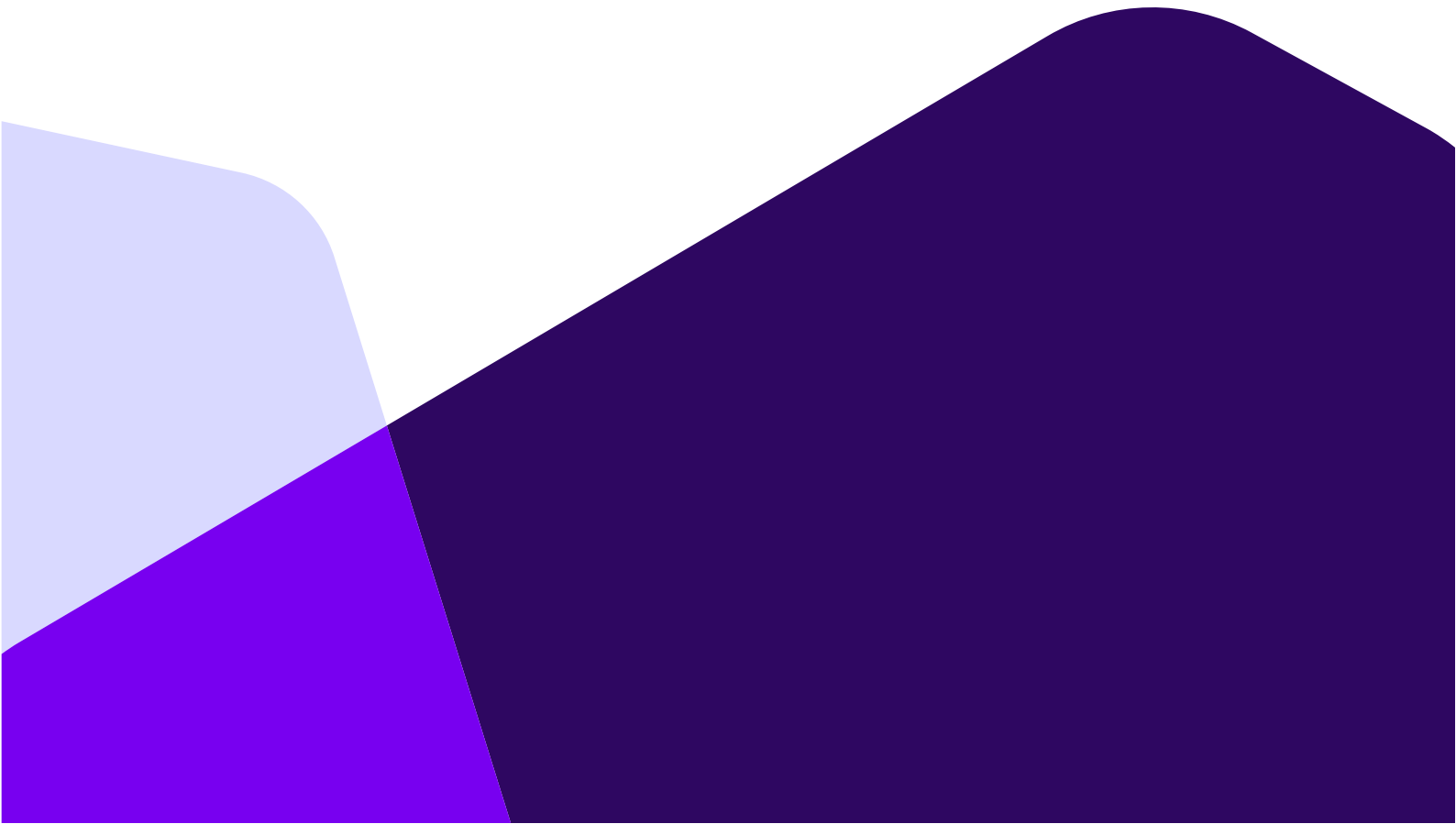


Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Mastergradavhandling
MGLU19/MG1BO3
Våren 2024

Gaute Lynghamar Ronæs & Christopher Sandberg/kandidatnr: 9030 & 9052

«Jeg elsker å bevege meg»

En kvalitativ studie av elevers erfaringer med fysisk aktiv læring i småskolen



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Gaute Lynghamar Ronæs & Christopher Sandberg

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Det ser ut til at dagens skole tilrettelegger for lite fysisk aktivitet, og innebærer mye stillesitting. Guttene synes å komme mest uheldig ut av denne tilnærmingen til undervisning. Læreplanverket fremhever at alle elever har rett på tilpasset opplæring, og at lærere skal legge til rette for varierte læringsarenaer og læringsaktiviteter. Hvordan vi kan tilrettelegge på best mulig måte, er veldig viktig for oss som kommende lærere. I denne oppgaven ønsker vi herav å få en bedre forståelse av - *Hvilken betydning fysisk aktiv læring har for gutters engasjement og motivasjon i småskolen?* Dette har vi undersøkt gjennom en kvalitativ studie, der vi gjennomførte både observasjon og fokusgruppeintervju.

Gjennom ulike teorier og forskning gjennomgått i denne oppgaven kommer det frem at barn har behov for å være aktive og utfolde seg for å få best læringsutbytte og for å kunne profilere på læringsmiljøet. Funn fra vår studie, tilsier at guttene blir mer engasjerte og motiverte under fysisk aktiv læring. I fokusgruppeintervjuet kommer det frem at guttene opplever fysisk aktivitet som motiverende og givende. Guttene mener videre at det må være litt faglig innhold i aktivitetene, da det ellers kan bli litt for mye moro, som igjen vil kunne skape mindre fokus på læringen. Vi fant for øvrig ut at guttene synes det kan være kjedelig å sitte i ro for lenge, og at de da føler de må ha utepauser for å kunne holde fokus. Funnene våre viser videre til hvordan en kan bruke fysisk aktivitet for å fremme selvregulering hos guttene i begynneropplæringen. Det er vanskelig å trekke noen konklusjoner basert på gjeldende data, her er det nødvendig med ny forskning som kan sette søkelys på gitte tema.

Forord

Gjennom vårt masterprosjekt har vi tilegnet oss kunnskap om fysisk aktiv læring, teorien bak og hvordan denne kan overføres til praksis. Arbeidet med denne oppgaven har vært en lang men veldig læringsrik prosess. Vi ønsker å gi vår takk til personene som har bidratt til gjennomføringen av lærerstudiet og oppgaven.

Vi er evig takknemlige til informantene som har deltatt på observasjon og intervju. Det har vært kjempespennende å høre om deres perspektiver og meninger om ulike temaer. Uten deres hjelp hadde vi ikke hatt mulighet til å gjennomføre denne oppgaven. Vi retter også en stor takk til både skole, lærere og foreldre som har latt oss få muligheten til å både observere, og intervju flere av elevene. Tusen takk til veilederen vår Bjarne Isaksen, som har kommet med konstruktive tilbakemeldinger med nyttige og kloke synspunkter. Vi har følt oss støttet helt siden start og har opplevd din tro på oss gjennom hele prosjektet. Det har vært viktig for oss.

Vi ønsker å takke våre fantastiske foreldre, som alltid er der for oss, følger opp hvordan det går og spør om vi trenger noe hjelp. Våre søstre og brødre som hele tiden har trodd på oss og støttet oss. Tusen takk til vennene våre, som har vært der helt siden starten. Takk til dere som går i klassen vår, for gode diskusjoner, støtte, og forståelse. En ekstra takk til mamma Lisa Andrea, som har korrekturlest gjennom oppgaven vår. Takk til kjæreste Marte Kleiverud, som har vært en god sparringspartner, støttet oss, vært motiverende og hele veien hatt troen på at dette skal gå fint. Takk til studievenninne Laura Calanag som har vært en god læringspartner og venn. Vi vil også takke hverandre og Ulrik Normann som har gjort dagene på skolen, men ikke minst også utenom skolen til det bedre. Det å oppleve støtte og det å ha det bra også utenom skolen er for oss helt essensielt for våre skoleprestasjoner. Til slutt vil vi takke hverandre for samarbeidet rundt å skrive denne masteren sammen. I denne prosessen har vi alltid hatt hverandre og aldri stått alene, noe vi har satt utrolig stor pris på i en slik krevende prosess som det dette er.

Drammen, 21.05.24, Gaute Lynghamar Ronæs og Christopher Sandberg

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	3
1 Innledning	7
1.1 Problemstilling, avgrensning og studiets formål	9
1.2 Begrepsavklaring	9
1.3 Kapitteloversikt	10
2 Teori, forskning og sentrale styringsdokumenter	11
2.1 Relevant forskning på fysisk aktivitet	11
2.2 Sentrale styringsdokumenter	14
2.3 Ulike teoretiske perspektiver	16
2.3.1 Kognitiv læringsteori.....	16
2.3.2 Selvregulering.....	17
2.3.3 Self efficacy.....	20
2.3.4 Learning by doing	21
2.3.5 Behovsteori	22
2.4 Motivasjon	23
2.4.1 Indre motivasjon	25
2.4.2 «Flow» - en altopplukende tilstand	26
2.4.3 Selvbestemmelsesteorien	27
2.5 Fysisk aktiv læring	28
2.5.1 Prosjektet FAL.....	28
2.5.2 På hvilken måte påvirker fysisk aktivitet kroppen vår?	29
2.5.3 Physical literacy	31
2.5.4 Tilpasset opplæring	31
2.5.5 Folkehelse og livsmestring.....	32
2.6 Gutter og jenter	34
3 Metode	35
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	36
3.1.1 Hermeneutikk	36
3.1.2 Fenomenologi.....	37
3.2 Kvalitativ metode	37
3.3 Observasjon	37
3.3.1 Omstendigheter som kan ha påvirket observasjonene	38
3.3.2 Observatørrollen	38
3.3.3 Hvordan ta gode observasjonsnotater	39

3.3.4	Hva vi skal se etter under observasjonen	39
3.4	Intervju	40
3.4.1	Fokusgruppeintervju	40
3.4.2	Semistrukturert intervju	42
3.4.3	Utvalg	43
3.5	Analyse	44
3.5.1	Tematisk analyse	45
3.5.2	Tema	46
3.5.3	Prosessen	46
3.5.4	Semantisk og latent koding	48
3.6	Kvalitetssikring	48
3.6.1	Reliabilitet	48
3.6.2	Validitet	50
3.6.3	Validitet av intervjutranskripsjonen	51
3.6.4	Forskningsetikk	52
3.6.5	Anonymisering	53
4	Resultater	53
4.1	Observasjon	54
4.1.1	Klasse 1	54
4.1.2	Klasse 2	56
4.2	Fokusgruppeintervju	61
4.2.1	Motivasjon	61
4.2.2	Selvregulering	65
4.2.3	Sosialt felleskap	68
5	Diskusjon	71
	Læring	71
	Konsentrasjon og fysisk aktivitet	73
	Indre motivasjon	76
	Ytre motivasjon	80
	Behov	81
	<i>Oppsummering</i>	82
6	Avslutning	83
6.1	Sentrale funn	84
6.2	Kritisk blikk på egen forskning	85
6.3	Hva trenger vi å vite mer om?	86
7	Litteraturliste	87
8	Oversikt over tabeller og figurer	96
9	Vedlegg	105

9.1	<i>Vedlegg 1 - Intervjuguide</i>	105
9.2	<i>Vedlegg 2 – Samtykkeskjema observasjon og fokusgruppeintervju</i>	106
9.3	<i>Godkjenning fra SIKT</i>	110

1 Innledning

Bakgrunn for valg av tema til denne avhandlingen var at vi i praksis, både i praksisperioder som ledd i utdanningen samt vårt arbeid i skolen som vikarer, møtte på gjentakende tilfeller der elever ikke fant mening med skolen og strevde med motivasjon. Flertallet av disse elevene har vært gutter. Aksel Tjora hevder i et innslag i Adresseavisen, at det kan være mulig å redusere elever som får diagnostisert ADHD hvis skolen utvikler læresituasjonene til det bedre, uten så mye stillesitting. Han forklarer at uro ikke bare handler om konsentrasjonsvansker hos eleven, men at det også er situasjonsbestemt (Bråten & Skjesol, 2017).

Skolen kan gi praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon ved å bruke varierte læringsarenaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Ifølge opplæringsloven skal undervisningen tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Opplæringsloven 1998: 1-3§). Kunnskapsdepartementet (2022) har fokus på at tilpasset opplæring gjelder for alle elever og betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (s. 1). Det var i utgangspunktet varierte læringsarenaer og læringsaktiviteter som ledet oss frem til tema fysisk aktivitet i undervisningen. Ifølge Ole Petter Hjelle (2018) elsker barn lek og aktivitet, samtidig som de trenger at lærere og voksne legger forholdene til rette slik at de kan få utfolde seg. Han påpeker videre at det er altfor lite fysisk aktivitet i dagens skole (s. 178). Barn og unge sitter mer i ro og beveger seg mindre enn tidligere. Det anslås at 80% av de unge ikke får tilstrekkelig nok med moderat til hard fysisk aktivitet (Hallal et al., 2012, s. 247). For lite fysisk aktivitet hos barn og unge kan bidra negativt til læringsutbytte og til læringsmiljøet (Lillejord et al., 2016, s. 3). Vi tror at alle barn kan få til det de ønsker, vi må bare legge til rette for at dette kan skje og ha troen på at det kan skje. Som kommende lærere kan vi være med på å påvirke skolens praksis, og sørge for at undervisningen blir tilpasset elevene så godt det lar seg gjøre.

Gutter på 7 trinn skårer lavere enn jenter på motivasjon, mens jenter presterer bedre faglig. På 10. trinn ser vi at andelen motiverte gutter i forhold til jenter er relativt lik (Kunnskapsdepartementet, 2024, s. 4). Det er flere jenter enn gutter som interesserer seg i å

lære i mange, eller alle fag, både på 7. trinn og 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2024, s. 17). Til tross for at vi forsker i forhold til begynneropplæringen finner vi det spennende og relevant at det på høyere trinn er ulikheter og likheter mellom gutters og jenters motivasjon. Siegler et al. (1996) hevder at gutters aktivitetsnivå generelt er høyere enn jenters (s. 606). Helsedirektoratet kartla fysisk aktivitet i 2011 blant 6, 9 og 15 åringer. De kom blant annet frem til at jenter generelt er mindre aktive enn gutter (Lillejord et al., 2016, s. 8). Lillejord et al. (2016) mener at det trengs flere studier som sammenligner barn og unge, deriblant jenter og gutter, for slik å bli klokere på hvordan vi kan målrette tiltak til kjønn og aldersgrupper (s. 58). Forskning viser at gutter har et større behov for å være i fysisk aktivitet sammenlignet med jenter (Siegler et al, 1996, s. 606). Er skolen nå til dags bedre tilrettelagt for jenter?

Fysisk aktivitet daglig bidrar til bedre konsentrasjon, å mestre stress bedre, få bedre hukommelse og lære bedre (Hjelle, 2018, s. 75-76). Vi er selv begge fysisk aktive i våre liv, og opplever høy grad av verdi knyttet til det å være i fysisk aktivitet. Herav ble vi nysgjerrige på tema og søkte opp «Fysisk aktivitet i undervisningen» på Oria og fant treff på fysisk aktiv læring. Utfordringer knyttet til at barn og unge i dag ikke får nok fysisk aktivitet, blir adressert av flere prosjekter og programmer rundt om i landet, slik som SEFAL, HOPP og Liv og Røre. FAL er et prosjekt dannet av SEFAL, som er senter for fysisk aktiv læring (Høgskolen på Vestlandet, 2023). HOPP står for Helsefremmende Oppvekst i Horten kommune (Horten kommune, u.å.). Liv og røre fremmer blant annet fysisk aktivitet, bevegelsesglede og det psykososiale miljøet (Vestfold fylkeskommune, u.å.). Vi tok utgangspunkt i prosjektet til SEFAL, der de undersøkte ulike måter for å implementere fysisk aktivitet inn i undervisningen, som kroppsliggjøring, kreative aktiviteter, strukturerte aktiviteter, situerte aktiviteter og lekende aktiviteter. Alle disse virket både spennende og relevante, men vi valgte å sette søkelys mot strukturerte aktiviteter, som innebærer at undervisningen skal legge til rette for mer bevegelse (Faltastisk, u.å.). Vi valgte strukturerte aktiviteter for å begrense oppgaven, samtidig som vi hadde minst kunnskap om dette. Strukturerte aktiviteter vekket derfor vår interesse.

Fysisk aktivitet henger tett sammen med motivasjon. Motivasjon står sentralt for elevenes utbytte av opplæringen, og for at de skal føle seg anerkjent i det sosiale fellesskapet (Imsen, 2020, s. 303). Lunde og Brodal (2022) mener at motivasjon også er helt avgjørende for elevens innsats og konsentrasjon om en oppgave (s. 83). I LK20 overordnet del, kapittel 1,4

kommer det frem at elevene i skolen skal få muligheten til å utfolde sitt eget engasjement, gjennom blant annet praktiske aktiviteter hvor elevene både skal lære og utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Motivasjon og engasjement synes helt sentralt i begynneropplæringen.

1.1 Problemstilling, avgrensning og studiets formål

Formålet med denne oppgaven er å nærmere undersøke gutters motivasjon og engasjement i skolen, fordi som nevnt innledningsvis, kommer gutter mer uheldig ut enn jentene i skolesammenheng. Videre håper vi at oppgaven skal kunne være til hjelp for å kunne legge bedre til rette for at gutters motivasjon kan styrkes, og prestasjonene økes, på sikt. Vi ønsker å sette søkelys på guttene i skolen, som ledet oss til problemstillingen:

Hvilken betydning har fysisk aktiv læring for gutters engasjement og motivasjon i småskolen?

For å besvare problemstillingen har vi observert i to tredjeklasser, og deretter gjennomført et fokusgruppeintervju med fire gutter fra hver klasse.

1.2 Begrepsavklaring

Når vi skriver om begrepet *Fysisk aktiv læring* så menes bruk av fysisk aktivitet i undervisningen. Dette vil si all undervisning hvor elevene får være i fysisk aktivitet istedenfor å sitte i ro på pulten sin. Dette kan være både aktiviteter med mye fysisk aktivitet, eller bare så enkelt som å gå rundt istedenfor å sitte i ro.

Når vi skriver om *FAL* eller *Fysisk Aktiv Læring* så henviser vi til Høyskolen på Vestlandet og SEFAL sitt prosjekt om fysisk aktiv læring. Vi vil henviser til FALtastisk sin nettside som er utviklet av Senter for Fysisk Aktiv Læring, SEFAL. Deres overordnede mål er å styrke motivasjon og læring gjennom en mer aktiv, variert og praktisk hverdag (SEFAL, u.å).

1.3 Kapitteloversikt

Besvarelsen vår består av 7 kapitler, etterfulgt av en litteraturliste og vedlegg.

Kapittel 1 – Innledning:

I innledningen forklarer vi bakgrunnen for prosjektet og kommer inn på noen viktige temaer vi bruker for å belyse problemstillingen i vår oppgave.

Kapittel 2 – Teori, forskning og sentrale styringsdokumenter:

Teorikapitlet vårt redegjør for relevant forskning og sentrale styringsdokumenter. Deretter belyses ulike teoretiske perspektiver, før vi kommer inn på motivasjon og fysisk aktiv læring.

Kapittel 3 – Metode:

Metodekapitlet tar for seg vårt vitenskapsteoretiske ståsted, metodene vi har brukt for innhenting av data, hvordan vi har analysert dataene og oppgavens kvalitetssikring.

Kapittel 4 – Resultater:

I dette kapitlet legger vi frem resultatene våre fra både observasjonene og intervjuene og oppsummerer de viktigste funnene og temaene.

Kapittel 5 – Diskusjon:

Diskusjonsdelen tar for seg de viktigste funnene og temaene som er funnet i analysen og vi diskuterer disse opp imot relevant teori.

Kapittel 6 – Avslutning:

I dette kapitlet ønsker vi å oppsummere sentrale funn fra vårt forskningsprosjekt. Samtidig kommer vi med forslag til videre forskning om relevante temaer vi har blitt oppmerksomme på gjennom arbeidet med denne oppgaven.

2 Teori, forskning og sentrale styringsdokumenter

I teorikapittelet vil vi presentere relevant teori og forskning for problemstillingen vår. Vi vil starte kapittelet med å ta for oss relevant forskning, for så å vise til noen sentrale styringsdokumenter for skolens praksis. Videre vil vi gjøre rede for relevant teori for å belyse vårt tema. Vi undrer så videre på hvilke teorier som kan hjelpe oss å belyse vår problemstilling. Hvilke faktorer spiller inn på motivasjonen, og hvor stiller fysisk aktiv læring seg i forhold til dette?

2.1 Relevant forskning på fysisk aktivitet

Det er blitt gjennomført studier som har undersøkt betydningen av fysisk aktivitet for skolens læringsmiljø. Disse studiene har sett på hvordan aktivitetspauser i klasserommet kan påvirke elevatferd og elevresultater. Noen forskere konkluderer med at aktivitetspauser som fremmer fysisk aktivitet i klasserommet, virker å være en fornuftig strategi for å øke elevenes oppmerksomhet og bedre deres konsentrasjon (Lillejord et al., 2016, s. 4).

Energiforbruket øker med engang kroppen er i bevegelse. Ved å være fysisk aktiv påvirker vi hjernen vår positivt, vi kan få økt oppmerksomhet, bedret følelsesregulering og hukommelse. Ved bevegelse gir vi også kroppen vår overskudd i hverdagen, som kan ha positiv innvirkning på humør, livskvalitet og stressregulering. Kroppen vår skiller ut flere hormoner som kan gi en roende effekt, både under og etter aktivitet (Helsedirektoratet, 2022). Anders Hansen (2017) skriver “Psykologiske tester viste at det som kalles *eksekutiv kontroll*, et begrep som blant annet omfatter evnen til å ta initiativ, planlegge oppgaver og holde konsentrasjonen oppe, var forbedret hos deltakerne som hadde vært fysisk aktive” (s. 15). “Det trengs mer forskning som undersøker sammenhenger mellom fysisk form og kognitive utfall fordi flere

medierende faktorer kan tenkes å påvirke disse sammenhengene” (Lillejord et al., 2016, s. 15).

Et prosjekt i Sverige kalt Bunkefloprosjektet skulle prøve ut en ekstra skoletime med fysisk aktivitet hver dag. Formålet var å teste effekten dette hadde for motorisk ferdighet og oppmerksomhet/kognisjon. Hypotesen om at barnas oppmerksomhet ville styrkes under fysisk aktiv læring, ble ikke bekreftet. Prosjektet varte over en treårs lang periode (Ericsson, 2003, s. 301). Prosjektet omfattet elever fra første til tredje trinn (Ericsson, 2003, s. 305).

Alicia Fedewa og Soyeon Ahn har gjort en metaanalyse publisert i 2011, der de undersøkte forholdet mellom fysisk aktivitet og mental helse. Gjennom studiene fant de at fysisk aktivitet har en positiv effekt på elevers kognitive ferdigheter og mentale helse. Metaanalysen formidler at det midlertidig gjelder små til moderate effekter (Ahn & Fedewa, 2011). Lillejord henviser til Zhang et al. (2015) som sier at det er blitt gjort flere studier som har konkludert med at det er sammenheng mellom fysisk aktivitet og hjernefunksjon. Disse funnene kan tyde på at fysisk aktivitet kan forbedre resultater på prøver og kognitive tester hos barn og unge. Fysisk aktivitet der intensiteten er lav, viser seg å ha en positiv sammenheng med elevresultater (Lillejord et al., 2016, s. 31).

24 av verdens fremste forskere møttes i København april 2016 for å oppsummere forskningen som er gjort på effektene av fysisk aktivitet hos unge. Det disse forskerne kom frem til var at et av områdene fysisk aktivitet forbedrer er barns kognitive funksjoner, som er en samlebetegnelse på viktige mentale funksjoner som blant annet oppmerksomhet og evnen til å gjennomføre oppgaver. Fysisk aktivitet har også positiv innvirkning på barns motivasjon, selvbilde og selvtillit. De som fullfører fysisk aktivitet en time om dagen blir mer konsentrerte, mestrer stress bedre, får bedre hukommelse og lærer bedre (Hjelle, 2018, s. 75-76).

De siste 10-15 årene har aktivitetsnivået hos norske barn sunket drastisk. Hvorfor er det slik? En av de viktigste forklaringene kan være for mye stillesitting på skolen. Samtidig har vi den digitale utviklingen, som stimulerer til stillesitting istedenfor fysisk aktivitet. Barn bruker mye tid på TV-spil, PC, nettbrett og smarttelefoner. I ungdomsrapporten fra 2016 kommer det frem at en tredjedel av norske elever på ungdomsskolen og videregående bruker over fire timer på

skjerm hver dag, utenom skolen (Hjelle, 2018, s. 166-167). Læring finnes i mange ulike sosiale settinger, som for eksempel på skolen, med familien, gjennom fritidsaktiviteter eller på arbeidsplassen. Hver setting bidrar til utviklingen av våre kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter. Graden av hvorvidt hvilken arena som har størst innvirkning, kommer an på hvor i livet individet er. For eksempel er familien og foreldre utrolig viktige de første årene. Så snart barnet starter på skolen vil skolen få en viktig rolle, ved at barnet da vil tilbringe mye tid her, og samhandle med ulike nye nettverk (OECD, 2015, s. 40).

Det er blitt gjort flere psykologiske tester av hukommelsen, konsentrasjonsevnen og den kognitive prosesshastigheten. Sistnevnte vil si hvor fort vi tenker. Resultater fra forskning har vist tydelige forskjeller på de som satt stille og de som var i bevegelse, hvorav de stillesittende hadde dårligere konsentrasjonsevne, dårligere hukommelse og de tenkte langsommere. Forskjellene her var store (Hansen, 2017, s. 97).

“Stadig mer forskning viser at det er sammenhenger mellom fysisk aktivitet, helse, læring og mestring” (Lillejord et al., 2016, s. 7). Opplevelsen barn har for sin egen mestring er helt sentral for at de skal bli engasjerte og motiverte (Osnes, Skaug & Kaarby, 2010, s. 22). Wæge og Nostrati (2018) henviser til forskning de siste årene der vi ser at alle hjerner har kapasitet til biologisk endring, som betyr at vi har mulighet til å lære og utvikle oss gjennom livet. Et statisk tankesett vil både bli en uheldig innstilling, samtidig som det strider mot funnene nevrovitenskapelig forskning har gjort seg. Heller burde vi ha et dynamisk tankesett, der vi tror på at evner og ferdigheter kan utvikles gjennom innsats, erfaringer og omgivelser. Et slikt tankesett stemmer bedre overens med det forskningen har funnet ut om hjernens biologi i dag. Hvis elevene har et statisk tankesett kan dette føre til at de raskere gir opp når de møter på tøffe utfordringer og nederlag. Det blir spesielt viktig for lærere å ikke ha samme innstilling, et statisk tankesett, da dette ikke vil være heldig for å fremme elevenes motivasjon til videre innsats. Vi må være bevisste rundt hjernens potensial for endring og utvikling. Denne bevisstheten kan bidra til styrket motivasjon hos både elever og lærere (Wæge & Nostrati, 2018, s. 63).

En metaanalyse viser at jenter generelt er bedre på selvregulering enn gutter. En annen metaanalyse har avdekket at bedre selvregulering fører til styrket skoleengasjement

(Krumsvik, 2021, s. 43-44). Flere studier viser resultater der jenter kan ha en tidligere kognitiv utvikling enn gutter i de første leveårene (Krumsvik, 2021, s. 38).

Det er blitt gjort en metaanalyse av personlighetstrekket spenningsøkende atferd, der gutter skårer høyere enn jenter. Dette innebærer risikovilje og spenningsbehov og er relatert til dårlige skoleprestasjoner; gutter scorer høyere på dette trekket, men har vesentlig dårligere skoleprestasjoner enn jenter (Krumsvik, 2021, s. 34-35). I Jenny Eklund og Johan Fritzell sin studie fra 2013, undersøkte de 5619 ungdomselever på 89 skoler som var relatert til svake skoleprestasjoner (Krumsvik, 2021, s. 34-35). Krumsvik (2021) hevder at noen av grunnene til de svake skoleprestasjonene kommer av vilterhet, lopper i blodet, impulsivitet, aktivitetsbehov og mer. Dette blir en motsetning til skolens vektlegging av stillesitting, konsentrasjon og selvregulering (s. 35). “Gutter er høyt og lavt de første leveårene og klarer seg veldig godt på de lekearenaene der de kan utfolde seg fysisk” (Krumsvik, 2021, s. 40). Hvordan skal vi pedagoger klare å ivareta elevenes behov?

2.2 Sentrale styringsdokumenter

Under kapitlet 3.1 av overordnet del i LK20 står det:

Skolen skal utvikle inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16)

Videre i kapittel 3.1 står det at elevene skal være med og medvirke skolens praksis. De skal ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Skolen har i oppgave å legge til rett for læring, slik at alle elevene får stimulert deres motivasjon, lærelyst og tror på egen mestring. Elever som erfarer mestring, får et godt

utgangspunkt i å motiveres videre til å bli mer utholdende og selvstendige.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer. Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønns når de vurderer elevenes læring. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17)

Her tar vi med oss at vi må tilpasse for alle elevene da de kommer inn i skolen med forskjellig bakgrunn og ulike forutsetninger. Skolen og lærerne skal møte elevenes behov og skape motivasjon og læringsglede gjennom variert undervisning. Skolen ønsker at elevene skal gi innsats og oppleve mestring.

Folkehelse og livsmestring kapittel 2.5.1 i overordnet del av læreplanverket, er et tverrfaglig tema i skolen som har som mål å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Barna trenger en god utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet. Aktuelle områder innenfor temaet er blant annet mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Skolen har i oppgave å fremme et godt psykososialt miljø, der elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Læringsmiljøet skal fremme helse, trivsel og læring. Opplevelsen av tilhørighet og læring sammen med mestring styrker selvtilliten og den psykiske helsen (Helsedirektoratet, 2017).

2.3 Ulike teoretiske perspektiver

I dette kapittelet skal vi vise til ulike teoretiske perspektiver som blir viktig for å belyse vår problemstilling. Hva er viktig for å motivere oss mennesker og på hvilken måte kan fysisk aktiv læring ha betydning for motivasjonen?

2.3.1 Kognitiv læringsteori

Kognitiv psykologi omhandler å studere prosessene som ligger til grunn for tenking, oppfattelse og erkjennelse. Disse prosessene inkluderer oppmerksomhet, sanseoppfatning, læring og hukommelse, språk, begrepsdanning, resonnering, bedømming og problemløsning. Sentralt i kognitiv læringsteori er at en har et kognitivt perspektiv på innsikt, bevissthet og at språklighet vektlegges. I et kognitivt perspektiv blir motivasjon ansett som sentralt, gjennom å skape forventninger til egen mestring, som for eksempel på hvilken måte vi tenker rundt målsettinger (Svartdal, 2023a). Motivasjon i dette perspektivet har i hovedsak tre faser i fokus. Første fase er å velge seg et mål der en velger seg et realistisk mål en kan jobbe mot. Fase to handler om planlegging, som handler om å planlegge hvordan realiseringen av målet skal oppnås. Siste fase omhandler målrettet arbeid, som innebærer å arbeide konkret med oppgaven for å nå målet. Denne prosessen tar ofte tid, og ulempen med dette kan være at arbeidsoppgaven kanskje er vanskeligere enn først antatt, noe som vil tære på motivasjonen. Det kan også være omvendt; at oppgaven er mer interessant enn en trodde. Motivasjon sett i dette perspektivet vil ha mye til felles med selvregulering, idet begge handler om å sette seg mål og er kognitivt styrt. Forskjellen er at motivasjonsbegrepet er større og omhandler mer enn bare kognitive elementer (Svartdal, 2023b).

“Oppmerksomhet er en mekanisme som gjør at vi selektivt kan fokusere på visse stimuli i våre omgivelser, og tilsvarende ignorere andre stimuli” (Norman, 2019, s. 78). Vi er hele tiden påvirket av ytre stimuli, og all informasjon vi mottar må derfor på en eller annen måte filtreres og bearbeides (Lunde & Brodal, 2022, s. 95) Det er en viktig sammenheng mellom oppmerksomhet og læring. Læring kan bare skje om en holder oppmerksomheten på en oppgave i en viss tid. Læring forutsetter mange repetisjoner, og dette viser barn med tydelighet. Det er derfor viktig å holde barnets motivasjon og interesse oppe, slik at det orker

flere repetisjoner av det som skal læres. Etter hvert som hjernen modnes utvikles evnen til viljestyrt oppmerksomhet seg til å bli stadig bedre. Evnen til å stenge ute distraksjoner, og hvor lenge barnet klarer å fordype seg i en oppgave øker altså med alderen (Lunde & Brodal, 2022, s. 87-88).

2.3.2 Selvregulering

Selvregulering tar utgangspunkt i sosial kognitiv teori, og det er gjennomført mye forskning på området. Ifølge Dale Shunch og Barry Zimmerman (2011) så handler selvregulert læring om at den som lærer holder ved like og aktiverer emosjoner, atferd og kognisjon som er systematisk rettet mot personlige mål (s. 1). Zimmerman (2002) skriver at studenter som har satt seg tydelige og spesifikke mål, viser bedre resultater og personlig effektivitet. Elevenes metakognitive bevissthet kan hjelpe dem med å forstå sin egen læring, som igjen kan bidra til bedre selvregulering. Metakognisjon handler om å være bevisst på egen læring og tenking. Det er derfor viktig at elevene selv er bevisst egen tekning og hvordan de lærer best. Dette kan for eksempel påvirke elever med lærevansker til å finne ulike strategier som gjør at de lærer bedre. Læreren må vite noe om elevens styrker og svakheter, samt hjelpe eleven til å bli mer bevisst egen læring, som i sin tur vil hjelpe eleven med å sette gode mål om hva som skal læres. Dette vil også styrke elevens evne til selvregulering (Zimmerman, 2002, s. 65). Elever som er gode på å regulere seg selv vil ofte søke etter å bli enda bedre til å lære samt forbedre egne metoder for læring. Selvregulerte elever har større sannsynlighet for å lykkes akademisk takket være deres overlegne motivasjon, og evnen til å være fleksibel på læringsmetodene de bruker. Disse elevene vil for øvrig se mer positivt på fremtiden sin. Zimmerman (2000) skriver:

Perhaps our most important quality as humans is our capability to self-regulate (...) Understanding how this capability develops, its various subcomponents, and its functions has been a major thrust of social cognitive theory and research. Of equal importance is the explanation for common dysfunctions in self-regulatory functioning, such as biased self-monitoring, self-blaming judgements, and defensive self-reactions. (s. 13)

Selvregulering blir i så måte viktig for elevene i forhold til hvordan de ser på seg selv på og oppfatter seg selv. Dette synes herav å kunne innvirke på elevenes selvtillit. Videre skriver Zimmerman; “Self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals” (Zimmerman, 2000, s. 14). Ens personlige mål blir påvirket av en persons evne til selvregulering, følelser hos en person og handlingene en foretar seg.

Psykologer med fokus på sosial læring ser på selvregulering som en prosess, som går ut på tre ulike sykluser. De tre syklusene handler kort om før, under og etter en læringsprosess (Zimmerman, 2002, s. 67).

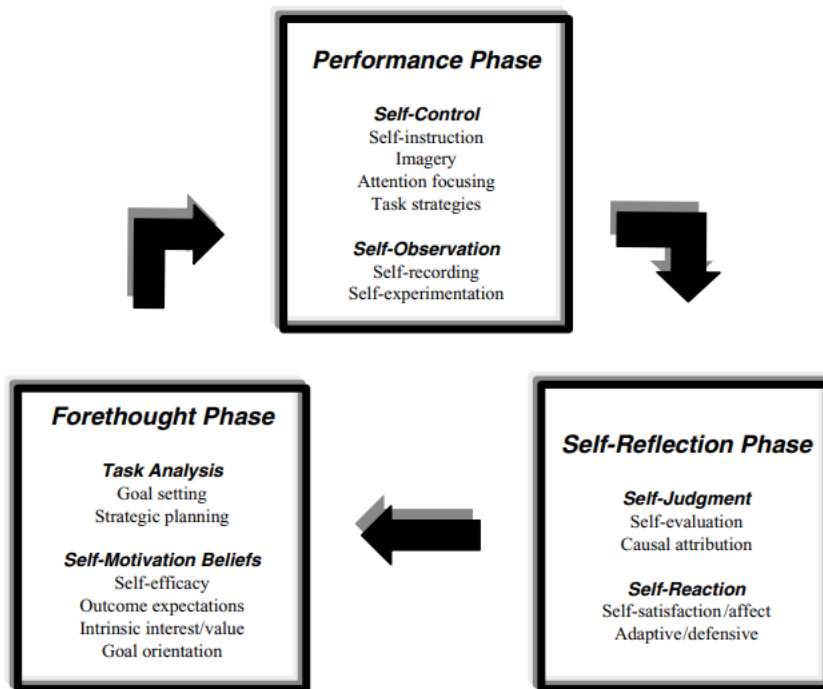


FIGURE 8.1. Phases and subprocesses of self-regulation.

Figur 1: (Zimmerman, 2002, s. 67)

Den første fasen som skjer under en læringsprosess, er fasen *før* læringen skal skje, denne fasen kaller Zimmerman for «Forethought Phase». De to hovedtemaene en ser på her er egen motivasjon og oppgaveanalyseringen. Oppgaveanalysering handler om å sette seg mål og å lage en plan eller en disposisjon på hvordan en skal gå frem for å løse oppgaven. Det er tydelige funn på at elever som har satt seg tydelige mål vil ha større akademisk suksess, som

for eksempel å øve til en gloseprøve ved å pugge ord og finne strategier for staving. Selvmotivasjon kommer fra elevens tro på egen læring (Zimmerman, 2002, s. 68). Dette ligger tett knyttet til Alfred Bandura (1997) sin teori om self-efficacy som handler om en persons tro på sin kapasitet til å lære, og hvilket resultat som kan komme av læringssituasjonen. Eksempler på dette er kan være elever som øver til en prøve for å bestå en opptakseksamen, eller en elev som interesserer seg for historie, vil være mer motivert til å lære om dette tema. Disse to eksemplene er gode eksempler på læring i selv-regulerende stil (Zimmerman, 2002, s. 68).

Neste fase kalles «performance phase» og kan deles inn i to hovedkategorier, selvobservasjon og selvkontroll. Selvkontroll handler om å ta i bruk de metodene du har satt opp til å bruke under «forethought phase». Et eksempel på en slik strategi vil være at elev velger å flytte seg under individuell jobbing, for å få bedre ro. Selvobservasjon går ut på å enten eksperimentere på sine personlige hendelser, og hvorfor disse hendelsene skjer. Elever kan for eksempel bli spurt hvor mye tid de faktisk bruker på å gjøre det de skal. Elever som for eksempel tror de jobber bra med vennen sin, kan bli bedt om å ta tiden på å gjøre et antall oppgaver, i forhold til om han sitter alene og gjør dem. Denne eleven kan da finne ut om å jobbe med en venn blir en ressurs, eller en hindring på å gjøre det som skal gjøres, ved å bli mer oppmerksom på hvordan de egentlig jobber sammen (Zimmerman, 2002, s. 68).

Den siste fasen i Zimmermans (2002) modell heter «Self-Reflection Phase» og har også to hovedtema under seg, selvkritikk og selvreaksjon. En form for selvkritikk er at du setter resultatene dine opp mot en standard som er satt av enten dine forrige prestasjoner, opp mot andre sine prestasjoner eller en absolutt standard. En annen form for selvkritikk handler om resultater og hvordan en ser dem. Hvis en elev får dårlige resultater på en matteprøve, fordi hen ikke er så sterk i matte, så vil det påvirke motivasjon og selvbilde negativt. Om eleven derimot får dårlig poeng på en matteprøve fordi han har brukt feil fremgangsmåte, så vil eleven sannsynligvis klare oppgaven ved bruk av rett metode, og dette vil da opprettholde motivasjonen til eleven. Selv-reaksjon kan være både positivt og negativt, og det går kort ut på hvordan en reagerer på ens egne prestasjoner eller resultater. Hvis en får resultater som treffer på våre forventninger eller bedre, så vil det virke motiverende på eleven. Hvis en derimot ikke treffer på forventningene og scorer dårligere enn forventet, så vil dette ha en negativ effekt på motivasjonen og elevens self-efficacy. Disse tre fasene Zimmerman har

fremstilt vil være nyttige om de øves på og tas i bruk, da dette vil fremme både prestasjoner og motivasjon hos elevene (Zimmerman, 2002, s. 68-69).

Gjennom livet vil evnen til å regulere sine egne følelser være livsviktig til å oppnå mål en ønsker å oppnå. Utviklingen av evner til å regulere følelser er en langsom og livslang prosess. Det tar flere år for barn å utvikle egenskaper for å regulere seg selv og kontrollere atferden tilknyttet følelsene (Siegler et al., 1996, s. 396). Barns evne til å forbedre sin selvregulering er basert på økte ferdigheter i både deres egenskaper til å kontrollere sine egne kropp og deres kognitive utvikling (Siegler et al., 1996, s. 420). Emosjonell selvregulering er vanligvis assosiert med høy sosial kompetanse og lav problematferd (Siegler et al., 1996, s. 420). Kjersti Wæge og Mona Nostrati (2018) henviser til Zimmerman (1989) som mener at selvregulering også handler om at vi burde ta nytte av de sosiale og fysiske omgivelsene i en læringsprosess (s. 68).

Margunn Mossige og Mette Bunting (2014) henviser til Zimmerman (2002) som hevder at elever trenger å oppleve og erfare mestring for å utvikle sin indre motivasjon. Elever som har stor tiltro til egen mestring og styres av en indre motivasjon oftere enn andre, er selvregulerte. Grunnet elevenes behov for mestring, vil en av utfordringene til lærere være å skape mestringserfaringer i klassefelleskapet. Zimmerman fremhever at det bør legges til rette for en samarbeidsarena der elevene kan være gode modeller for hverandre (Mossige & Bunting, 2014, s. 107-108). Skaalvik (2015) mener at vi burde legge vekt på elevenes mestringsfølelse og mestringserfaringer for å motivere dem. Erfaringer med å mestre bestemte oppgaver eller aktiviteter regnes som en av de viktigste kildene til selvoppfatning (s.70). Bandura sin teori omhandler elevenes mestringsforventninger; self efficacy, vi skal nå ta en nærmere titt på denne.

2.3.3 Self efficacy

Med self efficacy menes forventning om mestring, her sikter Bandura til personens tro på egen evne til å utføre og planlegge handlinger for å gjennomføre bestemte oppgaver (Bandura, 1997, s. 3). Oppfatningene våre om hva vi mestrer og hva vi ikke mestrer har en betydning for hvilke oppgaver vi går inn for å utføre. De som forventer å mestre en oppgave, er i større grad villige til å legge ned mer tid og energi på å få til det som skal gjøres. Hvilken forventning

hver elev har til sin egen mestring vil derfor spille en avgjørende rolle i klasserommet. Personer med lave mestringsforventninger til en oppgave kommer ikke til å lære like mye som personer med høye mestringsforventninger, selv om ferdighetene er i utgangspunktet er like. Realistiske forventninger er sentralt, men optimisme fremmer læring gjennom større innsats, mer motivasjon og glede (Olaussen, 2022, s. 236).

Torill Moen (2017) refererer til Bandura (1997) som mener at den viktigste kilden vi mennesker har til forventning om mestring, er autentiske mestringserfaringer. Autentiske mestringserfaringer innebærer tidligere erfaringer der en har mestret tilsvarende oppgaver som den en nå står ovenfor. Disse mestringserfaringene styrker forventningen om å mestre videre tilsvarende oppgaver. Slik vil en yte mer innsats innenfor det samme området eller faget oppgaven gjelder. Det er spesielt viktig for barn å lykkes i starten av et arbeid. Mislykkede mestringserfaringer kan føre til at barnets forventninger om å mestre andre oppgaver innenfor det samme temaet, blir svekket (s. 29). Moen (2017) henviser til Skaalvik og Skaalvik (2015) som sier at autentiske mestringserfaringer er den viktigste kilden til mestringsforventninger. For at elevene skal ha muligheten til å oppleve mestring, må lærestoffet, arbeidsoppgavene, arbeidsformene og ellers hele skoledagen være tilpasset hver enkelt elev. Tilpasset opplæring er og må bli et sentralt undervisningsprinsipp for at skolen skal kunne legge til rette for mestringsforventninger (s. 30).

2.3.4 Learning by doing

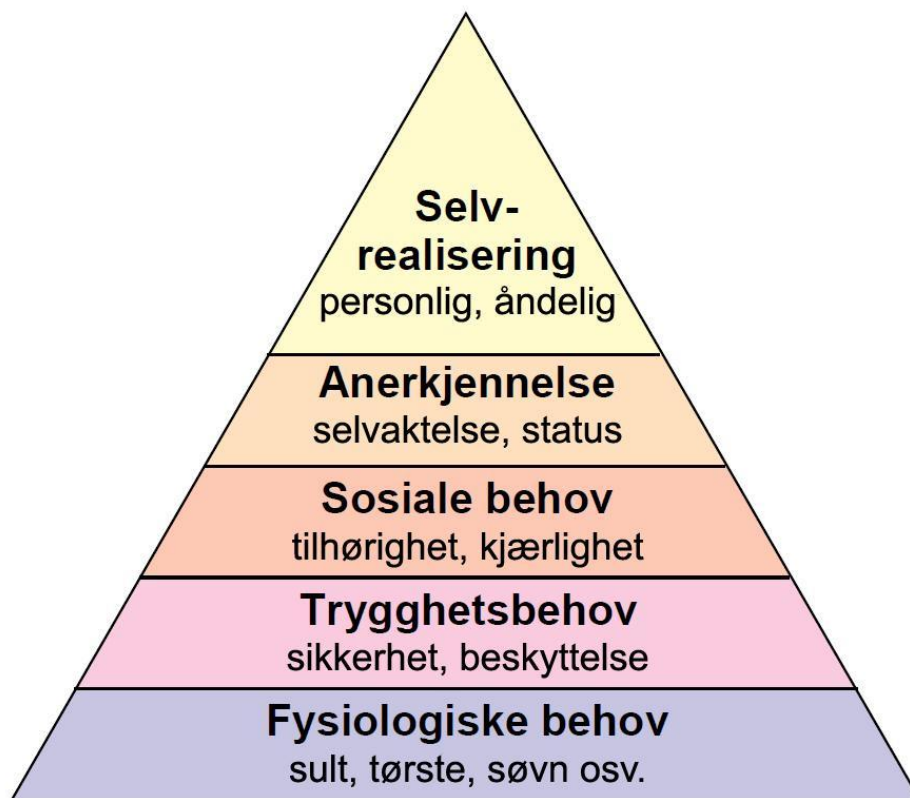
John Dewey er en av de mest sentrale personene innenfor pedagogikken. Hans pedagogiske tenkning har i ulik grad påvirket reformpedagogikken. Fra 1890-tallet og utover er det spesielt tre forhold fra reformpedagogikken som vi vil framheve. I barnepsykologien har han gitt ny innsikt i utviklingsprosesser og læringsprosesser hos barn, er det første forholdet. Det andre punktet omhandler viktigheten av aktivitet, selvaktivitet og opplevelsesdimensjonen i forhold til læring. Dette synet er en motsetning til passiv læring, pugging og reproduksjon av kunnskap. Det tredje forholdet reformpedagogikken legger vekt på er endringer i undervisning- og læringsmetoder. Dette innebærer utvikling av prosjektarbeidsmetoder og endring fra lærerstyrt undervisning til forskjellige former for elevaktive læringsformer (Vaage, 2000, s. 9-10). Slagordet «learning by doing» er en av de betegnelse som knyttes

tett til Dewey, noe han selv hevder blir ufullstendig. Han påpeker at handling og kunnskap henger tett sammen og er gjensidige av hverandre. Dewey formulerte det slik: «Learn to know by doing, and to do by knowing». De naturlige impulsene og interessene må underordnes og utvikles gjennom systematisk og regelmessig arbeid (Skagen, 2023).

Dewey mente at skolen er et fellesskap, men at dette altfor ofte ble oversett av pedagoger, som holder elever isolerte på atskilte pulter. Dette medfører at elevenes aktiviteter og kommunikasjon blir hemmet. Deweys ønske var at skolen skulle engasjere elevene i meningsfulle aktiviteter sammen med hverandre. Han anså formålsfylt aktivitet i sosiale rammer som nøkkelen til genuin læring (Phillips & Soltis, 2000, s. 92).

2.3.5 Behovsteori

Wormnes og Manger (2005) skriver at det er et genuint menneskelig behov å ville mestre (s. 17). Skaalvik og Skaalvik (1996) refererer til Kolesnik (1978) og skriver “enhver mangel i den menneskelige organisme, eller som fravær av goder som en person trenger eller tror han eller hun trenger for å føle velvære”. Mennesket er et vesen som er motivert til å få tilfredsstilt sine behov, eller redusere spenningen og ubehaget som skapes av behov som ikke er tilfredsstilt. Abraham Maslow skiller mellom to typer behov, mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehovene er behov som er viktige å tilfredsstilles for at en person skal ha det bra både fysisk og psykisk. Om disse behovene ikke er godt nok tilfredsstilt så vil ikke personens motivasjon til vekst være til stede, da motivasjonen vil ligge i å dekke behovene som mangler istedenfor. Det som blir regnet som mangelbehov er fysiologiske behov som mat, vann og varme, behov for sikkerhet og trygghet, behov for kjærlighet og tilhørighet, og behovet for å bli verdsatt og verdsette seg selv. Når disse behovene er dekket, vil mennesket være i den optimale sonen for å kunne tilegne seg mer læring (Skaalvik & Skaalvik, s. 75).



Figur 2: Maslows behovspyramide. Maslows behovspyramide, av Norheim, B. (<https://ndla.no/image/24723>). CC BY-SA 4.0.

2.4 Motivasjon

Vi skal i dette kapittelet se på ulike definisjoner på motivasjon, og hva som kan bidra til økt motivasjon hos elevene. Astrid Morin (2022) hevder at motivasjon er helt avgjørende i læringssammenheng; for hvordan og hvor godt elevene lærer (s. 307). Hun skriver: “Mennesker som er motiverte setter seg ofte høyere læringsmål, opplever mer positive følelser knyttet til læringsaktiviteter, oppnår dypere forståelse av innholdet, og husker mer av det de har lært” (Morin, 2022, s. 307). Motivasjon har stor betydning for hvor godt elevene lærer og vi la spesielt merke til det Morin her skriver om å oppleve mer positive følelser knyttet til læringsaktivitetene. En annen måte å beskrive motivasjon på er drivkraften som får oss engasjert og gir oss et ønske om å utføre ulike aktiviteter (Ford, 1992, s.110). Vi undrer oss over hva elevene trenger for å oppnå positive følelser og en indre drivkraft knyttet til

undervisningsaktiviteter. Som kommende lærere blir det sentralt for oss å søke etter elevenes behov, slik at vi kan legge til rette undervisningen så godt vi kan.

Motivasjon kan ikke beskrives som noe mennesker har eller ikke har. Vår motivasjon påvirkes av utrolig mange faktorer, herunder våre interesser, verdier, mål, erfaring, forventninger, emosjonelle reaksjoner, medfødte behov, ytre forsterkning av atferd og situasjonen eller konteksten en befinner seg i. Å sette seg vanskelige, men realistiske mål er en viktig del av motivasjon. Målene bidrar til å drive og gi retning til handlingene våre. Forskning viser at mål som er utfordrende og spesifikke gir økt motivasjon og bedre prestasjoner, sammenlignet med vage og lette mål (Ford, 1992, s.110).

En av skoleforskningens viktigste oppgaver er å studere hvordan skolen kan tilrettelegge for at elevene skal oppnå best mulig læringsresultater på lang sikt. En viktig forutsetning for dette er at elevene må være motivert til å gjøre den innsatsen som kreves over tid for å lære eller prestere. (Bjørnebekk. 2021, s. 131)

For å motivere elevene kan det være nødvendig å implementere alternative motivasjonsmetoder som ikke umiddelbart resulterer i gunstige prestasjoner på kort sikt. Her kreves det langsiktig motivasjon. Motivasjon er en viktig faktor for å utvikle akademisk suksess og gunstige læringsprosesser. Dette er et av kjerneområdene i psykologi, pedagogikk og spesialpedagogikk (Bjørnebekk, 2021, s. 131).

I den tidlige utviklingen av motivasjonsforskningen – klassisk motivasjonsforskning, var den dominerende oppfatningen at det er følelsesladde og underliggende forventninger, behov eller ønsker, som blir aktivert i en gitt situasjon og ligger til grunn for og setter i gang motivert atferd. Denne forskningen bygger dermed på at motivert atferd blir opprettet og igangsatt av følelser og forventninger om fremtidige følelser. Det blir også gitt gode svar på hvordan enkeltmiljøet blir tilpasset den enkelte elev i en gitt situasjon for å oppnå optimal motivasjon. Fokuset lå tradisjonelt sett på hvordan skolen kan oppnå best mulig motivasjon hos elevene, som lå på det elevene selv tok med seg inn i klasserommet, og hvordan et variert læringsmiljø bør tilpasses det. Forklaringene ble også gode når det gjaldt å bygge best mulig prestasjon i en gitt situasjon. Hvordan holde motivasjonen og energien oppe over lengre tid, og utover

individuelle forskjeller var det derimot ikke like gode forklaringer på (Bjørnebekk, 2021, s.131-132).

2.4.1 Indre motivasjon

Lunde og Brodal (2022) forklarer at motivasjon hos en person avhenger av hva som skal læres, at det som læres gir mening, og at det har en verdi. Motivasjon kan i dagligtalen også kalles den indre motoren i en person. Det må også føles som om at det har med personens mål og verdier å gjøre, hva personen velger å bruke energi og krefter på, og hva som er viktig i livet. Hva som gir mening, og dermed skaper motivasjon avhenger av den spesifikke situasjonen og individets forventninger til hva som kan skje. Vi evaluerer ofte ubevisst hva som skjer og prioriterer hva som er viktigst. På mange måter handler læring om å utfordre egne grenser. I det en har fra før, må det integreres noe nytt, og det vi kan eller tror må som regel endres i prosessen. Det ligger derfor en mulig trussel mot vårt selvbilde og vår trygghet i en læringssituasjon. Vi må være villige til å ta sjansen for å endre oppførsel og oppfatninger. Det er derfor viktig at læreren skaper et trygt klasserom og en trygg læringssituasjon, slik at elevene tør å utfordre grensene sine. Eleven må kunne stole på at den voksne, læreren, vil dets beste. Dette er en av flere grunner til at læreren må være nysgjerrig på hva som driver hver elev, hva hen bryr seg om og har som mål og drømmer. Uten motivasjon kan en ikke forvente noen innsats og konsentrasjon om oppgaven, og heller ikke at stoffet repeteres, noe som er nødvendig. Motivasjon er ikke en ting som kan overføres fra en person til en annen, men en kan hjelpe andre å finne frem til sin egen motivasjon (s.81-83).

Indre motivasjon kommer av at vi opplever egne kilder til egne handlinger, og at vi opplever en frihet og fri vilje i utføring av egen atferd. Dette innebærer en følelse av at vi har valgmuligheter og kan gjøre egne beslutninger (Danielsen et al., 2020, s. 296). Motivasjonen som danner grunnlaget for interesse, utforskning, og undersøkelsestrang er det som omhandler den indre motivasjonen. Her påvirker motivasjonen eleven ved å arbeide interessert med en oppgave, uten at det venter ytre belønning på kort sikt, er motiverende nok. Eksempel på indre motivasjon kan være en tredjeklassing som opplever glede ved å mestre tregangen godt, vil gjerne bli mer engasjert til å gå videre til fire- og femgangen. Det typiske utsagnet “er timen allerede slutt”, er også et tegn på indre motivasjon hos eleven, da arbeidet

med oppgaven har vært moro og følte nyttig og lærerik. Personer som er styrt av indre motivasjon, vil være mindre avhengig av en ytre belønning for å gjøre en oppgave eller aktivitet, da personen føler at selve oppgaven eller aktiviteten i seg selv er belønnende nok (Manger, 2016, s. 10).

2.4.2 «Flow» - en altoppslukende tilstand

Sam Whalen (1999) har intervjuet professor Mihaly Csikszentmihalyi som forsket på det han kaller «Flow». Flow refererer til en form for mental tilstand hvor det skjer et enormt fokus eller konsentrasjon på en oppgave, og distraksjonene rundt deg er minimale og ikke signifikante. I denne tilstanden så rapporterer personer at de mister kontroll på tiden og deres daglige problemer og glemmer ofte å spise og drikke fordi aktiviteten er så oppslukende. Flow kan oppstå når det er sterk støtte for ytelse som klare og tydelige regler, høye forventninger, personlig oppmuntring, muligheter for å ta egne valg, mens en deltar i komplekse og interessante aktiviteter (s.161). Csikszentmihalyi forklarer i intervjuet med Whalen (1999) at voksne mellom 70-80 år ofte har lettere for å finne frem til «Flow», simpelthen fordi de ikke gjør ting de ikke har lyst til. Disse menneskene jobber veldig hardt, og det er ofte de ikke får anerkjennelse av det, men de gjør det de har lyst til å gjøre, som er å følge nysgjerrigheten og interessen sin. Det er ikke så viktig hva det er snakk om, det kan være å forstå universet og galaksene bedre, eller å uttrykke seg gjennom poesi. Det viktigste er at det er noe du føler deg komfortabel med, noe som trekker deg, noe som spiller på interessene dine som kan få deg engasjert (s. 162). På spørsmål om hvordan lærere kan bli flinkere til å få Flow til å skje hos elever, svarer Csikszentmihalyi at det er sentralt å nyte jobben som lærer samt å jobbe hardt for å frigjøre seg selv fra begrensninger som gjør at du ikke får den samme gleden av å være lærer. Han sier videre at hvis du som lærer trives, vil det hjelpe elevene enormt med å finne Flow. Å trives som lærer består i hovedsak av to komponenter, hvor det ene handler om å trives rundt barn, og finner glede i å se at de lærer. Den andre komponenten handler om å vise interesse for emnet eller tema, og gjøre det interessant (Whalen, 1999, s. 164-165).

Motivasjon kan inneholde både indre og ytre faktorer, der vi kan være motiverte av de to i forskjellig grad. Dermed vil både indre og ytre motivasjon være involvert i skolen. Vi kan styrke elevenes indre motivasjon ved å knytte undervisningen opp mot elevenes interesser og

påpeke deres økende kompetanse, men dette vil ikke fungere til enhver tid. Anita Woolfolk (2004) henviser til Ryan & Deci (2006) som mener at noen skoletemaer i seg selv er vanskelig å bli interessert i. De bruker deling i matematikk, og læring av uregelmessige verb som eksempler på temaer det er vanskelig å bli indre motivert av. De mener at lærere kommer til å bli skuffet hvis de tror at denne indre motivasjonen kan bli opprettholdt uansett tema, og forklarer at det er situasjoner hvor det er viktig å fremme ytre motivasjon. Deci og Ryan konkluderer med at lærere skal oppmuntre til indre motivasjon, men at det samtidig er nødvendig å forsikre seg om at ytre motivasjon støtter læringen (s. 276).

“Vektleggingen av behovet for kompetanse, som handler om elevenes behov for å erfare at de lykkes i møte med utfordringer på skolen, har fellestrekk med Banduras tanker om mestringserfaringer” (Danielsen et al., 2020, s. 293). Bandura og selvbestemmelsesteorien understreker betydningen av individets frihet, selvstendighet og autonomi, samtidig som disse perspektivene legger vekt på at sosialt samspill med andre mennesker og omgivelser er nødvendig for menneskers læring og positive utvikling (Danielsen et al., 2020, s. 294). Vi skal se nærmere på selvbestemmelsesteorien.

2.4.3 Selvbestemmelsesteorien

Ifølge selvbestemmelsesteorien, som vi forkorter til SDT: Self Determination Theory, har vi behov som er viktige for vår integritet, velvære og som er livsviktig for at vi skal vokse. Teorien presenterer viktige fysiske behov, i likhet med Maslow, som oksygen, rent vann, tilstrekkelig næring og frihet fra fysisk ubehag. I tillegg til de fysiske behovene fremmer SDT at vi har grunnleggende psykologiske behov som må bli tilfredsstilt for at vi skal ha psykologisk interesse, utvikling og føle på velvære. De tre grunnleggende psykologiske behovene selvbestemmelsesteorien legger vekt på er autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017, s. 10).

Wæge og Nostrati (2018) henviser til Deci og Ryan (2000) som mener at SDT bygger på en antakelse om at den indre og ytre motivasjonen blir påvirket av de tre grunnleggende behovene; autonomi, kompetanse og tilhørighet. Den indre motivasjonen vil være størst i de klasserommene hvor elevene får tilfredsstilt disse tre behovene (s. 22). Autonomi handler om å føle frivillighet (Ryan & Deci, 2017, s. 10), og innebærer å handle ut fra egne interesser og

verdier (Ryan & Deci, 2002, s. 8). Kompetanse ses som et viktig element for motiverte handlinger. SDT sitt kompetanseaspekt fremmer mestring som et viktig behov. Kompetanse er viktig for en iboende streben og nysgjerrighet (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Tilhørighet er behovet for å føle sosial tilknytning. Det er viktig å føle at andre bryr seg om deg, at en hører til og føler seg betydningsfull blant andre i en gruppe. Det er viktig å føle at en bidrar med noe til gruppen (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Ryan og Deci (2017) hevder videre at mange opplever positive mellommenneskelige interaksjoner mens de er i fysisk aktivitet sammen med andre. Denne opplevelsen kan gi en god følelse av at en er støttet av andre (s. 500).

2.5 Fysisk aktiv læring

Ryan og Deci (2017) sier at fysisk aktivitet er noe av det viktigste og komplekse området innenfor motivert atferd. Vi mennesker er aktive vesener og vi er ofte naturlig motiverte av oss selv til å være med på fysiske aktiviteter (s. 481). Vi skal gå nærmere inn på temaet fysisk aktivitet og fysisk aktiv læring.

For å legge til rette for fysisk aktiv læring må vi vite hva fysisk aktivitet er. Arbeidsgruppen har definert fysisk aktivitet som “enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en økning av energiforbruket ut over hvilenivå”. Arbeidsgruppen er en gruppe sammensatt av representanter fra Nasjonalt folkehelseinstitutt, Norges idrettshøgskole, Nasjonalt fagråd for fysisk aktivitet og Friluftslivets fellesorganisasjon (Lillejord et al., 2016, s. 8). SEFAL definerer fysisk aktiv læring som: “integreringen av kroppslige bevegelser i undervisning” (SEFAL, u.å). Vi skal nå gå litt dypere inn på SEFAL og hva de holder på med.

2.5.1 Prosjektet FAL

FAL prosjektet er et prosjekt som er utviklet av SEFAL. SEFAL står for Senter for Fysisk Aktiv Læring, og er etablert av Høgskolen på Vestlandet. Deres visjon er kunnskap i bevegelse for læring og trivsel. Målet deres er å styrke motivasjon og læring gjennom en mer praktisk, aktiv skolehverdag. Gjennom samarbeid med lærere har organisasjonen klart å skape

et nettsted med hensikt å inspirere til fysisk aktiv læring. Her fylles det jevnlig på med flere artikler i kunnskapssida og læringsaktiviteter (SEFAL, u.å).

Fysisk aktiv læring kan gjøres på utrolig mange måter. På hvilken måte en velger å praktisere det på kommer an på hva målet for timen er. En måte er å bruke lekende læring, hvor elevene bruker lek som tilnærming til faginnholdet. F.eks. haien kommer eller “nappe halen”, som kan knyttes til matematiske utfordringer eller andre tema. En annen metode er å integrere mer bevegelse i undervisningen, gjennom å strukturere den. Her kan en enten bruke bevegelser for å gi svar på spørsmål, eller ha reflekterende samtalesirkler. En tredje måte å implementere fysisk aktiv læring på er kroppslig læring. Eksempler på dette vil være å bruke kroppene sine til måling eller forme bokstaver ved bruk av kroppene sine. Når læreren tar med elevene ut i naturen for å lære om skogen, eller bare rett ut i skolegården for å måle ting, kalles det situert læring. Den siste formen som en kan tenke seg er kreativ og estetisk tenking, hvor musikk, dans og drama hvor kroppen brukes ligger i bunn (Høgskolen på Vestlandet, 2023). Vi har valgt å rette fokuset vårt mot strukturerte aktiviteter, aktiviteter hvor elevene får muligheten til å utfolde seg fysisk gjennom bevegelse.

2.5.2 På hvilken måte påvirker fysisk aktivitet kroppen vår?

Det ligger til grunn sterke argumenter for at fysisk aktivitet styrker stoffskifte og blodomløpet, samtidig som det har positive effekter på helse, trivsel og faglige prestasjoner. Enkelte undersøkelser viser at fysisk aktivitet i undervisningen, har en positiv effekt på konsentrasjonen (Pedersen et al., 2016, s. 110-111). Med engang kroppen er i fysisk aktivitet, skilles det ut kjemiske stoffer som dopamin og adrenalin/noradrenalin, som fører til bedre oppmerksomhet og økt konsentrasjonsevne (Hjelle, 2018, s. 70). Hansen (2017) hevder videre at fysisk aktivitet øker nivåene for dopamin og fininstiller systemene for konsentrasjon og belønning. Det er antatt at økningen i dopaminnivåer er den viktigste grunnen til at bevegelse er bra for konsentrasjonen. Et par minutter etter fysisk aktivitet stiger dopaminnivåene og blir liggende på et høyere nivå i en til flere timer. De forhøyende dopaminnivåene gjør at vi blir mer skjerpet, fokusert og avbalansert. Vi kommer derfor både til å føle og konsentrere oss bedre ved å være i fysisk aktivitet (Hansen, 2017, s. 86).

Forskning gjort de senere årene har vist resultater der de kjemiske stoffene som skilles ut ved fysisk aktivitet, styrker alle hjerneområdene våre. Denne forskningen forklarer de enorme effektene fysisk aktivitet har på hjernens funksjon. Fysisk aktivitet får deg til å føle deg bedre, og har positiv effekt på stressmestring, læring, hukommelse, kreativitet, konsentrasjon og intelligens. Det viktigste vi kan gjøre for hjernen vår, er å være i aktivitet (Hjelle, 2018, s. 7). Hansen (2017) fremmer også hvordan fysisk aktivitet har positive effekter på stressmestring, konsentrasjon, hukommelse med mer. Han mener at aktiviteten får en til å tenke raskere og konsentrere seg bedre i tilfeller en er omgitt av støy. Hansen mener at vi får muligheten til å holde roen når det koker litt rundt oss, og mener at vi får en ekstra “mental skillemynt” som metafor for dette. Når vi mennesker er i bevegelse ser det også ut til at hjernen er det organet i kroppen som styrkes mest (s. 8-9). Bandura (1997) mener at de stresslindrende effektene av å være i fysisk aktivitet for det meste er kognitivt basert, og at fysisk form påvirker hvor godt vi håndterer stressfaktorer (s. 408).

Flere anerkjente forskere mener at fysisk aktivitet og bevegelse er såpass essensielt for oss mennesker at de mener dette er den viktigste grunnen til at vi har en hjerne. Den kjente nervebiologen Daniel Wolpert ved Cambridge stiller spørsmål ved hvorfor vi og andre dyr på planeten har utviklet en hjerne. Ikke alle arter har det, men han argumenterer for at vi har hjernen for å komme i kontakt med omverdenen ved bruk av bevegelser (Hjelle, 2018, s. 15).

Fysisk aktivitet øker blodsirkulasjonen som fører til at det sendes ut mer blod og oksygen til hjernen. For at hjernen skal fungere best mulig er det viktig at den har tilstrekkelig med næringsstoffer og oksygen. Fysisk aktivitet virker også stressreducerende (Hjelle, 2018, s. 99).

Barn må få beholde sin interesse for bevegelse i oppveksten og gjennom den få oppdage sin kropps enorme muligheter. Leken og bevegelsen gir slike muligheter, men opp gjennom årene glemmer vi ofte at mennesket er født til bevegelse, et faktum som bør stå sentralt i all form for undervisning, læring og fritid. (Eriksen, 2006, s. 13)

2.5.3 Physical literacy

Vingdal (2014) refererer til Margaret Whitehead som bruker begrepet «physical literacy» og definerer det slik «Et anlegg for å dra fordel av menneskets evne til kroppsliggjøring, som gir eleven; Motivasjon, selvtillit, kroppslig kompetanse, kunnskap og innsikt til å verdsette og ta ansvar for å opprettholde meningsfulle fysiske aktiviteter gjennom hele livsløpet» (s. 83). Motivasjon kan oppmuntre til deltakelse som kan styrke selvtilliten og fysisk kompetanse. Utviklingen av denne selvtilliten og kompetansen kan opprettholde eller styrke motivasjonen (Whitehead, 2010, s. 14). Whitehead (2010) skriver: “A physically literate individual will have a positive attitude towards participation in physical activity and will take steps to be involved in this activity on a weekly or perhaps daily basis” (s. 30-31).

2.5.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har vært et sentralt begrep i norsk skole. Hilde Larsen Damsgaard og Cecilie Isaksen Eftedal (2014) gjennomførte en studie hvor de snakket med lærere for å høre hva de tenker tilpasset opplæring er. En av lærerne knytter her tilpasset opplæring mot elevenes mestringsfølelse. Elevene skal komme på skolen og føle de har lært noe den dagen, at det er det skolen handler om. Ved å styrke den selvfølelsen, skal elevene føle at de har noe på skolen å gjøre. Prinsippet av tilpasset opplæring må derfor sees i sammenheng med at mangfoldet i skolen skal inkluderes i en skole hvor alle skal få like muligheter og inkluderes (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 28).

Tilpasset opplæring går ut på at vi har en inkluderende skole, som skal være for alle som kommer dit. Ved dette som prinsipp i den norske skolen, så må det derfor legges til rette for alle. Elever er forskjellige individer, og det betyr at de dermed også lærer på forskjellige måter. Inkludering og tilpasset undervisning kan derfor bli sett på som to sider av samme mynt. Tilpasset opplæring kan også knyttes til likeverdighetsprinsippet, som går ut på at alle er like mye verdt og at utgangspunktet må ligge i alle individer, og at de skal lære fra ut ifra hva de er (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 36). Edvard Befring (2022) fremmer viktigheten av gode lærere som inspirerer til engasjement og læringsinteresse. Lærere skal oppmuntre, fremme optimisme og styrke framtidstroen til elevene (s. 87).

2.5.5 Folkehelse og livsmestring

Karen Ringereide og Siri Landstad Thorkildsen mener at det er helt avgjørende å skape et godt psykososialt miljø på skolen. Miljøet i klassen påvirker trivsel som er en forutsetning for læring. Trivsel og glede er essensielt for barn og unge som hjelp til å håndtere eget liv. Fysisk og psykisk helse henger sammen, der skolen allerede i lang tid har satt søkelys på fysisk helse, er psykisk helse derimot litt mer fremmed, men det er særs viktig for oss å tilegne oss kunnskap på området for å bli tryggere på temaet (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 13).

Ringereide og Thorkildsen henviser til helsedirektoratet:

Psykisk helse handler altså ikke bare om fravær av utfordringer, plager og lidelser. Det handler om trivsel og velvære, om nytelse og opplevelser. Det handler om å få bruke egne evner, om autonomi og å oppleve mening, og å forme holdninger og verdier for egen del og sammen med andre. (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 12)

Videre henviser Ringereide og Thorkildsen til en australsk psykolog, om hva han mener er de viktigste behovene til barn.

Den australske psykologen Howard Bath mener at det barn trenger aller mest, er trygghet, gode relasjoner og hjelp til å regulere impulser og atferd (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 39). Hvis lærere klarer å møte elevenes behov for trygghet, gir de elevene et grunnlag for videre utvikling og læring (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 41). Videre forklarer han at elever trenger hjelp til å regulere impulser og atferd, da de kan virke irrasjonelle, overdramatiske, uforutsigbare og forstyrrende for klassen. Disse elevene opplever følelsestrykk de ikke mestrer. Bath bruker begreper som at følelsene hos disse elevene løper løpsk og at trykket blir så sterkt at det oppleves som smerte. Å ha det slik er ubehagelig, stressende og smertefullt, og dermed vil en prøve å hjelpe seg selv til å bli kvitt denne smerten. For eksempel kan elever reagere med å bli passive, resignerte, avisende eller til og med skade seg selv. Barna trenger voksne som kan hjelpe dem med å regulere de vonde følelsene. Da blir det mindre smertefullt for vedkommende det gjelder, og det blir mye bedre for klassen (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 43).

Ringereide & Thorkildsen (2020) stiller spørsmål om en modell for lykke, kan hjelpe skolen å rette fokus mot temaet folkehelse og livsmestring i skolehverdagen. Lykke vil i denne sammenhengen bli beskrevet som en tilstand av tilfredshet, flyt eller harmoni. I denne tilstanden fungerer vi best og er den beste utgaven av oss selv. Her lærer vi mest og opplever livsmestring. Skolen burde strebe etter å få lykkeligere og gladere barn, heller enn å sikte mot flinkere barn (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 51).

Den amerikanske psykologiprofessoren Martin Seligman har laget en modell kalt PERMA. Modellen forklarer hva vi mennesker trenger for å oppleve lykke og glede. Den kan brukes som hjelp til hvordan vi som lærere kan jobbe med folkehelse og livsmestring inn i skolefagene. Barna trenger en skole som er tilpasset deres behov for å styrke deres livsmestring og psykiske helse. Dette medfører et sunt klima for elevene å vokse i. Seligmans modell beskriver lykke eller glede gjennom fem elementer: Positive følelser, engasjement, relasjon, mening og avslutte med tilfredshet (Ringereide & Thorkildsen 2020, s. 52).

Positive følelser blir forbundet med ekte glede, som gjør det mulig for oss å rette oppmerksomheten mot det som er positivt. Hvis vi deler gleden, så styrker dette relasjonene våre til hverandre (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 53).

Engasjement og lek har mye til felles. Det er det vi opplever når vi blir helt oppslukt av noe. Når vi glemmer tid og sted, når vi ikke ønsker å avslutte og håper ingen vil avbryte det vi holder på med. Alle trenger dette engasjementet for å være lykkelige (...) Uansett trenger alle å oppleve en tilstand av flyt. Når vi er i flytsonen, utvikler vi oss intellektuelt, vi forbedrer våre ferdigheter og vi fyller opp reservoaret av positive følelser. Opplevelse av engasjement reduserer frustrasjon og øker vår taleevne. (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 53)

Å oppleve tilhørighet er blant det viktigste vi som mennesker kan oppleve i livene våre. Vi klarer oss ikke uten flokken og trenger dermed gode relasjoner til hverandre. Vi ønsker kjærlighet og sterke bånd til mennesker som står oss nære (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 53-54).

Opplevelsen av mening midt i alt slitet, styrker evnen vår til å tåle strevet og gir oss økt utholdenhet (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 54).

Det å gjennomføre en oppgave man mestrer, for så å sette punktum, avslutte og kjenne seg tilfreds med resultatet, er en viktig del av PERMA. Ambisjoner er med på å tøyne grenser, og når ambisjonene er oppnåelige og man faktisk kommer i mål, bidrar det til opplevelse av glede (...) Tilfredsstillelsen ved å fullføre noe man er fornøyd med, er med på å motivere til ny innsats og driver oss til å nå nye mål. (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 54-55)

Ole Martin Moen (2022) mener at læringsbehovet er det behovet som nesten er med i all diskusjon, om hva skolen handler om (s. 94). Ifølge World Health Organization har barna også fire andre behov. Disse er: Emosjonelle og sosiale behov, ernæringsbehov, helsebehov og beskyttelsesbehov (World Health Organization, 2006).

2.6 Gutter og jenter

De 15 til 20 siste årene har jenter fått bedre resultater i skolen enn gutter. Jo mer jenter presterer, jo mer styrker troen på at de selv er grunnen til de gode prestasjonene (Wormnes & Manger, 2005, s. 91). Vi undres over hvordan det vil være for gutter som ikke presterer like bra, hvordan de ser på seg selv og om de ser på seg selv som grunnen til de dårlige prestasjonene. Fra en undersøkelse av en gruppe norske grunnskoleelever ble det funnet at jenter har høyere total indre kontrollplassering enn gutter. Dette kom til syne på en skala som målte kontrollplassering som handlet om innsats i skolen (Wormnes & Manger, 2005, s. 91).

I kapittel 3.2 i overordnet del i læreplanen så står det skrevet at alle elever skal ha likeverdige muligheter for utvikling og læring, uavhengig av elevenes forutsetninger. Det blir likevel dokumentert at skolen har utfordringer knyttet til å gi gutter og jenter like muligheter for læring og utvikling. Gibb, Fergusson og Horwood (2008) hevder at det ikke er signifikant forskjell mellom gutter og jenters kognitive ferdigheter (s. 71). Lærerens vurderingsarbeid er viktig prosess, men vurderingsgrunnlaget i fag skal kun dannes på grunnlag av elevens

kompetanse og ferdigheter. Dette betyr at elevens sosiale ferdigheter eller atferd ikke skal legge grunnlaget for læreren sin vurdering av skolefaglige prestasjoner (Gustavsen & Nordahl, 2015, s.138).

Ifølge Borgonovi, representant for OECD, burde Norge være svært fornøyde med suksessen i å minke tradisjonelle kjønnsforskjeller. Jenter er mer selvsikre og gjør det bedre i matte, regneferdigheter og digital lesing enn jenter i andre OECD land. Dessverre har dette uheldigvis ført til at gutter blir hengende etter (Borgonovi et al., 2018, s. 59). Gutter klarer seg bra på de fleste arenaene de oppholder seg i, mellom førskolealder og skolealder. Samtidig skårer jenter mye bedre på en av de viktigste ferdighetene, nemlig selvregulering. Elevers evne til selvregulering i skolen handler om å arbeide målrettet, være konsentrert, unngå distraksjoner, ha oppmerksomhet mot læringsaktiviteten som foregår i timen, unngå impulsive handlinger og ha egenskaper til å lytte etter og huske beskjeder som blir gitt (Krumsvik, 2021, s. 43).

Hallvard Håstein og Sidsel Werner (2014) mener etter erfaring at det virker det som om skolen organiserer arbeid med inkludering på en kjønnsnøytral måte. Likevel kan se det ut som at skolen er bedre egnet for jenter enn for gutter. Mye tyder på at viktige faktorer som stiller sentralt i elevenes deltakelse, ikke blir lagt nok oppmerksomhet på. Ressursene til spesialpedagogiske tiltak blir for det meste brukt til gutter, samtidig som at gutter gjør mest ut av seg i klasserommet og jenter har bedre skoleprestasjoner. Det kan være flere forklaringer på dette og om skolen ønsker å være inkluderende er det viktig at den er klar over at tiltak kan treffe ulikt på gutter og jenter (s. 155).

3 Metode

Metodekapitlet vårt går først gjennom det vitenskapsteoretiske ståstedet vi har til kunnskap. Vi skal så redegjøre for kvalitativ metode, som er den metodiske retningen vi har valgt å bruke for å samle inn data. Innad i denne metoden har vi både brukt observasjon og fokusgruppeintervju for innsamlingen. Under reliabilitet og validitet kommer vi inn på hva vi bør huske på i henhold til å bruke barn som informanter, som skal sikre at kvaliteten i forskningen blir så bra som mulig. Vi vil deretter redegjøre for gjennomføringen av vår

analyse og til slutt viser vi til forskningsetikk for å sikre at vi ikke krysser noen etiske grenser i arbeidet vårt.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vår epistemologiske posisjon ligger hos en hermeneutisk og fenomenologisk tradisjon. Epistemologi handler om å uttale seg i forhold til hvordan verden fremstår når vi studerer den på en bestemt måte, eller forsker på den med et teoretisk utgangspunkt (Nyeng, 2012, s. 37). Vi skal komme nærmere inn på hva hermeneutikk og fenomenologi er.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk kalles også fortolkningslære. I en hermeneutisk prosess skjer det tolkning, der en leser sammenhenger og allmenne trekk i observasjonene som har blitt gjort (Repstad, 2007, s. 122). På Repstad (2007) mener at et idealbilde av hvordan den hermeneutiske prosessen skal foregå, ligger evnen til å bruke kreativitet og fantasi i prosessen, mens disse egenskapene blir styrt av ens egen viten om emnene som teksten tar opp. Samtidig skal vi være bevisste på egne forutsetninger til arbeidet med fortolkning. Vi ønsket å unngå at fortolkningsarbeidet skulle forfalle til ensidighet og fordreining, og avvike fra idealet. Intensjonen vår under tolkningsprosessen var å fremme verdiene som ble uttrykt i datainnsamlingen, heller enn å fortelle om verdiene våre (Repstad, 2007, s.122). Thor Arnfinn Kleven (2002) fremhever at “Tolkningen gir hendelsen mening for oss, selv om vi ikke nødvendigvis har sikkerhet for at tolkningen er rett” (s. 75). Vi skal belyse hvordan vi har brukt tolkning inn i vår masteroppgave.

Under en observasjon er målet å gjøre om det vi observerer til data. Vi valgte oss ut noen kategorier på forhånd, som vi noterte ut ifra. Allerede her har vi foretatt oss en tolkning om hva som var relevant i vår oppgave, og hva vi ønsket å notere under observasjonen (Dalland et al., 2021, s. 132). Under observasjonen skrev vi ned akkurat det vi så. Rett etter observasjonen skrev vi ned tanker og tolkninger av det vi hadde observert. Det er viktig at observasjonsbeskrivelsen er så objektiv som mulig, istedenfor at den er tolkende (Dalland et al., 2021, s. 132).

3.1.2 Fenomenologi

Vi har sett på oppgaven ut ifra et fenomenologisk ståsted. Nyeng (2012) fremhever «Poenget fra et fenomenologisk ståsted er altså at vi erfarer verden som den ene eller andre formen for virkelighet alt etter som *hvordan vi lar den fremtre for oss*. Blikket vi har på verden, er ikke ensartet og kontinuerlig». (s. 32) Vi er bevisste på at vår virkelighet, er akkurat slik den fremtrer for oss. Denne virkeligheten deler vi ikke nødvendigvis med andre, og vil være med på å forme oppgaven vår. Vi finner ulike virkelighetsperspektiver spennende til denne oppgaven, spesielt siden vi har gjennomført intervju med barn. Barn kan ha en helt annen virkelighetsforståelse av fenomener enn oss. En fenomenologisk antakelse er at vi sammen gjør virkeligheten mer objektiv enn den er (Nyeng, 2012, s. 36).

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode søker etter mening og opplevelse, noe som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2017, s. 52). Vi valgte å observere og intervjuere elevene om deres opplevelse av et fysisk aktivt undervisningsopplegg. Deres opplevelse var essensiell for oss da vi skulle undersøke deres motivasjon og engasjement. Nyeng (2012) mener at i kvalitativ forskning er selve forståelsen av et fenomen, en hendelse eller en case, et mål i seg selv (s. 71). Kvalitativ metode er redskapet vi brukte for å undersøke nærmere, og metoden hjalp oss med å samle inn data, den informasjonen vi trengte til undersøkelsen vår (Dalland, 2017, s. 52). Observasjon og fokusgruppeintervju er metodene vi tok i bruk for å innhente data, men først skal vi tar for oss observasjon.

3.3 Observasjon

Forskning viser at elever raskt blir vant til å bli observert. Dette fører til at de ikke kommer til å oppføre seg på en helt annen måte enn det de ellers ville ha gjort, under en observasjonsstasjon (Dalland et al., 2021, s. 130). Vi var dog bevisste på at vårt nærvær kunne

påvirke situasjonen. Observasjon kan være en god metode for å få gode beskrivelser av det som foregår i skoler. I en slik situasjon kommer en inn i en tilnærmet normal situasjon, og skal undersøke hva som foregår. Det følger flere mulige utfordringer ved bruk av observasjon som metode, for eksempel at det er tidkrevende, og at det alltid vil være data som vi ikke vil få med oss. Det kan kreves mye tid i en klasse, for å forstå kulturen eller samspillet i klassen. For å hjelpe oss å avgrense observasjonene for å gjøre en slik undersøkelse mer overkommelig, har vi benyttet oss av observasjonsteknikken punktobservasjon. Her studerte vi spesifikk atferd. Vi valgte å observere guttene, og deres atferd knyttet opp imot engasjement og motivasjon. Det ble viktig for oss å ha en avgrenset nok problemstilling, slik at vi visste hva vi skulle se etter under observasjonene (Anker, 2020, s. 35-36). Vi skal nå redegjøre for flere omstendigheter vi ønsket å unngå, da disse kunne påvirke observasjonene våre.

3.3.1 Omstendigheter som kan ha påvirket observasjonene

Førsteinntrykk var relevant for oss da vi observerte. Vi var klare over at elever som ga oss et godt førsteinntrykk, kunne prege observasjonsnotatene våre slik at de ble mer positive enn det de kanskje burde være. Noen elever kan virke sjarmerende for oss som observerer, noe som også kan få positive konsekvenser for hvordan vi skriver ned observasjonene. Vi var derfor bevisste på disse inntrykkene og følelsene, slik at notatene ble så korrekte som mulig. Vi passet også på å ikke ha noen forventninger om at vi kom til å observere en god læringssituasjon, da dette kunne ha ført til at vi kun la merke til de positive handlingene vi fant mens de negative ble oversett. Vi opplevde ingen typer forstyrrelser som avbrudd i timen. Slike avbrudd kan påvirke observasjonene (Dalland et al., 2021, s. 130). Når vi observerer en klasseromspraksis, vil våre egne normer og verdier kunne påvirke observasjonsnotatene. Disse kan påvirke slik at notatene våre enten vil gi et negativt blikk, eller et positivt blikk ut ifra våre egne oppfatninger om hva som er en god praksis (Dalland et al., 2021, s. 130-131).

3.3.2 Observatørrollen

Vi valgte å være ikke-deltakende observatører fordi vi ikke ville påvirke resultatene med vår deltakelse. Siden vi var to som observerte, gjorde vi en vurdering at vi fikk nok utsikt over hvilke situasjoner som kunne oppstå. Dermed slapp vi å være tett oppi situasjonene. Når en er

fullt deltakende står det at en kan bli “usynlig” som observatør, men der blir problemet hvordan vi skal notere mens vi er med i aktiviteten. Da kan dette forstyrre elevene og de kunne da ha blitt mer opptatt av hva vi skrev enn å jobbe med oppgaven. Dette gjelder også delvis-deltakende observatør. Elevene lurer ofte på hva en ukjent person gjør i klasserommet, derfor valgte vi å introdusere oss selv og fortelle kort hva vi gjorde der (Dalland et al., 2021, s. 137-138).

3.3.3 Hvordan ta gode observasjonsnotater

For å ikke glemme viktige detaljer og nyanser, så måtte vi notere under observasjonen. Det foregår mye i et klasserom og det er vanskelig å få med seg alt som skjer. Av den grunn valgte vi et fokusområde under vår observasjon, nemlig engasjement. Vi lagde en observasjonsprotokoll i forkant av datainnsamlingen, for å sikre at det vi skrev ned var relevant. Denne protokollen inneholdt stikkord for hva vi skulle se etter, da vi skrev observasjonsnotatene. Her hadde vi også med en plan for hvor og når vi skulle innhenta data, hvor mange timer vi observerte, hvem og hvor mange deltakere som var aktuelle, antall lærere, fag og tema, mål for timen og beskrivelse av type aktivitet (Dalland et al., 2023, s. 87-89). Fordi vi lagde en mal på forhånd der vi ble enige om hva vi skulle se etter, så sikra vi oss mest mulig likeverdige notater. Vi valgte å notere med penn og papir, da vi anså at dette kunne virke mindre påtrengende enn om vi skulle sittede med en bærbar datamaskin notere. Det ga oss også en frihet til å vandre litt rundt under aktivitetene, selv om vi i utgangspunktet hadde plassert oss på faste strategiske plasser (Dalland et al., 2023, s. 90-91). Hvilke punkter vi skal se etter skal vi komme inn på videre.

3.3.4 Hva vi skal se etter under observasjonen

Motivasjonsforskere er i dag enige om at motivasjon handler om både emosjoner, kognisjoner og atferd. Atferd er den delen av motivasjon som beskriver hva vi observerer av menneskers former for uttrykk og oppførsel. Tegn som tyder på høy motivasjon kan være at en elev kommer raskt i gang med arbeidet, viser godt engasjement for aktiviteten eller oppgaven gjennom kroppsspråket sitt, viser høy innsats og jobber utholdende selv ved vanskelige

oppgaver og tilbakeslag. Disse tegnene hjalp oss i å tolke om motivasjonen til elevene ble rangert til høy, middels eller lav, under en oppgave eller aktivitet (Morin, 2022, s. 308-309). Vi brukte også tegn på indre motivasjon, som veiledning til å forme vår observasjonsprotokoll: “Indre motivasjon kommer til uttrykk gjennom engasjerte følelser som glede, entusiasme og interesse for læringsaktivitetene, og atferd som å vise oppmerksomhet, innsats, anstrengelse, deltakelse og utholdenhet” (Danielsen et al., 2020, s. 296). Motivasjon kan gi utslag i kognisjoner, som handler om hva man tenker, følelser som glede og engasjement, men også angst, og handlinger som går på konsentrasjon, utholdenhet og innsats (Wæge & Nostrati, 2018, s. 12). Av disse utslagene, er det spesielt barnas tanker vi ikke har mulighet til å observere, men disse kommer heller frem i intervjuet.

Hvis også informantenes intensjoner og refleksjoner skal være til interesse, så må vi intervju dem. Dette gir muligheten til å spørre dem om deres handlinger, meninger, følelser og opplevelser om et tema, en hendelse eller en situasjon. Kombinasjonen av observasjon og intervju kan gi oss muligheten til en mer utfyllende beskrivelse og en bedre forståelse av de situasjonene og temaene vi er interesserte i å undersøke (Dalland et al., 2021, s. 126-127). Derfor har vi også valgt å bruke fokusgruppeintervju som metode.

3.4 Intervju

For å finne ut om barn og unges faktiske tanker og opplevelser, må vi snakke med dem. Dersom det er i studentenes interesse å utvikle større innsikt i hvordan elevene opplever skolesituasjonen, vil det være naturlig å høre med elevene selv. Lærere, foreldre og elever kan oppleve samme situasjon ulikt. De eneste som faktisk kan beskrive opplevelsene, tankene og forståelsen rundt ulike situasjoner i en elevs skolehverdag, er elevene selv (Kvernmo, 2005, s. 71-72). Vi har brukt fokusgruppeintervju som intervjumetode.

3.4.1 Fokusgruppeintervju

Et fokusgruppeintervju foregår på en litt annerledes måte enn et gruppeintervju eller et individuelt intervju. Et element som er annerledes her, er moderatoren som får en litt annen

oppgave, hvor hen vil få en større sosial rolle. Her blir moderatorens hovedoppgave å lytte og stille spørsmål for å holde innlevelsen og balansen i samtalen oppe. Hensikten her blir også å håndtere den sosiale dynamikken blant deltakerne, samtidig som hen skal hjelpe deltakerne med å snakke sammen. En moderator kan også bli kalt for en “fasilitator” eller hjelper, fordi den muliggjør det sosiale samspillet i fokusgruppen, uten å kontrollere det. En av oss var moderator og den andre var intervjuer, men sammen hadde vi i oppgave å sørge for at fokusgruppen og intervjuet dekket de emnene som vi anså relevante i forskningsprosjektet (Halkier, 2010, s 57). Den av oss som hadde rollen til en moderator, måtte akseptere forskjellige former for samhandling.

Ulike yrkesgrupper samhandler på ulike måter, og moderatoren måtte derfor ha dette i tankene. Da vi var i intervjusituasjonen, var vi bevisste på at samhandlingen eller samspillet kunne føles usystematisk og usammenhengende. Vi visste at til tross for at ikke det sosiale samspillet nødvendigvis var på topp, så ville vi innse at vi klarte å fange opp brukbare data, som vi hørte på lydfilen etterpå. Hvis deltakerne ikke fikk lov til å oppføre seg som de pleide, så hadde vi risikert at deltakerne ikke henvendte seg til hverandre. Dermed hadde vi kunnet gå glipp av det viktigste i et fokusgruppeintervju, som er dynamikken i gruppa. For å opprettholde denne dynamikken, gjelder det at deltakerne kommenterer hverandres uttalelser, spør hverandre direkte på bakgrunn av egne erfaringer, henvender seg til hverandre, diskuterer og forhandler med hverandre (Halkier, 2010, s. 58). Foruten om den viktige rollen en moderator har i et fokusgruppeintervju, er også introduksjonen veldig viktig her.

Innledningen av intervjuet, med en god introduksjon var viktig for oss som skulle ha fokusgrupper. Her skapte vi rammene for det sosiale som skulle skje i intervjuet, altså selve samspillet i gruppen. Gjennom introduksjonen så kunne vi lede undersøkelsen, ved å styre gruppen i riktig retning, uten å kontrollere den. Før vi satte i gang med intervjuet, hadde vi en uformell prat med deltakerne, for å løsne opp stemningen. Dermed kunne deltakerne bli litt mer komfortable i situasjonen og i rommet, før intervjuet startet. Her begynte vi med å presentere oss selv, før vi lot deltakerne få gjøre det samme, for å bli litt kjent med dem, samtidig som det fikk alle i gang med å si noe. Etter at alle hadde presentert seg selv, stilte vi noen uformelle spørsmål; om hvor gamle de var og hva de likte å gjøre på fritiden.. Samtalen løsnet opp stemningen, og vi var straks klare med å begynne intervjuet. Før vi var helt i gang, fortalte vi litt om hva prosjektet handlet om, og hva som kom til å skje. Vi besvarte mulige

spørsmål, der deltakerne blant annet lurte på hva dette intervjuet faktisk gikk ut på (Halkier, 2010, s. 60-61). Vi hadde planlagt fokusgruppeintervjuet i detalj, men det er noe helt annet å faktisk befinne seg i et rom med deltakere og få dem til å diskutere et emne med lyst.

Ved bruk av alle kvalitative metoder, så avhenger resultatet av hvordan den som utfører undersøkelsen, er i stand til å bruke personligheten sin som et verktøy. Det betyr ikke at vi må ha en spesifikk personlighet for å lykkes, men det kan være en fordel å ha en personlighet som ikke er redd for å ta ordet. Vi var også nødt til å være forberedt på å improvisere, da det kunne forekomme mange ulike hendelser i løpet av intervjuet som gjorde at planen måtte endres (Halkier, 2010, s.55). Vi var åpne for å måtte endre litt på planene våre, eller komme inn på andre temaer, herav var tilnærmingen vår et semistrukturert intervju.

3.4.2 Semistrukturert intervju

Semistrukturerte intervjuer er kategorisert mellom ustrukturerte og strukturerte intervjuer. Her skulle vi formulere spørsmål på forhånd. Hvilke spørsmål, rekkefølgen og måten spørsmålene stilles på, varierer fra intervju til intervju. Det kan også komme naturlig i intervjuer å stille spørsmål til momenter som dukker opp. Vi ønsket å ha denne muligheten til å stille andre spørsmål enn de vi selv hadde forberedt. Semistrukturerte intervjuer er den vanligste formen å bruke i kvalitativ forskning, og dette kalles noen ganger for kvalitative dybdeintervjuer. Ved intervjusituasjoner der det er flere informanter som intervjues samtidig, vil dette være i form av gruppeintervjuer eller fokusgruppeintervjuer. I et gruppeintervju henvender forskeren seg til informantene, stiller spørsmål og tar en aktiv rolle i løpet av intervjuet. Under et fokusgruppeintervju er det vanligere at forskeren har forberedt et eller flere spørsmål eller oppgaver, som deltakerne skal diskutere seg imellom. Her tar forskeren en mer tilbaketrukket rolle (Gleiss & Sæther, 2021, s 80). Vi forberedte en intervjuguide på forhånd som inneholdt en oversikt over spørsmål vi ønsket å stille informantene.

Spørsmålene kunne være formulert enten som stikkord eller fulle setninger, der vi valgte å bruke fulle setninger. Her var det viktig for oss å formulere spørsmålene slik at informantene kunne forstå det vi lurte på. Vi prøvde derfor å unngå vanskelige begreper slik at elevene skulle kunne svare på spørsmålene våre. I strukturerte intervjuer stiller en spørsmålene nøyaktig slik de står i intervjuguiden, mens under semistrukturerte intervju brukes

intervjuguiden som veiledning til hvilke tema en ønsker å ta opp. I kvalitative intervjuer er det nesten alltid mer å hente hos informanter som forteller mye, enn hos noen som forteller lite (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Fordi vi ønsket så mye datamateriale som mulig, så valgte vi ut informanter strategisk.

3.4.3 Utvalg

Utvelgelsen av hvilke deltakere som skal være med i prosjektets fokusgrupper er viktig, uavhengig av hvilken rolle fokusgruppene skal spille i prosjektet. Utvalgene er så små i kvalitative metoder, at de ikke kan basere seg på en tilfeldig utvelgelse (Halkier, 2010, s. 30). Hvor mye kunnskap informantene klarer å produsere, avhenger av deltakerens sosiale samhandlinger med hverandre. Hvis en fokusgruppe er homogen, kan dette føre til for lite sosial utveksling. En heterogen gruppe kan ha den negative konsekvensen av at det oppstår konflikter eller misforståelser (Bloor et al., 2001, s. 20). Den sosiale samhandlingen vil ha stor påvirkning på hvor mye empiriske data som blir generert. Samhandlingens karakter bør derfor vurderes. Alle i gruppa burde føle at de har noe å bidra med (Halkier, 2010, s. 32). Lærerne hjalp oss med å sette sammen grupper ut fra hvilke sammensetninger som kunne gi best mulig samtale ifølge læreren.

I planleggingen av hvem som skulle delta i intervjuet, ble det lagt vekt på å ha med elever som liker å snakke, og som synes det går greit å snakke med ukjente personer, ved tanke på at vi var helt ukjente for dem. Lærerne passet på å ikke ta med bestevenner som kunne engasjere hverandre til annen oppførsel, enn det vi ønsket i fokusgruppeintervjuet. Vi ser at det kan bli et etisk problem når det er de elevene som snakker best for seg som blir hørt, for å få så mye data som mulig. Alles perspektiver er viktige, men vi valgte de lærerne trodde kunne gi oss mest mulig svar, for å kunne få samla inn nok data til prosjektet.

Alle deltakerne i fokusgruppene var gutter, fordi problemstillingen vår omhandler gutter. Vi valgte å ha to fokusgrupper med fire deltakere på hver gruppe. Fokusgruppelitteraturen har rapportert om vellykkede grupper på mellom tre og fire deltakere. Med mindre grupper vil det være mulig å gå mer i dybden, med hensyn til sosiale forhandlinger, språklige uttrykk og meningsdannelse. I større grupper kan datamaterialet være vanskeligere å analysere, da det

kan bli for stort. Ved mindre grupper er det alltid en fare for at det kan bli for lite dynamisk samhandling (Halkier, 2010, s. 39). I hvert av de to fokusgruppeintervjuene var det en elev som ikke var deltakende i samtalene. Tilfeller fokusgrupper fungerer som den viktigste metoden for et prosjekt, eller likestilt med en annen metode, vil det være nødvendig å gjennomføre nok grupper (Halkier, 2010, s. 40). Det blir ikke fremstilt helt konkret hva som blir nok og godt nok, men det blir anbefalt å holde fokusgruppene til et prosjekt til et minimum, da fokusgrupper er en arbeidskrevende metode (Bloor et al., 2001, s. 28). Rosaline Barbour mener at det ikke er gitt at ved å gjennomføre flere fokusgrupper, så vil en få et bedre empirisk resultat (Barbour, 2007, s. 59).

3.5 Analyse

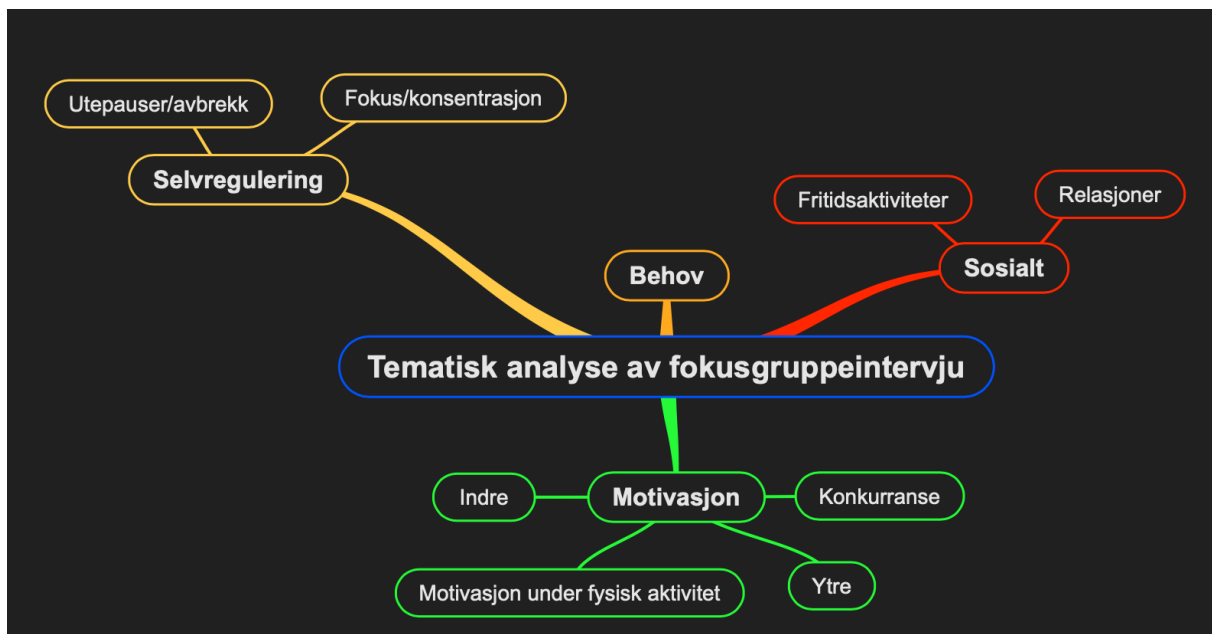
“Selve begrepet analyse kommer fra gammelgresk og betyr å løse, i betydningen å brette opp til håndterbare biter og størrelser. Denne betydningen av begrepet illustrerer utvelgelsen og struktureringen av materialet etter endt materialinnsamling” (Anker, 2020, s.17).

Analysedelen skal inneholde arbeid med datamaterialet, hvor vi skal lage tolke?

sammenhenger og drøfte spenninger ved hjelp av teori (Anker, 2020, s. 17). Kirsti Malteruds (2017) definisjon på analyse sier: “Analysen består i å stille spørsmål til det empiriske materialet (hva kan dette fortelle om X), lese og organisere data systematisk i lys av relevant teori og gjenfortelle svarene på en forståelig og relevant måte” (s. 81). Definisjonen til Malterud inkluderer både å jobbe med materialet på en systematisk måte, men inkluderer også spørsmål til datamaterialet og kommunikasjonen av svar til mulige lesere. Anker (2020) velger å ha en vid forståelse av analyse ved å forstå det slik at det innebærer alt arbeidet som skjer rundt datamaterialet, samt å prøve å finne en mening i det. Allerede ved valg av tema har en så startet på en form for analytisk aktivitet. Analysefasen er en lang prosess, og meningsskapingen av datainnsamlingen varer helt fra innsamlingspunktet til siste del av skrivingen (s. 17). Vi har brukt tematisk analyse. Vi skal nå komme mer inn på denne metoden og hvordan vi har brukt den.

3.5.1 Tematisk analyse

Kvalitative tilnæringer er både komplekse og nyanserte, og tematisk analyse blir sett på som grunnmuren for kvalitativ analyse. Ifølge Braun og Clarke (2006) er tematisk analyse den første kvalitative metoden for analyse som burde læres av en forsker. Dette er fordi det dannes kunnskap som vil være nyttig innen andre former for kvalitativ analyse. Tematisk analyse hjalp oss å identifisere, analysere og rapportere ulike tema inn i datasamlingen vår. I korte trekk organiserer og beskriver det et datasett i rik detalj. En av fordelene med denne analysen er dens fleksibilitet. Selv om en teoretisk sett har mye frihet, så er tematisk analyse som verktøy godt for å danne en rik og detaljert datasamling. Det er to former for data som refereres til når det samles inn data, data corpus og datasett. Data corpus er all dataen som kommer inn, for eksempel et helt intervju som er blitt transkribert, mens datasett er all dataen som blir brukt i analysen. Det vil si for eksempel bare de dataene fra intervjuet som faktisk blir brukt i denne oppgaven refereres det til datasett når det skrives om datasamlingen (Braun & Clarke, 2006, s.78-82). Vi har laget temaer ved hjelp av datasettet vårt. Videre skal vi fortelle litt om hva et tema er og hva som skal til for å lage et tema.



Figur 3: Tankekart av vår tematiske analyse.

3.5.2 Tema

Et tema i en datasamling blir sett på som noe viktig som knyttes opp mot problemstillingen, og som representerer en form for mønster eller mening i datasamlingen. Det er ikke nødvendigvis noen fasit på hvor mange tema det skal være eller hvor store de skal være. Det er heller ikke en fast formel på hvor mange av dataene som må stemme sammen for å bli sett på som et tema. Et tema behøver ikke nødvendigvis å ta en stor plass i en datasamling, for å anses som et tema (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Cecilie Dalland (2023) støtter denne påstanden og mener at et tema kan oppstå ved en gjentakende tendens, eller en enkeltstående hendelse som har stor betydning for vårt fokus (s. 102). Derfor er det opp til oss som forskere å bedømme og bestemme hva temaene skal bli. Vi har brukt muligheten vår til å danne tema med undertemaer, for å gjøre det mest mulig oversiktlig, samtidig som vi har god kontroll på dataene vi har funnet. Tematisk analyse har fungert som et fleksibelt verktøy, der vi har hatt mye teoretisk frihet, samtidig som vi har hatt stor påvirkningskraft i forhold til hvilke temaer som har blitt laget. Målet vårt har vært å få en rik tematisk beskrivelse av hele datasettet, slik at leseren får et inntrykk av de viktige temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 82-83). Vi skal forklare nærmere hvordan vi gjennomførte de ulike stegene i vår tematiske analyse.

3.5.3 Prosessen

Hele prosessen startet da vi gikk gjennom datamaterialet for første gang. Allerede her begynte vi å se ulike mønster og tema av betydning. Vi kunne legge merke til ulike mønster og tema under selve datainnsamlingen. Under analyseprosessen har vi beveget oss frem og tilbake gjennom hele datainnsamlingen. Skrivning har vært en sentral del av analysen, og vi begynte startfasen med å skrive ned ideer og potensielle koder og tema. For å styrke forskningens validitet har det vært viktig å koble litteraturen til dataene vi har innhentet. Det finnes flere måter å gjøre dette på (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Vi har valgt en deduktiv tilnærming i arbeidet med å koble litteratur til teori.

Deduktiv forskning går fra teori til empiri. Her undersøkes om en antagelse fra en eksisterende teori, gjerne en hypotese, stemmer overens med virkeligheten. Det blir teori- eller hypotesetestende forskning, og kalles ofte derfor hypotetisk-deduktiv metode. Formålet

med denne tilnærmingen er å teste og forbedre bestemte deler av en teori (Nyeng, 2012, s. 59-60). Fordi vi ønsket å se om datamaterialet kunne bringe oss andre veier enn vår forforståelse, forsøkte vi å ikke bare la oss drive av litteraturen. Under analysearbeidet kunne vi dermed se etter tema som ikke passet til allerede innhentet litteratur. Da kunne vi ha gått glipp av og oversett andre viktige tema og data. Samtidig er et av argumentene for å lese litteratur først, at det kan forbedre analysen ved å gjøre oss mer oppmerksomme på små detaljer. Det er ingen metode som er helt rett når det gjelder å lese litteratur, men det kommer an på forskerens syn (Braun og Clarke, 2006, s.86). Braun og Clarke (2022) mener at koding ikke trenger å ha enten en induktiv eller en deduktiv tilnærming, selv om det kan. Analysen kan ha elementer fra begge orienteringene. Det som er viktigst er at måten en skal kode på passer formålet med oppgaven (s. 56). Fordi vi skulle ha elementer fra begge orienteringene, beveget vi oss også i en induktiv retning, under analysearbeidet.

Induktiv forskning skaper teorier ved å ta utgangspunkt i empiriske fenomener. Her studeres virkeligheten for å danne seg et korrekt bilde av den. Vi prøvde å gjøre dette uten å legge i grunn noen forventninger eller hypoteser til arbeidet. I denne typen forskning observerer vi virkeligheten for å bygge på den teorien som allerede finnes. Vi beveger oss altså fra empiri til teori (Nyeng, 2012, s. 59).

I denne analysen av datainnsamlingen har vi brukt Braun og Clarke (2006) sin seks-trinns metode på tematisk analyse. Vi har vært bevisste på at kvalitative analyser er mer retningslinjer på hvordan en analyse skal gjøres, istedenfor regler. Vi har brukt de grunnleggende prinsippene i de seks ulike fasene, mens vi har fokusert på å være fleksible for å treffe problemstillingen og datainnsamlingen. Å analysere data er ikke en lineær prosess, men en prosess der det er nødvendig å hoppe frem og tilbake mellom stegene. Prosessen kan derfor ta tid, og av den grunn har vi ikke fremskyndet den (s.86).

De seks ulike fasene Braun og Clarke skriver om og som skal med i analysen er, **fase 1:** Bli kjent med dataene. Her har vi transkribert data, lest gjennom dataene og skrevet ned ideer. **Fase 2:** Går ut på å lage koder, gjennom å kode interessante deler av datasettet på en måte som samler data som er relevant til hver kode. **Fase 3:** Handler om å se etter tema i dataene som er kodet. Her har vi brukt kodene som vi fant, til å danne ulike tema, og samlet all data som kan henge sammen med potensielle tema. **Fase 4:** Se gjennom temaene. I denne fasen

har vi sett om temaene er relatert til dataene som er kodet, og deretter dannet et slags kart over de ulike temaene i analysen. **Fase 5:** Går ut på å definere og navngi tema. Vi så over hvert spesifikk tema, og hvordan analysen så ut overordnet. **Fase 6:** Produsere en rapport. Siste mulighet for analyseringen foregår i denne fasen. Her fant vi eksempler og dannet analysen. Dette er slutfasen på analysen og oppgaven, og det er her masteroppgaven og drøftingen dannes og avsluttes (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

I dette tilfellet, der vi som forskere har begrenset med tid og skriver en masteroppgave, er det lurt å ikke velge et altfor omfattende program for analysen, men et program det ikke tar så lang tid å lære seg. Vi har i dette tilfellet brukt programvaren Microsoft Word. Denne programvaren fungerer godt nok til analysearbeidet i en masteroppgave. Flere nytter godt av å skrive ut materialet sitt, kode og systematisere for hånd (Dalland et al., 2023, s. 98).

3.5.4 Semantisk og latent koding

Det finnes to ulike strategier for å kode dataene på; Semantisk og latent koding. Semantisk koding fanger eksplisitte uttrykte meninger, som ofte står veldig nært til deltakerens språk. Latente koder søker etter en dypere, mer implisitt mening, som noen ganger kan være ganske abstrakt fra det åpenbare innholdet i dataen. Hvilken av disse strategiene å kode på som er best kommer helt an på målet til prosjektet. I praksis er ikke grensene mellom semantiske og latente koder distinkte. Kodestrategiene er ikke dikotomiske, som vil si at de ikke gjensidig utelukker hverandre, men presenterer to ulike retninger å se data på (Braun & Clarke, 2022, s. 58). I vår kodeprosess har vi benyttet oss av elementer fra både semantisk og latent koding. Vi ønsket at elevenes direkte utsagn i seg selv, skulle ha en verdi i vår analyse. Samtidig ville vi ha muligheten til å se en dypere betydning, for å koble denne til teori og vår problemstilling.

3.6 Kvalitetssikring

3.6.1 Reliabilitet

Nyeng (2012) fremhever at reliabilitet handler om hvorvidt dataene i en undersøkelse er tillitsvekkende eller til å stole på (s. 105). Vurdering av reliabilitet omhandler hvorvidt en

finner noenlunde de samme resultatene hvis den samme undersøkelsen gjøres på nytt. Her stilles det spørsmål til om det er konsistens i funnene over en lengre periode. Under observasjonen og intervjuet vårt var det ingenting uforutsett som skjedde, og vi gikk systematisk til verks med intervjuguide og observasjonsprotokoll. Herav vurderer vi det dithen at det er konsistens i funnene våre.

For at en undersøkelse skal være reliabel må det også være konvergens i resultatene mellom forskere og forskergrupper, som handler om at andre forskere har gjort lignende funn andre steder. Vi har funnet forskning innenfor vårt felt i prosjektene SEFAL, HOPP, Liv og røre og for at det skal være gyldighet i konsistens og konvergens, vil det være sentralt at det blir brukt samme målemetode. Med disse kravene oppfylt, vil det styrke reliabiliteten, men det er fortsatt ingen garanti for at forskningen gir et reelt bilde av den virkeligheten som ønskes undersøkt (Nyeng, 2012, s. 107).

Kvernmo (2005) mener at ved bruk av intervju som metode for å få frem meninger, beskrivelser og opplevelser så kan disse i liten grad være reliable, i den forstand at de ikke kan gjentas og få nøyaktig samme resultat. Hun fremmer at opplevelsens uttrykk påvirkes av konteksten, informantens dagsform, erfaringsbakgrunn og hvilken forståelse vedkommende har i akkurat det øyeblikket intervjuet holder på. En annen dag kan noen av disse forutsetningene være annerledes, og føre til at andre nyanser kommer frem. Et problem er å finne frem til selve opplevelsen. Den opplevelsen en intervjuer får presentert, er den opplevelsen informanten akkurat i det øyeblikket har mulighet å verbalisere (s. 69). På hvilken måte informantene klarer å verbalisere seg skal vi også ta opp igjen i kapitlet om validitet, da dette er sentralt for om en oppgave er valid eller ikke. Av denne grunn så vil ikke ett intervju styrke reliabiliteten nok, og vi har derfor valgt to intervjuer og observert i tillegg.

I det første intervjuet formidlet vi ikke godt nok til elevene at de ikke skulle si det vi ville høre, men det de selv faktisk mente. Vi la ikke nok vekt på at vi satte pris på alt de sa uansett hva det måtte være, både positivt og negativt. Dette kan bety at i det første intervjuet, så vil ikke reliabiliteten kunne være like sterk. I intervju nummer to så la vi større vekt på at vi ville høre informantens egne meninger, uavhengig om det var positive eller negative, og at vi satt stor pris på alt de sa.

3.6.2 Validitet

Validitet handler om hvorvidt forskeren får informasjon om det som faktisk skal undersøkes og studeres. Med barn eller unge som informanter er det en mulighet for at validitetsproblemen er større enn med voksne informanter. Spørsmålet er hva som virkelig blir observert, og om dette blir påvirket av den aldersmessige forutsetningen. Elevenes perspektiv på en situasjon kan gi en helt annen forståelse av situasjonen enn den voksne. Derfor vil deres perspektiv og posisjon kunne være veldig forskjellig fra forskerens. Dermed vil graden av validitet avhenge av hvor stor grad data som samles inn er påvirket av denne ulikheten i perspektiv og posisjon. Derfor er det svært viktig å erkjenne disse ulikhetene slik at vi er bevisst på hvilken betydning disse kan ha i forståelsen av data. Vi må være sikre på at vi som intervjuer samt informantene snakker om samme fenomen, samtidig som begrepene som blir brukt forstås nokså likt (Kvernmo, 2005, s. 69-70). Dette er hovedårsaken til at vi valgte å bruke fokusgruppeintervju og metode sammen. Da får vi observert elevene i en situasjon, og gjort oss en tolkning ut ifra hvordan de opptrer, men vi får også høre elevenes ærlige egne meninger om tema i fokusgruppeintervju, og det vi ville finne ut av.

Når vi intervjuer barn, vil det alltid være en mulighet for at vi undersøker hvilken evne de har til å verbalisere egne tanker og reaksjoner i større grad enn innholdet i tankene og reaksjonene. På hvilken måte forskeren forstår barnets utsagn blir sentralt ved tanke på hvorvidt undersøkelsens validitet er ivaretatt. Forståelsen vi har, og tolkningene vi gjør oss baserer seg på våre egne erfaringer og vår kunnskapsbakgrunn. Vi må være oppmerksomme på dette da ingen andre kan se dataene på samme måte fordi vi er de eneste som kommer til å være til stede ved alle intervjuene og observasjonene. Dataene vil ha verdi i så måte at de gir uttrykk for barnas perspektiver, slik vi ser dem i den konteksten de ble gitt og bearbeidet (Kvernmo, 2005, s. 70).

Barn har lett for å bli ledet av voksnes spørsmål, noe som kan gi upålitelig eller direkte misvisende informasjon. I intervjuene synes vi det var utfordrende å stille spørsmål som barna forstod, samtidig som vi fikk respons til det vi lurte på, uten å stille ledende spørsmål. Vi undres om gitte kan sies å svekke validiteten i intervjuet vårt. Det er mange forskjeller blant de sosiale verdenene barn og voksne lever i. Disse forskjellene kan være lette å overse når en

skal intervju barn. Kvale og Brinkmann (2015) henviser til Eder og Fingerson (2002) som har rettet søkelys mot det skjeve maktforholdet mellom barnet og den voksne, der de har pekt på nødvendigheten av at intervjueren unngår å bli assosiert med en lærer og ikke får barnet til å tro at det bare finnes ett riktig svar på et spørsmål. I planleggingsfasen til et intervju er det viktig at intervjueren planlegger og lager en intervjuguide der det er viktig å formulere alderstilpassende spørsmål. Lange og komplekse spørsmål og spørsmål som spør etter flere ting om gangen kan være lurt å unngå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175).

Kvernmo (2005) legger også søkelys på forskjellen i alder og autoritet mellom voksne og barn. Dette gjør at intervjuer med barn blir litt spesielle, og intervjuer som foregår i skolen kan uheldigvis påvirke elevene til at intervjueren får lærerstatus. Kvernmo er videre redd for fallgruven ved at noen elever kan bli påvirket til å føle at de må gi “riktige svar” fordi “feil svar” kan påvirke dem negativt, enten karakterene deres eller skolens forhold til dem. Forskjellen i nivå, autoritet, alder og erfaring mellom lærerstudentene og elevene, bør studentene være klar over når de velger unge elever som informanter (s. 72). Under begge intervjuene startet vi med uformelle samtaler, hvor vi startet med å fortelle litt om oss selv, før informantene fikk rom til å gjøre det samme. Deretter spurte vi dem noen uformelle spørsmål, om hvor gamle de var og hva de likte å gjøre på fritiden. Barna fikk også muligheten til å spørre oss spørsmål dersom de lurte på noe. Etter den uformelle samtalen fikk vi inntrykk av en god stemning der vi hadde blitt litt kompiser. Samtidig merket vi som nevnt, at elevene under det første intervjuet følte de måtte svare det vi ønsket å høre, på spørsmålene.

3.6.3 Validitet av intervjutranskripsjonen

Etter at vi var ute i felten og innhentet data fra intervjusituasjonen, måtte vi transkribere intervjuet. “Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen (...) Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Selv om transkripsjonen kan være en komplisert fase, er det sjeldent at den kommer frem i kvalitativ forskningslitteratur. En slik fase er en fortolkningsprosess der forskjeller mellom skrevne tekster og talespråk kan skape praktiske og prinsipielle problemer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). For å prøve å forhindre disse problemene, gikk vi begge igjennom hvert vårt intervju først og transkriberte, før vi så over hverandres transkripsjon for

å se om vi synes den ble så korrekt som mulig. Det finnes ingen sann objektiv oversettelse fra muntlig språk til skriftlig form. Under transkriberingsfasen tenkte vi på hva som var nyttig for vår forskning. For å gjøre oppsettet mer oversiktlig, utførte vi transkripsjonen i en litterær stil, som gjorde det mulig å formidle meningen med historiene fra intervjupersonene til leserne (Kvale & Brinkmann, 2015, s.212). Litterær stil vil si at vi strukturerte transkripsjonene i et Word-dokument, slik at de ble bedre egnet for å kunne analyseres. Selve struktureringen er begynnelsen på analysen, og gjorde det lettere for oss å få oversikt over samtalene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206-207). Vi brukte Nettskjema diktafon for å ta opp det som ble sagt under intervjuene. Opptakene ble i tillegg tatt opp på hver vår mobil, i tilfelle at det skulle bli noe feil ved et av opptakene. Nettskjemaet transkriberte for oss, men transkriberingen her ble ikke helt korrekt, og vi gikk dermed gjennom transkripsjonsfasen selv, for at det skulle bli riktig.

3.6.4 Forskningsetikk

“Formålet med forskningsetikken er å fremme fri, god og forsvarlig forskning. Forskningsetikken bidrar til å konstituere og sikre god vitenskapelig praksis” (NESH, 2021, s. 5). NESH står for “Det nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora”. Dette er et rådgivende organ som har i ansvar å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer. Det internasjonale forskerfelleskapet har over tid utviklet et sett grunnleggende normer for å bevare det forskningsetiske prinsippet innenfor forskning. De har kommet frem til sannhetsnormen, metodologiske normer og institusjonelle normer. Vi kan ikke vike fra sannhetsnormen uansett hva slags undersøkelse vi skal foreta oss. Normen handler om at vi som forskere skal ha sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet. Alle disse er en forutsetning for forskningens kvalitet og pålitelighet. Metodologiske normer har som mål å sikre at vitenskapelige metoder utføres på en faglig og forsvarlig måte. Dermed må de være saklige, klare og etterprøvbare. Forskning burde også reguleres av institusjonelle normer. Disse hjelper til å skape en åpen forskning, som er kollektiv, uavhengig og kritisk. Disse normene vil sammen bidra til å konstituere og regulere god vitenskapelig praksis, og styrke forskningens integritet (NESH, 2021, s. 5). Vi håper at NESH sine prinsipper dirigerer oss i riktig retning, slik at forskningen vår blir så etisk god som mulig.

Forskningsetikk innebærer også mer alminnelige normer. Disse normene er påvirket av samfunnets krav og forventinger til forskningen. I hovedsak innebærer de alminnelige normene i denne sammenhengen, den grunnleggende verdien om menneskeverdet. Menneskeverdet blir ivaretatt gjennom tre prinsipper: respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning, og rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder. Følger en disse forpliktelsene skal det sikre forskningens forsvarlighet (NESH, 2021, s. 5).

3.6.5 Anonymisering

For å anonymisere informantene våre, droppet vi å innhente fødselsnummer, navn og andre personopplysninger om vedkommende. Slik blir det ikke mulig å identifisere barna. Barna blir ikke mulig å gjenkjenne ut ifra observasjonsnotatene eller intervjuet vi har analysert (Dalland et al., 2021, s. 136). Vi innhentet skriftlig samtykke fra foreldrene til også personene som skulle delta i undersøkelsen. Samtykket forklarer hvordan observasjonene skulle gjennomføres, redegjøre for formålet med undersøkelsen og at det bare var kontaktlærerne til informantene og oss som har muligheten til å se skjemaene. Samtykkeskjemaet var detaljert slik at informantene selv kunne vurdere fordelene og ulempene og avgjøre om de vil være med i undersøkelsen (Dalland et al., 2021, s. 135).

4 Resultater

I dette kapitlet skal vi presentere resultatene våre i analysen. Vi begynner med å vise frem funn fra observasjonene våre, der vi også har med observasjonsskjema. Her vil vi komme inn på punktene i observasjonsskjemaet, mens vi kobler opp disse til ulike situasjoner og utsagn vi har observert. Deretter presenterer vi funnene våre fra den tematiske analysen av fokusgruppeintervjuet. Her knytter vi det elevene sier opp mot viktige tema som vi har laget under den tematiske analysen.

4.1 Observasjon

4.1.1 Klasse 1

Den første observasjonen gjorde vi en mandag i klassen fra 11.30-12.30 etter storefri. Vi satte oss strategisk, en til venstre rett innenfor døra i klasserommet, og en lengst bak til høyre. På den måten fikk vi observere fra begge sider, både bak og foran. Elevene kom inn og satte seg automatisk på plassene sine og gikk inn på multismart øving på Ipadene sine. Vi fikk noen blikk fra elevene som så nysgjerrige og spente ut. Etter et rundt 15 minutter startet læreren timen, og presenterte oss slik at vi fikk introdusere oss kort. Etter dette begynte læreren å prate om timen der faget er matematikk og målet for timen var å øve på multiplikasjon og sammenhengen mellom det og divisjon.

Aktiviteten elevene så skulle gjennomføre var snøballkasting med gangestykker. Aktiviteten går ut på at elevene skriver ned to gangestykker på to forskjellige ark, og krøller dem sammen. Disse arkene har nå blitt til en "snøball". Når alle har gjort det kaster de snøballene sine. Elevene plukker opp en snøball og ser gangestykket og regner det i boka si. Når en har gjort det krøller en arket igjen og kaster det videre før en finner en ny snøball å regne ut. Etter en stund avsluttet læreren aktiviteten. Elevene ble bedt om å finne to snøballer hver. Disse fikk elevene snart klarsignal til å kaste i en søppelbøtte som læreren hadde funnet frem. Alle elevene måtte stå bak benkene i samlingen. Hvis de bommet fikk de gå nærmere og "dunke" som er en basketballterm for å være rett ved kurven og kaste ballen rett ned.

Tabell 1: fra observasjoner, klasse 1

Aktivt engasjement	Høy	Middels	Lav
Respons	x		
Stiller spørsmål		x	

Aktiv lytting	X		
Ser på læreren	X		
Oppgaverelatert atferd		X	
Deltakelse	X		
Faglig kommunikasjon		X	
Faglig innsats		X	

Ettervurdering

Elevene satte seg rolig i samling og de fleste hadde blikkene sine på læreren. Elevene ble så fortalt at de skulle ha snøballkasting. Dette fikk reaksjoner som “Yaaay!”, og flere elever som begynte å smile og kikke på hverandre. Vi tolker dette som at de har hatt denne aktiviteten før, der de har opplevd positive mestringserfaringer. Elevene syntes her å ha positive følelser og viste en positiv respons på at de skulle ha denne aktiviteten, derfor rangerte vi responsen til høy. Læreren repeterte reglene selv om de hadde utført aktiviteten ved en tidligere anledning. Her hadde alle elevene blikket sitt opp mot læreren, og det så ut til at de lyttet aktivt, derfor krysset vi høy på “Aktiv lytting” og “Ser mot læreren”. Noen gutter stilte spørsmål, men ikke mange nok til at vi vurderte “stiller spørsmål” til mer enn middels. Vi ønsker å påpeke at dette kan bety at guttene har forstått instruksene til aktiviteten, heller enn at de ikke er engasjerte nok til å stille spørsmål. Aktiviteten startet, og en gutt ropte “Jeg fikk den jeg lagde selv!”. Utsagnet ble sagt på en måte som ga oss et uttrykk av glede. Flere av guttene gikk for å se på

hverandres regnestykker. Noen løp for å hente nye snøballer. Noen kastet flere enn en snøball. Noen brukte også lengre tid på kastingen og mindre tid på regning, selv om de fleste brukte god tid på regning. Vi vurderte dette til at det gikk litt utover formålet med oppgaven, der hovedfokuset er å øve på multiplikasjon. Herav krysset vi av “Oppgaverelatert atferd” på middels. “Deltakelse” derimot vurderte vi til høy fordi så godt som alle elevene var deltakende i aktiviteten. Vi observerte ikke noe særlig til diskusjon og prat om regnestykkene, ingen matematisk samtale. Vi fikk inntrykk av at noe av fokuset kunne ligge mer på selve snøballkastingen enn selve matteaspektet. “Faglig kommunikasjon” og “faglig innsats” ble derfor krysset av på middels. Læreren hadde en rolig aktivitet etter dette for å roe dem litt ned til neste aktivitet, da de var oppskrudde under og etter denne aktiviteten.

4.1.2 Klasse 2

Den andre observasjonen gjorde vi tirsdag, dagen etter første observasjon. Denne observasjonen ble også gjort fra 11.30-12.30 etter storefri. Vi satte oss på samme måte her som i første observasjonen. Her hadde også elevene som rutine å komme inn og automatisk sette seg på plassen og gå inn på multismart øving på Ipadene sine. Noen av elevene ga oss litt oppmerksomhet, der en ble opphengt i en av våre T-skjorter og kom og tok på den og begynte å spørre om hva vi gjorde der og mer. Etter 10 minutter startet læreren timen og ba alle sette seg i samling. Deretter lot hun oss få introdusere oss kort og si noe om hvorfor vi var der på besøk. Da vi hadde introdusert oss selv fortalte læreren at i den mattetimen skulle de øve på multiplikasjon.

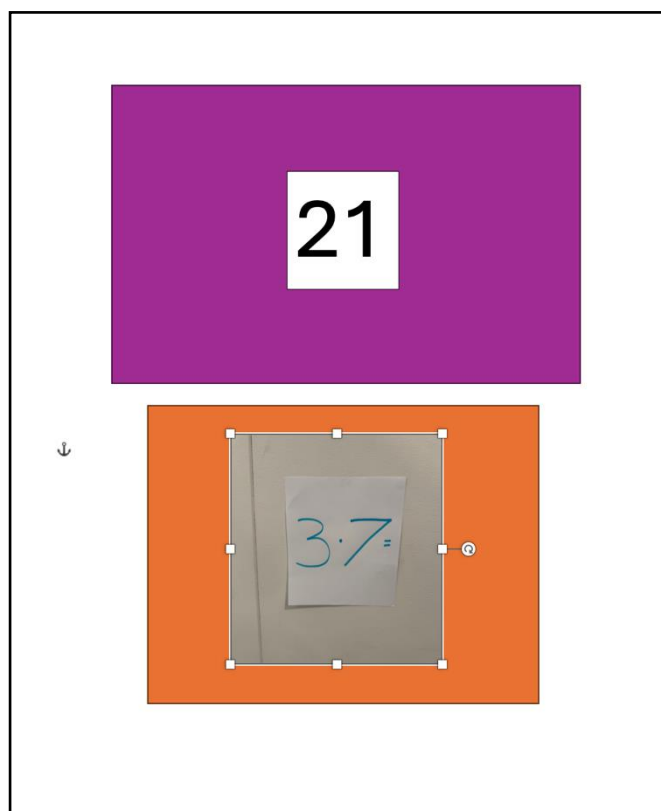
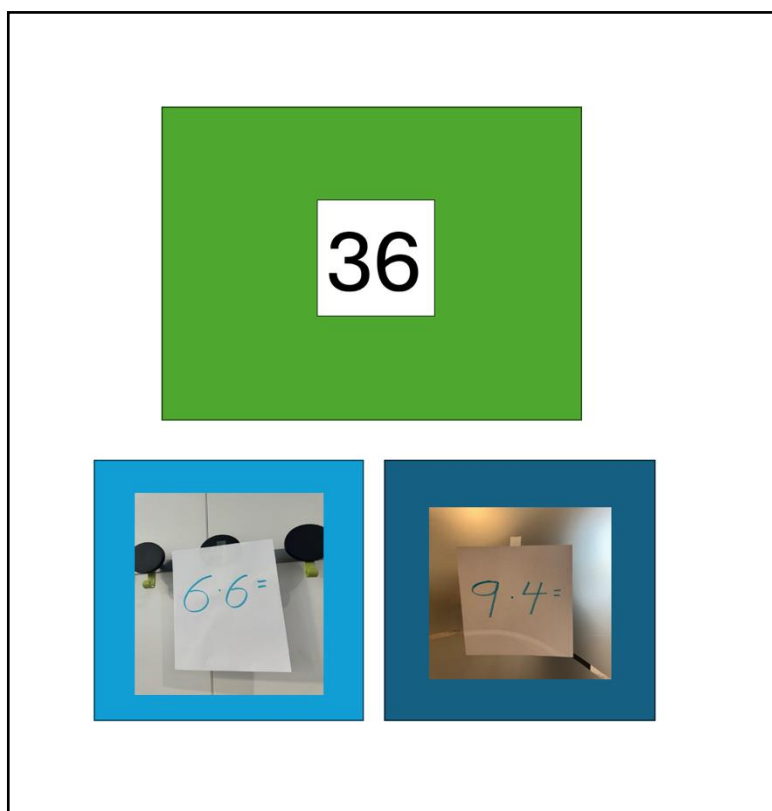
Klasse 2 skulle gjennomføre to aktiviteter. Den andre aktiviteten var snøballkasting, samme aktivitet som den andre klassen hadde dagen før. Den første aktiviteten elevene skulle gjennom var å lete etter gangestykker. Vi kaller aktiviteten for talljakt. Her skal elevene gå inn i Book Creator, en app på Ipaden elevene har mulighet til å lage bøker. Inne på appen har lærer allerede lagt til en bok, som inneholder flere sider med tall. Disse tallene er produkter av multiplikasjonsstykker som henger rundt på ark i klasserommet. For eksempel så står det tallet 36 på den ene siden i boka, her skal elevene lete etter ark med gangestykkene $4 \cdot 9$ og $6 \cdot 6$. Læreren hadde ikke hengt ut alle mulige regnestykker som til sammen blir det produktet, da det ville blitt for omfattende for elevene å gjennomføre aktiviteten. Læreren hadde for

eksempel i tilfellet med tallet 36, valgt to av regnestykkene som til sammen blir 36. For å vise elevene hvor mange stykker hun var ute etter til hvert av tallene i boka, hadde hun laget blanke firkanter for å markere dette. Antall blanke firkanter bestemte hvor mange stykker elevene skulle finne. Vi tok ikke bilde av aktiviteten under observasjonen, derfor har vi rekonstruert de viktigste elementene fra aktiviteten:

Slik så det ca. ut i klasserommet og på gangen hvor lærer hadde hengt opp gangestykker:



Slik så det ut på elevens Ipad:



Tabell 2, fra observasjoner, klasse 2:

Aktivt engasjement	Høy	Middels	Lav

Respons	x		
Stiller spørsmål		x	
Aktiv lytting		x	
Ser på læreren	x		
Oppgaverelatert atferd		x	
Deltakelse		x	
Faglig kommunikasjon	x		
Faglig innsats		x	

Ettervurdering

Læreren hadde begynt å gå gjennom aktiviteten talljakt. Kategorien “stiller spørsmål” vurderte vi til middels grad, da det ikke var så mange spørsmål før aktivitetene. Et av spørsmålene var et spørsmål som allerede hadde blitt stilt, som kan bety at han som stilte spørsmålet ikke hadde fulgt med da spørsmålet ble spurt. Etter spørsmålsrunden startet aktiviteten og en annen gutt trengte hjelp av en medelev til å finne riktig side på Book Creator. Ut fra dette fikk vi inntrykk av at ikke alle har lyttet aktivt, og har dermed vurdert kategorien “Aktiv lytting” til middels. Derimot observerte vi at de fleste så på lærer og dermed krysset av høy på kategorien “Ser på læreren”. Guttene viste god respons på instruksene de fikk, og aktivitetene de skulle gjøre, som ga høy vurdering av “Respons”. Både “Oppgaverelatert atferd”, “Deltakelse” og “Faglig innsats” ble vurdert til middels. Her er det viktig å presisere at det ikke var slik at alle gutta ble vurdert middels i disse kategoriene. Det

var noen som ble vurdert høy og noen som ble vurdert lav; under talljakten sa en gutt “Vi må lete etter en til 12!”, mens en annen gutt ropte “Jeg tror jeg vet hva svaret på disse er dere!”. Fra disse utsagnene syns vi at elevene var oppslukt av oppgaven, og derfor ga de innsats og deltok fullt. To andre gutter var litt med i starten på aktiviteten, men disse meldte seg ut etter rundt fem minutter. Disse to gikk inn på noe som ikke var relatert til aktiviteten, på Ipaden, mens resten holdt på med aktiviteten i nesten 15 minutter. Vi tolker dette som at fysisk aktiv læring kan ha ulik virkning på forskjellige barn. Under snøballkastingen ga guttene inntrykk til at de hadde positive følelser til aktiviteten, da de smilte under aktiviteten. En gutt ropte “Haja!” mens han kastet. En annen gutt spurte: “Hva gjør man hvis man får samme?”. I begge aktivitetene ville noen avslutte det de holdt på med. Til talljakten spurte en gutt høyt: “Kan jeg bare ta de to siste?” og under snøballkastingen spurte en annen gutt høyt: “Kan jeg gjøre den siste jeg skriver?” mens de smilte. Vi tolker disse utsagnene som at aktivitetene engasjerte elevene. Kategorien “Faglig kommunikasjon” har vi vurdert til høy. Selv om det var noen som meldte seg ut var det såpass mye fokus og faglig prat blant resten. Flere telte på fingrene sine. Noen telte høyt. Noen viser og forteller om sine mattestykker til andre samtidig som de vil se på de andres mattestykker. Flere sa regnestykker høyt og virket å se litt spørrende på hverandre mens de tenkte. Vi fikk inntrykk av at å jobbe med aktiviteten i et felleskap motiverte elevene i aktiviteten. Samtidig virket elevene konsentrerte om oppgaven da de holdt et utholdende fokus. Til slutt da elevene fikk vite at de skulle kaste snøballene i søppelkassa, ropte en gutt ut: “Ååå ja! Vi skal kaste dem!”. For oss uttrykte eleven gledesrus.

Oppsummering

Mestringserfaringene og mestringsforventningene til elevene virket avgjørende, da elevene ble helt oppslukt med engang de hørte at de skulle ha snøballkasting aktiviteten. Barna viste uttrykkelse av glede og engasjement, sammen med hverandre i et felleskap. I begge aktivitetene virket barna motiverte. Vi stiller oss spørrende til om snøballkastingen er mer lekpreget enn talljakten, eller om det er noen andre grunner til at to av guttene meldte seg ut i denne aktiviteten.

4.2 Fokusgruppeintervju

Her skal vi ta for oss noen av de viktigste temaene vi fant under analysen, og knytte noen sitater opp mot hvordan de kan tolkes. Hvem som sier hva, har ingen betydning for oppgaven vår, og vi skriver derfor elev 1, 2, 3 og 4 til hvert sitat hvis det er flere som snakker. Det vil si at Elev 1 ikke vil være samme elev gjennom de ulike sitatene. Vi har valgt å dele funnene våre inn i fire hovedgrupper som også er hovedtemaene fra den tematiske analysen. Temaene videre her vil være *motivasjon, selvregulering, sosialt fellesskap og behov*.

4.2.1 Motivasjon

Motivasjon under fysisk aktivitet

For noen elever vil den fysiske aktiviteten i opplæringssituasjonen ha stor innvirkning på motivasjonen deres. Flere av informantene mener at motivasjonen deres øker i timer hvor de har fysisk aktiv læring. Vi spurte først informantene om de visste hva innsats var før vi forklarte det til dem, slik at de skulle forstå spørsmålet bedre.

Moderator: Har dere mer eller mindre innsats i timene dere er litt i bevegelse?

Elev: Jeg synes mer, fordi det blir jo mye gøyere. At man får mer lyst til å gjøre det.

For eksempel sånn at man kan kaste en snøball igjen.

Elev: Også får vi mer energi når vi sitter stille.

Moderator: Hvorfor det?

Elev: Fordi da kjeder vi oss enda mer.

Vi tolker gitte slik at noen av elevene blir mer motiverte når det skjer en fysisk aktivitet, fordi det er morsommere enn å bare sitte stille og jobbe. Hvis vi tar eksempel i snøballkastingen slik som eleven i eksempelet, så skjønner han at jo flere regnestykker han får gjort, desto flere snøballer kan han kaste. Vi tolker dette at denne eleven sin motivasjon for timen og oppgaveløsningen har gått opp. Vi tolker det også slik at mattestykkene vil være en slags “hindring” for å kunne gjøre noe gøy som er å kaste snøball, og at det da vil bli sett på som en nødvendighet for å nå målet om å få kastet snøball. Dette vil da gå ut på ytre motivasjon, da

det etter hvert gangestykke venter en slags belønning. I tillegg får elevene vært i bevegelse, da gjør de noe samtidig som de gjør noe lærerikt, og det vil kunne være mindre sannsynlig at elevene kjeder seg. Eleven i eksempelet over sier han får mer energi av å sitte stille, og at det er kjedelig. Da er det naturlig at arbeidet med matte blir ekstra kjedelig hvis elevene skal sitte stille, og kjeder seg fra før. Det er en viktig del av motivasjonen og alltid få elevene til å være med, og at de er klar for å lære noe nytt.

Indre motivasjon

Å se indre motivasjon er ikke så enkelt. Vi må derfor se på funnene våre, og deretter gjøre oss opp en tolkning på om det kan ha vært indre motivasjon. Indre motivasjon bygger jo på at elevene synes aktiviteten i seg selv er verdifull og givende for dem, og at det ikke er en ytre faktor som påvirker motivasjonen deres.

Intervjuer: Hva synes dere om den aktiviteten?

Elev 1: Ja, det var gøy, og gøy. Det var gøy for det var sånn snøballkrig samtidig.

Elev 2: Det er det samme som snøballkrig, bare at man måtte gjøre regnestykker for å få flere snøballer.

Elev 3: Og da blir man en bedre i matte.

Når intervjuer stiller spørsmål om hva informantene synes om snøballkastingsaktiviteten, så er alle enige om det synes det var en gøy aktivitet. Elevene synes aktiviteten var gøy fordi det var akkurat som å ha snøballkrig, bare med matte. Intervjuet skjedde på vinteren, og det var snø ute. Informantene fortalte oss at de ikke fikk lov å ha snøballkrig ute, og på måten de snakket om det på virket det som de synes det var ekstra stas å kunne leke snøballkrig inne istedenfor. Ifølge elevene selv, så var den eneste forskjellen mellom ekte snøballkrig og snøballkrig-aktiviteten at de hadde matte samtidig. Ut ifra måten de snakket om aktiviteten på, både i tonefall og hvor engasjerte de var i å snakke om den, så tolker vi dette som at elevene ikke hadde noe negativt å si med at det var matte innad i aktiviteten. Med denne

tolkningen knytter vi det til at det kan bety at elevene var indre motiverte da de holdt på med denne aktiviteten. Det ventet ikke noen form for belønning som ventet etter aktiviteten, og alle elevene vi observerte var deltakende og engasjerte i aktiviteten. Så ved å tolke det som blir sagt i intervjuet og måten det ble sagt på, opp mot det som vi observerte så finner vi tegn for at elevene var indre motiverte gjennom snøballkastings aktiviteten.

Ytre motivasjon

I våre funn finner vi også eksempler på at ytre motivasjon er med på å drive elevene. Dette er et interessant funn, da dette kan tyde på at det ikke nødvendigvis bare er fysisk aktivitet som her er motiverende for elevene.

Intervjuer: Hva får deg til å være ekstra motivert og gjøre oppgaver i klasserommet?

Elev: Hvis vi for eksempel har Minecraft etter den timen, så eller, ja da vil jeg bli ferdig. Ja, da vil jeg bli ferdig.

Elev: Så hvis man for eksempel ikke er ferdig i matte-timen med å klare den oppgaven, da må man jo gjøre det i Minecraft-timen, og det er litt kjedelig å gjøre matteoppgaver når man egentlig kan ha det gøy å spille Minecraft og være kreativ i hodet.

I dette eksempelet forklarer eleven at han blir ekstra motivert når han vet det ligger en belønning i vente etter å ha gjort det han skal. I eksempelet snakker han om hvordan han er mer motivert til å gjøre matteoppgavene når han vet det venter belønning med å være på Minecraft etter han er ferdig med oppgavene. Informanten forklarer også at når læreren deres setter opp timen slik, at elevene først skal jobbe med matteoppgaver, og deretter får spille Minecraft, så må en bli ferdig med oppgavene. De som ikke blir ferdig med oppgavene, må fortsette å gjøre dem mens resten får spille Minecraft. To av informantene mener at dette føles urettferdig, når de selv må jobbe med matte istedenfor å gjøre noe morsomt, som Minecraft. Vi tolker dette som at det kan være vanskelig for elevene å forstå at det skal være likt for alle, og at noen jobber raskere enn andre. Det kan tolkes slik at det kan være vanskelig for elevene

å forstå at om de selv bruker tid på andre ting, istedenfor matteoppgavene, så vil det gå ut over dem selv. Ut ifra hvordan eleven forklarer det, så virker det som motivasjon som bygger på en ytre belønning, altså ytre motivasjon fungerer i klasserommet. Det kan bety at elevene vet at for å kunne gjøre noe gøy, så må de gjøre det som ikke er så gøy men nødvendig først, selv om det er kjedelig.

Konkurransen

Aktivitetene og intervjuet hadde ikke direkte tegn til konkurranse, men vi så likevel tegn til at konkurranse kan spille en viktig rolle til våre funn om motivasjon, og hvorfor vi valgte å velge dette ut som tema.

Elev: Jeg ville kaste på gutt x.

Elev 2: Jeg får glede i meg når jeg skal kaste opp i søppelkassa, så prøver jeg veldig langt.

Dette er to eksempler som kan knyttes til konkurranse, og som kan være viktige momenter til hvorfor vi tolker disse utsagnene som at begge elevene indirekte sier at konkurranse er motiverende. *Elev 1* forteller her om snøballkastingen, og hvordan han prøver å treffe andre medelever med snøballene han har løst. Vi tolker dette som at elevene har en form for konkurranse seg imellom, og fordi de ikke får kastet en ny snøball før de har løst gangestykket på snøballen de allerede har, så vil denne konkurransen mellom guttene seg imellom være motiverende til å løse flere gangestykker. I eksempel nummer to forklarer den ene eleven hvordan han får glede når elevene under ryddingen skal kaste snøballene oppi papirsøppelkassa. Når aktiviteten var slutt, skulle alle elevene finne to snøballer hver som de skulle kaste i papirsøppelkassa. Eleven i eksempel nummer to sier han prøver å kaste fra en lengre avstand, og dette kan tolkes som at han enten har konkurranse med seg selv om å klare å treffe fra lengst mulig, eller konkurranse med de andre guttene om hvem som kan kaste fra lengst avstand. Det virker som om han har truffet fra en lengre avstand fra når de har hatt aktiviteten tidligere, og det kan ha gitt ham en positiv tilknytning til aktiviteten, som igjen har gitt denne eleven økt motivasjon.

Oppsummering

Informantene forklarer at det er morsommere, og gir mye innsats når det er fysisk aktivitet i timen, og elevene virket veldig motiverte under disse aktivitetene. Elevene kom inn i aktiviteten med positive mestringsforventninger. Vi har gjort funn på at informantene drives av ytre motivasjon, når de forteller om at hvis det venter Minecraft som belønning etter å ha gjort oppgavene så har de mer lyst til å bli ferdig med oppgavene. En annen faktor som kan spille på elevenes motivasjon vil være at de er drevet av konkurranse, enten med seg selv eller medelever. Elevene i intervjuet snakket om å kaste snøball på hverandre, og konkurranseinstinktet kom også til uttrykk i observasjonene.

4.2.2 Selvregulering

Utepauser og avbrekk

Her stilte vi elevene spørsmål om fokus og konsentrasjon, og vi tolker det som elevene selv er bevisst på at spesielt utepauser eller fysiske avbrekk vil hjelpe dem med å holde fokus over lengre perioder ut ifra hvordan de svarte på spørsmålene:

Elev 1: Hvis jeg er læreren og ser at du har mye energi, kan vi gå ut en liten tur for å få ut litt energi og gå inn igjen.

Elev 2: Ja det pleier vi.

Intervjuer: Hvordan skal dere andre holde fokus og konsentrasjon?

Elev 3: Ikke ha mye energi. Hvis man har mer energi, så gjør man for eksempel sånn jeg gjør (rister på hele kroppen og sitter urolig på stolen). Da klarer man ikke å konsentrere seg og holde fokus på det man skal.

Vi tolker dette som at informantene her er bevisst på at utepauser er viktig for at de skal holde fokus over lengre perioder. Det er noe de er vant til, og det kan virke som om de selv skjønner behovet de har for å bevege seg. *Elev 1* forklarer at for å holde fokus så hjelper det å ikke ha så mye energi, noe vi tolker som at han føler han blir rastløs hvis han ikke får pauser. Han sier han merker at om han hadde for mye energi var det vanskeligere å ha oppmerksomheten der han skulle, og trangen til å bevege på seg vil bli for stor. *Elev 3* sier at når han har for mye energi, så sliter han med å sitte i ro og holde fokuset der han skal, og mister konsentrasjonen.

Fokus og konsentrasjon

Fokus og konsentrasjon dukker opp flere ganger når informantene snakker rundt selvregulering. Selv om ordet selvregulering i seg selv ikke blir brukt, så tolker vi det som at det snakkes mye om det indirekte når eleven forteller. I denne situasjonen er den ene eleven uenig med de andre når det gjelder å finne fokus og konsentrere seg:

Intervjuer: Synes du det er lettest å jobbe når du har sittet stille med masse energi eller når du har vært litt bevegelse?

Elev: Ikke bevegelse, ikke i bevegelse for da får man mindre energi. Hvis jeg sitter alene uten at folk roper og skriker kan jeg konsentrere meg og gjøre det jeg vil. Man fokuserer ikke på det andre, men på å gjøre det.

Denne eleven er ikke enig med de andre informantene og mener selv han jobber best når han ikke er i bevegelse. Han sier at han får mindre energi av å sitte rolig på plassen sin og jobbe alene med oppgaver, uten at andre rundt han roper og skriker. Dette funnet synes vi er veldig interessant, og dette viser at fysisk aktiv læring i klasserommet ikke er den beste måten for han å lære på. Dette er veldig spennende for resultatene våre. De andre informantene svarte at de synes det var lettere å jobbe når de var litt i bevegelse, da de ikke følte seg like rastløse da og holdt lettere fokus på etter å ha vært i aktivitet. Eleven i eksempelet mener han får mindre energi og klarer å holde roen bedre ved å sitte rolig på plassen, og at det er arbeidsro rundt han. Han forklarer at hvis han sitter og jobber alene, uten at de andre i klasserommet roper og skriker, så klarer han å fokusere på det han skal gjøre. Dette kan tyde på at han synes det kan være vanskelig å konsentrere seg og finne roen når det er mye støy, og ting som skjer rundt han. Vi tolker dette slik at i timer hvor elevene har fysisk aktiv læring, så vil ikke denne eleven å klare å fokusere like bra på oppgaven fordi det skjer for mye rundt han. Dette kan tolkes slik at det kan være vanskelig for ham å få med seg ting når det skjer for mye, slik at denne eleven ikke klarer å komme inn i “arbeidssonen” hvor læringen er på det optimale. Hvis en er veldig fokusert i en oppgave og jobber bra, så kan det å ta inn en aktivitet gjøre at en kommer ut av bobla si og sliter med å finne fokuset tilbake igjen. Det er derfor viktig at i en klasseromssituasjon kan endre litt på tidsskjema og planer, slik at det egner elevene best.

Samtidig er de andre elevene enige om at det å ha fysisk aktivitet i klasserommet kan være veldig morsomt, men at det også trengs noe oppgaveløsning. Aktiviteten som ble gjort i begge klasserommene var snøballkastingsaktiviteten. Dette er en aktivitet som går under fysisk aktiv læring fordi elevene er i bevegelse mens de lærer, men elevene kan muligens tenke på det mer som en lek enn en læringsaktivitet. Snøballkastingen kan ha blitt følt på som en slags ytre motivasjon eller belønning gjennom å gjøre noe gøy, en lek. Ut ifra hvordan elevene snakket om aktiviteten, så de på den som bestående av to komponenter. Første del handlet om å lage og kaste snøball, og del to handlet om å regne ut regnestykkene de fikk, og dermed gjøre matte. Vi observerte at under snøballkastingen at i den ene klassen, så var det flere som kunne ta å kaste flere snøballer, før de plukket opp en til seg selv og begynte å regne.

Elev 1: Hvis vi hadde hatt en oppgave nå, for eksempel skrive gangestykker og kaste snøballer. Eller kaste snøballer uten å skrive noe. Da kan man bare kaste, det er jo kjempegøy. Da begynner alle å skrike og ha det gøy.

Moderator: Så det er gøy?

Elev 2: Nei, det er mye bedre med mattestykker. Man må fokusere litt.

Her snakker informantene om at om en hadde fjernet regnedelen av snøballkastingen, da hadde det bare vært ren lek. *Elev 1* synes det hadde vært kjempegøy, og vi tolker det som at han sier at han indirekte mener at engasjementet hans øker. Dette kan vise til at elevene synes aktiviteten er gøy, og det skaper motivasjon å gjøre noe de synes er gøy i timen. *Elev 2* kommer derimot med et veldig viktig innspill, og sier at det er mye bedre å ha mattestykker i aktiviteten, ikke bare kasting. Dette kan bety at det ikke er alle som har behov for å leke hele tiden, og at eleven viser refleksjon over egen læring, og ikke kun velger ut ifra hva han synes er gøy. Eleven sier her at det ikke bare kan være lek og moro, fordi da vil fokuset forsvinne fra det som skal læres. Han mener det også er viktig å gjøre litt mattestykker innad aktivitetene, slik at ikke alle får helt overtenning. Videre setter han ord på at det er viktig at en fokuserer litt, ikke bare leker og har det moro. Her virker det som at noen fokuserer best ved å ikke være like mye i aktivitet, fordi aktiviteten kan ta bort roen og fokuset på oppgaven.

Oppsummering:

Når vi skal se på hva slags betydning den fysiske aktivitet har på gutter, kan selvregulering være sentralt. Flere av informantene gir en forklaring som gjør at vi tolker at fysisk aktivitet kan påvirke dem positivt ved å bli bedre på å regulere seg selv. Elevene argumenterer for at de får mye energi og mister fokus, kan få lov til å ta en utsepause eller et avbrekk for å bevege seg og omstille hodet. Avbrekk mener elevene selv kan bidra til økt fokus og konsentrasjon når de kommer inn igjen. Hvis elevene i stor grad blir stillesittende, kan de bli rastløse og slite med å konsentrere seg om undervisningen. Noen av elevene forteller at det ikke bare kan være fysisk aktivitet, fordi da vil det kunne være for stort fokus på selve aktiviteten og aktiviteten kan bidra til støy i klasserommet. En slik støy og uro vil føre til at det blir vanskeligere å konsentrere seg, som er en del av å regulere seg selv.

4.2.3 Sosialt felleskap

Fritidsaktiviteter

Felles for alle guttene er at de driver med eller gjør en form for fysisk aktivitet på fritiden. Guttene gikk på enten/både fotball, ishockey eller sykling. Utenom oppsatte fritidsaktiviteter med treninger så likte de enten/både svømming, slalåm og løping. Dette tolker vi som positivt, og at guttene synes det er både populært og interessant å drive med en form for fysisk aktivitet på fritiden.

Elev 1: Veldig gøy på slalåm.

Elev 2: Sykling for eksempel: Der er det veldig gøy å være, der du møter andre.

Elev 3: For eksempel når jeg har vært på ishockey-trening, da.

Her er det tre forskjellige gutter som forteller entusiastisk om noe de gjør på fritiden, som er en form for fysisk aktivitet. Når guttene kom med eksempler fra fritiden deres virket de både engasjerte og stolte av å fortelle hva de holder på med. Vi tolker dette engasjementet som at når de er på disse fritidsaktivitetene, så trives de i å være i fysisk aktivitet og at de synes dette er gøy. En annen grunn til at vi tolker det som at de liker å være der er fordi på alle aktivitetene er informantene ikke bare fysisk aktive, men også sosiale. Det å være sosial og

fysisk aktiv samtidig virket veldig positivt for informantene, og dette kan tolkes som om at dette samlet danner mye av grunnlaget til den indre motivasjonen. Dette fordi informantene våre var meget sosiale, og de aller fleste snakket om en eller annen aktivitet hvor de var både i fysisk aktivitet og sosiale samtidig. *Elev 2* sier at han liker å være på sykling, fordi han møter andre. Både fotball og ishockey er for øvrig aktiviteter hvor elevene er sosiale og fysisk aktive samtidig, og vi tolker fra situasjonen i intervjuet at dette var arenaer elevene trivdes i. Både fordi dette var sosiale arenaer, men også fordi de fikk drive med fysisk aktivitet og være aktive.

Relasjoner

På spørsmål på hvordan elevene tenker de selv lærer best, så svarer to elever dette:

Elev 1: Jeg tenker gruppearbeid.

Elev 2: Kanskje gruppearbeid, men hvis det er veldig vanskelig.

Det vil si at minimum to av elevene mener at de lærer best når det er gruppearbeid. *Elev 2* sier han lærer best i gruppearbeid hvis det er vanskelige oppgaver, og kommer med et eksempel på 50x7. Vi tolker dette som at han synes det kan være vanskelig å jobbe med utfordrende oppgaver alene, og det å jobbe sammen i gruppearbeid vil fungere best for ham. En grunn til at det gjelder spesielt vanskelige oppgaver tenker vi kan være fordi han da får mulighet til å snakke med de andre på gruppa, om de har skjønnet oppgaven og muligens forklare/bli forklart en løsning.

Oppsummering:

Vi ser en sammenheng mellom sosialt felleskap og fysisk aktiv læring i klasserommet. I de to aktivitetene vi observerte, var elevene sosiale i aktivitetene. Informantene våre har fortalt at de er sosiale, og trives godt i være i fysisk aktivitet med andre. De elevene vi intervjuet driver alle med en form for fysisk aktivitet på fritiden, der de får mulighet til å være sosiale. Den ene informanten fortalte oss at han liker å holde på med aktiviteten sin, nettopp fordi han får muligheten til å møte andre. Elevene fortalte at de lærer best i gruppearbeid, spesielt hvis det

er snakk om vanskelige oppgaver. Det kan virke som at disse har et behov av å være sammen i et felleskap der de kan snakke med hverandre.

Behov

Alle mennesker har ulike behov som skal dekkes, og som vi har sett på tidligere i oppgaven så finnes det flere teorier om behov. Fysiologiske og psykologiske behov er som oftest noe som bør dekkes før det skal skje en aktivitet, for at oppmerksomhet, konsentrasjon og fokus skal ligge på rett plass.

Intervjuer: Hvorfor får du mye mer energi når du sitter stille?

Elev 1: Fordi da kjeder vi oss enda mer.

Elev 2: Da sitter vi og da kommer energien opp.

Dette sitatet kommer etter at elevene snakket om at de fikk mer energi av å sitte stille, og da ba intervjuer elevene forklare hvorfor. Elevene sier at når de må sitte stille, så kjeder de seg enda mer og kjenner energien komme opp. Dette kan bety at informantene mener at de blir mer rastløse, og vi tolker dette som at elevene føler på et behov for å måtte bevege seg om de skal klare å holde fokus i løpet av timen. Hvis de ikke får vært i fysisk aktivitet så mener informantene at de mister fokuset fordi de merker at de kjeder seg. Når elevene sier de kjeder seg så kan vi tolke dette som at oppmerksomhetsspennet til elevene synker, og at de føler på trangen for å bevege seg og gjøre noe annet enn det de skal i timen øker betraktelig.

Oppsummering:

Barn har som alle andre mennesker ulike behov. Gjennom resultatene vi har fått fra fokusgruppeintervjuet, så tolker vi det dithen at guttene føler på et behov for å kunne bevege på seg når de gjør en aktivitet. To av elevene forteller at hvis de sitter for lenge stille, så kommer energien opp og de kjeder seg. Dette velger vi å tolke på den måten at når guttene føler de kjeder seg, så føler de på mer rastløshet og fokuset på timen og det de egentlig skal

gjøre forsvinner. Behovet og trangen for å bevege på seg blir for stort, og energien må ut for å finne tilbake til der fokuset skal være.

5 Diskusjon

Diskusjonskapittelet er satt opp ut ifra de ulike temaene vi kommer innom, hvor vi drøfter resultater og funn opp imot teori. Noen tema henger sammen og kommer igjen flere plasser.

Læring

Læring handler på mange måter om å utfordre sine egne grenser, og i en lærings situasjon så kommer også en mulig trussel mot vårt selvbilde og tryggheten vår (Lunde & Brodal, 2022, s.83). Når vi går inn i en lærings situasjon så er det for å tilegne oss mulig kunnskap og ferdigheter. Det er absolutt ikke sikkert at en vil få til det som skal læres. I en lærings situasjon så er det sjelden at en er alene, og det er alltid en viss risiko for at forventninger fra andre mennesker, eller en selv ikke tilfredsstillende det som skjer i situasjonen. Det vil derfor alltid være en viss risiko knyttet til selvbildet vi har om oss selv, og frykten for å ikke innfri forventningene som vi selv har satt, eller som for eksempel lærer har satt. Det kan for eksempel være elever som generelt sett er sterke faglig, men sliter i matematikk. Da vil forventninger fra lærer, foreldre og en selv være ganske høye, og en vil være ganske streng med seg selv da en gjør det såpass bra i andre fag. Å skape forventninger og mål som er utfordrende, men også realistiske er derfor viktig. Det er viktig for motivasjonen å holde nysgjerrigheten og mestringsfølelsen oppe. Å spille på nysgjerrighet kan være en god måte å påvirke elevene til å prøve noe nytt, da elevene muligens kan oppleve læringen gjennom å prøve noe nytt som mer spennende.

Det er flere aspekter som bør ligge til rette for at det skal skje optimal læring hos en elev som vi kan knytte til Maslows behovspyramidepyramide. I bunn ligger fysiologiske behov; mat, vann, varme osv. (Figur 1, *Maslows behovspyramide*). Om en elev skulle satt seg ned og lært noe på tom mage, og hadde vært sulten eller tørst, så hadde mest sannsynlig vedkommende

vært mer fokusert på hva hen skal spise etterpå eller når neste måltid skulle vært. Fokuset på oppgaven og der eleven egentlig skulle hatt fokus, ville vært betydelig dempet, fordi hen hadde et behov som manglet og som trengtes å fylle opp. Vi tolker at fysisk aktivitet kan være med i behovspyramiden, under fysiologiske behov. Fysisk aktivitet bedrer oppmerksomheten hos barn, samtidig som de blir mer motiverte, får bedre selvbilde og selvtillit. En time med fysisk aktivitet daglig fører til bedre konsentrasjon, stressmestring og læring (Hjelle, 2018, s. 75-76). Hansen (2017) fremhever at det har blitt gjort tester av blant annet konsentrasjonsevnen, der resultatene viste at de som var i bevegelse hadde mye bedre konsentrasjonsevne enn de som satt stille (s. 97). Om elever sitter stille på plassene sine i for lange perioder, kan trangen for å bevege på seg blir stor som kan føre til mindre fokus på undervisningen.

Finstad (2023) skriver at barn er født nysgjerrige og de stiller ofte spørsmål for å søke etter kunnskap (Finstad, 2023). Å spille på denne nysgjerrigheten vil øke muligheten til å utfordre egne grenser, og prøve ut og lære nye ting. Det å lære seg nye ting vil utfordre egne verdier, tankesett og atferd. Helt essensielt synes å være at lærer legger til rette for en trygg læringssituasjon og et trygt klasserom, dette kan en også knytte til Maslow, da neste etter fysiologiske behov handler om sikkerhet og beskyttelse (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 76). Om elevene er i et klasserom eller en læringssituasjon hvor de føler seg utrygge, vil fokuset heller ligge på hvordan de kan være trygge istedenfor for på det som skal læres. Dette kan knyttes spesielt opp mot elever som blir mobbet, som har det vanskelig hjemme, og/eller som har opplevd traumer, som går rundt og føler på følelse av frykt og utrygghet. Aktiviteten i seg selv kan potensielt vekke frykt hos enkelte, hvis noen eksempelvis skulle bli reddet for å bli truffet av snøballene eller denne måten å være fysisk aktiv på skulle trigge noe hos den enkelte. Motivasjonen hos elevene vil dermed heller ikke være optimal, og dette vil igjen kunne påvirke elevenes prestasjoner. Det er derfor viktig å ha et trygt læringsmiljø der elevene føler seg trygge på hverandre, og ha en trygg voksen i klasserommet. Her er det viktig at den voksne kjenner til elevenes individuelle behov for eventuelle tilpasninger i opplæringen og som elevene kan henvende seg til ved behov. Eksempelvis eleven som fortalte oss at han klarte å konsentrere seg bedre mens han satt stille i ro på plassen sin, i større grad enn under fysisk aktivitet.

Konsentrasjon og fysisk aktivitet

Evnen til å stenge ute distraksjoner, og hvor lenge barnet klarer å fordype seg i en oppgave øker med alderen (Lunde & Brodal, 2022, s. 88). Konsentrasjonsspennet kan videre kobles til selvregulering. Krumsvik (2021) hevder at noen av grunnene til de svake skoleprestasjonene hos gutter kommer av vilterhet, lopper i blodet, impulsivitet, aktivitetsbehov med mer. Dette blir en motsetning til skolens vektlegging av stillesitting, konsentrasjon og selvregulering (s. 35). Gjennom årene så blir en som regel bedre og bedre på å regulere seg selv, og det vil bli lettere holde fokus der en skal, selv om det er flere andre ting som kan stjele oppmerksomheten. Mange av guttene i intervjuet hadde fotball som interesse, og spilte dette i friminuttet. Hvis de for eksempel ikke får noe avbrekk i løpet av timen, så kan tankene gå til hvor mye de gleder seg til å spille fotball i friminuttet, heller enn å følge med på undervisningen. Det kan være veldig lett å bli distrauert av egne tanker, dagdrømme, og miste fokuset hvis det ikke kommer nødvendige avbrekk i løpet av en time.

Vi kan koble undervisningssituasjonen eller avbrekkene til elevenes interesser og verdier som igjen kan styrke elevenes autonomi (Ryan & Deci, 2002, s. 8). Ringereide og Thorkildsen (2020) mener at å oppleve mening vil styrke evnen til å tåle strevet, og gir økt utholdenhet midt i alt slitet (s. 54). Elevene skal være med å medvirke skolens praksis ved å ta medansvar i læringsfelleskapet sammen med lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Slik kan elevene og lærerne sammen legge opp til meningsfylte og lærerike aktiviteter, som interesserer elevene. Et eksempel på dette kan være snøball aktiviteten som ble brukt i mattetimen. Selve aktiviteten er ikke et spesifikt avbrekk, men det er en aktivitet som spiller på elevenes interesser, da det kommer frem i funnene våre at elevene synes denne aktiviteten var meget morsom, fordi de så på den som vanlig snøballkasting med litt matte.

Hansen (2017) redegjør for hvordan fysisk aktivitet kan ha positiv effekt på konsentrasjonen, hvor han mener at fysisk aktivitet får en til å tenke raskere og konsentrere seg lettere når en er omgitt av støy. Han hevder at vi får muligheten til å holde roen når det koker litt rundt oss, og mener at vi får noe ekstra som gjør vi klarer å konsentrere oss under støy (s. 8-9). Vi finner både for og motsetninger til dette i våre funn. En av elevene fortalte at han jobber best når han sitter på plassen sin, og det er rolig rundt han. Vi fant det spennende at denne eleven foretrakk å jobbe alene med arbeidsro, og slik sett skilte seg ut ifra de andre som likte å være i

bevegelse under læring. Dette kan tyde på at fysisk aktiv læring, i enkelte tilfeller, kan virke mot sin hensikt. Det tar bare et par minutter etter fysisk aktivitet før dopaminnivåene stiger og blir liggende på et høyere nivå i flere timer. Det er økningen i disse dopaminnivåene som gjør oss mer skjerpet, fokusert og får oss til å både føle og konsentrere oss bedre (Hansen, 2017, s. 86).

Lillejord (2016) skriver om flere studier som undersøker betydningen av fysisk aktivitet for skolens læringsmiljø. Studiene omhandler hvordan aktivitetspauser påvirker resultater og atferd hos elevene. Forskere konkluderer med at aktivitetspauser som fremmer fysisk aktivitet i klasserommet vil fremme oppmerksomhet og elevenes konsentrasjon (s.4). Det at gitte elev opplever at han lærer best av stillesittende undervisning istedenfor fysisk aktiv læring, betyr ikke at han ikke er i behov av å være i aktivitet i løpet av skolehverdagen. For elever som ham kan fysisk aktivitet alternativt inkluderes på en annen måte enn under en undervisningssituasjon. Vi finner aktivitetspauser som en mulig strategi for å tilpasse for dem som har behov for å sitte på plassen og ha arbeidsro under selve undervisningssituasjonen. Hansen (2017) skriver at en får et slags ekstra fokus på det som skal gjøres når en er i aktivitet, og skal gjøre en oppgave. Dette er ikke tilfellet hos gitte elev fra våre funn, noe som kan bety at noen elever trenger et tydelig skille for hva som er “pause”, og når en skal finne fokus og gjøre for eksempel oppgaver alene på plassen sin. Den fysiske aktiviteten i klasserommet kan virke for lik en pauseaktivitet eller fritid, og noen elever kan dermed slite med å finne fokus i at det skal gjøres noe faglig også. Vi observerte dette under snøballkasting aktiviteten i begge klassene. Vi så her at det var noen av guttene som kastet flere enn én snøball før de tok opp et nytt mattestykke som de skulle regne ut, selv om elevene visste godt at de bare skulle kaste en gang. Det var videre noen elever som brukte lang tid på selve kastingen og lite tid på regningen. De brukte mye tid på å plukke opp en “snøball” og prate for å finne ut av hvem eller hva de skulle kaste på. Disse elevene virket mer oppslukt av selve kastingen enn matteaspektet ved aktiviteten. Vi undres over om elevene under talljakten kunne holde et enda større fokus på matteaspektet, da det ikke er et like tydelig skille mellom i denne aktiviteten.

De fleste elevene viste et aktivt engasjement og god utholdenhet for talljakt aktiviteten, men det var to gutter som meldte seg ut. Vi undres hvorfor disse meldte seg ut i denne aktiviteten, da begge virket interesserte og var deltakende i snøballkastingen. Det kan stilles spørsmål til

elevenes autonomi, som omhandler egne interesser og verdier. Faget var det samme, matte i begge aktivitetene, men aktivitetene var ulike. Vi undres om snøballaktiviteten i større grad kan kobles til lek sammenlignet med talljakten. Ifølge Ringereide og Thorkildsen (2020) har engasjement og lek mye til felles. Herav opplevelsen av å bli helt oppslukt av noe, ikke ønske å avslutte og håpe på at ingen avbryter aktiviteten (s.53). Til tross for fellestrekkene mellom lek og engasjement, meldte to av guttene seg ut av talljakten. Det ser herav ut til at den fysiske aktive aktiviteten, ikke engasjerte guttene i den grad at de ønsket å gjennomføre aktiviteten. Finnes det noen aspekter i leken som de ikke får tilfredsstilt i aktiviteter med fysisk aktiv læring?

I motsetning til guttene fra intervjuet som vi vet at holder på med aktive fritidsaktiviteter og som har fortalt at de liker å være i fysisk aktivitet i undervisningen, vet vi ikke om dette er tilfellet for guttene som meldte seg ut av aktiviteten. Vi intervjuet ingen av vedkommende, og vet ikke om noen av de liker å være i fysisk aktivitet eller om de holder på med aktiviteter utenfor skolen, som oppfordrer til å være i bevegelse. Elevenes erfaringer med fysisk aktivitet kan ha påvirkning på innstillingen de kommer inn i aktiviteten med. Whitehead (2010) hevder at individer som er “physical literate” kommer til å ha en positiv innstilling for å delta i fysiske aktiviteter (s. 30-31). “Physical literacy” handler om menneskets evne til kroppsliggjøring. Denne kroppsliggjøringen kan gi barn motivasjon og selvtillit (Vingdal, 2014, s. 83). Gitt motivasjon kan oppmuntre til deltakelse (Whitehead, 2010, s. 14). Hvorvidt elevene har erfart aktiviteter og arenaer der de kan bruke kroppen, kan ifølge Whiteheads teori ha innvirkning på om elevene kommer inn i en fysisk aktivitet med en positiv innstilling. En positiv innstilling kan ha fellestrekk med positiv forventning som igjen kan kobles opp mot mestringserfaringer. Elevene så ut til å ha opplevd positive mestringserfaringer, spesielt med snøballkastingen. Fordi elevene har opplevd positive mestringserfaringer med denne aktiviteten, virket det som at de hadde positive mestringsforventninger da de skulle ha aktiviteten igjen. Olaussen (2022) skriver at det vi mestrer og det vi ikke mestrer har en betydning for hvilke oppgaver vi går inn for å utføre. Når elever har forventninger til å mestre en oppgave, vil de i større grad bruke mer tid og energi på å utføre oppgaven. Ved å investere tid i oppgaven, kan eleven føle på en optimistisk følelse, som fremmer læring gjennom mer innsats, motivasjon og glede (s. 236). Elever har et behov for å mestre oppgaver. De trenger å føle seg tilfreds med resultatet, som er med på å motivere til ny innsats (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 54-55). Det er skolens oppgave å stimulere elevenes motivasjon,

lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Mestringserfaringene er nødvendige for at elevene skal kunne utvikle sin indre motivasjon (Mossige & Bunting, 2014, s. 108).

Indre motivasjon

Indre motivasjon kommer til syne blant annet gjennom å vise interesse, entusiasme og anstrengelse for læringsaktivitetene (Danielsen et al., 2020, s. 296). Flesteparten av guttene i begge klassene i begge aktivitetene virket helt oppslukte snøballkastingen. Vi tror at elevene i disse to tilfellene føler på en indre motivasjon, der de så ut til å oppleve glede, samtidig som de opplevde mestring ved aktiviteten, som gjør elevene mer engasjerte. Om det er en planlagt pause på et spesielt tidspunkt, må ikke den skje nøyaktig på det tidspunktet. Hvis en ser at elevene sitter og jobber, og er inne i en «Flow» hvor de får gjort det de skal, så kan det være lurt å drøye den aktiviteten/pausen for å utnytte lærings situasjonen best mulig.

Csikszentmihalyis begrep «flow» kan oversettes til «altoppslukende motivasjon» på norsk, fordi oppgaven du holder på med er så motiverende og engasjerende, at du glemmer all tid og stenger ute alle distraksjoner rundt deg (Whalen, 1999, s. 161). Typiske utsagt etter en slik arbeidsøkt vil være “er timen allerede slutt” eller “neiiii”, når elevene får beskjed om at timen er slutt, eller at de skal gjøre noe annet. Dette tyder også på indre motivasjon. (Manger, 2016, s. 10). Ut ifra engasjementet og gleden vi observerte under snøballkastings aktiviteten, vil det kunne tenkes at elevene hadde kommet med tilsvarende utsagn dersom aktiviteten hadde blitt stoppet tidligere. Resultatene våre viste til at elevene kunne føle en type «flow» og indre motivasjon. Aktivitetene i seg selv virket å være givende og viktige for elevene, som førte til at fokuset ble opprettholdt.

Vi observerte uttrykk av glede, og ble fortalt at elevene likte å holde på med fysiske aktiviteter. Som nevnt kommer indre motivasjon til uttrykk gjennom entusiasme, interesse og anstrengelse, glede er også et tegn på indre motivasjon ref. Seligmans modell PERMA (Danielsen et al., 2020, s. 296). Ringereide og Thorkildsen (2020) mener at en modell for lykke, kan være med på å sette søkelys til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolehverdagen. Opplevelse av lykke i denne sammenhengen, innebærer en tilstand av tilfredshet, flyt eller harmoni (s. 51). Ringereide og Thorkildsen (2020) henviser til Seligmans

modell PERMA, som forklarer hva vi mennesker trenger for å oppleve lykke og glede, som går ut på de fem elementene: Positive følelser, engasjement, relasjon, mening og avslutte med tilfredshet (s. 52). Flere av elevene smilte under begge aktivitetene. De virket oppskaket med en gang de hørte at det var denne aktiviteten de skulle ha. De fleste smilte og ga uttrykk for at de følte på positive følelser under store deler av aktiviteten. Morin (2022) hevder at mennesker som er motiverte opplever mer positive følelser gjennom å være i ulike læringsaktiviteter, samtidig som de forstår og husker mer av innholdet (s. 308). Ringereide og Thorkildsen (2020) forklarer at elevene trenger å trives, og å oppleve nytelse og velvære for å kunne ha en god psykisk helse. Barna må få muligheten til å bruke sine egne evner, samtidig som de får oppleve autonomi og mening sammen med andre (s. 12).

En annen detalj ved funnene våre var at elevene syntes å smile til hverandre. Det så ut som at de var glade sammen. Vi ble også fortalt i intervjuene at elevene liker å være i fysisk aktivitet sammen med andre. Hvis vi deler gleden, så styrker dette relasjonene våre til hverandre (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 53). «Vi trenger gode relasjoner, vi ønsker kjærlighet og sterke bånd til mennesker som er viktige for oss» (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 54). Flere som er i fysisk aktivitet sammen med andre, opplever det sosiale aspektet som noe positivt, som bidrar til økt trivsel og godt humør (Helsedirektoratet, 2022). Elevene fortalte oss at de jobber best i gruppearbeid og det så ut til at konkurranseaspektet i snøballkastingen, førte flere av elevene sammen, der flere av elevene pratet og skikket mot hverandre. I den overordnede delen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, så blir det understreket at skolen har flere oppdrag. I tillegg til utdanningsrelatert oppdrag som omhandler skolefaglig læring, så har skolen også et oppdrag tilknyttet danning som går ut på sosial og personlig læring. Begge disse oppdragene henger sammen og er gjensidige av hverandre. Sosial læring kan derfor ikke isoleres vekk fra den faglige læringen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kapittel 2.1 i overordnet del av læreplanverket fremmer at felleskapet bidrar til den enkeltes trivsel, utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Barna har behov for sosial tilknytning og for å føle på tilhørighet i en klasse.

Behovet for tilhørighet står sentralt i selvbestemmelsesteorien. Dette behovet går ut på at vi trenger at andre bryr seg om oss, føle oss betydningsfulle for andre i en gruppe og bidra med noe til gruppen (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Helsedirektoratet (2017) mener at opplevelsen av tilhørighet og læring sammen med mestring styrker selvtilliten og den psykiske helsen hos

mennesker (Helsedirektoratet, 2017). Selvtillit kan styrke ens mestringsforventninger, og som vi har nevnt kan øke motivasjonen. John Dewey mente at det var viktig å engasjere elevene i meningsfulle aktiviteter sammen med hverandre, og at formålsfulle aktiviteter i sosiale rammer var nøkkelen til genuin læring (Phillips & Soltis, 2000, s. 92). Ifølge Ryan og Deci (2017) opplever mange positive mellommenneskelige interaksjoner i fysisk aktivitet sammen med andre. Denne opplevelsen kan gi en god følelse av å bli støttet av andre (s. 500). Vi opplevde at elevene hadde positive mellommenneskelige interaksjoner mellom hverandre under aktivitetene, der de uttrykte positive følelser seg imellom. World Health Organization har konkludert med at barn har fem ulike behov. Herav er to av disse, våre sosiale behov, men de fremhever også våre emosjonelle behov (World Health Organization, 2006).

Ringereide og Thorkildsen (2020) henviser også til Howard Bath, som mener at en av de viktigste behovene barn har er gode relasjoner. Han fremhever trygghet som går igjen i selvbestemmelsesteorien og Maslows teori, mens det siste viktige behovet barn har ifølge Baths teori, er å få hjelp til å regulere impulser og atferd (s. 39). Voksne må hjelpe barn med å regulere det han beskriver som vonde følelser hos barn; det som kan kjennes smertefullt, ubehagelig og stressende (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 43).

24 av verdens fremste forskere møttes i København 2016, hvor de oppsummerte at fysisk aktivitet bedrer barns kognitive funksjoner, som er en rekke viktige mentale funksjoner. Disse funksjonene innebærer stressmestring, oppmerksomhet, konsentrasjon, hukommelse og læring (Hjelle, 2018, s. 75-76). Hansen (2017) fremmer hvordan fysisk aktivitet har positive effekter på stressmestring. Han sier at hjernen er det organet i kroppen som styrkes mest når vi mennesker er i bevegelse (s. 8-9), og Hjelle (2018) mener at det viktigste vi kan gjøre for hjernen vår, er å være aktive. Både Hjelle og Hansen fremhever betydningen av stressmestring relatert til fysisk aktivitet (s.7). I forrige avsnitt kom det frem i Baths teori at det er viktig å hjelpe barn med å regulere vonde følelser, som kan virke vonde og stressende. Bandura (1997) mener også at fysisk form påvirker hvor godt vi håndterer stressfaktorer (s. 408). Teorien viser at fysisk aktivitet kan hjelpe elevene med å mestre stress bedre. Gitte synes å samsvare med våre funn der elevene kjente på mer positive- enn vonde og stressende følelser, under fysisk aktiv læring. Å være i bevegelse la et grunnlag for at de fleste elevene i stor grad kunne konsentrere seg og vie sin oppmerksomhet til oppgaven i klasserommet, med unntak av den ene informant. Vi forstod på han at fysisk aktiv læring for ham kunne føre til

mer stress og uro. Så på den ene siden virker fysisk aktiv læring som et godt virkemiddel for å lindre stress i en litt lukket klasseromssituasjon, mens på den andre siden kan det føre til at det blir vanskeligere å konsentrere seg og øke stressnivået. Gitte vil kunne avhenge av mange variabler. Det er mange elever i en klasse og det vil alltid være individuelle forskjeller her som må tas hensyn til, herunder blir tilpasset opplæring viktig.

Det finnes en forbindelse mellom stress og selvregulering. Mye stress vil kunne svekke en persons selvregulering (Baumeister & Heatherton, 1996, s. 3). Margunn Mossige og Mette Bunting (2014) henviser til Zimmerman (2002) som hevder at elever som har stor tiltro til egen mestring og som styres av en indre motivasjon oftere enn andre, i større grad er selvregulerte (s. 107-108). Siegler (1996) hevder at for å nå mål vi ønsker å oppnå, må vi få muligheten til å regulere følelsene våre (s. 396). I Zimmermans (2002) modell for selvregulert læring ser vi også at målsetting står sentralt (s. 67). Målsetting kan kobles til self efficacy, som handler om mestringsforventninger, altså en persons tro på å utføre en oppgave (Bandura, 1997, s. 3). De som møter en oppgave med store forventninger til å mestre denne, vil bruke mer tid og energi på det som skal gjøres. Oppfatningene våre om hva vi mestrer og hva vi ikke mestrer, påvirker oss til hvilke oppgaver vi ønsker å utføre. Det er viktig å ha realistiske forventninger, men optimisme fører til bedre læring gjennom større innsats, mer motivasjon og glede (Olaussen, 2022, s. 236).

Hvis elever har mestret en lik eller lignende oppgave før, vil sannsynligheten for at elevene har tro på å skulle klare det igjen være større enn hvis det er en helt ny oppgave. Kanskje elevene denne gang vil sette seg høyere mål for hva hen skal klare å gjennomføre. Vi opplevde elever som var oppslukte under aktivitetene som la opp til fysisk aktivitet. De fleste var deltakende og ga innsats, viste tegn på glede og virket motiverte under aktivitetene. Kan dette være fordi de har fått muligheten til å regulere sine egne følelser og stress? Vi lurer fortsatt på hva som kan være grunnen til at noen ikke følte på en bedret konsentrasjon ved fysisk aktiv læring, og hvorfor to meldte seg ut av aktiviteten. Vi ser på muligheten for at disse ikke har stor tiltro til sin egen mestring. Mestring er som sagt ifølge Zimmerman viktig for å kunne regulere seg selv. Når vi snakket med informantene som jobbet bedre under arbeidsro, så fikk vi ikke inntrykk av at han ikke mestret aktivitetene, men tilfellet kan ha vært annerledes hos elevene som meldte seg ut av talljakten. En annen mulig forklaring kan være at de ikke kjente på autonomi og mening med oppgaven, som står sentralt i selvbestemmelsesteorien for å bli motivert. Å kunne regulere seg selv kan legge til rette for konsentrasjon og videre motivasjon,

men trenger ikke nødvendigvis i seg selv være nok for å skape motivasjon. I noen situasjoner kan det være lurt å fremme ytre motivasjon som støtter læringen, samtidig som en oppmuntrer til indre motivasjon (Woolfolk, 2004, s. 276).

Ytre motivasjon

Ytre motivasjon handler om konsekvensene som kommer som følge av elevens prestasjon og innsats. I hovedsak kan ytre motivasjon deles inn i forsterkning og straff. Forsterkning handler om å få øke sannsynligheten for at en atferd som skjer blir gjentatt. Eksempler på dette kan være at elevene engasjerer seg i skolearbeidet fordi det venter en form for belønning, som kan være at elevene får spille Minecraft på Ipaden etter de har gjort alle oppgavene i boka si. Det kan også handle om å få god score på en prøve etter å ha gjort en god innsats med å pugge/lese. Dette er to ulike former for belønning. Straff handler derimot om en hendelse som gjør at sannsynligheten for at atferden som skjer reduseres. Her er det to former vi i hovedsak ser, og det er positiv og negativ straff. Ved positiv straff introduseres et ubehag ved gitt atferd, som for eksempel at elevene får en dårlig poengscore på en prøve. Merk forskjell på at her brukes ordet positivt som at noe tilføres situasjonen, ikke at det skjer noe positivt. Negativ straff handler om å fjerne noe attraktiv, som for eksempel at hvis ikke alle oppgavene som ble gitt fullføres, så får ikke eleven være på Ipaden, eller at de mister en utepause (Diseth, 2019, s. 89).

Som skrevet i resultatene så vi et eksempel hvor elevene snakket om ytre motivasjon, da de fikk jobbe på Ipaden etter å ha gjort matteoppgavene de skulle. De synes også det var urettferdig om de ikke ble ferdig med oppgavene de skulle, fordi noen fikk være på Minecraft og andre ikke. Å spille på nysgjerrighet og ytre motivasjon kan derimot være en lur strategi. For at elevene skal være klar til å lære må det ligge til grunn at elevene er nysgjerrige, og ikke føler et behov for at de må gjøre noe annet først. Det kan derfor være lurt å legge til rette for noe gøy og bygge på den ytre motivasjonen, slik kan det selv om det er noe litt mer kjedelig i vente, så skjønner eleven at det må gjøres for å kunne gjøre det morsomme. Det kan gjøres ved å spille på enten at hver enkelt elev har kontroll på seg selv, og at om det morsomme kommer fra deres egen innsats og som bare går ut over en selv, som for eksempel slik informantene fra intervjuet snakket om matteoppgaver og Ipad som belønning.

En annen mulighet er å spille på fellesskapet i klasserommet, hvor elevene sammen som klasse må jobbe slik timen er satt opp for å få belønning. Alle elevene må samarbeide og gjøre det de skal for at belønningen skal skje. Det morsomme kan gjerne være noe fysisk av et slag, slik at elevene får brukt energi og ikke er så rastløse når de kommer tilbake til arbeidet. Som for eksempel å få en utepause, en lek eller en Just Dance, om læreren synes de har oppnådd kriteriene som er satt opp. Noe som er verdt å ha i tankene etter et slikt avbrekk er at elevene kan være ganske gira når timen skal starte igjen. I noen tilfeller kan det være vanskelig å få elevene til å roe ned og finne fokus etter et avbrekk som har gjort at elevene får være fysisk aktive. Det kan for eksempel ha skjedd noe under pausen som elevene synes er ekstremt morsomt, og som de ikke klarer å slutte å snakke om. En strategi som kan brukes for at elevene skal finne roen kan være individuelt arbeid i bok eller på iPad. Dette kan føre til at elevene klarer å finne fokuset sitt til det som skal skje i resten av timen.

Behov

Å ha et godt klassemiljø er en sentral del i læringen, og for at motivasjon og engasjement skal finne sted. Et godt klassemiljø kan knyttes direkte opp til mangelbehovene til Maslow. Mangelbehovene er som tidligere skrevet fysiologiske behov, behov for sikkerhet og trygghet, behov for kjærlighet og tilhørighet, og behovet for å bli verdsatt og verdsette seg selv (Skaalvik og Skaalvik, s.75). Å skape et godt og trygt klassemiljø er viktig for at elevene skal kunne lære best mulig. Det å skape gode relasjoner mellom elev-elev og elev-lærer, kan være av stor betydning for at elevene i klasserommet skal kunne føle seg trygge, og tørre å utfordre grensene sine. Å skape et godt klassemiljø og klasserom handler om å skape et klasserom hvor alle har best mulig relasjon til hverandre, der alle føler de kan være seg selv. Hvis en skulle laget en slags grunnmur for hva som er viktig i et klasserom hvor det er et godt klassemiljø, vil mangelbehovene til Maslow være en god plass å starte. De fysiologiske behovene er ikke direkte knyttet til klassemiljø, men det er fremdeles viktig å ha i bakhodet da de kan påvirke utholdenheten og humøret til elevene. Sikkerhet og trygghet er viktig i et klasserom når det skal dannes relasjoner.

Det vil ikke være mulig å skape gode relasjoner hvis elevene eller lærer er redde, og tenker på om klasserommet og elevgruppen de er sammen med er en trygg plass å være. Sikkerhet og

trygghet ligger som et slags instinkt for å overleve, og når en ikke vet om en er trygg eller det er fare for sikkerheten, så vil naturligvis fokuset ligge på å være trygg. Dette kan gjelde både fysisk og psykisk. Som menneske vil en unngå situasjoner som kan sette oss i fysisk ubehag, men også mentalt ubehag. Mentalt ubehag i et klasserom kan for eksempel være å snakke høyt foran klassen, fordi du er redd for å bli gjort narr av for å enten si eller uttale noe feil. Da kommer vi inn på den neste av Maslows behov, behovet for tilhørighet og kjærlighet. I et klasserom hvor det er et godt klassemiljø, så skal alle føle de hører hjemme, og alle kan være seg selv uten å bli sett ned på eller gjort narr av for det. Det bør i et klasserom være lov å gjøre feil, uten at en skal bli gjort narr av eller ekskludert fra fellesskapet. Ved å skape et godt fellesskap og samhold, så vil også kjærlighet komme automatisk. Når en får god relasjon til noen så blir en glad i hverandre, og en bygger en kjærlighet til hverandre. Det vil også skapes en tillit mellom både elevene og lærer. En vil da lære å kjenne hverandres grenser om hva som er ok og innafor, og hva som er å gå over streken. Her har læreren stor innflytelse og kan skape et trygt og godt felleskap hvor man for eksempel skal kunne gjøre feil, uten å bli rasket ned på av den grunn.

Reformpedagogikken fremhever viktigheten av aktivitet, selvaktivitet og opplevelsesdimensjonen i forhold til læring. Endringer i undervisningsmetoder står også sentralt her, en endring fra lærerstyrt undervisning til forskjellige former for elevaktive læringsformer (Vaage, 2000, s. 9-10). Vi ser i observasjonene at aktivitetene elevene holdt på med, engasjerte dem der de virket oppslukt og oppskrudd, med unntak av to gutter i talljakten. Guttene vi intervjuet fortalte oss også at de likte aktiviteten fordi de fikk røre på seg, og fortalte at de ikke ofte hadde slike aktiviteter. Fysisk aktivitet er noe av det viktigste og komplekse området innenfor motivert atferd. Vi mennesker er aktive vesener og vi er ofte naturlig motivert av oss selv til å være med på fysiske aktiviteter (Ryan & Deci, 2017, s. 481).

Oppsummering

I denne studien har vi sett på hvordan elever opplever motivasjon og engasjement under fysisk aktiv læring. De har sagt noe om hva som er gunstig for deres læring, samtidig som vi har observert og analysert egne perspektiver. Våre funn synes å samsvare med aktuell teori som vi hadde før vi utførte datainnsamlingen, mens noen temaer har dukket opp for oss under

observasjonen og analysen av datamaterialet, herunder ytre motivasjon, konkurranseaspektet og betydningen av det sosiale. Vi har også sett på betydningen av indre motivasjon og mestring. Det er viktig å ha forventninger til en oppgave. Disse forventningene burde være realistiske, men optimisme fremmer læring ved større grad av innsats, mer motivasjon og glede (Olaussen, 2022, s. 236). Ytre motivasjon synes å kunne fungere som et godt virkemiddel til å drive elevene gjennom en oppgave, sammen med å spille på elevenes engasjement og indre motivasjon i småskolen. Konkurranseaspektet kom frem under snøballkastingen, der vi ser at dette kan påvirke motivasjonen. For øvrig kan det å være sammen med andre i en aktivitet, virke motiverende i seg selv. Det kom tydelig frem at de aktivitetene vi observerte som la til rette for fysisk aktivitet, også la til rette for sosial samhandling. Vårt hovedfokus har ikke vært det sosiale aspektet ved fysisk aktiv læring, men hva fysisk aktivitet i seg selv kunne gjøre med kroppen og hvordan dette kunne påvirke motivasjonen. Zimmerman nevner at det bør legges til rette en samarbeidsarena der elevene kan være gode modeller for hverandre (Mossige & Bunting, 2014, s. 107-108). Tilhørighet syntes å være et viktig behov, av de flere behovene barn har. Elevenes opplevelse av mestring sammen med sosial tilhørighet og læring, styrker selvtilliten og den psykiske helsen (Helsedirektoratet, 2017).

6 Avslutning

Formålet med denne oppgaven var å undersøke nærmere hvilken betydning fysisk aktiv læring har for gutters motivasjon og engasjement i skolen. Videre ønsket vi at arbeidet med denne oppgaven skulle kunne bidra til å gjøre oss bedre rustet som lærere til å legge til rette for at gutter skal få økt motivasjon i småskolen, og øke prestasjonene sine på sikt. Siegler et al. (1996) sier at gutter har et høyere aktivitetsnivå enn jenter generelt (s. 606). Fysisk aktivitet henger sammen med motivasjon, som igjen står sentralt for elevenes utbytte av opplæringen (Imsen, 2020, s. 303). Formålet med oppgaven var å utvide og styrke forskning på gutters motivasjon og engasjement i skolen. Vi bestemte oss først om tema for oppgaven, og hvem vi ville forske på. Deretter har vi observert i to forskjellige klasser på tredje trinn på en skole, før vi intervjuet fire gutter i hver av klassene. Analysen av funnene er diskutert opp mot teori om motivasjon, selvregulering og behov (Bandura, 1997, Diseth, 2019, Ringereide

& Thorkildsen, 2020, Zimmerman, 2000, 2002). Vi vil først oppsummere sentrale funn, deretter vil vi rette et kritisk blikk på egen forskning før vi avslutter med hva vi trenger å vite mer om på tema.

6.1 Sentrale funn

Grunnlaget for innhenting av funn ved bruk av observasjon og fokusgruppeintervju i to tredjeklasser, er studiets teorier om motivasjon, selvregulering, behov og forskning på fysisk aktiv læring. Det kommer frem at barn elsker å være i aktivitet, og at de trenger at lærere og voksne tilpasser og legger til rette for at barna skal kunne utfolde seg. Videre at det er alt for lite fysisk aktivitet i dagens skole (Hjelle, 2018, s. 178). Lillejord (2016) hevder at om lag 80% av de unge ikke får nok hard til moderat fysisk aktivitet, og at for lite fysisk aktivitet blant de unge kan bidra negativt til læringsutbytte og læringsmiljøet. Hun mener at de unge ikke beveger seg like mye som før (s. 3). Gjennom det Hjelle og Lillejord sier her, så viser det seg at barn trenger å være aktive og utfolde seg for å få maks ut av læringsutbytte og læringsmiljøet. Funnene fra vår studie kan tyde på at flere av guttene blir mer engasjerte og motiverte under fysisk aktiv læring. I observasjonen vises det også glede og engasjement, noe som kan knyttes til det Danielsen et al. (2020) sier at når elevene viser engasjerende følelser som entusiasme og glede for aktiviteten, så kan dette være tegn på indre motivasjon hos elevene (s. 296). Under observasjonen så uttrykker guttene at aktivitetene er motiverende og morsomme. Guttene skårer middels til høyt på både faglig kommunikasjon, oppgaverelatert atferd og deltakelse. Engasjement er et tegn på indre motivasjon og det kommer frem i intervjuet at elevene mener fysisk aktivitet er motiverende, ved at de viser glede under aktiviteten og at de synes det er gøy å være i bevegelse. Elevene opplever at fysisk aktivitet er gøy, men sier de ville ha matte under aktiviteten for å også lære noe, ellers blir det bare gøy og mindre læring. Funnene våre viser til hvordan en kan bruke fysisk aktivitet for å fremme bedre selvregulering hos guttene. I fokusgruppeintervjuet kom det frem at guttene synes det kan være kjedelig å sitte i ro for lenge, og at de da føler de må ha utepauser for å kunne holde fokus. Ifølge Krumsvik (2021) så handler guttenes svake skoleprestasjoner om rastløshet, lopper i blodet, behov for aktivitet og mer (s.35). Fysisk aktivitet henger sammen med motivasjon, som igjen står sentralt for elevenes utbytte av opplæringen (Imsen, 2020, s. 303). Vi har undret oss over hvordan fysisk aktiv læring kan påvirke gutters engasjement og

motivasjon. Gjennom vårt forskningsprosjekt har vi kommet frem til at fysisk aktiv læring kan ha en positiv konsekvens for gutters engasjement og motivasjon i begynneropplæringen.

6.2 Kritisk blikk på egen forskning

Jenter oppnår bedre resultater enn gutter i å lese og skrive, mens gutter gjør det bedre enn jenter i matte (Siegler et al., 1996, s. 620). Vi opplevde guttene som engasjerte i aktivitetene, som kan være en konsekvens av at de er opptatte og flinke i matte. Begge aktivitetene var tilfeldigvis i matematikk, som kan ha hatt en påvirkning på resultatene.

Under intervjuene våre ble noen av spørsmålene våre muligens litt ledende, som kan ha påvirket hva informantene svarte oss. Noen av spørsmålene fra intervjuguiden spurte vi som de var, men da vi ikke fikk noe særlig respons, prøvde vi å omformulere spørsmålet så vi fikk svar på det vi lurte på. Dette kan synes å ha en litt uheldig konsekvens, spesielt i det første intervjuet der vi merket at elevene prøvde å komme med svar vi ville høre. Dette trenger ikke nødvendigvis å være grunnet de ledende spørsmålene, men fordi det tryggeste er å tilfredsstille oss som intervjuer. Derfor la vi ekstra vekt i det andre intervjuet på å fortelle elevene at de skulle si det de mente, og at det de sa ikke får noen negativ konsekvens. Vi satt pris på alt vi ble fortalt. I det andre intervjuet, var forskjellene store. Gitte forskjeller kan tenkes å være et resultat av fire helt andre informanter, men det var likevel tydelig at måten vi forberedte elevene til intervjuet på, hadde betydning, da vi merket forskjell på de to intervjuene.

Under observasjonene valgte vi å være ikke-deltakende observatører for å påvirke resultatene så lite som mulig. Likevel kan elevenes oppførsel ha vært påvirket av vår tilstedeværelse. Vi fikk flere blikk mot oss flere ganger og en kom til og med bort til en av oss og begynte å snakke med oss. Vi kunne ha hatt med flere elever eller hatt flere intervjuer, og knyttet spesifikke hendelser fra observasjonen opp mot det vi snakket med elevene om i intervjuet. På denne måten kunne vi kanskje hørt fra de to guttene som valgte å melde seg ut av aktiviteten, om hvorfor de gjorde det.

6.3 Hva trenger vi å vite mer om?

Siden den ene informant fortalte oss om behovet hans for et litt mer rolig miljø, der han fikk muligheten til å konsentrere seg om oppgaven, ble det for oss ekstra spennende med påvirkningen av aktivitetspauser. Dette vil kunne hindre aktivitet under selve arbeidet, men det kan ha positive effekter på motivasjon, selvregulering og konsentrasjon. I en klasse med mange elever, blir vi nysgjerrige på hvordan vi best kan tilpasse fysisk aktiv læring, for nettopp slike elever som har behov for mer ro rundt oppgaver.

Vi lurer videre på om det er noen spesielle aktiviteter med fysisk aktiv læring som fanger mer enn andre. Vi opplevde at noen meldte seg ut av talljakten, men var med i snøballkastingen. Kan fysiske aktiviteter med en mer lekende tilnærming, i større grad motivere til læring? Vi undres rundt både lekens og det sosiale aspektets betydning for motivasjon og engasjement i fysisk aktiv læring. Videre undres vi hvordan fysisk aktiv læring kan påvirke de med spesielle behov. Eksempelvis elever som har diagnosen ADHD, som kan ha et enda større behov for å være i bevegelse, hvordan fysisk aktiv læring vil kunne være en god tilnærming her? Her har vi ikke sett noe på hvilken påvirkning fysisk aktiv læring har for jenters motivasjon og engasjement. Vi finner det interessant hvordan påvirkningen kunne hatt på jenter, og sett om det var likheter eller ulikheter her sammenlignet med gutter.

7 Litteraturliste

- Ahn, S., & Fedewa, A. L. (2011). A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health. *Journal of pediatric psychology, 36(4)*, 385-397.
<https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsq107>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis, en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bandura, A. (1997). *The exercise of control*. W. H. Freeman and Company: New York.
- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Groups*. SAGE.
- Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological inquiry, 7(1)*, 1-15.
- Befring, E. (2022). Skolen under lupen: problematiske trekk og løfterike ferdigheter. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening: Femti år etter Nils Christies «Hvis skolen ikke fantes»* (s. 76-89). Universitetsforlaget.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. SAGE.
- Borgonovi, F., Ferrara, A., Maghnouj, A. (2018). The gender gap in educational outcomes in norway. *Organization for Economic Co- operation and Development, (183)*, 1-120.
<https://doi.org/10.1787/19939019>
- Bjørnebekk, G. (2021). Motivasjon – motiver, læringsmiljø og orientering mot mål. I L. Wittek (red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (2.utg, 1.opplag, s.131-149). Cappelen Damm Akademisk.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bråten, R. T., & Skjesol, H. (2017, 20. september). Gir skolen mye av skylda for ekstrem økning av ADHD-medisinerer. *Adresseavisen*.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, 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. 125-150). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P., Hølland, S. & Mifsud, L. (2023) *Observasjon som metode: i lærerutdanningen*. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (utg. 6). Gyldendal akademisk.
- Damsgaards, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *Men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Danielsen, A. G., Diseth, Å. & Sætra, E. (2020). Elevens beste og pedagogiske perspektiver – en analyse. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver* (s. 284-305). Gyldendal.
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi: hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Gyldendal.
- Ericsson, I. R. (2003). Motor skills, attention and academic achievements – an intervention study in school years 1-3. *British Educational Research Journal*, 34(3), 301-313.
- Eriksen, T. B. (2006). *Født til bevegelse – om fysisk aktivitet og helse*. Fagbokforlaget.

- Finstad, H. S. (2023, 24. September). *Barns nysgjerrighet: en fantastisk drivkraft for læring*. Forskerfabrikken. <https://www.forskerfabrikken.no/barns-nysgjerrighet-en-fantastisk-drivkraft-for-laering/>
- Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. SAGE.
- Gibb, S. J., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2008). Gender differences in educational achievement to age 25. *Australian Journal of Education*, 52(1), 63-80. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/gender-differences-educational-achievement-age-25/docview/205858325/se-2>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Gustavsen, A. M. & Nordahl, T. (2021). Kjønnforskjeller. I R. J. Krumsvik (Red.), *Hva vet vi om skoleprestasjoner?: Ulike perspektiver på skolegang og skoleprestasjoner* (s. 137-160). Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380(9838), 247-257. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1)
- Hansen, A. (2017). *Hjernesterk: Hvordan fysisk aktivitet styrker hjernen*. Cappelen Damm.
- Helsedirektoratet. (2017, 11. Juli). Betydningen av psykisk aktiv helse i skolen. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvsikring-og-selvskading-og-selvskading-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvskading-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i->

[skolen#:~:text=Skolen%20skal%20aktivt%20og%20systematisk,forebygger%20sykdom%2C%20lidelse%20og%20problemer.](#)

Helsedirektoratet. (2022, 9. mai). Kva fysisk aktivitet gjer med kroppen.

<https://www.helsenorge.no/nn/trening-og-fysisk-aktivitet/hva-fysisk-aktivitet-gjer-med-kroppen/>

Hjelle, O. P. (2018). *Sterk hjerne: Med aktiv kropp*. Kagge forlag.

Horten kommune. (u.å). *HOPP- HELSEFREMMEDE OPPVEKST*. Hentet 8. april 2024 fra

<https://www.horten.kommune.no/kommunalomrader/oppvekst/hopp-helsefremmende-oppvekst/>

Høgskolen i Vestlandet. (2023, 27. Juni.). *SEFAL- Senter for fysisk aktiv læring*.

<https://www.hvl.no/om/sefal/>

Håstein, H. & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 136-161). Cappelen Damm akademisk.

Imsen, G. (2020). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (utg. 6).

Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. (2002). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s.61-83).

Unipubforlag.

Kolesnik, W. B. (1978). *Motivation: understanding and influencing human behavior*. Allyn and Bacon.

- Krumsvik, R. J. (2021). Det pedagogiske perspektivet på gutters skoleprestasjoner - et blikk på kunnskapsgrunnlaget. I R. J. Krumsvik (Red.), *Hva vet vi om skoleprestasjoner?: Ulike perspektiver på skolegang og skoleprestasjoner* (s. 25-63). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 29. januar). *Flere elever opplever mobbing*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/2024/flere-elever-opplever-mobbing/laringsmiljoet-i-skolen/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (6. Utg.) Gyldendal akademisk.
- Kvernmo, G. (2005). Intervju som metode - barn/unge som informanter. I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo & I. R. Knutsen (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 66-79). Høgskolen i Akershus.
- Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K. og Ruud, E. (2016). Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte: En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, Norges Forskningsråd. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/dPpc93mxkn8YDAP5tHjmxAB0oQHeKPWYPuTj5rYMUxQwnIO3Ib.pdf>
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.

- Manger, T. (2016). *Dette vet vi om motivasjon, tro på seg selv og ros*. Gyldendal Akademisk.
- Malterurd, K. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*, (4.utg.) Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring i en skole for alle. I L. Kitt. & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis: 1.–7. trinn* (s. 23-38). Gyldendal akademisk.
- Moen, M. M. (2022). Skolens omsorgssvikt. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening: Femti år etter Nils Christies «Hvis skolen ikke fantes»* (s. 91-113). Universitetsforlaget.
- Morin, A. H. (2022). Perspektiver på motivasjon. I I. D. Hybertsen (red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi: utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 305-356). Fagbokforlaget.
- Mossige, M. & Bunting, M. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M, Bunting (Red.), *Tilrettelegging for elevene som aktører i eget læringsarbeid* (s. 103-121). Cappelen Damm akademisk.
- NESH. (2021, 16. Desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Norheim, B. (u.å). *Maslows behovspyramide* (teoretisk modell). Nasjonal Digital Læringsarena. <https://ndla.no/image/24723>
- Norman, E. (2019). *Affekt og kognisjon*. Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i Forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page1
- Olaussen, B. S. (2022). Del 3: Læring: Banduras sosial-kognitive læringsteori. I I. D. Hybertsen (red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi: utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 231-240). Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Osnes, H., Skaug, H. N. & Kaarby, K. M. E. (2010). *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Pedersen, B. K., Andersen, L. B., Bugge, A., Nielsen, G., Overgaard, K., Roos E., Seelen, J., V. (2016). Fysisk aktivitet - Læring, trivsel og sundhed i folkeskolen. *København: Vidensråd for forebyggelse*. 2016: 1-124, s. 110-111. https://vidensraad.dk/sites/default/files/node/field_report_download/vidensraad_for_forebyggelse_fysisk_aktivitet_laering_trivsel_sundhed_2016.pdf
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg). Universitetsforlaget.
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2000). *Læring: Teorier og prinsipper for læring*. Abstrakt forlag.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2020). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s- 3-33). New York: The University of Rochester Press.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2011). Self regulated learning and performance: and introduction and an overview. I B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.

SEFAL. (u.å). *Om oss*. FALtastisk, ein ressurs for Fysisk Aktiv Læring. Hentet 16.januar 2024 fra <https://faltastisk.no/om-oss>

SEFAL. (2023, 20. Juni). *Hvordan komme i gang med fysisk aktiv læring*. FALtastisk, en ressurs for Fysisk Aktiv Læring. Hentet 7.mars 2024 fra <https://faltastisk.no/kunnskapssiden/hvordan-komme-i-gang-med-fal>

Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (1996). *How children develop*, (3. Utg.) Sjekke hvordan kilde til utgave- det gjelder hele kildelista. Worth publishers.

Skaalvik, E. M. (2015). Selvoppfatning og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (red), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 64-76). Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO.

Skagen, K. (2023, 2. oktober). *John Dewey*. Store Norske Leksikon. https://snl.no/John_Dewey

Svartdal, F. (2023a, 16.mars). *Kognitiv psykologi*. Store Norske Leksikon. Hentet 1.februar 2024 fra https://snl.no/kognitiv_psykologi

Svartdal, F. (2023b, 5.oktober). *Motivasjon*. Stor Norske Leksikon. Hentet 28. april 2024 fra <https://snl.no/motivasjon>

- Vaage, S. (Red.). (2000). *Learning by Dewey: Barnet, skolen og den nye pædagogik*. Socialpædagogisk bibliotek.
- Vestfold fylkeskommune. (u.å). Liv og røre. Hentet 15. april 2024 fra <https://www.vestfoldfylke.no/no/meny/tjenester/folkehelse/liv-og-rore/>
- Vingdal, I. M. (2014). *Fysisk aktiv læring*. Gyldendal norsk forlag.
- Whalen, S. P. (1999). Finding Flow at School and at Home: A Conversation with Mihaly Csikszentmihalyi. *Journal of Secondary Gifted Children*. 1999 10(4), 161-165. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1932202X9901000401>
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.
- Wormnes, B., Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget.
- Wæge, K. & Nostrati, M. (2018). *Motivasjon i matematikk*. Universitetsforlaget.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademisk forlag.
- World Health Organization (2006). *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. <https://iris.who.int/handle/10665/43499>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of Self- Regulation* (s. 13-39). Academic Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=300645>
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview: Theory Into Practice*, 41(2), 64-70, https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

8 Oversikt over tabeller og figurer

Observasjonsskjema – blankt

Forutsetninger:

Antall lærere	
Antall elever	av
Antall gutter	
Omgivelser (klasserommet, ute, uteområde, inne, fasiliteter)	
Fag og tema	
Klokkeslett	til
Mål for timen (samarbeid, pugging, aktivitet, forberede til prøve)	
Beskrivelse av type aktivitet	

Aktivt engasjement	Høy	Middels	Lav
Respons			
Stiller spørsmål			
Aktiv lytting			
Ser på læreren			
Oppgaverelatert atferd			
Deltakelse			
Faglig kommunikasjon			
Faglig innsats			

Ettervurdering:	
Var det god balanse mellom fysisk aktivitet og faglig innsats?	JA NEI

Er det noen som i liten grad er fysisk aktive?	JA	NEI
--	----	-----

Notater/kommentarer:

Observasjonsskjema – klasse 1

Forutsetninger:

Antall lærere	1 av 2
Antall elever	20 av 22
Antall gutter	9 av 10
Omngivelser (klasserommet, ute, uteområde, inne, fasiliteter)	Klasserommet
Fag og tema	Matte, sammenheng mellom multiplikasjon
Klokkeslett	11.30 til 12.30
Mål for timen (samarbeid, pugging, aktivitet, forberede til prøve)	Multiplikasjon og divisjon
Beskrivelse av type aktivitet	Snøballkasting m/gangestykker. Elevene skriver ned to gangestykker på to forskjellige ark, og krøller dem sammen. Når alle har gjort det kaster de "snøballene" sine. Elevene plukker opp en "snøball" og ser gangestykket og regner det i boka si. Når en har gjort det krøller en arket igjen og kaster det videre før en finner en ny "snøball" å regne ut. På slutten finner læreren en

	søppelbøtte som elevene skal kaste hver sine to (nærmeste) snøballer oppi.
--	--

Aktivt engasjement	Høy	Middels	Lav
Respons	X		
Stiller spørsmål		X	
Aktiv lytting	X		
Ser på læreren	X		
Oppgaverelatert atferd		X	
Deltakelse	X		
Faglig kommunikasjon		X	
Faglig innsats		X	

Ettervurdering:	
Var det god balanse mellom fysisk aktivitet og faglig innsats?	J A NEI
Er det noen som i liten grad er fysisk aktive?	J A NEI

Notater/kommentarer:

Observasjonsskjema – klasse 2

Forutsetninger:

Antall lærere	2 av 2
Antall elever	21 av 21
Antall gutter	6 av 6
Omgivelser (klasserommet, ute, uteområde, inne, fasiliteter)	Klasserommet/gangen
Fag og tema	Matte, multiplikasjon.

Klokkeslett	11.30 til 12.30
Mål for timen (samarbeid, pugging, aktivitet, forberede til prøve)	Øve på sammenhengen mellom multiplikasjon og divisjon.
Beskrivelse av type aktivitet	<p>Snøballkasting m/gangestykker: Elevene skriver ned to gangestykker på to forskjellige ark, og krøller dem sammen. Når alle har gjort det kaster de "snøballene" sine. Elevene plukker opp en "snøball" «og ser gangestykket og regner det i boka si. Når en har gjort det krøller en arket igjen og kaster det videre før en finner et nytt ark.</p> <p>Talljakt: Elevene har bøker i bookcreator med tall på Ipaden sin. Rundt omkring i klasserommet og gangen er det hengt opp ark med et gangestykke på. Disse gangestykkene gir summen til tallene i bøkene på Ipaden. For eksempel hvis den ene boka har tallet 24, så skal elevene lete etter ark med gangestykkene $2 \cdot 12$, $4 \cdot 6$ og $3 \cdot 8$.</p>

Aktivt engasjement	Høy	Middels	Lav
Respons	X		
Stiller spørsmål		X	

Aktiv lytting		X	
Ser på læreren	X		
Oppgaverelatert atferd		X	
Deltakelse		X	
Faglig kommunikasjon	X		
Faglig innsats		X	

Ettervurdering:	
Var det god balanse mellom fysisk aktivitet og faglig innsats?	JA NEI
Er det noen som i liten grad er fysisk aktive?	JA NEI

Notater/kommentarer:

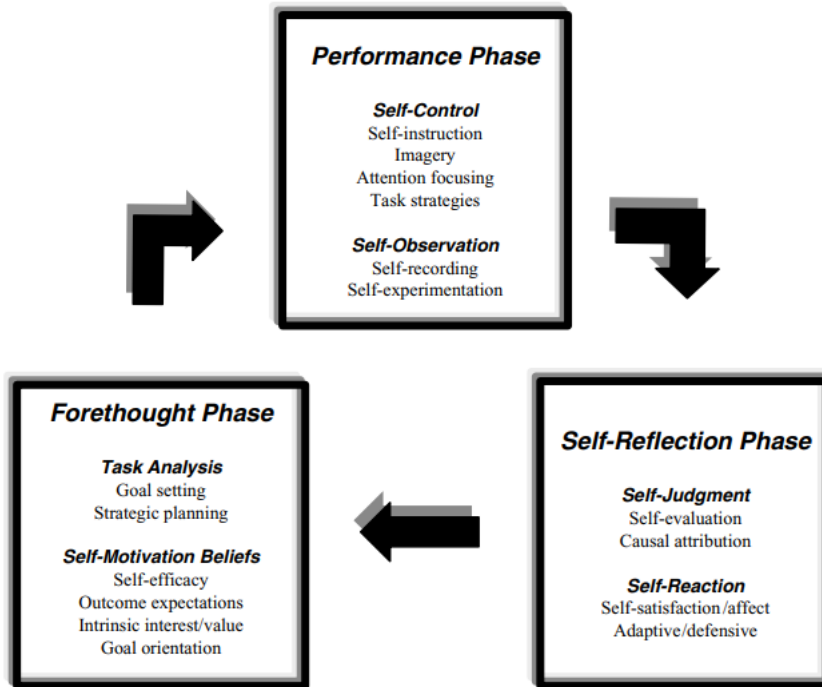
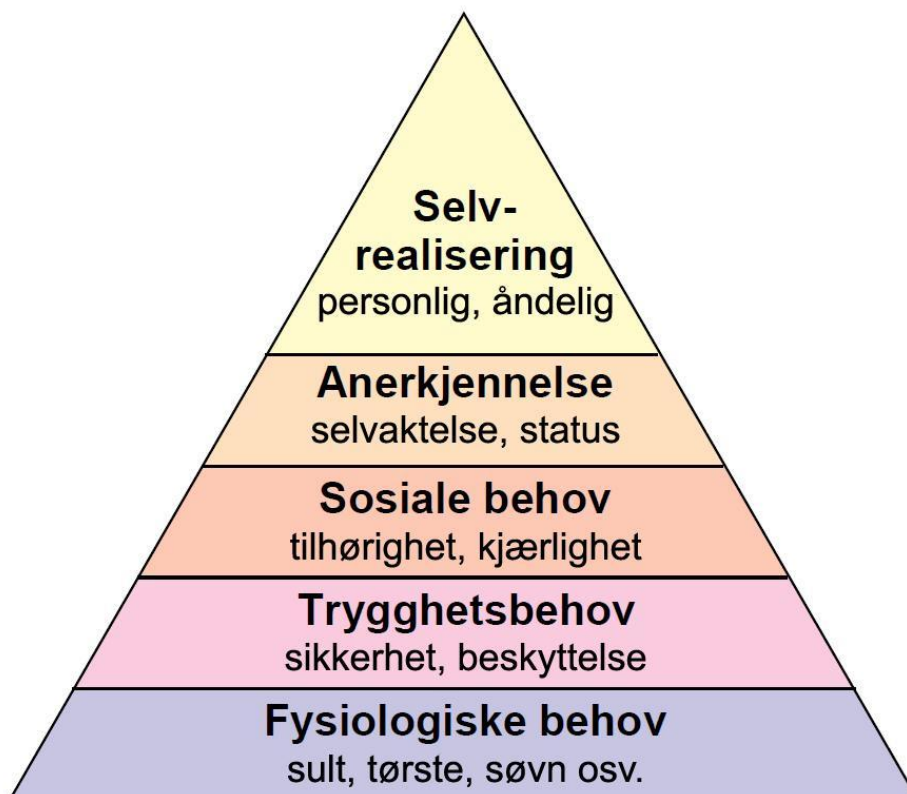
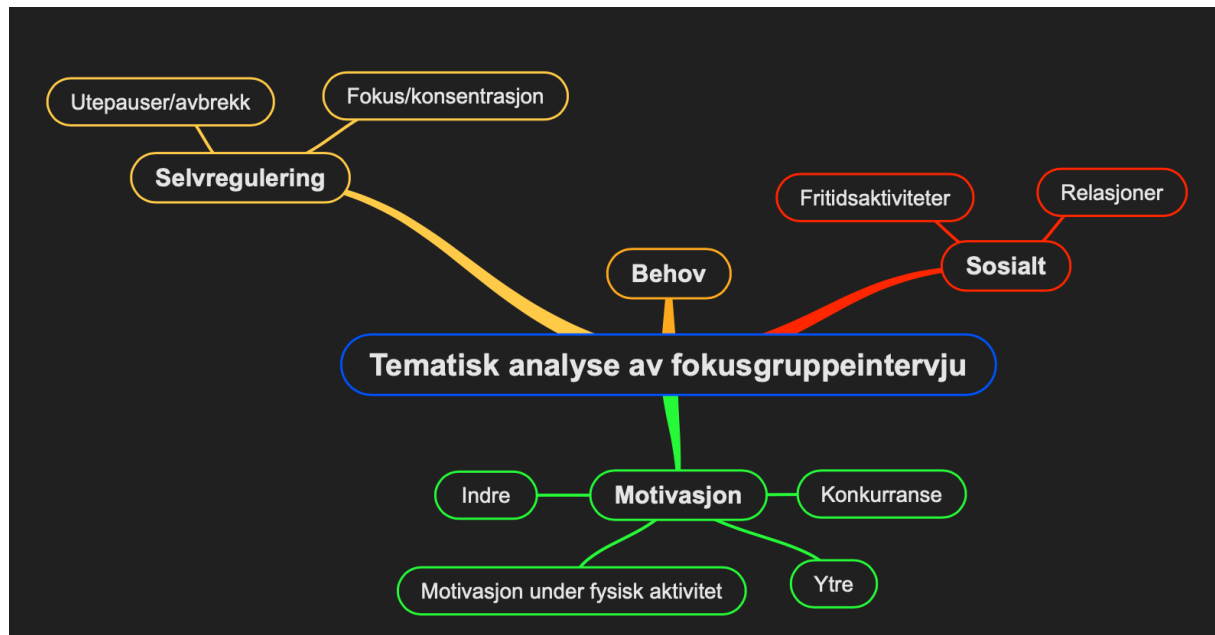


FIGURE 8.1. Phases and subprocesses of self-regulation.

Figur 1: (Zimmerman, 2002, s. 67)



Figur 2: Maslows behovspyramide. Maslows behovspyramide, av Norheim, B. (<https://ndla.no/image/24723>). CC BY-SA 4.0.



Figur 3: Tankekart av tematisk analyse.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 - Intervjuguide

Intervjuguide

- Hvordan lærer du best?
Lærer du best når du sitter på egen plass? Når du beveger deg? Egenarbeid?
Gruppearbeid?
- Har dere hørt om aktiv læring? Hva tror dere at det betyr?
Hører deres svar og understreker at det er læring mens man er i bevegelse.
- Har dere noen erfaringer med aktiv læring fra tidligere?
Kan dere fortelle litt om dette? Hva husker dere best fra disse timene?
- Hvor ofte har dere aktiv læring på skolen?
- Gjør aktiv læring at dere gir mindre innsats, like mye innsats eller mer innsats i timen?
Hvis ja, hvordan?
Forklare innsats.
- Hva syns dere om å gjøre oppgaver i klasserommet?
- Hva syns dere om gym sammenlignet med de andre fagene?
Hvorfor syns dere det er dårligere/bedre?
- Hva tenker dere når dere hører ordet motivasjon?
- I timer med aktiv læring, kommer dere tregere eller fortere i gang med arbeidet? Eller like fort som vanlig.
- Gjør konkurranse at dere får mindre, like mye eller mer motivasjon?
- Gjør dere noe spesielt på fritiden?
- Driver dere med noe sport/fysisk aktivitet på fritiden? (gå turer)

9.2 Vedlegg 2 – Samtykkeskjema observasjon og fokusgruppeintervju

Vil du delta i forskningsprosjektet «**Hvilken betydning har fysisk aktiv læring for gutters motivasjon og engasjement i skolen?**»

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet med dette prosjektet er å tilpasse klasseromsundervisningen best mulig, for så mange som mulig. Dette prosjektet er et masterprosjekt, som skrives av to studenter som går grunnskolelærerutdanning 1-7 på USN Drammen, og ønsker å gjøre skolen bedre tilpasset alle.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi ditt barn er gutt og går i 3.klasse. Vi ønsker å observere og intervjuer ditt barn om fysisk aktiv læring i skolen.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Dersom barnet ditt ønsker å delta i prosjektet, innebærer det å bli observert i 1-2 skoletimer hvor det skjer fysisk aktiv læring. Ved deltakelse innebærer det også å delta på et gruppeintervju med 3 andre gutter i klassen. Intervjuet innebærer spørsmål angående fysisk aktiv læring i skolen, og spørsmål knyttet til økta som ble observert. Dersom ønskelig kan du motta intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med en av oss.

Lydopptak og notater vil bli benyttet, og oppbevares og behandles konfidensielt og elektronisk. Vi er ikke ute etter personopplysninger om barnet ditt, men skulle dette allikevel oppstå under intervjuet vil disse opplysningene fortløpende bli skrevet om og anonymisert. Dataene vil kun være tilgjengelig for veileder og oss.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge. Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis barnet ditt får tillatelse og velger å delta, kan samtykket når som helst trekkes tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle eventuelle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt dersom deltakelse ikke er ønskelig, eller dersom det ved senere anledning er ønskelig å trekke tilbake samtykke. Det vil ikke påvirke elevens eller ditt forhold til lærer.

Intervjuet vil holdes i et friminutt eller parallelt med en undervisningstime. Dersom sistnevnte, vil dette skje på et annet sted enn der den vanlige undervisningen for resten av klassen foregår. Dette for å sikre at ikke-deltakende elever skal holdes adskilt fra prosjektet.

Om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være masterveileder fra behandlingsansvarlig institusjon og oss masterstudenter som vil ha tilgang til lydopptak og notater fra intervjuet.

Vi har ingen hensikt å få frem personopplysninger i intervjuet, men skulle elevene selv oppgi noen personopplysninger, vil disse fjernes eller skrives om fortløpende for å opprettholde elevens anonymitet. Vi vil benytte meg av Nettskjema-diktafon til å lagre lydopptaket til intervjuet. Dette er et godkjent opptakssystem, fordi lydfilene av sikkerhetsgrunner ikke kan avlyttes på den mobile enheten, men blir overført til Nettskjema/TSD. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og det er kun deres beretninger om deres opplevelse av tema som vil kunne publiseres.

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 personverntjenestene ved 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:

- Å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. September 2024, da oppgaven er blitt godkjent. Da vil lydopptak, notater og transkribering bli slettet.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Gaute Lynghamar Ronæs (student). Epost: gauteron00@gmail.com
- Christopher Sandberg (student). Epost: Christopher.sandberg1@gmail.com
- Universitetet i Sørøst-Norge. Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap /
- Institutt for pedagogikk ved Bjarne Isaksen (veileder). Epost: Bjarne.Isaksen@usn.no
- Personvernombudet. E-post: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (veileder)

Studenter

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilken betydning har fysisk aktiv læring for gutters motivasjon og engasjement i skolen?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn blir observert i en klasseromsituasjon**

- At mitt barn deltar i gruppeintervju**

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

(signert av foresatt, dato)

9.3 Godkjenning fra SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
833838

Vurderingstype
Standard

Dato
09.01.2024

Tittel

Hvilken betydning har fysisk aktiv læring for gutters motivasjon og engasjement på 3 trinn?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Bjarne Isaksen

Student

Christopher Hans Sandberg

Prosjektperiode

22.01.2024 - 16.09.2024

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 16.09.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Du har oppdatert meldeskjema.

Vi kan ikke se at det er gjort noen endringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!