned observasjoner samtidig. Derfor kan det bli vanskelig å huske det man har observert, siden man

underviser på samme tid og fokuset flyttes over fra observasjonen til undervisningen. På denne måten kan man bli “fanget” i situasjonen og ikke ha tid til å skrive ned observasjonen og dette kan føre til at man glemmer det man har observert. Dersom det oppstår en uforutsett situasjon i klasserommet, kan det være at den som observerer må tre ut av observasjonsrollen og inn i lærerrollen (Dalland et al., 2023, s. 47). Dette kan igjen påvirke observasjonen, ved at man bytter roller og tiden blir brukt på noe annet enn det observatøren opprinnelig skulle.

Tjora (2021) beskriver hvordan det å innta rollen som observatør kan oppleves som ubehagelig, blant annet fordi en lett kan føle seg veldig forstyrrende i situasjonen. Likevel kommer det frem at i mange tilfeller er det lett å overse observatørene sin tilstedeværelse fordi lærer og elevene gjennomfører sine vanlige arbeidsoppgaver (s. 83). I vårt tilfelle var vi delvis deltakende observatører, men hadde ikke ansvar for undervisning. Basert på Tjora (2021) kan det tenkes at vi som observatører ikke hadde noe påvirkning på lærerne sin undervisning ettersom de hadde sine “vanlige” arbeidsoppgaver som lærere. På en annen side er det deltakerne (som i dette tilfelle er elevene) i observasjonen som påvirkes mest, fordi vi er ukjente mennesker som kommer inn i klasserommet. Derfor er det hensiktsmessig å bruke mye tid sammen med deltakerne slik at de blir fortrolige med at vi er i klasserommet (Tjora, 2021, s. 83). Med tanke på at det er deltakerne som i størst grad blir påvirket, kan dette ha betydning for hvordan de håndterer de ulike situasjonen gjennom skoledagen.

#### 4.4 Datainnsamling og observasjonsguide

Tidlig i arbeidet med denne studien vurderte vi hvor mye informasjon vi skulle sende ut til skolen i forhold til tema fysisk aktiv læring. Vi ønsket ikke at læreren skulle ha mulighet til å planlegge undervisningsopplegget for observasjonsdagen med ekstra fokus på fysisk aktiv læring, for at observasjonen skulle være så tilnærmet lik en vanlig skoledag som mulig. På grunn av de forskningsetiske retningslinjene, vurderte vi det dit hen at det etiske riktige å gjøre var å opplyse lærer om problemstilling og bakgrunnen for denne studien. I etterkant av observasjonen opplevde vi heller ikke at læreren hadde tilrettelagt undervisningsopplegget basert på at vi skulle komme for å observere.

Med observasjon som metode må man også ha tenkt gjennom hvordan dataen vi samler inn skal registreres. Under selve gjennomføringen av observasjonen kan det være utfordrende å huske alt en observerer eller legger merke til i løpet av dagen. I mange forskningsprosjekter er

det vanlig å notere ned observasjonene, ting man ser eller hører, samt refleksjoner til observasjonen (Tjora, 2021, s. 104). Ettersom dette skjer i feltet, refererer Tjora (2021) til dette som “feltnotater” (s. 104). På denne måten kan vi notere oss observasjoner etter som de skjer, slik at det blir lettere å hente dem frem igjen. Det er lite omdiskutert hva forholdet mellom feltnotater og observasjon faktisk er, likevel gir Tjora (2021) et eksempel på en fleksibel forklaring av to ulike måter feltnotater kan gjøres på. “[...] enten der man noterer seg det mest iøynefallende (“salient”), eller der man noterer *så komplett* (“comprehensive”) som mulig” (Tjora, 2021, s. 105). Noterer man seg det som er mest iøynefallende, er fokuset på det som anses som spesielt relevant for prosjektet eller tema. Et feltnotat som er så komplett som mulig innebærer at man noterer så detaljert som mulig, for eksempel om deltakerne, sted og andre merkverdige beskrivelser (Tjora, 2021, s. 105). Med tanke på dette vil det være hensiktsmessig å ha reflektert over hvordan observasjonene skal noteres og lagres. Det gjør det lettere å fokusere på hva man faktisk vil observere, og få konkrete og relevant data. Med det i tankene har vi valgt å skrive observasjonsnotater, ut ifra en forhåndslagd observasjonsguide.

Med tanke på at vi er to stykker som skal observere, var det hensiktsmessig å bli enige om noen holdepunkter i forkant av observasjonen. Vi utarbeidet en observasjonsguide med felles mål, slik at vi kunne se etter de samme punktene. Dette gjorde det lettere å systematisere observasjonene, samt vite hva vi skulle se etter. Observasjonsguiden inneholdt blant annet punkter som hvilke undervisningsaktiviteter ble brukt, hvordan var klasserommet utformet, samarbeid blant elevene og stemningen i klasserommet. I forkant visste vi ikke i hvilken rekkefølge ting ville skje, derfor var observasjonsguiden åpen i forhold til tidspunkt. Selv om vi hadde samme utgangspunkt er det sannsynlig at vi vil legge merke til ulike hendelser, og dermed vil få mye datamateriale. Samtidig forventer vi at noe av datamateriale vil være relativt likt som vi i ettertid kan tolke og drøfte sammen. Det er ikke mulig å få med seg alt når man observerer, men ved å være to personer som observerer det samme rommet vil vi trolig få ned flere observasjoner. Denne guiden fungerer også som en hjelp slik at observasjonene vi gjør er knyttet opp mot tema.

### **Observasjonsguide**

Hva: Alle undervisningstimene i løpet av en skoledag (utenom pauseaktiviteter).

Hvem: Observere elevene i undervisningen.

Hvor: Observere der undervisningen foregår, eksempelvis klasserom eller skolegård.



Vi skal observere følgende punkter:

- Hvilke læringsarenaer blir tatt i bruk i undervisningen?
  - Ute eller inne?
- Jobber elevene mest selvstendig eller i grupper?
  - Samarbeid
- Hvor deltakende er elevene i undervisningsprosessen?
  - Elevmedvirkning
- Hvordan varierer læreren undervisningen?
  - Fag og aktiviteter
- Hvordan er klasserommet utformet?
  - Hvor er tavlen plassert i forhold til elevenes pulter?
  - Hvor stor plass er det til frie aktiviteter?
- Hvordan er læreren plassert i klasserommet?
  - Foran, bak eller i midten
- Hvordan er tilstedeværelsen og deltagelsen til elevene?
  - Utforskertrang, skaperglede og engasjement
- Hvilke praktiske aktiviteter blir tatt i bruk i undervisningen?
  - Eksempelvis aktiviteter som får elevene opp fra stolen
- Relevante observasjoner som ikke inngår i punktene over

## 4.5 Forskernes rolle og etiske betraktninger

Forskerens rolle er kompleks og sammensatt. Som forsker må man forholde seg til flere regler, normer og retningslinjer. Eksempler på dette er etiske retningslinjer og juridiske aspekter. Som forsker skal man gjennom ulike prosesser for å innhente datamateriale og bearbeide det. “Etikk handler om moralske og komplekse spørsmål om hva som er riktige eller gale handlinger” (Dalland et al., 2023, s. 27). Begrepet forskningsetikk brukes for å omtale de etiske retningslinjene innenfor forskning. Før dette forskningsprosjektet startet fikk vi godkjent prosjektet av *Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt)*.

For at forskningsprosjekt som involverer mennesker skal bli godkjent må det være sendt inn til *Sikt*. I en slik søknad må prosjektet forklares i detalj, for å sikre at det gjennomføres på en

forsvarlig og sikker måte. Valget om å delta i forskningen skal være frivillig og deltakerne skal ha mulighet til å trekke seg når som helst underveis i prosjektet. På *Sikt (u.å.)* sin nettside blir taushetsplikten til oss som forskere presisert (Sikt, u.å.). Når vi er ute på skolen og samler inn data er det viktig at observasjonene vi gjør og det vi noterer oss ned er anonymt. Det skal ikke være mulig å identifisere noen av deltakerne i prosjektet ut ifra dataen som er blitt hentet inn, med mindre det er spesielt nødvendig for det konkrete prosjektet. Dette gjelder underveis i innhenting av data, i analysen og i den ferdige oppgaven. For at forskningsprosjektet vårt skulle gjennomføres på en forsvarlig måte, måtte vi ha samtykke fra foresatte i klassen vi skulle observere.

Et hvert forskningsprosjekt som involverer mennesker, stiller krav til forskeren om å ivareta privatlivet og respektere menneskeverdet til de involverte. Dette gjøres ved å innhente samtykke fra de som skal delta i forskningsprosjektet (Slotfeldt-Ellingsen, 2020, s. 207). Det vil si at vi som er ansvarlig for forskningsprosjektet må ha et gyldig samtykke fra deltakerne før vi kan samle inn data eller bruke dataen i forskningen. Slotfeldt-Ellingsen (2020) beskriver flere krav som stilles for å ha et gyldig samtykke (s. 207). Deltakerne som blir invitert til forskningsprosjektet må ha mottatt tydelig informasjon om hva prosjektet innebærer, hva slags informasjon eller data som vil bli brukt, samt hvordan og hvor lenge opplysningene oppbevares. I tillegg skal det komme tydelig frem hvordan forskerne skal ivareta personvernet og anonymiteten til deltakerne (Slotfeldt-Ellingsen, 2020, s. 207). Samtykke er en vesentlig faktor å ha kjennskap til for å gjennomføre forskningsprosjektet på en forsvarlig måte. For å gjennomføre forskning som involverer mennesker må forskeren ha mottatt et gyldig samtykke for å kunne bruke opplysninger i forskningen sin. I vårt tilfelle vil vi ikke kunne bruke observasjoner eller opplysninger i datainnhenting fra de som ikke har gitt et gyldig samtykke.

Samtykkekompetanse er en annen faktor som har innvirkning på om et samtykke er gyldig eller ikke. Slotfeldt-Ellingsen (2020) forklarer at for å ha samtykkekompetanse må personen være i stand til å forstå hva forskningsprosjektet omhandler, fordeler og ulemper med samtykke for seg selv, kunne vurdere deltakelsen selvstendig, forstå at det er mulig å trekke seg når som helst i prosessen og være klar over hva hen samtykker til (s. 208). Det er viktig at deltakerne er fullt klar over hva deres deltakelse innebærer, og at en selv er inneforstått med hvilken betydning denne deltakelsen vil ha. Imidlertid finnes det tilfeller hvor gruppen som skal forskes på ikke er samtykkekompetente, for eksempel barn under 16 år (Slotfeldt-

Ellingsen, 2020, s. 209). Det betyr at i tilfeller hvor forskningen skal gjennomføres på en barneskole, må samtykke hentes inn fra foresatte som kan gi samtykke på vegne av barnet. Slotfeldt-Ellingsen vektlegger videre at barn som tydelig kan uttrykke sin mening ovenfor foresatte, skal bli hørt og meningen deres skal vektlegges i avgjørelsen (Slotfeldt-Ellingsen, 2020, s. 209). Informasjon om forskningsprosjektet og hva det innebærer må derfor komme tydelig frem ovenfor de foresatte.

Når man skal gjennomføre en observasjonsstudie er det viktig å ivareta de grunnleggende forskningsetiske normene som *den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) belyser. Normene som komiteen tar for seg er sannhetsnormen, metodologiske normer og institusjonelle normer. Sannhetsnormen tar for seg at forskeren skal være ærlig og redelig gjennom forskningsprosessen. Som forsker skal forskningen være gjennomiktig, det vil si at prosessen og funnene man fremstiller skal være saklige, klare og etterprøvbare. Dette kalles for metodologiske normer. Siste norm som NESH tar for seg er institusjonelle normer. Normen tar for seg at forskningen skal være åpen, uavhengig og kritisk. Dalland et al. (2023) viser til at forskning ikke skal være kjøpt og betalt (s. 27-28). Det innebærer at det ikke skal foreligge et gitt resultat av studie i forkant. Dette kan resultere i at validiteten svekkes, fordi de forskningsetiske normene ikke opprettholdes. Derfor er dette normer som forskere må forholde seg til for at forskningsprosjektet skal være pålitelig.

## 4.6 Validitet og reliabilitet

Gjennom en observasjonstudie er det vesentlig å huske på at egen bakgrunn og personlige meninger kan påvirke funnene og drøftingen i forskningsprosjektet (Dalland et al., 2023, s. 9). Det er vesentlig som forsker å ikke la sin forforståelse og bakgrunn påvirke svarresultatene, noe som vil gjøre at forskningen ikke vil være reel. En annen ting som er viktig å huske på for å ikke påvirke observasjonen, er å ikke bli påvirket av førsteinntrykket som elevene eller læreren gir. Dette kan være med på å påvirke hva man legger merke til og hvordan man tolker observasjonene, samtidig som det kan påvirke datainnsamlingen på en positiv eller negativ måte (Dalland et al., 2021, s. 129-130). Det er vesentlig som forsker å skrive ned det man faktisk observerer og ikke hva man ønsker å ha observert.

Begrepene validitet og reliabilitet omhandler hvor gyldig og pålitelig forskning er og stammer fra kvantitative forskningstilnæringer. Validitet og reliabilitet er nært knyttet til hverandre,

derfor vil de i noen tilfeller også brukes om hverandre. Validitet i observasjonsstudier er kompleks og sammensatt, det handler om “[...] i hvilken grad funnene er tolket på riktig måte” (Dalland et al., 2023, s.105-106). I vår forskning handler validitet om tolkninger av observasjonsdata og om tolkningen er korrekt. Derfor er det viktig å beskrive hvordan man kommer frem til tolkningene av datamaterialet som er innhentet (Dalland et al., 2023, s. 106). Ved å skille mellom den faktiske observasjonen og tolkningene som følger med i ettertid, vil det være lettere å vise leseren hvordan vi har tolket dataen. Hendelsen som observeres skal noteres ned helt objektivt og slik som den skjedde (Dalland et al., s. 106). Selv om vi gjør vårt for at notatene våre skal være objektive, vil det være vanskelig å vite om vi har blitt påvirket av ulike faktorer, slik at observasjonen ikke blir valid. På denne måten vil validiteten sikres, fordi det vil være tydelig for leseren hvordan tolkningene har kommet til, ut ifra den konkrete hendelsen fra observasjonen. Dersom det ikke kommer tydelig frem hva selve observasjonen er og hva tolkningen er kan dette svekke validiteten, fordi leseren ikke kan vite om observasjonene er objektive eller ikke.

Kirk og Miller (1986) definerer reliabilitet som “[...] i hvilken grad funnene er uavhengig av tilfeldige omstendigheter i forskningen” (Kirk & Miller 1986, sitert i Dalland et al. 2023, s. 111). Det handler om forskningsresultatene er pålitelige, samt hvorvidt man forventer å oppnå samme resultater dersom man gjennomfører studiet på nytt (Dalland et al., 2023, s. 111). I et kvalitativt studie som dette kan det være vanskelig å sikre at resultatene vil være like dersom denne undersøkelsen skulle blitt gjennomført igjen. Grunnen til dette er at observasjonen foregår i et øyeblikksbilde og det er kun de personene som er tilstede i øyeblikket som får med seg situasjonen. Som forsker er det viktig å forholde seg til lover og retningslinjer for at hele forskningsprosessen skal være valid og reliabel. For å sikre reliabiliteten i vårt forskningsprosjekt har vi valgt å gjøre observasjonen på en skole vi ikke kjenner eller har en relasjon til. Et grep vi har gjort for å sikre reliabiliteten er å ikke stille noen krav til undervisningsopplegg, eller noen forventninger til lærerene.

Ved å benytte seg av observasjon som metode er målet å innhente data som kan besvare ulike forsknings spørsmål. Cato Wadel (1991) tar for seg begrepet “fagliggjøring” i boken *Metoder i klasseromsforskning* (Wadel 1991, sitert i Dalland et al. 2021, s. 128). Begrepet omhandler at observasjonene skal være så detaljerte som mulig og ha konkrete beskrivelser. “Hvem gjør hva sammen med hvem, når og hvor, hvorfor og ved hjelp av hva” (Wadel 1991, sitert i Dalland et al., 2021, s. 128). Som forsker er det viktig å huske på at i ethvert klasserom

foregår det samhandling og ved å observere denne samhandlingen må vi stille oss ulike spørsmål. Dalland, Bjørnstad og Andersson-bakken (2021) viser til fem grunnleggende spørsmål som forsker kan stille under en observasjonsstudie:

1. “Hva slags situasjon er det vi observerer?”
2. Hvem samhandler med hvem?
3. Hva går samhandlingen ut på?
4. Hva er deltagerne ute etter i samhandling?
5. Hvilke ferdigheter bringer deltagerne inn i samhandlingen?”

(Dalland et al., 2021, s.128)

Ved å stille seg disse fem ulike allmenne spørsmålene for observasjon av samhandling kan vi innhente mye data. Spørsmålene vil gi oss en helhetsforståelse av hva vi har observert og i ettertid ha mulighet til å tolke observasjonene. Ved å stille seg disse spørsmålene vil man også kunne sikre validiteten og reliabiliteten, fordi observatørene blir mer bevisst på hva som skjer i observasjonssituasjonen.

For å sikre validiteten og reliabiliteten har vi valgt en tilfeldig skole som ingen av oss kjenner til på forhånd, slik at observasjonen ikke skulle bli påvirket av forhåndskjennskap eller eventuelle rykter vi hadde hørt om fra før av. Slik kunne vi gå inn i observasjonen uten å vite spesielt mye og kunne danne oss et førsteinntrykk uten påvirkning fra andre. Med tanke på at skolen var tilfeldig valgt var det ingen relasjoner til lærere eller elever i forkant av observasjonen.

## 4.7 Påvirkninger av resultater

Det er mange faktorer som kan ha påvirket resultatet av datainnsamlingen. Vi observerte klassen en hel skoledag. Dersom vi hadde foretatt en observasjon over flere dager, kunne dette vært med på å styrke reliabiliteten. Grunnen til at vi ikke observerte flere dager var at vi ønsket å se på et tverrsnitt og ta utgangspunkt i en helt vanlig skoledag. Validiteten kunne fått et større grunnlag om observasjonen hadde foregått over flere dager. Når vi foretok observasjonen var vi til sammen syv voksne inne i klasserommet. I tillegg til de to kontaktlærerne for klassen var det tre assistenter som hadde ansvar for enkeltelever. Ettersom vi var to ukjente mennesker som kom inn i klasserommet, valgte vi å gi en kort presentasjon av oss selv til elevene for å forklare hvorfor vi var der. Vi informerte om at vi var opptatt av å se hvilke aktiviteter som ble brukt i klassen i løpet av dagen og at vi ikke kom til å observere

enkeltelever. Dette bidro til å dempe nysgjerrigheten hos elevene og det ble mindre fokus på at vi var til stede. Likevel var vi ukjente mennesker sammenlignet med de faste lærerne og assistentene. Dette kan ha påvirket hvordan elevgruppen og enkeltelever oppførte seg fordi det var to ukjente personer som satt og fulgte med på dem.

Ettersom vi var to studenter, hadde vi på forhånd utarbeidet en felles observasjonsguide som vi hadde printet ut og tatt med ut i feltet. Det gjorde at vi hadde et likt utgangspunkt i forkant av observasjonen og vi var begge innstilt på å skrive ned de observasjonene vi anså som mest relevante i forhold til tema og observasjonsguiden. I forkant hadde vi i tillegg diskutert fordeler og ulemper med kommunikasjonen oss forskere imellom under selve observasjonen. På den ene siden kan det være positivt å snakke sammen for å utveksle observasjoner og få innspill underveis i feltarbeidet. På den andre siden kan kommunikasjonen under observasjonen påvirke hva slags observasjoner vi sitter igjen med og at det ville vært flere likhetstrekk i den innsamlede dataen. Derfor bestemte vi oss for å ha minst mulig kommunikasjon med hverandre om det vi så gjennom dagen vi observerte. På denne måten fikk vi tid til å samle våre egne tanker og observasjoner før vi gikk gjennom det i fellesskap.

En annen faktor som spiller inn på funnene er kommunikasjonen vi hadde med lærerne. Før skoledagen fikk vi litt generell informasjon om elevgruppen og klassemiljøet. Dette var for å gi oss et innblikk i hva som kom til å møte oss i klasserommet. Lærerne kjenner klassen sin godt og har naturligvis begrunnelser og tanker for hvordan de legger opp undervisningen til å passe elevgruppen. Vi valgte bevisst å ikke stille spørsmål til opplegget eller andre hensyn lærerne gjorde i forkant, fordi vi var redd for at det kunne påvirke observasjonene våres. I pauser og friminutt gjennom dagen trakk vi oss tilbake for å minimere samtale med lærerne og assistenter som var i klasserommet. I tillegg fikk vi spørsmål ved skoledagens slutt om vi ønsket en samtale med begge kontaktlærerne. Vi ønsket ikke bli påvirket eller farget av “synet” og meningene til lærerne, derfor takket vi nei. Dette bidrar til at vi kun har funnene vi selv har observert, uten noen ytterligere påvirkningsfaktorer. På denne måten kan vi sikre oss at andre sine tolkninger ikke er blitt blandet inn i observasjonen.

I forkant av observasjonen var det vanskelig å vite hva vi kom til å observere.

Undervisningsmetoder kan variere fra dag til dag, og vi hadde ingen informasjon om opplegget til denne dagen før selve observasjonsdagen. Lærerne kan ha planlagt undervisningen med vekt på fysisk aktiv læring, ettersom de viste hva vi ønsket å observere.

Likevel opplevde vi at det var variasjon i undervisningsmetodene gjennom dagen, og fikk ikke inntrykk at det var spesielt tilrettelagt med tanke på informasjonen lærerne fikk på forhånd. Noe vi anser som styrkende for datainnsamlingen og oppgaven vår, da det blir en objektiv observasjon fra en tilnærmet normal skoledag.

## 4.8 Utvalg og presentasjon av observasjonssituasjonen

Småskoletrinnet beregnes fra 1. - 4. klasse. Det første året på skolen er det mange rutiner som skal på plass og det er en tilvenning for de nye elevene i skolen. Vi valgte å se på 2. klasse fordi da er som oftest elevene godt kjent med rutinene i skolen, samtidig som elevene er unge og har mye bevegelse i kroppen. Derfor mener vi at 2. trinn er et passende trinn å observere til problemstillingen. Vi har sett et tverrsnitt av 2. klasse, noe som gjør at observasjonene kan variere ut ifra både hvilken klasse og skole observasjonene skjer på. Skolen vi gjennomførte observasjonen på var tilfeldig utvalgt og ingen av forskerne kjente til elever eller lærere fra før av.

Vi observerte på en relativt liten 1-7 skole, og fulgte klassen en hel skoledag. Ettersom vi ønsket å undersøke fysisk aktiv læring i undervisningssituasjoner valgte vi å ikke observere i friminuttene. Klassen som vi observerte startet som to paralleller, men slo seg sammen til en klasse. Denne klassen hadde to kontaktlærere som delte ansvaret seg imellom. Det var 25 elever i klassen og det var en jevn fordeling av jenter og gutter. Under observasjonen var det tre assistenter som var i klasserommet, men som også tok med elever ut etterhvert.

Klasserommet var relativt stort og hadde mye dekorasjoner på veggene i tillegg til store vinduer og to dører. Dekorasjonene på veggene var en fin blanding av læringsmateriell både på norsk og engelsk, og kunst som elevene hadde laget selv som for eksempel snøkrystaller på vinduene. Fremst i klasserommet var det en digital tavle, med krittavle på hver sin side. Ved siden av denne tavlen stod katetret til læreren og et stort skap. Bakerst i klasserommet hadde elevene hyllene sine, og på toppen lå det fargeblyanter som elevene kunne benytte seg av. Elevene var plassert i rekker på tre og tre som var vendt frem mot tavlen. På morgningen før skoledagen startet, fikk vi generell info fra læreren om klassen og spesielle hensyn som ble tatt. Kontaktlærerne har jobbet mye med klassemiljø, men det er behov for mye støtte i klasserommet. Ettersom dette var en klasse som strevde med mye uro, startet hver time med

beroligende musikk og videoklipp etterhvert som de kom inn fra friminutt. Da alle elevene hadde kommet inn og fått satt seg ned kunne læreren starte timen.

Fagene vi observerte var norsk, leketime på SFO, engelsk, samfunnsfag, musikk og kunst og håndverk. En undervisningstime varte i 60 minutter, men noen av undervisningstimen ble delt i to med 30 minutter per fag, slik at de hadde to fag på én undervisningstime. I forkant av observasjonen hadde alle foresatte skrevet under og levert inn samtykkeskjemaet. Dette medførte at vi kunne observere alle barna på lik linje, og kunne notere ned alle relevante observasjoner. Elevene var blitt informert om at to studenter skulle komme og observere, likevel var det flere som var nysgjerrig på hvem vi var og hva vi skulle gjøre. Etter vi ga en kort presentasjon av oss selv og hvor lenge vi skulle være der, var det færre spørsmål og mindre oppmerksomhet rettet mot oss.

### Tabell 1: Timeplan for skoledagen

Dette er en tabell som viser timeplanen til elevene i 2. klasse den dagen vi observerte.

Tid	Fag
08:30 – 09:30 (Første time)	Norsk
09:30 – 09:45	Kort friminutt
09:45 – 10:45 (Andre time)	Leketime på SFO
10:45 – 11:45	Spising + langt friminutt
11:45 – 12:45 (Tredje time)	Engelsk & samfunnsfag
12:45 – 13:00	Kort friminutt
13:00 – 14:00 (Fjerde time)	Musikk & Kunst og håndverk

## 4.9 Analyse

Etter datainnsamlingen var gjennomført satt vi igjen med 12 sider med feltnotater. Vi hadde snevret inn hvilke områder vi skulle undersøke i observasjonsguiden. Selv med dette utgangspunktet var det flere ting vi observerte som var utenfor punktene i observasjonsguiden. En av utfordringene med å observere er blant annet at det ikke er mulig å få med seg alt, men kun deler av det store bildet (Anker, 2020, s. 35). For å analysere datamateriale har vi valgt å bruke en deskriptiv analyse i tillegg til en tabell som forklarer de ulike kodene som har kommet frem gjennom analysen. Anker (2020) beskriver at analyse handler om å løse i den forstand at det kan brytes opp i mer håndterbare biter (s. 17). En vid forklaring av analyse, innebærer at alt du gjøre med materialet for å skape mening er en del av



analyseprosessen (Anker, 2020, s. 17). Allerede fra vi bestemte oss for tema har vi startet en analytisk prosess som vil vedvare gjennom innsamling av data og frem til prosjektet er ferdig (Anker, 2020, s. 18).

Postholm (2005) definerer deskriptiv analyse til å “omfatte analyseprosesser som strukturerer datamaterialet” (s. 86). Altså handler det om både koding og kategorisering. For å få en klarere oversikt og forståelse av datamateriale som er samlet inn, må også datamateriale reduseres (Postholm, 2005, s. 91). Vi samlet notatene våre slik at vi satt igjen med ett sett med observasjoner. Etersom vi var to observatører som samlet inn data, var vi nødt til å gå gjennom feltnotatene våre og eliminere de delene av datamaterialet som ikke var dekkende i forhold til problemstillingen til dette prosjektet. Det ga oss et godt utgangspunkt for å dele materiale inn i ulike deler, noe som bidrar til at kodene og kategoriene kommer tydeligere frem etter hvert som analyseprosessen fortsetter (Postholm, 2005, s. 91). Målet med observasjonene var å få en forståelse og se hvordan elevene påvirkes av fysisk aktiv læring. For eksempel om det var noe endring i kroppsspråket fra tradisjonell undervisning. Vi noterte oss begreper og flere situasjoner, som vi senere delte inn i en hovedkategori, og deretter underkategorier.

Analyseprosessen har vi delt inn i fire faser som vil bli beskrevet nedenfor. Dette har vi gjort for å få bedre oversikt og kunne reflektere over materialet (Anker, 2020, s. 20). Den første fasen starter samtidig som innhenting av datamateriale, noe som innebærer at analysene ikke er systematisert. I denne fasen inkluderes både direkte observasjoner og nye ideer eller tanker som dukket opp underveis i datainnsamlingen (Anker, 2020, s. 64). Etter all observasjonsdataen er samlet inn starter utvelgelsen. Før vi kan gå videre til fase to måtte vi velge ut hvilke observasjoner som var mest sentrale, og som vi ønsket å gå videre med (Anker, 2020, s. 69). Fase to dreier seg om å lage et system, dette innebærer å lage koder og kategorisere resultatene våre (Anker, 2020, s. 73). Da vil vi få bedre oversikt over hvilke resultater som er mest interessante. Den tredje fasen handler om å skrive ut analysene, altså bestemme hvordan vi ønsker å presentere det i oppgaven (Anker, 2020, s. 83). Avslutningsvis har vi den fjerde fasen som tar for seg drøfting. I denne fasen skal analysene kobles sammen med det teoretiske perspektivet til oppgaven (Anker, 2020, s. 93). Dette betyr at resultatene vi

har kommet frem til gjennom analyseprosessen skal drøftes i lys av teorien som er presentert tidligere, og bidra til å finne svar på problemstillingen.

### Fase 1: Innhenting og utvelgelse av datamateriale

Den første fasen handler om de første inntrykkene vi gjorde oss under innhenting av data. Vi hadde med oss notatbøker til skolen, samt observasjonsguiden for å bruke den under observasjonen. Under selve innhenting av data skrev vi ned mange observasjoner, fordi vi ville heller notere oss alt vi tenkte kunne være relevant. Rett etter innhenting av data var ferdig satt vi oss ned for å skrive notatene over på pc, og legge begge våre observasjoner sammen. Vi hadde flere like observasjoner, så det var naturlig å samle dette til en observasjon. Når vi fikk oversikt over alle observasjonene vi hadde gjort, begynte vi å kategorisere de ulike situasjonene.

### Fase 2: Kondensering, koding og kategorisering

Når vi hadde valgt ut de observasjonene vi anså som mest relevante for vår problemstilling, var det mye materiale som falt bort. Dette er en del av kondenseringen, ifølge Anker (2020) betyr kondensering å redusere og fortette materialet (s. 82). Slik sikret vi at vi satt igjen med de mest sentrale observasjonene. I fase 2 var det viktig for oss å finne et system i notatene våre, og hvordan vi best mulig kunne presentere interessante funn (Anker, 2020, s. 73). For å lage et system begynte vi å kode observasjonene våre. Å kode materiale innebærer å finne merkelapper som passer til resultatene (Anker, 2020, s. 75). Vi startet med å se etter mønstre vi satt igjen med etter observasjonene vi hadde valgt ut, og fortolket dette materiale for å se hva vi faktisk hadde funnet ut gjennom innhenting av datamaterialet. Deretter kom vi frem til en hovedkategori som vi kalte «undervisning som implementerer fysisk aktiv læring». Dette valgte vi som hovedkategori fordi observasjonene vi gikk videre med ble valgt basert på hvilke undervisningstimer som brukte fysisk aktiv læring. Videre etablerte vi underkategorier ut ifra observasjonene som fokuserte på hvordan elevene reagerte på fysisk aktiv læring.

### Fase 3: Å skrive ut analysene

Den tredje fasen innebærer som nevnt hvordan vi vil presentere observasjonene våre og analysene i oppgaven. Vi valgte å lage en tabell for å vise de ulike kodene og kategoriene som

vi kom frem til i fase to. Ettersom at vi landet på en hovedkategori og fem underkategorier valgte vi å presentere dette med forklaring til koden i tabellen. Dette opplevdes som ryddigere og kan bidra til å skape en større forståelse for kodene hos leseren. I tillegg ga det oss som forskere en klar og tydelig oversikt over hva vi faktisk hadde funnet ut. På denne måten kunne vi sikre oss at vi hadde kommet frem til resultater som bidrar til å finne svar på problemstillingen, og de underordnede temaene tilknyttet oppgaven.

#### Fase 4: Drøftingen gjennom oppgavens teoriperspektiv

Analyseprosessen sin siste fase inkluderer det teoretiske perspektivet opp mot funnene våres. Det betyr at teorien som har blitt presentert tidligere i denne oppgaven skal være relevant for å kunne drøftes opp mot funnene som blir presentert. Ettersom vi ikke visste hva slags datamateriale vi ville få inn, var det viktig å ha teori som var relevant både for prosjektet sin helhet og resultatene som blir presentert. Når vi hadde kategorisert og systematisert funnene våres, begynte vi å undersøke hvilke deler av teorikapittelet som kunne være relevant for drøfting. På denne måten kunne vi være sikre på at vi hadde relevant teori, og at utvelgelsen av datamateriale kunne bidra til å finne svar på problemstillingen.

##### 4.9.1 Kodeskjema

Begrepet *koding* blir ofte brukt om den konkrete analyseprosessen i en forskningsprosess. Ved hjelp av koding er det mulig å organisere deler eller hele datamaterialet inn i kategorier. Med dette kan man se på koding som en kategoriseringsstrategi (Eriksen & Svanes, 2021, s. 291). Eksempler på hva som kan kategoriseres er så mangt, som enkelthendelser i observasjoner eller tekstutdrag av en fullverdig tekst. “[...] og for de fleste innebærer begrepet koding at kategoriene i en studie operasjonaliseres i et kodeskjema gjennom tydelige definisjoner og eksempler” (Eriksen & Svanes, 2021, s. 291).

Kodeskjema under tar for seg hovedkategorien undervisning som implementerer fysisk aktiv læring. Under utarbeiding av disse kodene har vi sett på skoledagen som en helhet. Det var varierende undervisningsmetoder som ble brukt, noe som førte til at det også var ulike observasjoner på elevgruppen. Etter inspirasjon fra Eriksen og Svanes (2021) har vi utarbeidet tabellen under (s. 292). Ut ifra hovedkategorien dannet vi fem underkategorier, som vist i kolonne 2. Deretter vil kolonne 3 gi en forklaring til de ulike kodene.

**Tabell 2: Kodeskjema basert på datainnsamlingen**

<b>Hovedkategori</b>	<b>Underkategorier</b>	<b>Forklaring på kodene</b>
<b>Undervisning som implementerer fysisk aktiv læring.</b>	<b>Urolig</b>	Elever sitter urolig på stolen eller vandrer rundt i klasserommet under skriveøkten i norsktimen. I de resterende timene er det mer fysisk aktivitet og elevene sitter ikke stille hele timen.
	<b>Kommunikasjon</b>	Elevene kommuniserer med hverandre og med læreren gjennom hele skoledagen, enten i form av hjelp fra læreren eller i aktiviteter der alle jobber sammen. I skriveøkten i norsktimen kommuniserer ikke elevene sammen før i slutten av timen.
	<b>Samarbeid</b>	Elevene samarbeider i engelsktimen når de gjennomfører aktiviteten “Hand up-stand up-pair up” og domino. Elevene samarbeider når de leker i lekegrupper på SFO-rommet. Elevene samarbeider ikke i skriveøkten i norsktimen.
	<b>Bevegelse</b>	Elevene beveger seg under leketimen, i engelsktimen og i kunst & håndverkstimen med ulike aktiviteter. De beveger seg ikke under norsktimen.
	<b>Kroppsspråk</b>	Elever smiler og har et avslappet kroppsspråk under leketimen og under aktivitetene i engelsktimen, men et anstrengt kroppsspråk under norsktimen.

## 4.10 Oppsummering av metodekapittelet

Et kvalitativt forskningsdesign og fenomenologi som vitenskapsteoretisk ståsted har vært utgangspunktet vårt, fordi vi ønsket å være nær elevene som vi forsket på. Observasjon som metode har gitt oss et unikt innsyn i en skoledag for elever på 2. trinn. Vi var delvis deltagende observatører og innehentet flere relevante observasjoner i forhold til hvordan elevene påvirkes av fysisk aktiv læring. Gjennom analyseprosessen har vi kategorisert og kodet resultatene våre, slik at det ble klart for oss hva vi hadde funnet ut av. Studiens validitet og reliabilitet, samt forskerens rolle har også vært sentralt under arbeidet med innhenting av data. I kapittel 5.0 vil våre tre hovedfunn bli presentert. Det første funnet gir et

overordnet blikk på hele skoledagen med varierende undervisningsmetoder, mens de følgende to resultatene tar for seg endringer i klasseromsatmosfæren og elevdeltagelse.

## 5.0 Resultater

Dette kapittelet tar for seg resultatene fra datamateriale som ble innsamlet. Problemstillingen *hvordan påvirkes elever på småskoletrinnet av fysisk aktiv læring?* er det overordnede tema for denne oppgaven. Vi vil ikke analysere hvor mye fysisk aktiv læring som blir brukt, men hvordan elevene påvirkes av dette. I tillegg ønsket vi å observere hvordan klasseromsatmosfæren endrer seg, samt hvordan elevene sin motivasjonen påvirkes gjennom hele skoledagen av fysisk aktiv læring. Ut ifra datamateriale vi samlet inn har vi trukket ut tre sentrale resultater som viser hvordan fysisk aktiv læring blir brukt, og hvordan elevene påvirkes av dette. Først vil det bli presentert en konkret beskrivelse av observasjonene, deretter vår tolkning, før vi til slutt vil begrunne hvorfor dette bidrar til å drøfte problemstillingen. I tillegg vil det bli gjengitt fem direkte observasjoner med fiktive navn.

For å tydeliggjøre hva vi undersøkte i løpet av observasjonen har vi laget en tabell. Denne tabellen presenterer en oversikt over skoledagen i sin helhet. Dette innebærer hvilke undervisningsfag det var, hvilke undervisningsmetoder som ble brukt i de ulike timene, samt hvorvidt vi anså det som fysisk aktiv læring eller ikke. Da kan en få et inntrykk av alt elevene gjorde den dagen, og hva som ble gjort i tilknytning til de ulike fagene.

**Tabell 3: Systematisk oversikt over de ulike aktivitetene gjennom skoledagen**

Hvilket undervisningsfag var på timeplanen?	Hvilke undervisningsmetoder ble brukt?	Er det fysisk aktiv læring i løpet av undervisningstimen? (vår tolkning)
<b>Første time:</b>  Norsk	Gjennomgang av dagen.  Skrive fra helgen.  Ferdig? Lese	Nei. Elevene satt ved pulten sin og skrev individuelt. En tradisjonell undervisningsmetode.

	<p>Fremføring med å lese opp hva de hadde skrevet.</p>	<p>Læringen skjedde på stolen, bak en pult uten samarbeid.</p>
<p><b>Andre time:</b></p> <p><b>Leketime på SFO</b></p>	<p>Forhåndsbestemte grupper.</p> <p>Stasjoner:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Magnetklosser</li> <li>• Ulike spill</li> <li>• Pluss-pluss brikker</li> <li>• Leking i eget rom</li> <li>• Leking på kjøkkenet</li> </ul>	<p>Ja fordi det var variasjon i hva de lekte med og hadde mye plass til å bevege seg rundt om i SFO-rommet.</p>
<p><b>Tredje time:</b></p> <p><b>Engelsk</b></p>	<p>Sang om klær.</p> <p>Gjennomgang på tavla av engelske ord for klær.</p> <p>“Hand up-stand up-pair up”.</p> <p>Domino.</p>	<p>Ja, elevene måtte reise seg opp fra stolen for å danne læringspar, slik at de kunne øve på engelsk ordene.</p> <p>Domino var ikke like fysisk aktiv, men de kunne samarbeide og da måtte de finne en plass de kunne jobbe sammen på.</p>
<p><b>Tredje time:</b></p> <p><b>Samfunnsfag</b></p>	<p>Presentasjon om samefolket.</p> <p>Fargelegging av det samiske flagget.</p> <p>“Terningleken”.</p>	<p>Nei, under presentasjonen satt elevene på plassen sin og fulgte med på tavlen, og det samme gjorde de med fargeleggingen. Eneste de måtte reise seg for var for å hente fargeblyanter bakerst i klasserommet.</p> <p>Timen ble avsluttet med en lek for å gi et avbrekk, men det var ikke spesifikt rettet mot faglig læring.</p>

<b>Fjerde time:</b>  <b>Musikk</b>	Hørte på joik.  Lærer leser for elevene med bruk av Salaby om samisk musikk.	Nei, elevene satt stille ved plassen sin og fulgte med på skjermen på tavla og lyttet til musikk. Ingen samarbeid eller fysisk aktiv læring.
<b>Fjerde time:</b>  <b>Kunst &amp; håndverk</b>	Elevene jobber selvstendig med å flette et armbånd i de samme fargene som det samiske flagget har.	Nei, de satt eller sto ved pulten sin og jobbet selvstendig for å flette et armbånd.

## 5.1 Varierende undervisningsmetoder gjennom skoledagen

For å gi et helhetsbilde på hele observasjonsdagen ønsker vi å trekke frem dette resultatet, selv om det ikke gir et direkte svar på problemstillingen. Gjennom hele dagen så det ut til at elevene opprettholdt motivasjonen og hadde en glede av skolen, fordi det var varierte undervisningsmetoder. Det var en jevn fordeling av stillesittende aktiviteter og aktiviteter med bevegelse. Resultatet omfavner ikke direkte fysisk aktiv læring, men hvordan variasjon som for eksempel å bruke fysisk aktiv læring inn i undervisningen som en undervisningsmetode. Vi ønsker derfor å trekke dette frem som et resultat, basert på at Helsedirektoratet (2022c) anbefaler at elevene beveger seg minst en time hver dag. Likevel blir det ikke spesifisert at alle timene på skolen skal inneholde fysisk aktivitet.

I leketimen på SFO-rommet hadde lærerne delt inn i grupper på forhånd for å sikre at elevene ikke bare lekte med de samme som de alltid leker med. Videre startet læreren timen med å fortelle elevene at målet med timen var å skape bedre sosiale relasjoner, slik at alle elevene kan leke med hverandre. Det var fem ulike grupper, hvor hver gruppe fikk tildelt en stasjon de skulle være på hele timen. Før de flyttet seg over til SFO-rommet gikk læreren gjennom regler for hvordan man oppfører seg, samt snakket om hvordan man er en god venn sammen med elevene. Inne på SFO-rommet fordelte elevene seg i grupper og på stasjonen de skulle være på. To av stasjonene var inne på egne rom hvor de hadde mulighet til å lukke døra, mens de tre andre stasjonene var ute i fellesarealet. Det var varierende hvor godt samarbeidet på de ulike gruppene var, noen lekte fint sammen som gruppe, mens andre så ut til å synes det var vanskelig å godta at man måtte dele leker med andre elever.

Som presentert i tabell 1 var skoledagen fordelt i 4 skoletimer, men med 6 forskjellige fag. I tillegg var det friminutt mellom hver time. Dette innebærer at det er mange overganger for elevene i løpet av skoledagen, både inn og ut fra friminutt, men også skifte av aktivitet underveis i undervisningstimene. Overganger i løpet av skoledagen kan ofte være en utfordring for de fleste klasser, og dette utmerket seg i denne klassen også. Vi observerte at flere elever mistet oppmerksomheten til det neste som skulle skje da de ble sittende å vente til hele klassen var klar. Altså de elevene som var raskest klare til å skifte rom eller aktivitet, hadde mistet fokuset og begynt med helt andre ting før læreren ga videre instruksjoner. For elevene som raskt mistet fokus la vi merke til at det ble vanskelig med overgang til et nytt undervisningsfag etter 30 minutter. Dette innebar at når de først hadde kommet inn i oppgaven og det de skulle gjøre, var det skifte til noe annet. Med så hyppige overganger observerte vi at disse elevene ikke rakk å fullføre alle oppgavene. Basert på dette er det naturlig å tro at elevene ikke får kjenne på mestringsfølelsen, fordi de sjeldent kommer ordentlig i gang med oppgaven.

*Observasjon 1 kl. 12:28: [...] Oskar lå og lente seg over pulten som om han vasket pulten med overkroppen sin, samtidig som han snakket til læringsparet som satt bak han. De to elevene som satt bak han trakk på smilebåndet, men utvekslet liten respons ellers. Da begynte Oskar å synge, mens læreren ba han om å stoppe så de kunne gå videre til neste aktivitet.*

*Observasjon 2 kl. 10:26: [...] Fredrik satt på gulvet og spilte stigespill med en medelev. Han smilte og veivete glad med armene når det var hans tur til å kaste terningen. Samtidig som han satt på knærne hoppet han nærmest opp og ned, når det var medeleven sin tur.*

Under leketimen på SFO-rommet la den ene observatøren merke til en elev som uttrykte et spesielt positivt kroppsspråk. Eleven opplevdes som energisk, og smilte til alle rundt seg. Da tok observatøren kontakt med eleven, og spurte hvordan eleven syntes det var å ha leketime i andre time på SFO-rommet. Dette spørsmålet kan ha påvirket observasjonen, men utstrålingen til eleven gjorde observatøren nysgjerrig. Eleven fortalte til den ene observatøren at hen var veldig fornøyd med denne timen, fordi eleven synes det var vanskelig å konsentrere seg før matpausen. Videre fortalte eleven også at hen kjente på et lavere energinivå rett før spising, noe som førte til at det var vanskelig å sitte stille.



For å oppsummere dette resultatet så vi at variasjon i undervisningsmetoder skaper mer engasjement og motivasjon til å delta i undervisningsaktivitetene blant elevene. Med hyppige skifter av aktivitet rekker ikke elevene å kjede seg fordi tiden blir ikke dratt ut i samme aktivitet. Likevel kan det være tidkrevende å benytte seg av mange aktiviteter i løpet av dagen fordi det kan ta tid å få hele elevgruppen til å høre beskjeden, og mye tid går vekk til venting. Samlet sett kan vi si at hyppige skifter mellom aktivitetene og bruk av fysisk aktiv læring bidrar til å opprettholde både motivasjonen og engasjementet hos elevene.

## 5.2 Endring i klasseromsatmosfæren

Som nevnt tidligere var det flere assistenter i klasserommet for å følge opp enkeltelever, samt det å være en ressurs i klasserommet. Hver time startet med at alle elevene kom inn i klasserommet og ble presentert mål for timen og hvilke aktiviteter som skulle skje. For noen av elevene var det utfordrende å arbeide med oppgavene inne i klasserommet, og gikk derfor ut av klasserommet etter oppstarten med en assistent til eget grupperom. Før skoledagen startet ble vi informert om at noen elever arbeidet bedre i mindre grupper, og derfor gikk enkeltelever og assistenter ut av klasserommet etter hvert. I de mindre gruppene gjorde elevene tilnærmet like oppgaver som resten av klassen. Likevel prøvde assistentene og lærer å avtale når det skulle være aktivitet eller noe praktisk, slik at enkeltelevne kunne komme tilbake og delta på den aktiviteten. Dette var tilleggsinformasjon som lærer opplyste oss om før skolestart, fordi de ønsket så langt det lot seg gjøre å ha alle elevene i klasserommet. Ved at alle elever kom inn i klasserommet på starten av hver time, samt å delta på praktiske og/eller fysiske aktiviteter, kan dette være med på å opprettholde sosiale relasjoner innad i undervisningen og klasserommet. Vi observerte at elevene som arbeidet inne i klasserommet så ut til å oppleve større arbeidsro når det var færre mennesker der og elevene fikk hyppigere hjelp av læreren som var igjen.

*Observasjon 3 kl. 08:59: [...] Oskar satt på plassen sin, men brukte tid før han åpnet skriveboken. Læreren kom bort til han og fikk hjulpet han til å skrive ned den første setningen. Deretter skrev han to setninger til og ropte fornøyd ut at han var ferdig med oppgaven. Da fikk han beskjed av lærer om å finne en stillelesningsbok. Han begynte å se seg rundt i klasserommet og sitte urolig på stolen.*

I løpet av norsktimen la vi spesielt merke til noen elever som var urolige i form av at de så ut til å ha behov for noe å fikle med, og vandret vekk fra plassen sin. Dette var en skriveøkt hvor det ikke var tilrettelagt for fysisk aktiv læring. Det resulterte i at vi var ekstra oppmerksomme på hvordan elevene oppførte seg videre i de neste timene.

*Observasjon 4 kl. 10:18: [...] Oskar og Kasper spilte brettspill sammen på gulvet. De hadde egne regler og gikk annen hver gang for å hente et nytt spill, derav varte ikke hvert spill mer enn noen få minutter. Da Oskar fant spillet Alias reiste begge seg opp på beina og startet ivrig å mime annen hvert ord. Begge smilte og lo, og det så ut som det var mye kribling i kroppen.*

For eksempel under lekeøkten på SFO-rommet skulle to av disse elevene være på stasjonen med spill. Vi observerte at elevene byttet spill hyppig, og var mye oppe på beina. Likevel hadde de alltid et spill å holde på med, så vi fikk ikke inntrykk av at de kjedet seg. På denne måten tolker vi det dithen at de fikk utløp for energien som de eventuelt kjente på underveis i første time. I spill er det ulike regler å forholde seg til, selv om det i dette tilfellet ikke var direkte knyttet opp mot fag får elevene mulighet til å utvikle seg med tanke på sosiale relasjoner, blant annet ved å bli enige om hvilke regler som gjelder for dette spillet. Gjennom timen på SFO-rommet, observerte vi en større glød hos elevene. Kroppsspråket til flere av elevene bar tydelig preg av “lette og ledige kropper” med mer smil og at de pratet mye med hverandre. Som observatører opplevde vi det lettere å komme i kontakt med elevene, og de utstrålte mer engasjement hvis vi spurte om de kunne fortelle hva de holdt på med.

Vi observerte også at læreren sin holdning forandret seg. Når læreren sto foran for å undervise var holdningen stram og læreren opplevdes som en mer autoritær person. Når det var aktiviteter med bevegelse i og læreren deltok i aktiviteten, observerte vi at læreren opplevdes som mer autoritativ med fokus på det varme og støttende for at alle elever skulle få til aktivitetene. Læreren la til rette for hver enkelt elev, ved å variere hvordan hen svarte elevene eller stilte de spørsmål. Timen på SFO-rommet var som nevnt ikke direkte knyttet opp mot fag, men læreren fortalte oss i forkant at dette gjør de for å jobbe for et bedre klassemiljø.

Ut ifra denne observasjonen kan vi tyde at når elevene har mer plass til å utfolde seg og kommunisere med medelever etter eget ønske, blir kroppsspråket mer avslappet og smilene

observeres oftere. Ved at kroppsspråket er lettere og smilene sitter løsere, blir atmosfæren og stemningen i klasserommet også mer lystbetont og oppleves som motiverende.

### 5.3 Elevdeltagelse i timen

I tredje time var det klart for at elevene skulle ha engelsk. Dette var en økt på 30 minutter. Tema de jobbet med var klær og klesplagg. Læreren gikk gjennom ordene som skulle bli brukt i to ulike aktiviteter. Den første oppgaven som elevene skulle gjøre var “Hand up-stand up-pair up”. Elevene fikk hver sin lapp med et ord og et bilde på hver side. Deretter skulle elevene gå rundt i klasserommet og finne en partner. Når de stod to og to skulle de fortelle ordet som stod på lappen til hverandre og deretter bytte lapp før de gikk videre å fant en ny partner. Her måtte elevene opp fra stolen sin og bevege seg for å finne en partner å kommunisere med.

Læreren og assistenter deltok også i aktiviteten, noe som tilsynelatende likestilte elev og lærer. Basert på at elevene måtte snakke med flere voksenpersoner, ble det en fin mulighet for lærerne å sjekke hvor mange av begrepene elevene hadde lært seg. I det elevene fikk muligheten til å gå rundt i klasserommet for å snakke om ulike engelske ord, var det flere av elevene som var raske med å reise seg opp. Som observatører opplevde vi elevene som ivrige etter å komme i gang med aktiviteten. Det var ingen elever som ikke ønsket å delta, og heller ingen som uttrykte misnøye over aktiviteten. Det er grunn til å tro at en slik aktivitet for å videreutvikle det engelske vokabularet til elevene bidro til å engasjere elevene i større grad, enn gjennom tradisjonell tavleundervisning.

Den andre aktiviteten i engelsktimen var en samarbeidsøvelse. Der skulle de jobbe sammen to og to med en variant av domino. Elevene fikk en lapp med både bilde og tekst ved siden av hverandre. Bildet samsvarte ikke med teksten som var ved siden av. Elevene skulle samarbeide for å legge riktig bilde oppå riktig tekst. Noen av læringsparene la kortene vannrett på linje, mens andre utfordret seg selv med å lage sirkel eller hjerte. Dette tilførte en ny dimensjon til oppgaven.

Vi observerte at noen læringspar samarbeidet godt, samtidig som noen andre læringspar synes det var utfordrende å bli enige om hvordan oppgaven skulle løses. Dette kom også til synet at læringsparene som samarbeidet bra fikk tid til å utfordre seg på å løse oppgaven på flere

forskjellig måter. Det var god flyt i kommunikasjonen og læringsparene delte på oppgaven. Læringsparene der samarbeidet ikke fungerte like godt, tok det lengre tid før elevene kom i gang med oppgaven og på denne måten stoppet læringen litt opp. Hos et av læringsparene var det veldig lite kommunikasjon, selv om elevene ga uttrykk for at de hadde forstått oppgaven. I dette tilfellet fikk ikke elevene utfordret seg på samme måte, da de ikke fikk tid til å utføre oppgaven på forskjellige måter. Som observatører opplevde vi at de ikke var spesielt trygge på hverandre, samt at engelskspråket kan ha vært en utfordring. Siden elevene arbeidet i par og ikke helklasse ga det muligheter til de elevene som vanligvis ikke rekker opp hånden til å være muntlig aktiv i ulike læringspar.

*Observasjon 5 kl. 11:59: [...] Når Malin fikk utdelt lappen med engelsk ord på var hun rask med reise seg opp fra stolen å begynte å se seg rundt. Først gikk hun bort til en tilsyneslatende god venninne, de utvekslet ord og byttet lapper. Deretter smilte hun litt bredere og var litt rakere i ryggen når hun gikk bort til neste medelev.*

Ut ifra denne observasjonen tolker vi at å jobbe i mindre grupper med samarbeid bidro til å skape engasjement og deltagelse hos store deler av elevgruppen. Ved at elevene kunne gå fra plassene sin og bevege seg fritt rundt i klasserommet, bidro til større elevdeltagelse. I tillegg opplevde vi at flere av elevene følte seg trygge gjennom blant annet å uttale forskjellige ord muntlig på engelsk. Derfor kan vi anta at fysisk aktiv læring bidro til at flere elever deltok mer aktivt i timen.

## 6.0 Drøfting

I dette kapitlet skal vi drøfte resultatene som ble presentert i kapittel 5.0 opp mot teorien som ble presentert i kapittel 3.0. Drøftingen vil bli sett i lys av problemstillingen *hvordan påvirkes elever på småskoletrinnet av fysisk aktiv læring?* I dette forskningsprosjektet har vi undersøkt hvordan elever påvirkes av fysisk aktiv læring, hvilke endringer som oppstår i klasseromsatmosfæren, og hvordan motivasjonen til elevene opprettholdes ved bruk av variende undervisningsmetoder. Vi har delt inn drøftingskapitlet i tre, etter resultatene som ble presentert i forrige kapittel.

## 6.1 Resultat 1: Varierende undervisningsmetoder gjennom skoledagen

Som nevnt i 5.1 ønsket vi å gi et helhetsbilde på hele observasjonssdagen. Derfor har vi valgt å ta med dette resultatet, selv om det ikke gir et direkte svar på problemstillingen. Dagen som vi observerte hadde mange ulike fag og hyppige skifter av undervisningsmetoder, noe vi la merke til at påvirket elevene. Det er både fordeler og ulemper med mange overganger i løpet av dagen, men vi observerte at dette bidro til å opprettholde læregnistene til elevene.

Elevene bruker mange timer på skolen i løpet av en uke, og som nevnt tidligere kan dette bære preg av mye stillesitting. Jagtøien (1999) tar opp de negative konsekvensene kroppen kan få av stillesitting over lengre tid, blant annet om de sitter på for høye stoler (s. 7). Dette forklares gjerne som en “maurende” følelse i kroppen. Endring av sittestilling eller fysisk aktivitet kan være med på å motvirke denne “mauringen” (Jagtøien, 1999, s. 7). Varierende bruk av undervisningsmetoder gjennom skoledagen kan bidra til at konsentrasjonen opprettholdes i større grad fordi aktivitetene og fagene byttes ut oftere. På en annen side kan alt for mange overganger i løpet av dagen være problematisk for enkelte elever, eksempelvis for de som gjerne bruker litt tid på å komme i gang med oppgavene vil neppe rekke å bli ferdig før det er videre til neste oppgave. Konsekvensen av dette kan være manglende opplevelse av mestring og motivasjon (Samdal et al., 2017, s. 6-7). Ut ifra observasjonene vi har foretatt kom det tydelig frem at noen overganger «stjal» mye tid før læreren kunne gå videre. Likevel var det ingen aktiviteter som ble dratt ut over lengre tid, og vi observerte at elevene var konsentrert om det som skjedde der og da.

Både barn og unge bruker mye av tiden sin sittende, enten om det er på skolen eller på fritiden. I klassen som vi observerte var det fokus på variasjon av undervisningsmetoder. Noen timer satt elevene stille på stolen sin, mens andre timer var det en kombinasjon av stillesitting og fysiske aktiviteter. Dragseth et al. (2022) legger vekt på at skolen er en arena som kan være med å påvirke elevene til å opparbeide seg gode levevaner. Gode levevaner som å være fysisk aktiv hver dag dannes tidlig og disse elevene har bedre forutsetninger for å være i aktivitet når de blir eldre (s. 12). Fysisk aktivitet bidrar også til å bedre den psykiske helsen til elevene. Mer fysisk aktivitet kan også være med på å bidra til å bedre læringsutbyttet til elevene (Dragseth et al., 2022, s. 15). Basert på observasjonen av Fredrik som smilte mens han spilte stigespillet, var det tydelig å se på kroppsspråket at han koste seg.

Det å kunne være i et annet rom, ha muligheten til å sitte på gulvet og selv få velge hvilket spill han skal spille gir valgmuligheter og er et avbrekk fra å bli fortalt hva som skal gjøres. Fysisk aktiv læring i undervisningen kan skape større variasjon fra den tradisjonelle undervisningen hvor læreren gir beskjeder og elevene gjør oppgaver på pulten. Det samme fagstoffet skal fortsatt læres, men på flere varierte måter enn tidligere.

Dersom man varierer arbeidsmåten som elevene jobber på i skolen, kan dette være med å tilrettelegge for flere elever. Jagtøien (1999) legger vekt på at det er viktig å ta behovet som kroppen har for å bevege seg på alvor. Fysisk aktivitet er en viktig påvirkningsfaktor for elevene sin egenverdi og danning. Det kan også være med på å bygge opp selvtilliten til elevene (s. 10). Fysisk aktiv læring kan være med på å variere undervisningsmetodene og fysisk aktivitet eller bevegelse har mange positive faktorer, noe som kan gi elevene bedre fysisk helse. Å bedre den fysiske helsen til elevene har mange positive helseeffekter. Eksempler på dette er bedre humør og søvn, mer energi og redusere stress (Helsedirektoratet, 2021). Under engelsktimen var elevene oppe fra stolen flere ganger for å bevege seg. Når de fikk muligheten til å gå rundt i klasserommet, var det tydelig at flere elever trakk på smilebåndet. I tillegg så det ut til at elevene kviknet litt til når de forstod at de ikke bare måtte følge med på læreren snakke foran ved tavlen, men fikk delta på ulike aktiviteter. Av den grunn kan det tyde på at fysisk aktiv læring i klasserommet har positive innvirkninger på helsen til elevene. Denne observasjonen støttes av Helsedirektoratet (2022b) som forteller at om kroppen sitter for mye stille, fører dette til at kroppen går inn i en hvilemodus. Kort oppsummert er det tydelige positive effekter på fysisk aktiv læring i klasserommet, samtidig er det viktig å ta i betraktning at ikke alle elever nødvendigvis får ønsket læringsutbytte av å bevege seg, og kan oppleve det som en stressende faktor istedenfor motiverende.

Alle elevene i et klasserom er unike og har forskjellige behov. Det betyr at det som fungerer på en elev, vil ikke nødvendigvis fungere på alle i klasserommet (Manger, 2012, s. 33). Dette kan være utfordrende som lærer, fordi det er viktig å finne gode løsninger som gjør at det fungerer for alle elevene. Manger (2012) trekker også frem at læreren må kjenne godt til elevene sine, og tilpasse undervisningsmetoder og skoledagen med hensyn til de ulike behovene i klassen (s. 33). For eksempel kom det til uttrykk i observasjonen at enkelte elever ikke hang helt med når det skulle byttes aktivitet, og ikke rakk å fullføre oppgaven. I tillegg blir det gjerne mer støy og uro når klassen må vente på at alle skal rette fokuset mot læreren. Ved at urolige elever får oppmerksomhet fra lærer eller elever, enten det er positivt eller

negativt, vil dette fungere som en forsterkning for eleven som får oppmerksomhet. Dette bidrar til at de urolige elevene med stor sannsynlighet vil gjenta denne oppførselen (Woolfolk, 2004, s. 134). Beskrivelsen av Oskar i 5.1 hvor han lå over pulten, sang og forstyrret de andre bidro til å stjele tid. Læreren ønsket heller ikke å gå videre med undervisningen før eleven ble stille. På denne måten ble elevene som gjorde det de skulle, straffet med å måtte sitte og vente samtidig som eleven som var urolig fikk oppmerksomhet fra både lærer og elever. For å unngå dette kan det være hensiktsmessig å se etter andre løsninger som gjør det optimalt for alle. Eller eventuelt tilpasse for den enkelte elev, eksempelvis med en egen timeplan som viser tidspunkt og hvilke aktiviteter som skal skje. Dette kan bidra til større forutsigbarhet, og gir elevene en mulighet til å være forberedt på situasjonen som skal skje. Et annet eksempel kan være om læreren hadde samlet alle elevene i en ring bakerst i klasserommet, kan det hende at Oskar hadde kommet raskere til ro. En mulig grunn for dette kan være at alle elevene må stå på beina og kan se han. Da kan det bli ubehagelig for han, dersom lærer irettesetter han foran alle og på denne måten oppnår negativ oppmerksomhet.

Skolen er en arena som kan være med på å gi elevene mer fysisk aktivitet i løpet av skoledagen. Som nevnt tidligere har fysisk aktivitet mange positive helseeffekter, men det kan være tidkrevende for en lærer å legge opp undervisningen med fokus på bevegelse eller fysisk aktivitet. Ved å variere undervisningen vil man tilrettelegge for at flere elever kan oppleve mer motivasjon til å delta i undervisningen. Samtidig vil alle elever ha helsefremmende effekt av mer fysisk aktivitet, slik at fysisk aktiv læring vil være en helsefremmende faktor uavhengig om eleven oppnår faglig læringsutbytte eller ikke.

## 6.2 Resultat 2: Endring i klasseromsatmosfæren

Det andre resultatet som ble presentert i forrige kapittel var hvilke endringer som skjedde i klasseromsatmosfæren når fysisk aktiv læring ble implementert. Vingdal (2018) definerer begrepet fysisk aktiv læring som den læringen som skjer når elevene bruker kroppen til å bevege seg (s.11). Ut ifra observasjonene var det flere aktiviteter hvor elevene måtte reise seg opp fra stolen og bevege seg for å gjennomføre læringsaktiviteten. Becher (2018) forteller om klasserommets utforming og legger vekt på at et klasserom skal være lyst, ryddig og romslig (s. 61). Med et ryddig og romslig klasserom kan det være flere muligheter til å utfolde seg i større grad. Under innhenting av datamateriale observerte vi at elevene satt i rekker på tre og tre, noe som førte til at det var mer rom mellom rekkene som elevene kunne bruke til å

bevege seg rundt på. På en annen side kan det å plassere elevene i grupper skape flere åpne områder i klasserommet, og kanskje føre til mer samspill mellom medelevene. Utformingen av klasserommet kan gi faglig og sosial støtte (Becher, 2018, s. 62). SFO-rommet som ble benyttet under leketimen, hadde store åpne flater og flere ulike “soner” i samme rom. Dette bidro til at elevene hadde stor plass til å utfolde seg, til tross for at de var delt inn i grupper. Vi antar at elevene forbinder SFO-rommet med et rom som ikke hadde «skoleaktig» utstyr, slik at elevene opplevde rommet som mer innbydende (Becher, 2018, s. 61). Flere elever trakk oftere på smilebåndet og aktivitetene syntes å være mer lystbetont fra engasjerte elever. Selv om dette ikke var en time som var direkte knyttet opp mot faglig læring, gir den et godt grunnlag for utvikling av den sosiale kompetansen til elevene.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring legger stor vekt på hvilken kontekst læringen skjer i, og trekker frem språket som et av fem grunnleggende aspekter som Dysthe legger frem. (Dysthe 2001, referert i Vingdal 2014a, s. 45). Når elevene vi observerte fikk mulighet til å utfolde seg og bevege seg rundt i klasserommet, førte dette til mer kommunikasjon blant elevene. Hvor vidt elevene lærer bedre i kommunikasjon med medelever eller ikke, kommer an på konteksten læringen skjer i, samt den enkelte elev sin utvikling (Dysthe 2001, referert i Vingdal 2014a, s. 45). Likevel kom det til uttrykk at flere elever kommuniserte mer med hverandre og at det ble lettere å komme i gang med oppgaven når de hadde en medelev å støtte seg på. I situasjoner hvor kommunikasjon er en sentral faktor er det avgjørende at begge parter bidrar i samtalen slik at samtalen videreutvikles og at elevene får innsyn i hverandre sine tanker. Vingdal (2018) trekker også frem at det sosiokulturelle perspektivet på læring ser på både bevegelse og kroppen som vesentlige faktorer for å utvikle god kommunikasjon og sosiale relasjoner (s. 46). Dette kan være med på å styrke klasse miljøet og på denne måten kan elevene føle seg tryggere på skolen.

På en annen side beskriver Flatås (2022) at samarbeidsoppgaver kan by på utfordringer, dersom elevene i gruppen ikke klarer å løse konflikter eller kommunisere med hverandre (s.17). Dette kan føre til at læringsutbytte ikke blir tilstrekkelig. Dette så vi eksempler på under engelsktimen, hvor det var grupper som både kommuniserte bra og fikk løst oppgaven uten utfordringer. Samtidig var det noen grupper som ikke kommuniserte like godt, og da heller ikke ble enige om hvordan oppgaven skulle løses. Det er flere faktorer som spiller inn



for hvorfor noen samarbeid fungerer bedre enn andre. En av disse faktorene kan være klassemiljøet. I tillegg til at gruppearbeid kan by på utfordringer beskriver Flatås (2022) at samarbeid også kan by på mye sosial læring for elevene, blant annet kan det bidra til å danne nye vennskap og utvikle empati fordi de lærer seg å forstå andre sine følelser (s. 20). Å arbeide med klassemiljøet for å skape et trygt og godt fellesskap for alle elevene kan være et godt utgangspunkt for at samarbeidsgrupper kan fungere bedre. Likevel er dette god læring for elevene som de vil få bruk for i situasjoner utenfor skolen, men også senere i livet.

Samarbeidsoppgaver kan være relevant for elevene sin utvikling. Bråten (2016) belyser Vygotsky sitt syn på utviklingsnivået til barn. Vi kan tenke at elevene allerede sitter på kompetanse som de har tilegnet seg gjennom tidligere kognitive prosesser (s. 125). Dette kan ses på som et utgangspunkt for hva eleven kan få til med hjelp fra en mer kompetent annen. På denne måten kan elevene få hjelp til å mestre oppgaver som de ikke ville klart alene. Etter hvert vil elevene utvikle sin kompetanse og klare dette på egenhånd (Bråten, 2016, s. 125). Dagen hos 2. trinn hadde flere oppgaver hvor elevene enten skulle jobbe i gruppe eller samarbeide i par. Basert på våre observasjoner var slike samarbeidsaktiviteter givende for elevene. Både i form av sosial læring gjennom leketimen på SFO-rommet, der gruppa måtte bli enige om felles regler for spillet eller aktiviteten. I tillegg til engelsktimen hvor de i par måtte komme frem til hvilken løsning de skulle bruke. De samarbeidene som fungerte godt, hadde større sannsynlighet for å kunne være en støtte for hverandre. Altså at elevene kan hjelpe hverandre til å mestre oppgaver de ikke ville klart på egenhånd, så fremt det var godt engasjement og tydelig kommunikasjon i arbeidet.

Jagtøien (1999) viser til at dersom lærere bruker kunnskap om behov for bevegelse inn i planleggingen til ulike fag, vil det være lettere å gjennomføre en god og effektiv undervisningstime for både lærer og elever. Det vises også til at det vil bli mindre masing for både elever og lærer (s. 10). På denne måten kan fysisk aktiv læring eller bevegelse/fysisk aktivitet inn i timen være med på å forsterke klasseromsatmosfæren til det positive. Som kommende lærer kan mer kunnskap om fysisk aktiv læring være med på å gi oss selvtillit og motivasjon til å bruke dette mer inn i ulike undervisningstimer.

### 6.3 Resultat 3: Elevdeltagelse i timen

Det er mange ulike faktorer som spiller inn for at elevene skal være delaktige i timen og oppnå læringsutvikling og mestring. Skolen skal være en institusjon der alle elever opplever et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §9A-3). Ved at elevene føler seg trygge på skolen kan det bli lettere for den enkelte å fokusere på læringsutviklingen sin og ikke tenke på andre faktorer som påvirker eleven negativt og som tar fokuset bort fra læringen. Trygge rammer, forutsigbarhet og opplevelse av mestring er faktorer som kan være med på å utvikle relasjonen mellom lærer og elev (Samdal et al., 2017, s. 32). Gode relasjoner kan være med på å bygge eleven på skolen og det kan føre til blant annet økt læring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Resultat 3 tar for seg hvordan vi observerte at elevene opplevdes tryggere når de skulle uttale engelske ord i mindre grupper, enn om de skulle sagt ordet høyt for alle i klasserommet. Etersom en del av oppgaven innebar fysisk aktiv læring, kan det ha bidratt til at flere deltok til tross for usikkerhet på egne ferdigheter. Ved at læreren delte opp i mindre grupper, ble undervisningen mer tilrettelagt for elever som kunne føle på ubehag av å si engelske ord høyt for resten av klassen. En grunn til dette kan være at siden elevene fikk bevege seg rundt og selv velge hvem de skulle utføre oppgaven med, skapte en trygghet hos flere av elevene. Det er viktig at læreren kjenner til hver enkelt elev og vet hvordan hen kan tilrettelegge for den enkelte og deres behov. Læreren må kjenne til hva klassen trenger som en felles gruppe (Helstad & Øiestad, 2022, s. 158). Elevene kunne også oppnå mestring, ved at de turte å si ordene høyt til en medelev.

Å bruke fysisk aktiv læring i undervisningssammenheng kan ha en stor påvirkning på elevene sin indre motivasjon. Dette betyr at elevene kan ha et større ønske om å delta i undervisningen fordi selve aktiviteten er morsom (Manger, 2012, s. 14). For eksempel i engelsktimen skulle elevene gå rundt i klasserommet og uttale forskjellige klesplagg på engelsk med en ny partner. Denne aktiviteten kan ha bidratt til at flere elever deltok fordi det innebar at de fikk mulighet til å gå rundt i klasserommet og de kunne utføre øvelsen med flere medelever. Alle elevene deltok i aktiviteten og det var ingen negative ord som ble uttrykt noe som tydet på et engasjement fra samtlige elever. En annen bidragsfaktor var at læreren og assistenter deltok, slik at elevene måtte samarbeide med både medelever og voksne. Motivasjon kan komme både innenfra og utenfra (Manger, 2012, s. 14). Den indre motivasjonen vil være mer fremtredende etter hvert som elevene sin egen interesse vokser, men den ytre motivasjonen kommer av en ytre faktor som for eksempel positiv tilbakemelding (Manger, 2012, s. 14). Å

lære et fremmedspråk som engelsk kan være utfordrende for elever på småskoletrinnet. Derfor kan det være fordelaktig at læreren bruker ulike undervisningsmetoder for å opprettholde motivasjonen elever har for å lære. I engelsktimen deltok alle elevene, men hva som var motivasjonen fra hver enkelt elev er vanskelig å tolke. Noen kan ha vært drevet av en ytre motivasjon, for eksempel ved å ha et ønske om å få ros av læreren. Samtidig som andre kan ha vært motivert av indre motivasjon, fordi de har en egen interesse for å lære det engelske språket. I tillegg kan muligheten for å samarbeide med en god venn også virke som en motiverende faktor for enkelte elever.

Å oppleve mestring i løpet av skoledagen er nødvendig for å opprettholde motivasjonen til enkeltelever. Samdal et al. (2017) definerer mestring som en anstrengelse for å få til spesifikke indre eller ytre krav (s. 6-7). Med andre ord handler mestring om opplevelsen av å få til noe. Under observasjonen fra engelsktimen observerte vi at flere elever turte å prøve seg frem på å uttale forskjellige ord. Om alle elevene hadde sittet på stolen sin og skulle rekke opp hånden, kunne utfallet vært helt annerledes med tanke på at flere elever kan oppleve det som skummelt å rekke opp i hånden og snakke foran hele klassen, istedenfor til en medelev. Bandura sin mestringsteori handler om hvorvidt vi vurderer oss selv som kapable nok til å gjennomføre den oppgaven som er foran oss her og nå (Manger, 2012, s. 26). I dette tilfelle var utfordringen å uttale forskjellige klesplagg på engelsk til andre elever og lærer.

Beskrivelsen av Malin i 5.3 kan tyde på at hun var litt nervøs for å delta, men ettersom hun fikk mulighet til å velge selv hvem hun skulle prate med først bidro det til en trygghetsfølelse. Når Malin opplevde at det gikk bra å utveksle ord med en venninne, ble det lettere å gå til en annen medelev med neste ord. På denne måten kan vi tyde at Malin opplevde mestring ved å klare å uttale ordene på engelsk til andre medelever. Da kan eleven sitte igjen med en mestringsfølelse, samtidig som de har opplevd et læringsutbytte.

Ros og anerkjennelse kan virke som en forsterkning for elever (Manger, 2012, s. 19). Når læreren ga Oskar (observasjonsbeskrivelse fra 5.1) skryt for å ha hørt på beskjeden til slutt, kan dette virke som en forsterkning for at han kan komme til kjappere til ro neste gang. Dette kan være fordi når vi mennesker opplever å få skryt for en handling, skaper det en forsterkning som gjør at vi får lyst til å gjennomføre handlingen en gang til for å oppleve denne anerkjennelsen igjen (Woolfolk, 2004, s. 134). For å opprettholde et klasserom hvor

elevene deltar aktivt i undervisningen, er det viktig at læreren anerkjenner elevene for innsatsen de viser fordi det kan være en pådragsfaktor for elevene sin motivasjon.

Læreren i klasserommet skal helst se hver enkelt elev i løpet av skoledagen, men i et klasserom med mange elever med ulike behov er ikke dette alltid like enkelt. En positiv faktor ved å bruke fysisk aktiv læring inn i undervisningen kan være at flere elever ønsker å delta i aktiviteten. Ifølge Manger (2012) kan dette beskrives som en atferdpsykologisk tilnærming, som samsvarer med det behavioristiske læringssynet. Dette innebærer at lærere belønner med skryt til noen elever, samtidig hvis elever ikke gjør det de skal vil de få tilsnakk som også kan ses på som en form for oppmerksomhet (Manger, 2012, s. 19). Lærere har ansvar for å undervise og lære bort kunnskap til elevene. Dewey (1916) argumenterer for at det er problematisk å skille mellom kropp og intellekt. Etersom kroppen ofte forbindes med energi og et behov for å bevege seg, vil dette gjøre det vanskelig for intellekten å fokusere på undervisningen (Dewey 1916, referert i Dale 2001, s. 55). Under denne aktiviteten i engelsktimen måtte Malin både bevege kroppen og bruke intellekten til å uttale flere engelske ord. Slik kan fysisk aktiv læring være et positiv element i undervisningen, fordi det kan bidra til at elevene er mer mottakelig for å forstå det fagstoffet læreren underviser i.

## 7.0 Avslutning

Stortingsmelding 15 tar for seg hva som regnes som fysisk aktivitet i skolen. “Fysisk aktivitet i skolen omfattar kroppsøvingfaget, timar i fysisk aktivitet på femte til sjuande trinn og fysiske aktivitetar på SFO, men også fysisk aktivitet som eit element i læringsarbeidet” (Meld. St. 15 (2022-2023), s. 58). På grunn av at det ikke er alle elever som går på SFO, har vi i vår forskning vært opptatt av å fokusere på fysisk aktivitet som implementeres i læringsarbeidet i skoletiden. Begrepet vi har brukt er fysisk aktiv læring. Kroppsøvingfaget, pauseaktiviteter og friminutt er allerede en del av skolen hvor det ofte er lagt opp til fysisk aktivitet. Basert på dette ønsket vi å ha utelukkende fokus på hva som skjer inne i klasserommet når elevene jobber med teoretiske undervisningsfag. Hvert år er det ny kunnskap og nye kompetansemål som skal innlæres.

I 2. trinn er elevene fortsatt små, men begynner å kjenne godt til skolen samtidig som de ikke har like mye tid til lek som i 1. klasse. Likevel er det viktig å tenke over at skolene har forskjellig undervisningspraksis, og at skoledagene kan oppleves ulikt basert på hvilken skole du er på. Resultatene vi har lagt fram i denne masteroppgaven viser et tverrsnitt av én 2. klasse, derfor kan vi ikke være sikre på at det hadde blitt samme resultat dersom vi hadde observert på en annen skole eller en annen dag. Elevene skal gå mange år på skolen noe som betyr at det er viktig å opprettholde motivasjonen til elevene i forbindelse med teoretiske undervisningsfag. Vingdal (2014a) argumenterer for et helhetlig læringssyn og at mennesker lærer med hele kroppen, derfor kan det være hensiktsmessig å implementere fysisk aktiv læring (s. 38). Da kan undervisningen oppleves som meningsfull og spennende for elevene samtidig som det er flere fordeler med å være i mer bevegelse gjennom skoledagen.

Hensikten med denne studien var å undersøke *hvordan påvirkes elever på småskoletrinnet av fysisk aktiv læring?* For å komme frem til et svar på problemstillingen har det vært nødvendig å se på hvordan teorien støtter opp resultatene som ble presentert i 5.0. Gjennom vår forskning har vi presentert flere helsefremmende faktorer ved fysisk aktivitet. Som vist innledningsvis har Helsedirektoratet (2022c) presentert nye råd for fysisk aktivitet og stillesitting. I nyere tid har det blitt et større fokus på aktivitetsnivået til barn og unge og vi ønsker å belyse viktigheten av fysisk aktivitet i skolen, siden dette er en instutisjon som mange elever bruker store deler av dagen sin på. Vi har observert at det var mange elever som responderte positivt på å kunne reise seg opp fra stolen og bevege seg i kombinasjon med faglig læring. Samtidig kan det være utfordrende å tilpasse et klasserom med undervisningsmetoder som alle elever foretrekker. Mange forbinder skolen med stillesitting bak en pult, og i flere tilfeller vil dette fortsatt være nødvendig. Samtidig kan mer fysisk aktiv læring føre til at flere opplever en større motivasjon for å møte opp på skolen ved å vite at ikke hele skoledagen tilsvarer stillesitting.

Basert på vår forskning ser det ut til at fysisk aktiv læring kan brukes på flere måter og at det i ulik grad påvirker elevene, både i positiv og negativ forstand. Enkelte elever fra observasjonen så ut til å oppleve større engasjement og deltakelse når de fikk bevege seg samtidig som aktiviteten inkluderte faglig læring. Likevel ser vi i vår forskning at fysisk aktiv læring kan oppleves utfordrende for elever som trenger ro rundt seg, og overganger i skifte av

aktivitet kan bli en «tidstyv» gjennom skoledagen. For å gi et konkluderende svar på problemstillingen vår er det vist gjennom relevant teori og resultater at fysisk aktiv læring bidrar til en positiv endring i klasseromsatmosfæren og vil gi større variasjon i undervisningsmetoder gjennom skoledagen, samt at mange elever ønsker å delta når det er fysisk aktiv læring i undervisningen.

## 8.0 Veien videre

Fysisk aktiv læring er et omfattende og bredt tema, med mange mulige innfallsvinkler. Gjennom denne forskningen håper vi å motivere flere lærere til å benytte seg av fysisk aktiv læring som en undervisningsmetode, selvom det kan være både tidkrevende og utfordrende. Under observasjonen la vi merke til en positiv endring i klasseromsatmosfæren, og opplevde at fysisk aktiv læring var et positiv tilskudd til å lære fagstoffet på en annen måte. Vi har kun observert hvordan det brukes på en tilfeldig utvalgt skole. For å arbeide videre med dette temaet hadde det vært interessant å sett nærmere på hvordan norske elever blir påvirket av fysisk aktiv læring på landsbasis. Altså hvordan ville en vanlig skoledag i den norske skolen sett ut dersom fysisk aktiv læring var implementert som en del av lærerplanen? Dette hadde vært spennende å forske videre på, for å få en bredere forståelse av hvordan norske elever hadde blitt påvirket av fysisk aktiv læring, både faglig, men også sosialt.

## Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk
- Becher, A., A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? I K. Palm & E. Michaelsen (red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 57-86). Universitetsforlaget.
- Bedard, C., St John, L., Bremer, E., Graham, D. J. & Cairney, J. (2019). A systematic review and meta-analysis on the effects of physically active classrooms on educational and

enjoyment outcomes in school age children. *PLos ONE* 14(6): e0218633.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218633>

Blikstad-Balas, M. & Dalland, C., P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.

Bråten, I. (2016). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.

Bugge, A. & Froberg, K. (Red.). (2015). *Rapport for "Forsøg med læring i bevægelse"*.

Institut for Idræt og biomekanik, Syddansk Universitet.

<https://emu.dk/sites/default/files/2018->

[11/Rapport%20Forsøg%20med%20læring%20i%20bevægelse.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2018-11/Rapport%20Forsøg%20med%20læring%20i%20bevægelse.pdf)

Dale, E. L. (2001). *Om utdanning: Klassiske tekster*. Gyldendal Akademisk.

Dalland, C. P., Bjørnestad E., & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.

Dalland, C. P., Hølland, S. & Mifsud, L. (2023). *Observasjon som metode: i lærerutdanningene*. Fagbokforlaget.

Dragseth, M. O., Rosebø, K. G. & Solgård-Øverlier, H. (2022). *Mer bevegelse! En inspirasjonsbok for fysisk aktiv læring*. Fagbokforlaget.

Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*(s. 287-304). Universitetsforlaget.

- Flatås, R. M. (2022). *Samarbeidslæring i skolen: metoder og øvelser* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Grande, T. R. (2021). *Fysisk aktivitet i undervisningen gir bedre skoleresultater*. Forskning.no. <https://www.forskning.no/barn-og-ungdom-hjernen-hoyskolen-kristiania/fysisk-aktivitet-i-undervisningen-gir-bedre-skoleresultater/1900816>
- Helsedirektoratet. (2021, 29. januar). *Psykisk helse og fysisk aktivitet*. Helsenorge. <https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/psykisk-helse-og-fysisk-aktivitet/>
- Helsedirektoratet (2022a, 9. mai). *Fysisk aktivitet for barn og unge i skolealder*. Helsenorge. <https://www.helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/fysisk-aktivitet-for-barn-skolealder/>
- Helsedirektoratet. (2022b, 9. mai). *Kva gjer stillesitting med kroppen*. Helsenorge. <https://www.helsenorge.no/nn/trening-og-fysisk-aktivitet/hva-skjer-i-kroppen-nar-du-sitter-for-mye/>
- Helsedirektoratet (2022c, 9. mai). *Nye råd om fysisk aktivitet og stillesitting – hvert eneste minutt teller*. <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/nye-rad-om-fysisk-aktivitet-og-stillesitting--hvert-eneste-minutt-teller#referere>
- Helstad, K, & Øiestad, P. A. (2022). *Læreren som regissør: Ledelse og læring i klasserommet* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Inst. 51 S. (2017-2018). *Representant forslag 8 S*. Helse- og omsorgskomiteen. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=69702>
- Jagtøien, G. L. (1999). *Det kribler i kroppen – om behovet for fysisk aktivitet i skolen*. Skriftserier ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010092808006?page=21](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010092808006?page=21)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for



Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K. & Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenteret for utdanning.

<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254021841618.pdf>

Lyngsenes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid (4. utg.)*. Gyldendal Akademisk.

Manger, T. (2012). *Dette vet vi om: Motivasjon og mestring*. Gyldendal Akademisk

Meld. St. 15 (2022-2023). *Folkehelsemeldinga: Nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjellar*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartement.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/918eb71926fc44c8802fe3c2e0b9a75a/nn-no/pdfs/stm202220230015000dddpdfs.pdf>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Nystad, W. & Ekelund, U. (2014). *Fysisk aktivitet i Norge* (Folkehelse rapporten).

Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/levevaner/fysisk-aktivitet/?term=>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-1998- 07-17-61). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslov>

Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K.

Palm & E. Michalesen (red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.

Postholm, M.-B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

- Samdal, O., Wold, B., Harris, A., & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. IS-2655. Helsedirektoratet. [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/\\_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf)
- Sikt. (u.å.). *Barnehage- og skuleforskning*. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/barnehage-og-skuleforskning>
- Skage, I. (2016). Fysisk aktivitet som pedagogisk læringsmetode i skolen. *Fag vitenskapelig artikkel*, s. 20-25. <https://www.sansestien.no/files/sansestien/Documents/Fysisk%20aktiv%20l%C3%A6ring%20som%20pedagogisk%20l%C3%A6ringsmetode%20i%20skolen.pdf>
- Slotfeldt-Ellingsen, D. (2020). *Forskningsetikk. Yrkesetikk ved forskningsvirksomhet*. Universitetsforlaget.
- Stavanger kommune. (2021). *Aktiv skole – forsknings- og utviklingsprosjekt*. <https://www.forskning.no/barn-og-ungdom-hjernen-hoyskolen-kristiania/fysisk-aktivitet-i-undervisningen-gir-bedre-skoleresultater/1900816>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis*. (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Tiltak for å bedre relasjoner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#a144318>
- Vingdal, I. M. (2014a). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37- 57). Gyldendal Akademisk.
- Vingdal, I. M. (2014b). Introduksjon. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 11- 16). Gyldendal Akademisk.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærende kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33-52). Universitetsforlaget.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademisk Forlag.

## Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Timeplan for skoledagen (s. 47)

Tabell 2: Kodeskjema basert på datainnsamlingen (s. 51)

Tabell 3: Systematisk oversikt over de ulike aktivitetene gjennom skoledagen (s. 52-54)

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv

#### **Informasjonsskriv**

*“Hvordan blir praktiske aktiviteter brukt i begynneropplæringen?”*

I denne masteroppgaven skal vi forske på praktiske aktiviteter i undervisningssituasjoner, som er lærerstyrte. Vi ønsker å belyse viktigheten av mer praktisk aktivitet, fremfor tradisjonell tavleundervisning og de negative konsekvensene som skjer for en elev når eleven blir “stolifisert”. Målet er å bringe mer fysisk aktivitet inn i skolehverdagen, slik at det blir mindre stillesitting og mer bevegelse, samtidig som elevene får faglig læring ved å være i aktivitet. Dette kan bidra til å øke motivasjon og mestringfølelse hos elevene, samt variasjon i læringsarenaer og trygghet i klasserommet, samarbeidssituasjoner og tilpasset opplæring. Læreplanen sin overordnede del beskriver blant annet hvordan skolen skal bidra til utforskertrang, skaperglede og engasjement hos elevene. For å oppnå dette må elevene bruke kroppen, sansene, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.

Vi skal bruke observasjon for å innhente data. All data vil være anonymisert, slik at personvern blir ivarettatt, og det vil ikke være mulig å identifisere hvem som har blitt observert eller hvilken skole observasjonene foregikk på. Skolen som observasjonen blir gjennomført på er tilfeldig utvalgt, og vi vil være innom to forskjellige trinn på samme skole for å se variasjonen av undervisningen fra 2. til 4. trinn. Vi har taushetsplikt om eventuelle personlige opplysninger som kan fremkomme under observasjonen. Under observasjonen vil

bruke observasjonsskjema og skrivebok, slik at ubehandlet datamateriale ikke vil lagres på en digital enhet.

### Hovedpunkter vi ønsker å observere:

- Hvilke praktiske aktiviteter blir tatt i bruk i løpet av skoledagen?
- Hvordan reagerer elevene på ulike undervisningsaktiviteter
- Hvor blir undervisningen gjennomført? Andre læringsarenaer enn klasserommet?

Det er helt frivillig å delta i prosjektet og deltakerne kan trekke seg fra prosjektet når som helst. Ubehandlet datamateriale vil bli slettet når prosjektet avsluttes i juni 2024.

**Ansvarlige for prosjektet:** Marit Loftgarden, Lise Driveklepp og Silje Rødland Hammer fra Universitetet i Sørøst-Norge.

## Vedlegg 2: Informasjon om prosjektet og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

*” Bruk av praktiske aktiviteter i undervisningssammenheng i begynneropplæringen ”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan praktiske aktiviteter blir brukt i undervisningssammenheng på ulike trinn i begynneropplæringen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for ditt barn.

#### Formål

I denne masteroppgaven skal vi forske på praktiske aktiviteter i undervisningssituasjoner, som er lærerstyrte. Vi ønsker å belyse viktigheten av mer praktisk aktivitet, fremfor tradisjonell tavleundervisning og de negative konsekvensene som skjer for en elev når eleven blir “stolifisert”. Målet er å bringe mer fysisk aktivitet inn i skolehverdagen, slik at det blir mindre stillesitting og mer bevegelse, samtidig som elevene får faglig læring ved å være i aktivitet. Dette kan bidra til å øke motivasjon og mestringsfølelse hos elevene, samt variasjon i læringsarenaer og trygghet i klasserommet, samarbeidssituasjoner og tilpasset opplæring.

Læreplanen sin overordnet del beskriver blant annet hvordan skolen skal bidra til utforskertrang, skaperglede og engasjement hos elevene. For å oppnå dette må elevene bruke kroppen, sansene, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.

Gjennom dette prosjektet har vi utgangspunkt i følgende problemstilling: «hvordan praktiske aktiviteter blir brukt i undervisningssammenheng i begynneropplæringen?». Med dette som utgangspunkt vil få et innblikk i hvor ofte lærer som underviser i begynneropplæringen bruker aktiviteter som innebærer at elevene får beveget seg og brukt kroppen, samtidig som de får faglig læring gjennom aktiviteten. For å snevre dette inn har vi trukket ut noen forskningsspørsmål som utgangspunkt for innhenting av data:

- Hvilke praktiske aktiviteter blir tatt i bruk i løpet av undervisningen?
- Hvordan reagerer elevene på ulike undervisningsaktiviteter?
- Hvilke læringsarenaer blir brukt i undervisningen?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Masteroppgaven skrives ved Universitetet i Sørøst-Norge. Ansvarlige for prosjektet er Marit Loftsgarden (Universitetslektor, institutt for pedagogikk), Lise Driveklepp (masterstudent) og Silje Rødland Hammer (masterstudent).

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

Læreryrket har en tett sammenheng mellom teori og praksis. For at vårt forskningsprosjekt skal være relevant er det viktig at vi er ute i felten, for å forstå hvordan undervisning gjennomføres i dagens skole. Det gjør at datainnsamlingen er avhengig av observasjoner fra klasser i begynneropplæringen. For å få et bredere innblikk ønsker vi å observere to forskjellige klasser, en klasse på 2. trinn og en klasse på 4. trinn. På denne måten vil kunne undersøke om det er forskjeller i hvor mye praktiske aktiviteter som blir brukt i forhold til hvilket trinn elevene er i.

Vi ønsker å observere på en tilfeldig utvalgt skole som ingen av forskerne har en relasjon til på forhånd. Gjennom dette prosjektet ønsker vi å se på hvordan en vanlig skoledag ser ut og hvor mye de vektlegger praktiske aktiviteter i undervisningen.

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

Metoden vi skal bruke til å samle data i dette forskningsprosjektet er observasjon. Vi ønsker å være ikke-deltakende observatører, fordi vi vil se hvordan timene og undervisningen foregår uten mer innblanding fra flere voksne. På denne måten håper vi at skoledagen og undervisningen skal være mest mulig tilnærmet normal. Som observatører vil vi være til stede i klasserommet, men så godt det lar seg gjøre holde oss i utkanten av det som skjer i klasserommet.

All data vil være anonymisert, slik at personvern blir ivaretatt og det vil ikke være mulig å identifisere hvem som har blitt observert eller hvilken skole observasjonene foregikk på. Gjennom observasjonen vil vi bruke skrivebok og et observasjonsskjema. Det betyr at ubehandlet datamateriale ikke vil lagres på en digital enhet. Notatene vi gjør oss vil ikke inneholde navn, eller andre personopplysninger.

Hvis du velger å delta i dette forskningsprosjektet som lærer innebærer dette at vi får lov til å observere klassen din/elevgruppen, og hvilke undervisningsaktiviteter/metoder som blir brukt i løpet av en skoledag. Vi vil observere blant annet hvilke læringsarenaer som blir tatt i bruk, omfanget av praktiske aktiviteter i løpet av en skoledag.

Dersom barnet ditt deltar i dette forskningsprosjektet innebærer det at vi får lov til å observere ditt barn i løpet av en skoledag. Observasjonene vi gjør kan for eksempel være hvordan samspillet med medelever er, om de opplever mestring og generelt hva praktiske aktiviteter i undervisningen betyr for elevene.

### **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. Observasjonsnotatene vi gjør vil lagres i skriveboken og ikke deles med veileder (eller andre) før dataene er anonymisert. Skriveboken vil alltid lagres på et sikkert sted og ikke brukes i andre sammenhenger enn under observasjon og under behandling av datamaterialet. Det vil ikke bli skrevet ned navn eller andre personopplysninger i notatene som kan gjøre det mulig å identifisere lærere eller elever. Disse personopplysningene er ikke relevant for vår forskning.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 03.06.2024. Ubehandlet datamaterielt vil slettes ved prosjekt slutt. Anonymisert data kan eventuelt gjenbrukes til senere forskning.

### **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 Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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 prosjektet, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Lise Driveklepp: [lisedriv@gmail.com](mailto:lisedriv@gmail.com)

Silje Rødland Hammer: [silje.rh@outlook.com](mailto:silje.rh@outlook.com)

Marit Loftsgarden: [marit.loftsgarden@usn.no](mailto:marit.loftsgarden@usn.no)

Personvern ombudet hos Universitetet hos Sørøst-Norge: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Lise Driveklepp og Silje Rødland Hammer  
Forskere

Marit Loftsgarden

Veileder



# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet bruk av praktiske aktiviteter i begynneropplæringen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

at mitt barn kan bli observert i undervisningssammenheng

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger
Skriv ut 📅 06.11.2023 ▾

<b>Referansenummer</b> 378388	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 06.11.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Tittel**  
Bruk av praktiske aktiviteter i begynneropplæringen

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

**Prosjektansvarlig**  
Marit Loftsgarden

**Student**  
Lise Driveklepp

**Prosjektperiode**  
19.12.2023 - 03.06.2024

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN  
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN**  
Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

**DELE PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**  
Du må dele tilgang til meldeskjemaet med med prosjektansvarlig. Du deler fra prosjektsiden på minforskning.sikt.no. Hvis prosjektansvarlig ikke godtar invitasjonen innen én uke, må du dele på nytt.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**  
Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspærreskjema, videosamtale el.).

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**  
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-enderingar-i-meldeskjema>

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

Lykke til med prosjektet!