

Fysisk aktiv læring i barneskolen

- En kvalitativ studie av læreres erfaringer med fysisk aktiv læring som en del av undervisningen



Helga Nærland

Masteroppgave i utdanningsvitenskap

Idrett/kroppsøving

2018



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master idrett/kroppsøving

Vårsemesteret, 2018

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Helga Nærland

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Sindre Mikal Dyrstad, professor ved Universitetet i Stavanger

Tittel på masteroppgaven: Fysisk aktiv læring i barneskolen

Engelsk tittel: Physical active academic lessons in primary school

Emneord:

Fysisk aktiv læring, barneskole, planlegging,
erfaringer

Antall ord: 18896
+ vedlegg/Annet: 212454

Stavanger,
8.06/2018

Sammendrag

Bakgrunn: Hverdagens krav til fysisk aktivitet endrer seg og regjeringen har flere ganger kommet med anbefalinger om at det fysiske aktivitetsnivået i samfunnet må økes. Et tiltak er å innføre mer fysisk aktivitet i skolen. Fysisk aktiv læring er en læringsaktivitet som har blitt tatt i bruk de siste årene. Fysisk aktiv læring er en læringsaktivitet hvor man bruker fysisk aktivitet for å nå læringsmål i eksempelvis matte, norsk og engelsk. Denne studien vil undersøke hvordan utvalgte lærere på barneskoler bruker fysisk aktiv læring i sin undervisning. Formålet med studien har vært å undersøke hvordan lærere arbeider med tanke på planlegging, gjennomføring og organisering av fysisk aktiv læring.

Metode: Kvalitativ metode ved hjelp av en case-studie med intervju og observasjon ble benyttet til denne studien. Utvalget bestod av seks lærere på barneskoler som brukte fysisk aktiv læring som læringsaktivitet. Det ble gjennomført et intervju og en observasjon av hver lærer mens de gjennomførte en time fysisk aktiv læring med klassen sin. Intervjuene ble analysert ved hjelp tematisert analyse og de samme kategoriene ble brukt til å analysere feltnotatene fra observasjonene.

Resultat: Funn gjort i studien viste at fysisk aktiv læring ble mest brukt i fagene matte og norsk. Det ble brukt som repetisjon og videre arbeid til kjent fagstoff. Lærerne som hadde mest erfaring fra fysisk aktiv læring og kroppsøving organiserte fysisk aktiv læring mer effektivt enn de nye lærerne med tanke på hvor mye tid som gikk bort i instruksjon og venting. Studien viste også at elevene på de laveste trinnene trengte tydeligere beskjeder og lærerne måtte ha en mer omfattende gjennomgang for at de yngste elevene skulle forstå hva som skulle gjøres. Fire av de seks informantene, uavhengig av erfaring syntes det faglige fokuset var viktigere enn aktiviteten når timene skulle planlegges.

Nøkkelord: Fysisk aktiv læring, barneskole, planlegging og erfaringer

Forord

Fem år på lærerskolen er over og jeg er klar for arbeidslivet. Gjennom praksis og som lærervikar har jeg fått erfaring med undervisning i skolen. Som lærer på 1.-7.trinn har jeg sett hvor aktive elevene i småskolen er og hvor vanskelig det er for noen elever å sitte stille på stolen hele skoledagen.

I perioden med obligatoriske emner på masterstudiet fikk jeg interesse for fysisk aktiv læring, da dette var en læringsaktivitet som fremmet læring, samtidig som elevene fikk være i fysisk aktivitet. Gjennom masteroppgaven har jeg tilegnet meg kunnskap om fysisk aktiv læring slik at jeg senere kan bruke det i min undervisning.

Gjennom Aktiv skole prosjektet fikk jeg mulighet til å lære mer om fysisk aktiv læring. Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess og det føles deilig og endelig sette punktum.

Takk til doktorgradsstudent Ingrid Skage som sa seg villig til å samarbeide med meg og inkluderte meg i Aktiv skole prosjektet. Takk for hjelp og råd på veien mot målet, det har vært en glede og samarbeide med deg. Jeg vil også takke lærerne og elevene ved skolene som stilte opp i studien.

Jeg vil rette en spesiell takke til veilederen min Sindre M. Dyrstad. Du har mye kunnskap om fysisk aktiv læring og har gledelig delt den med meg. Takk for gode råd og veiledning på veien mot målet. Dette hadde ikke vært mulig uten din hjelp.

Til slutt vil jeg takke familien og venner som har støttet og motivert meg gjennom en lang og krevende prosess.

Helga Nærland

Nærbø, juni 2018

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	6
1.1 PROBLEMSTILLING	9
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	9
2.0 TEORETISK PERSPEKTIV	9
2.1 LÆRING I SKOLEN.....	10
2.1.1 Sosiokulturell læringsteori	11
2.1.2 Læring gjennom tilpasset opplæring.....	14
2.1.3 Læring i grupper.....	14
2.2 KLASSELEDELSE	15
2.2.1 Lærerenes undervisning.....	16
2.2.2 Læringsmiljø	18
3.0 METODE.....	20
3.1 DESIGN	20
3.2 UTVALG.....	21
3.3 INTERVJU	23
3.3.1 Gjennomføring og transkribering av intervjuene.....	23
3.3.2 Analyse av intervjuene	24
3.4 OBSERVASJON.....	25
3.4.1 Gjennomføring av observasjonene.....	26
3.4.2 Analyse av observasjonene	26
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET	26
4.0 RESULTAT.....	28
4.1 RESULTAT FRA INTERVJUENE	28
4.1.1 Klasseledelse.....	28
4.1.2 Organisering	29
4.1.3 Læring	32
4.2 RESULTAT FRA OBSERVASJONENE	36
5.0 DISKUSJON.....	39
5.1 KLASSELEDELSE.....	39
5.2 ORGANISERING.....	41
5.2.1 Fag, planlegging og metode.....	41
5.2.3 Oppsummering av timen.....	44
5.3 LÆRING.....	45
5.3.1 Tilpasset opplæring og gruppeinndeling.....	46
5.3.2 Styrker og svakheter.....	49
6.0 KONKLUSJON	49
7.0 REFERANSER	52
8.0 VEDLEGG MED OVERSIKT	55

1.0 Innledning

Kravene til fysisk aktivitet i hverdagen er stadig i endring. Stillesittende arbeid, bilkjøring, selvgående robotplenklippere og støvsugere, selvvaskende vindu og husarbeid krever lavere energiforbruk enn tidligere. Dette fordi dagens teknologi reduserer hverdagsaktiviteten i befolkningen. PCer, smarttelefoner, internettilgang og sosiale medier krever mye tid i hverdagen. Fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse. Forskning viser at barn som har høyt aktivitetsnivå har mindre sannsynlighet for å utvikle hjerte og karsykdommer, diabetes type 2 og kreft (Hamilton, Healy, Dunstan, Zderic, & Owen, 2008). Fedme er velkjent som risiko for utvikling av hjerte- og karsykdom, diabetes type 2, høyt blodtrykk, muskel- og skjelett- plager, psykiske lidelser og flere typer kreft (Øen, 2012, s. 22). Det kan tyde på at kroppsmasseindeks (KMI) økningen hos voksne i den norske befolkningen er høyere hos stillesittende enn hos fysisk aktive (Anderssen et al., 2008). I 2014 var første gang helsedirektoratet kom med en anbefaling om å redusere stillesittingen i befolkningen (Helsedirektoratet, 2014b). I folkehelsearbeidet er et av hovedmålene å øke det jevnlig aktivitetsnivået i befolkningen for å styrke folkehelsen.

Tall fra Helsedirektoratet (2012) viser at det er omtrent kun halvparten av norske 15 åringer som følger Helsedirektoratets anbefalinger om 60 minutter daglig fysisk aktivitet med moderat til høy intensitet. Tall viser også at norske gutter mellom 11-16 år sitter 40 timer i uka, utenom skoletid (Helsedirektoratet, 2012). Den økende stillesittingen hos ungdom på 11, 13 og 15 år viser at databruken og skjermtid har økt signifikant fra 2002-2010 (Dalene et al., 2018). Imidlertid viser undersøkelser at aktivitetsnivået i befolkningen (20-85 år) ikke har blitt redusert de siste 10 årene (Helsedirektoratet, 2015). Undersøkelser viser til større forskjeller i befolkningens helse. En studie undersøkte norske ungdommer mellom 16-18 år sin aerobe utholdenhetskapasitet på 3000m, de sammenlignet resultatene mellom 1969 og 2009. I løpet av tiåret 2000-2009 hadde den aerobe kapasiteten blitt dårligere. Nedgangen var størst hos elevene med lavere aerobe utholdenheten, og gapet mellom de med høyest utholdenhet og de med lavest utholdenhet økte (Dyrstad, Berg, & Tjelto, 2012). Det er bekymringsverdig at de som er dårligst trent blir enda dårligere, og det er ønskelig å snu trenden. Inaktivitet kan føre til fedme, og når det gjelder folks helse er forekomsten av fedme betraktet som en av de største truslene verdenssamfunnet står ovenfor (World health organization, 2009).

Fysisk aktivitet har også positiv påvirkning på barn og unges konsentrasjon, læring og psykiske helse (Helsedirektoratet, 2014a). Helsedirektoratet (2014a) anbefaler at barn mellom 6-12 år og daglig være minst 60 minutter fysisk aktive, i lek eller annen aktivitet. De anbefaler også at aktiviteten minst tre ganger i uken bør være med høy intensitet og inkludere aktiviteter som gir økt muskelstyrke og belaster skjelettet og være med høy intensitet (Helsedirektoratet, 2014a). Fysisk aktivitet er viktig og regjeringen har det siste tiåret valgt å satse på fysisk aktivitet i skolen. Fra 1. august 2009 ble det innført mer fysisk aktivitet for elever på 5.-7.trinn utenom kroppsøvingsfaget. Formålet var at elevene skulle få en mer variert og aktiv skoledag (Utdanningsdirektoratet, 2011). Siden skolen er en arena for barn og unge er det synd at dette tilbudet kun gjelder for elevene på 5.-7.trinn. Med den begrunnelse at stillesittingen i samfunnet får konsekvenser for folkehelsen (World health organization, 2009). Igjen arbeider regjeringen for å øke aktivitetsnivået til elevene i skolen. Helse- og omsorgskomiteén fremmet 30.november 2017 et forslag for regjeringen: «Stortinget ber regjeringen innføre en ordning som sikrer elever på 1.–10.trinn minst én time fysisk aktivitet hver dag innenfor dagens timetall, og at det finansieres som et folkehelseiltak». Med bakgrunn i dette arbeider regjeringen nå med å utvikle en ny handlingsplan for fysisk aktivitet som skal gjelde for både grunnskoler og barnehager (Innst. 51 S, 2017–2018).

Det har de senere årene blitt gjennomført en rekke skoleintervensjoner nasjonalt og internasjonalt som har undersøkt effekten av økt fysisk aktivitet. Intervensjonene kan vise til bedre resultater på elevenes skolefaglige prestasjoner (Ericsson & Karlsson, 2014). En kontrollert, randomisert studie viste signifikant forbedring i matte og staving hos elever i barneskolen (Mullender-Wijnsma et al., 2016). En annen intervensjon viste til positive fysiologiske endringer ved at elevenes aerobe utholdenhetskapasitet ble signifikant forbedret hos elevene (Resaland, Andersen, Mamen, & Anderssen, 2011). Watson, Timperio, Brown, Best og Hesketh (2017) mener det er tre fremtredende klasseroms-baserte måter å integrere mer fysisk aktivitet i barneskolen som blir diskutert; a) fysisk aktive timer b) læreplans-fokuserte aktive pauser og c) aktive pauser. Alle tre har et felles mål om å redusere stillesittingen til elevene med å tilføre mer fysisk aktivitet i skolehverdagen (Watson et al., 2017). Fysisk aktive timer er sammenfallende med det som oppgaven betegner som fysisk aktiv læring. Fysisk aktiv læring er en læringsaktivitet der læreren kombinerer fysisk aktivitet og skolefag. Med utgangspunkt i læreplanen forsøker en å integrere fysisk aktivitet i den allerede eksisterende læreplanen (Watson et al., 2017). Fysisk aktiv læring kan gjennomføres i alle fag og kan brukes som et alternativ til å sitte inne og gjøre oppgaver, læreren kan flytte

undervisningen ut i skolegården. Det kan gjøres så enkelt som å kopiere opp en side i matteboka, elevene skal stå i en ende av skolegården, løpe sammen to og to og svare på et spørsmål. Deretter løper de tilbake og bytter med to andre, slik fortsetter det til elevene er ferdige med siden. Dersom en ønsker å legge inn mer fysisk aktivitet kan en eksempelvis skrive navn på ulike dyr og legge dem i en boks. Når elevene har svart på en oppgave, trekker de en lapp med et dyr og skal deretter bevege seg som dette dyret tilbake til de andre elevene. Det er kun fantasien som setter grenser.

Det er gjennomført to store prosjekt i Norge hvor fysisk aktiv læring har vært inkludert. Active Smarter Kids (ASK) var et forsknings og utviklingsprosjekt som i skoleåret 2014/2015 undersøkte effekten av 60 minutter daglig fysisk aktivitet hos 1129 femteklassinger fordelt på 57 skoler (28 intervensjonsskoler). Fysisk aktiv læring var hovedkomponenten (1 av 3) i intervensjonen (Resaland et al., 2016). Resultatene fra studien viste signifikant effekt for elevene som i utgangspunktet hadde de laveste scorene i tallprestasjoner, men det kan tenkes at dette er et resultat av hvordan fysisk aktivitet ble integrert i undervisningen, snarere enn mengden fysisk aktivitet som ble brukt (Resaland et al., 2016). Resultatene fra studien viste signifikant forbedring i akademiske prestasjoner for gutter som i utgangspunktet hadde de laveste scorene. Det er sannsynlig at intervensjonen er beregnet for elever som trenger tilpasset opplæring, da studien hadde null eller negativ effekt på jenter som er gode å tilpasse seg stillesittende klasseromsundervisning (Resaland et al., 2018). Aktiv skole er et annet forsknings og utviklingsprosjekt som foregår i Stavanger. En ti måneders kontrollstudie ble gjennomført på 449 elever. Resultatene viste en tendens til at økt fysisk aktivitet i skolen kan forbedre elevenes eksekutive funksjon (Kvalø, Bru, E, Brønnick, Dyrstad, 2017). Dyrstad, Kvalø, Alstveit, & Skage (2018) har gjennomført en implementeringsstudie og forsket på hvilke kontekstuelle faktorer som hemmer og fremmer implementering av fysisk aktiv læring. Faktorer som fremmer: lærernes mestringsforventning, at timene krevde lite forarbeid og var lette å organisere, at timene var timeplanfestet og metoden ble godt lik av elevene. Barrierer: manglende kunnskap om metoden, tid til planlegging og at lærerne foretrakk kortere økter enn 45 min til fysisk aktiv læring (Dyrstad et al., 2018). Denne studien ønsker å tilføre kunnskap om hvordan lærerne arbeider med og bruker fysisk aktiv læring som læringsaktivitet da det ikke finnes mye forskning på området. Med læringsaktivitet mener oppgaven en læringsmetode.

Aktiv skole er et forsknings- og utviklingsprosjekt i regi av Stavanger kommune og Universitet i Stavanger som ble startet i 2013. Fysioterapeuter fra Stavanger kommune samarbeider med skoler og lærere som ønsker å bruke fysisk aktivitet i undervisningen sin. Målet er å fremme helse, læring og trivsel i skolen ved hjelp av fysisk aktiv læring. Denne oppgaven er skrevet i samarbeid med prosjektgruppen rundt Aktiv skole, og oppgavens hensikt er å studere hvordan utvalgte lærere på barneskoler arbeider med og bruker fysisk aktiv læring som læringsaktivitet.

1.1 Problemstilling

Hvordan arbeider og bruker seks utvalgte lærere på barneskoler fysisk aktiv læring som læringsaktivitet og hvordan påvirker ulike erfaringer gjennomføringen?

1.2 Forskningsspørsmål

- Hvordan praktiseres fysisk aktiv læring på ulike trinn?
- Hvordan integrerer lærerne tilpasset opplæring i fysisk aktiv læring?
- Hvordan motiveres elevene gjennom fysisk aktiv læring?
- Hvilke utfordringer møter lærere ved bruk av fysisk aktiv læring?

2.0 Teoretisk perspektiv

Som lærer søker en alltid etter å utvikle seg for å legge til rette for best mulig undervisning slik at elevene kan lære og utvikle seg. Fysisk aktiv læring er en læringsaktivitet som er blitt forsket på de siste årene. Det er blitt forsket på hvilken effekt det har på elevenes skolefaglige prestasjoner og elevenes fysiske form, men det er ikke forsket på hvordan ulike lærere organiserer og planlegger fysisk aktiv læring på ulike trinn på barneskoler. Dette kapitlet gir en teoriramme i forhold til hvordan fysisk aktiv læring brukes og hvordan det kan påvirke elevenes læring. Teorien beskriver hva læring er og hvordan fysisk aktiv læring kan fremmes med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, i tillegg vil også tilpasset opplæring og gruppeinndeling bli belyst. Videre vil teorien se på hva som er klasselederens rolle, hvordan klasseledelse er med på å påvirke klassemiljøet, elevenes motivasjon og planleggingen av undervisningen. Deretter vil teorien belyse hvordan klassemiljø og planlegging påvirker elevenes læring gjennom fysisk aktiv læring.

2.1 Læring i skolen

Læring foregår rundt oss i samfunnet hele tiden gjennom primær og sekundære sosialiseringen og en blir aldri ferdig utlært. Ferdigheter som å gå, sykle, lese og regne er tillærte ferdigheter. Barnet lærer og utvikler seg i samspill med andre, på skolen, i barnehagen, og hjemme, sammen med venner og familie (Säljö, 2016). Gjennom livet opparbeider barnet seg en «kulturell kapital» som det trenger for å møte utfordringer som livet kan by på (Imsen, 2005, p. 56). Säljö (2016, s. 19) skriver at mennesket er en lærende skapning som kan ta til seg en mengde kunnskap og ferdigheter. Store norske leksikon definerer læring som «en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring» (Svartdal, 2016). Lærings situasjoner på skolen skiller seg fra læring ellers i samfunnet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 19). Dette understrekes også av Säljö (2016, s. 33) som hevder at undervisning og læring ikke er det samme. Undervisning er noe som blir gjort av en annen, som er organisert og planlagt med utgangspunkt i de ulike læreplanene, og god undervisning kan selvsagt føre til læring. Læring kan sees som en konsekvens av elevenes erfaringer og aktiviteter, i tillegg kreves det at elevene personlig engasjerer seg (Säljö, 2016, s. 33).

For å fremme læring er motivasjon en sentral faktor, motivasjon er selve drivkraften til læringen (Imsen, 2005, s.230). Å motivere elevene er i følge Skaalvik og Skaalvik (2015, s.11) en av de største utfordringene til lærerne. For å motivere elevene må læreren legge til rette for en undervisning som skaper interesse og vekker nysgjerrighet og spenning hos elevene (Imsen, 2005, s.356). Fysisk aktiv læring er en læringsaktivitet der elevene får mulighet til å utfolde seg og være i bevegelse, som igjen vil føre til motivasjon. Teorien til Bandura (1977) om mestringsforventning (self – efficacy) kan brukes til å forklare hvordan læreren kan hjelpe elevene å bygge opp forventninger om fremtidig mestring. Elever med høy mestringsforventning vil i følge Bandura (1977) ha bedre innsats og utholdenhet, spesielt når de møter motgang.

Det finnes mange ulike læringsteorier som kan hjelpe oss å forklare hvordan læring skjer. Helle (2013, s. 27) hevder at læringsteorier ikke kan gi oss noe fasit på hvordan læring skjer, de kan gi oss et kart som kan hjelpe oss å forstå elevene, men er ingen sannhet. Videre mener Helle (2013, s. 27) at det er antakelser om synet på mennesket, som kan hjelpe lærerne med å legge til rette for gunstige læringsprosesser. Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 26) skriver at læringsteorier er godt egnet til å forklare hva som er gode betingelser for læring. I følge Imsen

(2005, s. 164) forventes det at læringsteorier skal gi løsningen på hvordan en kan transportere pensumet fra læreboka og inn i elevenes hoder. Det finnes mange læringsteorier som belyser læreprosessene i klasserommet. Videre skriver Imsen (2005) at ingen teori alene kan gi «hele sannheten». For å få en helhetlig forståelse av hvordan læring skjer så må en orientere seg i mange teorier, siden flertallet av teorier bare befatter seg med en del av læringsfeltet. Læringsteorier kan hjelpe læreren til å bli mer bevisst på elevenes tenkemåte, og her står læreren utfor mange utfordringer (Imsen, 2005). Sosiokulturell læringsteori kan gi økt forståelse av hvordan elevens kunnskap kan utvikles og overføres i samhandling med andre gjennom en sosial prosess (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 71). For å forklare hvordan læring kan fremmes gjennom fysisk aktiv læring har denne oppgaven valgt å fokusere på to teorier innenfor det sosiokulturelle læringsynet

2.1.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori bygger på antakelser om at mennesker er sosiale vesen som lærer i samhandling med andre. Læring kan forstås som en sosial prosess, der læring skjer i samspill med de sosiale omgivelsene, i venneflokken, på skolen, på trening eller med familien. Kunnskap er en del av kulturen, som er vokst frem gjennom menneskers arbeid gjennom flere århundrer, og dermed får utvikling og kunnskap en historisk dimensjon (Imsen, 2005, s.251). Det er i følge Säljö (2016, s.19) ingen tvil om at mennesket er en lærenem skapning, og at de kan ta til seg store mengder kunnskap og ferdigheter (Säljö, 2016). Læring foregår når eleven er aktiv i sosiale sammenhenger (Vingdal, 2014b, s. 44). Vygotskij er en sentral teoretiker når det gjelder et sosiokulturelt læringsyn. Selv om Vygotskij levde et kort liv og døde da han var 38 år gammel, har han likevel hatt stor innflytelse innenfor læringsteorier og det sosiokulturelle læringsperspektivet (Säljö, 2016). Utgangspunktet til Vygotskij var at mennesket er en sosial, kulturell, biologisk og historisk skapning. Rollen disse ulike skapningene har og hvordan de virker sammen, er det som gjør det vanskelig å forstå læring og utvikling. Dersom man bare fokuserer på det sosiale og hvordan en formes av de kulturelle omstendighetene går en glipp av biologien og hjernen. Og motsatt, dersom en bare fokuserer på de sistnevnte går en glipp av det sosiale og kulturelle. Menneskets evner, det fysiske, intellektuelle og sosiale blir ikke avgjort av de biologiske forutsetningene. Disse kan utvikles og innenfor det sosiokulturelle perspektivet blir de betraktet som redskaper, og er et nøkkelbegrep i denne teorien (Säljö, 2016, s. 108).

Et av utgangspunktene til Vygotskij var at barnet blir formet i samspillet med omgivelsene. Det lærer å snakke, beherske egen kropp og utvikler en egen identitet. Barnet blir født inn i en verden av kommunikasjon og det lærer å kommunisere ved hjelp av øyekontakt, tale, latter og på andre måter. Alle disse faktorene gjør at barnet blir en del av et sosialt fellesskap med regler, normer, oppfatninger og kunnskaper om verden. Når barnet utforsker verden er det hele tiden aktivt, dermed forbedrer det hele tiden evnen til å fungere i samspill med andre mennesker i omgivelsene, og disse blir stadig mer sammensatte (Säljö, 2016, s. 111). Det er viktig å lære seg å bruke redskaper (artefakter). Dette er redskaper mennesker bruker, for eksempel en hammer for å slå i en spiker, eller en kniv for å smøre på knekkebrødet. Disse redskapene lærer barnet å bruke når det sosialiseres inn i den verdenen og de omgivelsene det vokser opp i. Appropriasjon handler om at barnet lærer ved hjelp av andre. Når barnet har lært å sykle, kan det videreutvikle seg med for eksempel å sykle på enhjulsykkel. Appropriasjon har ofte ikke et sluttunkt, men en person kan videreutvikle ferdigheten (Säljö, 2016, s. 113).

Den proksimale utviklingssone er også et annet viktig poeng i teorien til Vygotskij som har vekket interessen i litteraturen og er sentral i fysisk aktiv læring. Den proksimale utviklingssonen handler om hva barnet er i stand til å gjennomføre alene og hva det kan gjennomføre sammen med andre. Eleven befinner seg i midten, og utenfor eleven er det en grense for hva elevene kan klare alene og en grense for hva elevene kan klare sammen med andre. Elevene trenger noe å strekke seg etter, og i følge Vygotskij klarer elevene mer når de samhandler med andre (Imsen, 2005; Säljö et al., 2016). Sett i lys av fysisk aktiv læring kan altså elevene lære mer når de samarbeider med andre. Tilpasset opplæring er et grunnleggende element i fellesskolen, og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) står det at alle elever skal arbeide med utfordringer og noe de kan strekke seg mot. Nå elevene arbeider sammen med hverandre, eller med voksne kan mangfoldet av talenter og evner være med å styrke den utvikling og læring både hos fellesskapet og for den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

John Dewey (1859-1952) mente at undervisningen som ble praktisert på den tiden gjorde barna passive, og at de fikk mindre lyst til å lære jo lenger opp i skolesystemet de kom. Han mente at skolen, eller klasserommene måtte bli et miljø, som kunne skape nysgjerrighet hos barna. Dewey var altså motstander av den tradisjonelle, kateterstyrte og autoritære undervisningen som preget klasserommet og læringen. Den typen klasseromsundervisning

hadde vanskeligheter med å engasjere og gjøre elevene genuint interesserte. Han konkluderte med at skolen måtte bli et miljø som skapte nysgjerrighet hos barna (Säljö et al., 2016, s. 87). Tanken til Dewey om at undervisningen ikke tilfredsstillter barnas behov er også relevant i dagens samfunn. Innledningsvis ble det presentert at dagens teknologiske samfunn påvirker folks hverdagsaktivitet og det er økt fokus på å få barn i aktivitet. Dagens lærere konkurrerer om elevenes oppmerksomhet med andre forutsetninger enn for ti år siden. Dagens teknologi som for eksempel; spill, PC, nettbrett og smarttelefoner gjør at lærere må tenke nytt og kreativt for å fange elevenes oppmerksomhet. Fysisk aktiv læring er gjerne en måte å organisere undervisningen på med utgangspunkt i nytenkning.

I likhet med Vygotskij mente også Dewey at kunnskap utvikler seg gjennom aktivitet. Læring er noe som skjer i og gjennom menneskelige aktiviteter, det vil si at vi lærer ved å gjøre erfaringer og bearbeide dem i handling. Dewey presenterte oss for begrepet «learning by doing», «vi lærer ved å gjøre». Personlige erfaringer som fører til dannelse, forståelse og personlig vekst skal utvikles gjennom undervisning og læring (Säljö et al., 2016, p. 89). Ved fysisk aktiv læring lærer elevene når de er i aktivitet. Dette kan gjerne føre til at elevene blir mer motiverte og lærer mer enn de ville gjort i en teoretisk time med vanlig tavleundervisning. Vingdal (2014b, s. 44) skriver at det er mange muligheter til å lære av hverandre i fysisk aktivitet. Dewey var opptatt av at lek kunne være med å styrke elevenes læring ved å lære gjennom andres erfaringer og se andres perspektiv på ting. Ved å delta i et fellesskap og samarbeide med andre kan elevene se på hverandre og utveksle erfaringer. Videre skriver Vingdal (2014b, s. 43) at en viktig del av barns virkelighet er lek og lekende tilnærminger. Lek kan være en god motivasjon for elevene, dermed kan lek gi et godt potensial for læring. I fysisk aktiv læring kan en bruke ulike metoder og organisere det slik at aktivitetene blir lekpreget.

Fysisk aktiv læring foregår ofte ved at elevene samarbeider, oppgaven vil dermed belyse hvilke fordeler dette kan medføre for elevene. I dette kapitlet har det blitt belyst hvordan mennesket er et sosialt vesen som lærer ved å samhandle med andre og hvordan dette kan sees i lys av fysisk aktiv læring. I skolen møtes alle elevene i klasserommet og de har ulike forutsetninger. I det følgende vil oppgaven presentere hva som menes med tilpasset opplæring, hva det er og hvordan det kan sees i sammenheng med fysisk aktiv læring.

2.1.2 Læring gjennom tilpasset opplæring

Læreren skal tenke klassen som gruppe, men han skal også ta hensyn til hver enkelt og er forpliktet til å ta hensyn til tilpasset opplæring (Imsen, 2005). Imsen (2005) hevder at lærerne og skolene står overfor en enorm utfordring når det gjelder dette. For å legge opp til undervisning som kan stimulere alle er det viktig at læreren har kunnskap om elevene, hva læring er og hvordan dette skjer i samspill med omgivelsene (Imsen, 2005).

I opplæringsloven (1998, § 1-3) tilpassa opplæring og tidlig innsats står det «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten». Slik oppgaven forstår dette har alle elever krav på tilstrekkelig opplæring. Det betyr ikke at alle elever skal ha egne oppgaver, men at undervisningen skal ta utgangspunkt i ulike forutsetninger hos ulike elever som skal fremme læring hos alle. Altså at alle elever har krav på forståelig opplæring ut fra deres ståsted. I LK06 under «Tilpasset opplæring» står det at lærerplanen i fag gir handlingsrom, som innebærer at læreren kan tilpasse innholdet gjennom ulikt lærestoff, læringsstrategier, organisering og arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Dermed kan fysisk aktiv læring være en god arena for å tilpasse undervisningen, siden læringen ofte flyttes fra klasserommet og ut i skolegården. Det kan være organisert slik at det er ulike oppgaver som passer til ulike nivå, eller kan det organiseres slik at de elevene som er faglig sterke er på gruppe med noen andre elever, slik at de kan hjelpe hverandre. Ved å tilpasse undervisningen kan læreren legge til rette for best mulig læring hos alle elevene. De kan få mulighet til å vise seg fra sine sterke sider, som igjen kan bidra til økt motivasjon (Deci & Ryan, 2002). Gjennom observasjonene og intervjuene vil studien belyse hvordan lærerne legger til rette for tilpasset opplæring når elevene har fysisk aktiv læring.

2.1.3 Læring i grupper

Organisering handler om hvordan læreren legger til rette for elevenes læring og noen ganger kan det være hensiktsmessig og dele inn i grupper. Elevene kan arbeide sammen, eller individuelt. For å lære er det best å delta mye og vente lite. Elever lærer ikke å lese ved å høre på når andre leser, og de lærer heller ikke å klatre ved å se på at andre klatrer. Elevene lærer mest ved å delta i reelle situasjoner, som å forstå lengder ved å måle med et målebånd (Vingdal, 2014a, s. 61). Slik som Deweys prinsipp om «learning by doing», elevene lærer ved å gjøre erfaringer (Säljö et al., 2016, s. 89). Læringsaktivitetene bør legges opp slik at elevene

får mange repetisjoner i målrettet aktivitet. I gruppearbeid er det viktig at hver enkelt elev møter utfordringer som han eller hun mestrer (Vingdal, 2014a, s. 61).

Alt gruppearbeid er ikke hensiktsmessig. Det er viktig at oppgaven føles meningsfull, eller at det er gøy å utøve for elevene, da er det lettere for elevene å finne motivasjon og utføre oppgaven som blir gitt (Vingdal, 2014a, s. 62). Dersom en bruker konkurranse er det viktig å finne en middelvei. For noen kan konkurranse være med å fremme innsats, mestring og læring, men dersom det brukes feil kan det forstyrre læringen og føre til stress for elevene (Vingdal, 2014a, s. 78). Det er ikke noe fasitsvar på hvor stor en gruppe bør være. Høigaard og Johansen (2006) mener likevel at det er noen krav til gruppesammensetningen. Selv om de skriver om idrettsgrupper kan det trolig brukes i fysisk aktiv læring da det er fysisk aktivitet som brukes for å fremme læring. Det første kravet til gruppesammensetningen er at det bør være tilstrekkelig med ferdigheter i gruppa, slik at gruppen kan klare arbeidsoppgaven som blir gitt. Det andre er at gruppesammensetningen må ha tilstrekkelig med sosiale ferdigheter, slik at deltakerne kan samarbeide og motivere hverandre. Gruppene bør være minst mulig, dersom gruppen blir for stor kan sosial loffing forekomme. Med sosial loffing menes det at deltakerne i gruppa yter mindre enn det de ville gjort dersom de arbeidet individuelt (Høigaard & Johansen, 2006, s.68). Det er læreren som bestemmer og deler inn i grupper, og dermed er det hans oppgave å dele inn i hensiktsmessige grupper som fremmer læring.

2.2 Klasseledelse

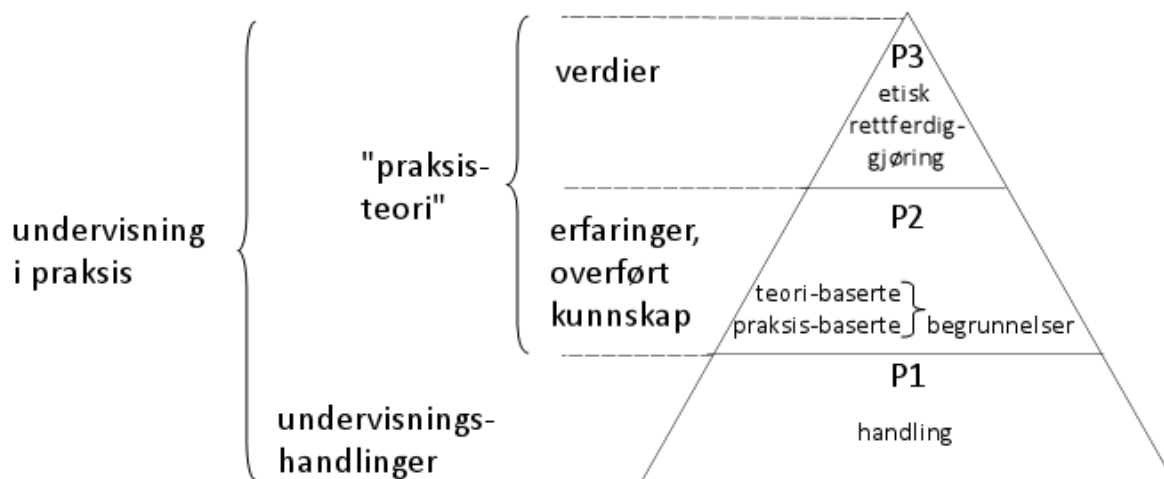
I timene har læreren ansvar for å engasjere og legge til rette for læringsaktiviteter som tilrettelegger gode læringsforhold. Gjennom lærerens undervisning skal elevenes læringsutbytte realiseres, og det er læreren ansvar å sørge for at elevene får et hensiktsmessig sosialt og faglig læringsutbytte. Læreren har ansvar for elevene og det som foregår i klasserommet, og dersom det er en bråkete og urolig klasse må læreren til en viss grad ta ansvar for det, og videre prøve å ordne opp (Nordahl, Hemmer, & Hansen, 2012, s. 7). I LK06 under prinsipp for opplæringen står det under «lærerens kompetanse og rolle» at en som tydelig leder skal skape forståelse for formålene med opplæringen. Lærerens samlede kompetanse består av flere komponenter, som læreren må bruke i sin planlegging, organisering og veiledning av læringsaktiviteter.

Nordahl et al. (2012, s.32) beskriver fire ulike dimensjoner av klasseledelse, og det er forholdet mellom kontroll og varme som bestemmer hvilken type klasseleder du er. Den autoritative lærer klarer å finne en god balanse og viser varme og kontroll. Han er verken ettergivende, forsømmende eller autoritær. En autoritativ lærer utstråler varme og har nære relasjoner til elevene sine, samtidig som han har kontroll. Skolen og klasserommet er en sosial læringsarena og sosiale relasjoner mellom lærer og elev er viktig. I boka motivasjon for læring skiller Skaalvik og Skaalvik (2015) mellom indre og ytre dimensjon, når de skriver om relasjon mellom lærer og elev. Ytre dimensjon handler om hvordan læreren behandler elevene og omtaler dem. Den indre dimensjonen handler om hvordan elevene opplever å bli behandlet av læreren, om de opplever læreren som vennlig, om de føler seg trygge, om de får veiledning og hjelp, og om de føler seg respektert av læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 94-95).

Læreren skal arbeide for at elevene utvikler interesse og engasjement for læring i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Hattie (2009, s. 297-300) sin forskning viser at læreren har stor påvirkning på elevenes læringsutbytte. Det var mange variabler som ble målt, men her presenteres tre av dem; 1) lærerens ledelse, tydelighet og struktur i undervisningen. 2) lærerens tilbakemelding til elevene: positiv, støttende og konstruktiv. 3) kognitive strategier i undervisningen som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering. Dette er tre viktige faktorer med læreren som påvirker elevenes læring. I det neste kapitlet beskrives det hvordan lærerens planlegging og gjennomføring av undervisningen påvirker elevenes læring.

2.2.1 Lærerens undervisning

Elevenes læring beskrives i LK06: «Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Slik forstått blir altså elevenes læring i stor grad påvirket av lærerens undervisning. Lærerens undervisning blir igjen påvirket av kompetanse og erfaringer. Handal og Lauvås (1983) bruker begrepet praksisteori i sin bok. I denne sammenheng er det ikke vitenskapelig teori, men et individuelt fenomen som blir bygget opp gjennom erfaring, lytting, lesning og observasjon av andres praksis. Disse teoriene kan ofte være like hos mennesker, det finnes likevel alltid personlige elementer i dem (Handal & Lauvås, 1983, s. 14-15). For å beskrive praksisteorien har Handal og Lauvås snudd trekanten som Løvlie (1974) opprinnelig laget.



Figur 1: Praksistrekanten (PYT-modellen) (Lauvås, Handal, & Ytreland, 2000, s. 177).

Lærerens undervisningspraksis handler ikke bare om det som skjer i møtet med eleven, det handler også om arbeidet læreren foretar seg før undervisningen, valg læreren må ta underveis i undervisningen og evalueringen i etterkant av undervisningen. (Handal & Lauvås, 1999, s. 44). P-ene er forkortelse for praksisteori. P1 nivået er handlingsnivået, det som foregår i klasserommet når læreren skal undervise og videreformidle kunnskap til elevene. Gjennom undervisningen skal læreren stille spørsmål, forklare, motivere og gi oppgaver til elevene. Når læreren planlegger undervisningen og snakker med andre lærere om hvordan han har tenkt å gjennomføre undervisningen er han også på P1 nivået (Handal & Lauvås, 1999, s. 40).

Når læreren skal begrunne valgene han gjør befinner han seg på P2 nivået. Valgene læreren tar blir påvirket av lærerens erfaring og kompetanse som han har tilegnet seg gjennom livet. Handal og Lauvås (1983, s. 37) hevder at det er tre komponenter; 1) personlige erfaringer, 2) overførte kunnskaper, erfaringer og strukturer 3) verdier. Dette er viktige komponenter som er med på å bestemme lærerens praksisteori som videre har betydning for elevenes læringsutbytte. Det siste og øverste nivået i praksistrekanten er P3 nivået, etisk rettferdiggjøring. Her må læreren foreta en etisk refleksjon av undervisningen han planlegger, og om måten han underviser på er forsvarlig eller riktig (Handal & Lauvås, 1983, s. 34). Det er de to øverste nivåene som utgjør læreren sin praksisteori.

Undervisningspraksis består av mer enn møte mellom elev, innhold og lærer. Det omfatter planlegging og evaluering før og etter undervisning, samt etisk rettferdiggjøring. Videre omfatter den lærerens handling i undervisningen og den bakenforliggende praksisteorien til

læreren. I en studie gjennomført av Housner og Griffey (1985) viste det seg at erfarne kroppsøvingslærere hadde mer omfattende planlegging og var mer effektive enn uerfarne kroppsøvingslærere. Videre viste studien at de erfarne lærerne var flinkere til å forutse ugunstige situasjoner som kunne oppstå, og planla derfor slik at de unngikk slike situasjoner.

Læreren må være flink til å fange og holde på elevenes oppmerksomhet dersom han ønsker at undervisningen skal lykkes. Å gi beskjeder kan være utfordrende, det krever derfor at læreren har elevenes oppmerksomhet. Det kan derfor være lurt å stå en plass der alle elevene ser læreren og motsatt, der læreren ser alle elevene. Det er også viktig at læreren har struktur i undervisningen. Nordahl et al. (2012, s. 47) beskriver struktur i undervisning med; oppstart av timen, overgangene mellom aktivitetene og undervisningens avslutning. I oppstarten av timen er det viktig å fortelle hva som er målet med timen, hvilket fagstoff de skal arbeide med og hvordan de skal arbeide med fagstoffet. En grunn til at det ofte oppstår uro hevder Nordahl et al. (2012, s. 47) er på grunn av manglende struktur, dette kan videre føre til manglende arbeidsinnsats og dårlig læringsutbytte. Det er en fordel for elevene at undervisningen er forutsigbar og gjenkjennelig. Med dette mener Nordahl et al. (2012, s.49) at det bør være rammer eller elementer i undervisningen som går igjen. Gode rammer som er gjenkjennelig bidrar til trygghet hos elevene. For å sikre best læring for elevene er det hensiktsmessig med en faglig oppsummering av det som har skjedd i timen. Gjerne ved at læreren repeterer det viktigste fra timen, det kan gjøres i dialog med elevene. De kan snakke om hva de har lært og hva de lurer på dersom noe er uklart. Elevene kan også komme med tilbakemeldinger om hva de synes om undervisningstimen (Nordahl et al., 2012, s. 47-50).

Gjennom PYT-modellen og lærernes erfaringer med fysisk aktiv læring som beskrives i intervjuene, skal oppgaven studere hvordan lærerne bruker og organiserer fysisk aktiv læring. Ved hjelp av observasjonene av lærerne og elevene skal studien også se hvordan de ulike lærernes erfaringer og planlegging påvirker elevenes motivasjon og aktivitetsnivå i timene. En annen faktor som også påvirker elevenes læring er læringsmiljøet.

2.2.2 Læringsmiljø

Klasseledelse handler om å skape et godt læringsmiljø i klassen. Videre kan elevenes faglige og sosiale utvikling bli optimal. Klasseledelse er komplisert, sammensatt og krevende.

Læreren skal legge til rette for fellesskapet, men samtidig for hver enkelt elevs læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 59).

Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og en prososial atferd, samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø. Dessuten motvirker gode læringsmiljøer også bråk og uro, mobbing, konflikter og sosial utstøting. Et inkluderende læringsmiljø fremmer dermed både et godt læringsutbytte, positivt sosial kompetanse, god psykisk helse og en sterk identitet hos elevene. (Nordahl et al., 2012, s. 23)

For å fremme læring er det viktig med et inkluderende og trygt læringsmiljø. Et positivt læringsmiljø er et uttrykk for en trygg og vennlig kultur som er inkluderende, der det er lov å gjøre feil (Nordahl et al., 2012). Prestasjonsmålteorien (achievement goal theory) er en teori som ofte blir brukt til å forklare motivasjon i kroppsøvingsammenheng. I denne oppgaven er det ikke kroppsøving som står i fokus, men fysisk aktiv læring, og siden dette foregår mens elevene er i aktivitet vil det være relevant å trekke tråder fra denne teorien. Teorien skiller mellom to ulike målperspektiver; et prestasjonsorientert og et oppgaveorientert. I et prestasjonsorientert målperspektiv er det sentralt at elevene er opptatt av sosial sammenligning og ønsker å prestere bedre enn alle andre og det er viktig å vinne. I et oppgaveorientert målperspektiv er elevene mer opptatt av å utvikle nye ferdigheter, fremgang og innsats er også viktig. Elevene sammenligner seg i større grad med seg selv enn med de andre elevene i gruppa (Ames, 1992; Nicholls, 1989). Skaalvik og Skaalvik (2015, s.43) beskriver mønstre som kan gjenkjennes hos elevene i et oppgaveorientert perspektiv. Eleven:

- er interessert i skolearbeidet
- ser på evner som foranderlig gjennom innsats
- søker optimale utfordringer
- har stor utholdenhet når en møter vansker
- ser på feil som noe en kan lære av

Og i et prestasjonsorientert perspektiv er eleven opptatt av:

- sosial sammenligning
- gi opp når en møter vansker
- å yte høy innsats bare når en forventer å mestre aktiviteten.

Innenfor teorien skilles det mellom to typer motivasjonelle miljø: et prestasjonsorientert – og et mestringsorientert – miljø. Disse miljøene blir utviklet i klassen ved hjelp av deltakerne som er tilstede, elevene og lærerne (Ames, 1992; Nicholls, 1989). I et prestasjonsorientert miljø hevder Ames (1992) at læreren oppfordrer elevene til sosial sammenligning, altså at elevene skal sammenligne prestasjonene sine med de andre elevene i klassen. I dette miljøet er ikke målet å mestre, lære og utvikle seg, men å være best. I et mestringsorientert miljø er det rom for «prøving og feiling», og det anses som en naturlig del av læringsprosessen. Innsats og fremgang er viktig for å oppleve mestring, og dette blir gjerne belønnet med ros fra lærer (Ames, 1992). Ommundsen og Kvalø (2007) gjennomførte en studie blant norske 10 åringer i kroppsøvingsundervisningen. De kom frem til at elever som opplevde støtte og autonomi var mer motiverte. Studien viste også at elevens opplevelse av egne prestasjoner var dårligere i det prestasjonsorienterte miljø. Hvordan læringsklimaet i klasser er, har stor betydning for elevenes læring.

3.0 Metode

Forskningsmetode handler om fremgangsmåter som brukes for å belyse spørsmål som blir stilt, slik at en kan tilegne seg ny kunnskap (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011, s. 16). For at forskningsresultatene skal være overførbare og troverdige er det viktig at forskningsprosessene tydeliggjøres (Thagaard, 2013). I dette kapittelet vil metodiske valg for oppgaven bli presentert. Kapittelet starter med en beskrivelse av studiens design og utvalg. Videre blir innsamling og behandling av data presentert. Deretter vil en redegjørelse for analyseprosessene bli presentert. Avslutningsvis blir forskningsetiske vurderinger, validitet og reliabilitet beskrevet.

3.1 Design

Hvilken metode som er best egnet å bruke bestemmes ut fra problemstillingen (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016, s. 54). Siden det er gjennomført lite forskning på hvordan fysisk aktiv læring fungerer i praksis, ble det til denne studien benyttet et kvalitativt forskningsdesign. En styrke ved kvalitative forskningsdesign er i følge Silverman (2011, s. 17) dens evne til å studere nye fenomen. Kvalitative forskningsdesign gir gode muligheter til å studere fenomen som ikke er tilgjengelige andre steder (Silverman, 2011 s.17). Denne

oppgaven setter fokus på typiske og tilgjengelige tilfeller av fysisk aktiv læring. Casestudier kan i følge Thagaard (2013) gi en dypere forståelse av fenomenet. Creswell (2013, gjengitt i Thagaard, 2013, s. 56) karakteriserer casestudier som en spesiell form for design innen for kvalitativ forskning hvor forskeren utforsker en avgrenset enhet eller flere avgrensede enheter. Basert på ulike kilder data utforskes enhetene ved hjelp av intense analyser (Creswell, 2013, gjengitt i Thagaard, 2013, s. 56). En casestudie kan brukes dersom en ønsker å forsøke og forstå hvordan og hvorfor ting er og fungerer som det gjør (Yin, 2014). Case som forskningsdesign er en prosess som innebærer at en utarbeider seg en problemstilling, at en har en teoretisk forankring, enheter som skal analyseres, teknikker for innsamling av data og til slutt at en har kriterier for å analysere og tolke data (Yin, 2014, s. 29). I denne case-studien brukes intervju og observasjon. Ved hjelp av seks intervjuer med lærere som bruker fysisk aktiv læring og seks observasjoner av disse lærerne når de har fysisk aktiv læring med klassene sine, skal denne oppgaven studere hvilke faktorer som påvirker lærerens planlegging, gjennomføring og valg når det gjelder bruk av fysisk aktiv læring som læringsaktivitet.

3.2 Utvalg

For å belyse problemstillingen i en kvalitativ undersøkelse fra flere sider er det hensiktsmessig å få fyldige beskrivelser fra informantene (Johannessen et al., 2016, s. 113). Johannessen et al. (2016, s. 113) skriver at i undersøkelser som har et klart mål, er det lite egnet å ha et tilfeldig utvalg. Det er viktigere å snakke om hvilke informanter som er interessante og mest relevante ut fra formålet med studien (Johannessen et al., 2016, s. 113).

Siden denne oppgaven hadde et klart mål og ønske om å belyse hvordan ulike lærere arbeidet med og brukte fysisk aktiv læring som læringsaktivitet var det naturlig å finne lærere som brukte det i sin undervisning. Utvalget bestod av seks lærere fra seks ulike barneskoler som deltok i Aktiv skole prosjektet, og disse lærerne ble spurt om å delta som informanter til denne masteroppgaven med bakgrunn i at de hadde ulikt erfaringsgrunnlag. I tabellen under er det en oversikt med beskrivelser av lærerne fra utvalget med tanke på utdanning, erfaring fra undervisning i skolen, hvilket trinn de underviser på, hvor lenge de har arbeidet med fysisk aktiv læring og en kort beskrivelse av klassene.

Tabell 1. *Beskrivelser av lærerne fra utvalget*

Lærer	Undervisnings- erfaring	Fag	Erfaring med fysisk aktiv læring	Trinn og antall elever	Klassebeskrivelse
Ane	Ferdig med PPU i 2007 og har arbeidet i skolen siden det.	Master i pedagogikk, KRLE, samfunnsfag og muntlig fortelling.	Startet i 2016, har 1 års erfaring.	Underviser på 4.trinn. 22 elever i klassen.	I klassen er det elever med utfordringer i forhold til autisme, ADHD og lærevansker.
Hege	Ferdig utdannet i 2015, har grunnskolelærer-utdanningen 1.-7. klasse. Har arbeidet i skolen siden 2015.	Norsk, matte, KRLE og engelsk.	Ny høsten 2017.	Underviser på 3.trinn. 21 elever i klassen.	En elev med ADHD og en elev som er til utredning for asperger syndrom
Else	Ferdig utdannet for 32 år siden. Har arbeidet på samme skolen som nå i 25 år.	Norsk, matte, KRLE, kroppsøving og musikk. Etterutdanning i lesing 1 og 2.	Startet i 2013, har 4 års erfaring.	Underviser på 3.trinn. 20 elever i klassen. Har fysisk aktiv læring med 2/3 av trinnet (da 1/3 er på svømming).	Krevende gjeng, med mange aktive fotballgutter. Har en elev som er gått over fra TA til ordinær, men denne eleven har alltid assistent på seg.
Mari	Ferdig utdannet førskolelærer for 5 år siden og har arbeidet som lærer siden det.	Førskolelærer-utdanningen + GLSM (grunnleggende lese, skrive og matematikk-opplæring).	Startet i 2016, har 1 års erfaring.	Underviser på 2.trinn og har 26 elever i klassen.	Et par elever med spesielle behov, og 2-3 tospråklige elever som mangler en del begreper.
Oda	Ferdig utdannet allmennlærer i spesialpedagogikk og har vært lærer i 5 år.	Spesial -pedagogikk, KRLE, matte.	Ny høsten 2017.	Underviser på 2.trinn, og har 21 elever i klassen.	Er et par elever som gjør litt ut av seg.
Trine	Ferdig utdannet lærer i 1990 og har arbeidet som lærer siden.	Samfunnsfag, KRLE, et halvt år med gym, og fordypning i norsk.	Startet i 2016, har 1 års erfaring.	Underviser på 6.trinn og har 29 elever i klassen.	Det er en gjeng med gutter det ofte oppstår konflikter mellom. Det er også stort faglig spenn, fra veldig svake til veldig sterke.

De hadde alle gitt skriftlig informert samtykke til å delta i studien og prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD. Prosjekttittel: Utvikling og implementering av fysisk aktivitet som læringsaktivitet i grunnskolen, prosjektnr: 50993). Informasjonsskriv om studiens formål, anonymitet og retten til å trekke seg fra prosjektet ble sendt ut på forhånd. «I følge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner taushetsbelagt. Resultater fra prosjekter som inneholder personopplysninger, skal formidles i anonymisert form» (Johannessen et al., 2016, s. 91). Det var fem kvinner og en mann som deltok i studien. Alle ble gjort om til kvinner og har fått fiktive navn for å opprettholde anonymiteten og kjønn ikke hadde noe å si for gjennomførelsen i denne studien.

Observasjonsmaterialet, opptak av intervjuene og tekstmaterialet vil bli oppbevart forsvarlig og makuleres i august 2019 når prosjektet Aktiv skole avsluttes.

Erfaringene fra Aktiv skole prosjektet og bruken av fysisk aktiv læring varierte fra 0-4 år. Alle lærerne underviste i barneskolen, men på ulike klassetrinn. Utvalget hadde ulik utdanning og det var stor spredning i lærerne sin undervisningserfaring (1-32 år). Siden utvalget hadde ulik erfaringsbakgrunn og underviste på ulike trinn kunne studien sammenligne og se hvilke konsekvenser det fikk for undervisningen.

3.3 Intervju

Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå forsøkspersonenes perspektiv på fenomenet, som i denne sammenheng er fysisk aktiv læring, som studeres gjennom lærerne sine erfaringer og opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21,47). I denne studien ble det brukt et semistrukturert intervju som ble gjennomført ved hjelp av en intervjuguide. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at et semistrukturert intervju verken er en lukket spørreskjemasamtale eller en åpen samtale. De skriver videre at en styrke med denne metoden er at intervjuguiden inneholder bestemte temaer, og forslag til spørsmål. Dersom informantene kom med interessante svar som beskrev nye sider ved fenomenet eller svarte kort og upresist kunne intervjuer stille oppfølgingsspørsmål. I planleggingen, gjennomførelsen og bearbeidelsen ble Kvale og Brinkmann (2009, s. 80-81) sine syv stadier ved en intervjuundersøkelse brukt som utgangspunkt; *tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysing, verifisering og rapportering*. I utarbeidelsen av intervjuguiden måtte forsker tenke gjennom hvordan han ønsket å opparbeide intervjuet. Sentrale spørsmål som ble fokusert på var; hvorfor- studiens formål, hva- temaet som skal belyses og hvordan. Videre ble spørsmålene formulert slik at de var korte, lett forståelige, og fritt for akademisk språk (Kvale & Brinkmann, 2009). Spørsmålsformuleringen kan i følge Silverman (2011) påvirke svarene en får under intervjuene. Det ble i intervjuguiden lagt vekt på åpne spørsmål som inviterte informanten til å presentere sine erfaringer og synspunkter.

3.3.1 Gjennomføring og transkribering av intervjuene

Siden utvalget allerede deltok i Aktiv skole prosjektet skulle de bli intervjuet av en doktorgradsstudent. Doktorgradsstudenten gjennomførte intervjuene, alt annet arbeid i

forskningsprosessen har jeg, (heretter kandidaten) gjort selv. Intervjuene som ble brukt til denne studien varte i gjennomsnitt 21 minutter (spredning: 17 – 25 minutter).

Intervjuene ble gjennomført på de aktuelle skolene med utgangspunkt i intervjuguiden (se vedlegg 1) (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuene ble gjennomført i perioden mellom desember 2017 og februar 2018 og ble tatt opp ved hjelp av en digital opptaker, Sony Digital Dictation Machine (nummer: ICD-UX560). Intervjuene ble transkribert fortløpende.

Transkribering er tidskrevende, men det er lettere å få oversikt over materialet når det struktureres i tekstform, og det er i følge Kvale og Brinkmann (2009) begynnelsen på analysen. Transkriberingen ble gjort ordrett, men for å unngå gjenkjennelse på dialekt, og for å opprettholde anonymiteten ble alle intervjuene transkribert på bokmål. I følge Johannessen et al. (2016) og retningslinjer fra (NESH, 2016) skal ikke personidentifiserbar informasjon videreformidles, og denne type informasjon ble derfor utelatt fra transkriberingen.

3.3.2 Analyse av intervjuene

Det var viktig å hente inn data som var relevante og som kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene til studien. Etter å ha vurdert ulike analysemetoder ble temasentrert tilnærming valgt. Det ble til denne oppgaven benyttet induktiv tilnærming på analysen, valg av tema var på forhånd ikke bestemt men hadde henblikk på et teoretisk utgangspunkt (Thagaard, 2013 s.214). Tematisert analyse ga grunnlag for å utforske ulike tema, ved å sammenligne informasjonen fra de ulike lærerne som ble intervjuet (Thagaard, 2013 s.188). Analysearbeidet startet med transkriberingen av intervjuene. Allerede da fikk kandidaten et inntrykk av hva som var likt og ulikt hos deltakerne i studien. Det ble gjennomført grundige gjennomlesninger og det ble dannet foreløpige kategorier med tema som var relevante å belyse i studien. Etter transkriberingen og de første gjennomlesningene startet en ny runde med gjennomlesning og relevante data fra de første temaene ble ordnet i nye kategorier og under kategorier:

- klasseledelse
- organisering
 - fag, planlegging og metode
 - oppstart av timen
 - oppsummering av timen
- læring

- tilpasset opplæring og gruppeinndeling
- styrker og svakheter

Kategoriene danner utgangspunkt for resultatene som blir fremstilt i kapittel 4.0 og drøftingen i kapittel 5.0. Etterpå ble det skrevet sammenhengende tekster til hver kategori og underkategori med konsentrerte beskrivelser av funn fra intervjuene. Hva lærerne sa og mente om de ulike temaene som det ble spurt om i intervjuene. Sitat ble brukt til å fremheve funnene fra intervjuene og kommer mellom tekstene. Resultatene er i stor grad fremstilt i tekstform og gjengitt, siden svarene fra intervjuene var preget av halve setninger og at informantene stoppet opp i setningene før de snakket videre. Det var vanskelig å finne gode direkte sitat som kunne brukes for å gi en god forklaring på informantenes opplevelse av fysisk aktiv læring. En av grunnene til dette kan skyldes at spørsmålene ikke alltid stilt på samme måte. Dersom det hadde blitt vist til flere direkte sitat i resultatet kunne det sett ut som mye var tatt ut fra en annen sammenheng. Sitatene er direkte sitat som er skrevet i kursiv. Noe av kritikken rettet mot temasentrert analyse er at det ikke ivaretar et helhetlig perspektiv. Ved å sammenligne utsnitt fra intervjuene til de ulike deltakerne kan en løsrive utsnittet av teksten fra den opprinnelige sammenhengen (Thagaard, 2013). Siden det ble benyttet tematisert analyse var det viktig å være påpasselig med å ikke ta deler av teksten ut av sammenheng, det ble prøvd etter beste evne å ivareta et helhetlig perspektiv av det som ble sagt (Thagaard, 2013, s.181-183).

3.4 Observasjon

For å samle informasjon om praksis i dagliglivet, om hvordan personer presenterer seg selv i sine omgivelser og hvordan personer forholder seg til hverandre er observasjon en særlig godt egnet metode (Thagaard, 2013, s. 58). Gjennom intervju får en informasjon fra informantene om hva de gjør, hvertfall hva de sier at de gjør. Ved hjelp av observasjon kan vi studere menneskene og se hva de gjør. Johannessen et al. (2016) skriver at observasjon egner seg godt for forsker dersom han ønsker direkte innsyn i handlingene som skal studeres. Siden fysisk aktiv læring var en metode kandidaten hadde lite kunnskap om i forkant, var observasjon en godt egnet metode for å tilegne seg mer kunnskap, erfaring og få en annen synsvinkel på fenomenet (Johannessen et al., 2016).

3.4.1 Gjennomføring av observasjonene

I forkant av observasjonene ble det utviklet et observasjonsskjema, (se vedlegg nr.2). Skjemaet inneholdt bestemte kategorier, men også plass på siden til å notere ned sentrale hendelser. Det ble gjennomført en pilotobservasjon for å prøve ut observasjonsskjemaet, og det ble ikke foretatt noen endringer. Observasjonene ble gjennomført på de aktuelle skolene i en skoletime mens utvalget hadde en skoletime fysisk aktiv læring. Observasjonstiden på de ulike skolene varierte med 30-60 minutter. I denne studien ble det benyttet ikke deltagende observasjon. Kandidaten stod på sidelinjen og noterte, gikk bort til gruppene litt innimellom for å få med seg samspillet og diskusjonene i gruppene, men blandet seg ikke inn i oppgavene elevene arbeidet med. Det som ble observert var: lærerens rolle, hvordan han introduserte opplegget, veiledet og organiserte. Videre ble elevenes engasjement i forhold til oppgaven, samarbeid og aktivitetsnivå observert. Sentrale hendelser og refleksjoner ble prøvd skrevet ned underveis. Grunnlaget for analysen og fortolkningen legges i feltnotatene, (Johannessen et al., 2016) og disse har derfor en sentral plass i observasjonsstudier (Thagaard, 2013). Rett etter observasjonene ble det brukt noen minutter på å lese gjennom, skrive ned sentrale hendelser som ikke ble skrevet ned underveis og gjøre nødvendige utfyllinger. I følge Johannessen et al (2016) er denne tiden kritisk, for det er nettopp da man husker best.

3.4.2 Analyse av observasjonene

Analyse og datainnsamlingen foregikk parallelt ved observasjonene. Feltnotatene som ble skrevet ned underveis og rett etter observasjonene dannet utgangspunktet for den videre analysen. Observasjonsskjemaet med feltnotater ble videre brukt og analysert ved hjelp av kategoriene som ble brukt i intervjuanalysen; klasseledelse, organisering og læring. Funnene fra observasjonsskjemaene ble systematisert i en tabell. Observasjonsskjemaene ble studert flere ganger for å sikre at all nødvendig informasjon ble tatt med. Nye fenomen som ikke intervjuet belyste ble her oppdaget (Johannessen et al., 2016). Dataene fra observasjonene ble også brukt til å se om det var sammenheng mellom det lærerne sa på intervjuene og det de gjorde i timene med fysisk aktiv læring.

3.5 Validitet og Reliabilitet

Når troverdigheten til forskningen skal diskuteres er validitet og reliabilitet to sentrale begrep (Silverman, 2014, s. 89-90). Kan det hende at resultatet og konklusjonen ikke stemmer? Hvordan og hvorfor skal vi tro på resultatene? (Maxwell, 2008, s. 216). For å vurdere

kvaliteten på forskningsdesignet beskriver Yin (2014) fire kategorier: begrepsvaliditet, intern validitet, ekstern validitet og reliabilitet

Johannessen et al. (2016, s.66-67) skriver at begrepsvaliditet er et typisk målingsfenomen og handler om relasjonen mellom de konkrete data som blir samlet inn i en undersøkelse og fenomenet som skal studeres. Om dataene er relevante representasjoner av fenomenet som studeres. Det er viktig å ha fokus på troverdigheten til studien gjennom hele forskningsprosessen. For å sikre at undersøkelsen var begrepsvalid og for å få dypere forståelse av fenomenet ble det brukt metodetriangulering. Dette ble gjort ved å kombinere intervju og observasjon (Silverman, 2014, s. 91-92).

Intern validitet er knyttet til om det eksisterer årsakssammenheng mellom fenomenene (Yin, 2014). Denne studien har forsøkt å beskrive tema og kategorier som er dekkende og relevante for gjennomføring og bruk av fysisk aktiv læring som læringsaktivitet. Kvalitative studier, også denne kjennetegnes i følge Maxwell (2008, s. 245-246) ved at en studerer et fenomen ved hjelp av få personer i utvalget. I denne studien var det et utvalget på seks lærere som ble intervjuet og observert. Validitet handler om undersøkelsens tolkninger er gyldige. I følge Thagaard (2013, s. 194) bør forskeren gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger. Det så ut som informanten var seg selv under observasjonene, men det kan ikke garanteres at kandidaten fikk med seg alt som skjedde under observasjonene. Så langt som det var mulig ble alt som ble observert notert i feltnotatene. Ved transkriberingen av intervjuene opplevdes det ikke som at intervjuer stilte ledende spørsmål, men noen ganger ble spørsmålene formulert ulikt og annerledes enn i intervjuguiden. Det kan være en svakhet med bakgrunn i at lærerne ikke har svart på akkurat de samme spørsmålene. I forkant av intervjuene ble det gjort opp noen tanker om hvordan de ulike informantene med ulik bakgrunn organiserte og brukte fysisk aktiv læring forskjellig. Disse tankene var i bakhodet under analysen, og det ble prøvd å være så objektiv som mulig, uten å bli påvirket av disse tankene.

Ekstern validitet handler om studiens funn kan generaliseres (Yin, 2014). Når det gjelder generalisering i kvalitative studier, foretrekker Guba og Lincoln (1989, gjengitt i Maxwell, 2008, s.246) å snakke om overførbarhet, i stede for generalisering. Siden dette er en kvalitativ studie med et lite utvalg, vil ikke funnene kunne generaliseres. Det kan derimot tenkes at funnene har en overføringsverdi dersom lærere søker å forstå og få kunnskap om hvordan

fysisk aktiv læring kan gjennomføres og organiseres, men slik disse informantene gjennomførte er ikke en fasit.

Reliabilitet er forskningens pålitelighet og handler om resultatet kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Yin, 2014). (Kvale & Brinkmann, 2009). Reliabilitet knyttes til forskningens data: hvilken type data som blir brukt, innsamlingsmetode og bearbeidelse av datamaterialet. Det kan være vanskelig for en forsker å gjenskape samme situasjon i en ny studie. Hvertfall når en bruker seg selv som instrument og ingen andre forskere har akkurat samme erfaring eller bakgrunn. Dette kan føre til at en tolker data ulikt (Johannessen et al., 2016). Ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten, kan en styrke påliteligheten. Da må forsker gi en åpen og detaljert fremstilling av alle prosessene og fremgangsmåtene i studien (Ryen, 2002, gjengitt i Johannessen et al., 2016, s. 232). Gjennom metodekapittelet har oppgaven forsøkt å presentere hvilke metoder og strategier som er brukt i studien samt forklart hvordan analyseprosessen har foregått.

4.0 Resultat

I teorikapittelet er det i oppgaven belyst hvordan lærerens erfaring og planlegging kan påvirke elevenes læring og motivasjon. I denne delen av oppgaven vil funn fra intervjuene og observasjonene bli presentert. Funn fra observasjonene vil bli fremstilt i tabell, mens funn fra intervjuene blir gjenfortalt med egne ord og fremstilt som sitat. Sitatene er direkte sitat som er skrevet i kursiv.

4.1 Resultat fra intervjuene

4.1.1 Klasseledelse

Informantene fikk spørsmål om hvilken rolle de hadde under aktivitetene. Oda svarte at hun ønsket å være en god veileder og hjelpe dersom gruppene trengte hjelp. Hun var også opptatt av samarbeidet i gruppene, og dersom samarbeidet på gruppene ikke fungerte og var dårlig tok hun det opp i slutten av timen når hun skulle oppsummere timen.

Trine organiserte det slik at hun noen ganger var fasit. Da skulle elevene løse oppgaver og deretter løpe til henne for å sjekke svaret. Andre ganger gikk hun rundt og observerte og hjalp elevene dersom de hadde behov for hjelp.

Ane sa at hun var som en observatør på sidelinjen. Klassen var vant med læringsaktiviteten og jobbet godt, uavhengig av gruppeinndelingen. Hun sa det var lite konflikter å ordne opp i, slik at hun hadde tid til å veilede og hjelpe elevene som trengte hjelp. Noen ganger måtte hun minne elevene på venteaktivitetene.

Hege sa at hun noen ganger syntes det var greit å stå med oppgavene og følge med på elevene. Hun kjente nivået til elevene i gruppa, og når de som gjerne var litt svakere i matte skulle svare, kunne hun gå bort å hjelpe de med utregningen. Hun studerte også de flinke elevene og studerte hvordan gruppene fungerte.

Else gikk rundt og studerte elevene og dersom noen elever strevde veiledet hun de gjennom oppgavene. Videre i intervjuet sa hun at noen av elevene trengte mer motivasjon enn andre, for å være aktive.

Mari sa at rollen varierte, men at hun pleide å gå rundt å studere svarene. Dersom noen elever trengte hjelp så hjalp hun dem.

Mari: Jeg synes det er veldig travelt for jeg skal jo på en måte hjelpe de, følge opp, og motivere de.

4.1.2 Organisering

Fag, planlegging og metode

Hege, Else, og Mari hadde fysisk aktiv læring fast på timeplanen hver uke. Oda hadde det fast annenhver uke med faglig innhold i uteskolen. Ane og Trine hadde det ikke timeplanfestet, men prøvde å gjennomføre det en gang i uken, men det var avhengig av hvilket tema de hadde i fagene.

Alle lærerne brukte fysisk aktiv læring i fag de underviste i, men det var ulike grunner til hvorfor de brukte det i forskjellige fag. Trine brukte fysisk aktiv læring i matte og norsk siden det var fagene med flest timer. Ane brukte det i matte og annen lærer på trinnet brukte det i norsk og engelsk. De ønsket å bruke fysisk aktiv læring i ulike fag for å gi elevene variasjon. Oda og Hege brukte det i matte da de syntes det var lettest. Hege sa det var lettere å være

praktisk ute i matte, mens Else og Mari ikke hadde noen tanker om at det var bedre i et fag enn et annet, men begge brukte det i matte og norsk siden de underviste i disse fagene.

Fysisk aktiv læring ble ikke brukt til innlæring av nye tema, men alle lærerne brukte det i timene etter de hadde hatt instruksjon i nytt tema. I norsk ble det benyttet til å øve på ord i ulike ordklasser og til bøying av substantiv. I matte ble det brukt til å øve på klokken, ukedagene og månedene.

Det var stor variasjon når det gjaldt tidsbruk i planleggingsfasen. Ane, Hege, Else og Trine syntes det tok lengre tid å planlegge øktene i starten, for da de måtte de lage utstyret som skulle brukes for å øke aktiviteten. Det var mye som skulle klippes, lamineres og gjøres klar, for eksempel snurrehjul som viser hvordan elevene skal bevege seg. De hadde etter hvert laget seg en kasse med ferdig utstyr som kunne brukes flere ganger. Dette resulterte i at lærerne ikke brukte lenger tid på å planlegge timer med fysisk aktiv læring, sammenlignet med tiden de brukte på å planlegge vanlig undervisning.

Mari og Oda opplevde også at det tok mye tid, for de mente de ikke kunne bruke oppleggene om igjen flere ganger. De syntes at elevene utviklet seg så fort, og da krevde det nye opplegg. Ane var den som kanskje var best på å bruke oppleggene om igjen, noen ganger akkurat likt som sist, mens andre ganger med en liten vri. Ane syntes det var vanskelig å få ferdige undervisningsopplegg fra andre lærere eller finne ferdige undervisningsopplegg på askbasen (en nettressurs med tips til aktiviteter). Hun sa i intervjuet at hun måtte ha et eierforhold til oppleggene hun skulle bruke.

Else derimot erfarte at det var greit å arve opplegg fra andre kollegaer på skolen eller bruke askbasen på nettet. Hege brukte 1-1,5 time maks på å planlegge. En uke hadde hun hatt det så travelt at hun nesten ikke fikk tid til å planlegge. Hun fortalte i intervjuet at hun bare hadde kopiert en side fra matteboka i A3 format og laminert. Deretter hadde hun delt elevene i grupper også skulle de løpe frem og tilbake og svare på oppgavene.

Hege: Og det syns jo de det var kjempe kjekt, for de så var jo ikke det sånn at de jobba i matteboka, men det var jo det, nettopp det de hadde gjort.

Hun sa videre at det ikke var noe hun kunne gjøre hver gang, for det ville være kjedelig for elevene, men gang av og til var det lett å forberede og kjekt for elevene. Mari brukte desidert lengst tid, hun kunne bruke opp mot tre timer på å forberede en økt, men da kunne opplegget brukes to til tre ganger.

Mari: Da skal det tenkes gjennom, så skal det utarbeides, så skal det klippes og lamineres.

Oppstart av timen

Alle utenom Oda sa de hadde en instruksjon inne i klasserommet før de gikk ut i skolegården for å ha fysisk aktiv læring. Ane, Else, og Trine gikk igjennom opplegget rett før de skulle ut, mens Hege og Mari hadde en instruksjon tidligere på dagen når det var ledig tid. Mari brukte ofte elever til å vise hvordan det skulle gjøres, det følte hun var nødvendig for at elevene skulle forstå hvordan de skulle gjennomføre oppgavene.

Mari: Ofte når jeg har de i siste time så vil jeg ofte gå gjennom aktiviteten tidligere på dagen, der jeg forklarer i klasserommet. For i starten av timene er de mye mer fokuserte enn når de er ute.

Når de kom ut sa Trine at hun pleide å bruke noen av elevene til å være med å legge ut oppgavene og plassere de der de skulle ligge.

Klassen til Ane hadde også fysisk aktiv læring med en annen lærer på skolen, og hun organiserte timene likt, med at elevene skulle løpe fra A til B og så svare på noen oppgaver. De to lærerne varierte hvordan de organiserte aktivitetene, om de hadde snurrehjul, spinnere, eller ispinner. Hun sa at elevene var raske til å kle på seg og gå ut, og at de kjente godt til strukturen og rutinene i timen. Hun sa også at hun brukte lite tid på gruppeinndelingen, fordi elevene var raske til å stille opp der de fikk beskjed om å stille opp.

Oppsummering av timen

På spørsmålet om lærerne oppsummerte timen og hvordan de gjorde det var det variasjon i svarene. Ane og Trine tok alltid en oppsummering inne etter timen. Noen ganger pleide Trine og klassen å gå gjennom fasiten, mens andre ganger løste de gjerne oppgavene på ny inne i klasserommet. Hege pleide å oppsummere ute rett etterpå, men det var ikke alltid det var like

suksessfullt. Else og Oda hadde ikke alltid oppsummering da de ikke hadde tid til det. Mari var den eneste av informantene som hadde oppsummering inne i klasserommet dagen etterpå.

Ane og Else var de eneste som sa at elevene var med og evaluerte læringsaktiviteten som ble brukt i timen. Elevene fikk komme med innspill til hva som fungerte bra og ikke, hva som burde endres og hvordan det kunne endres. Else sa i intervjuet at hun ikke hadde oppsummering hver gang, men de gangene hun hadde tid, så oppsummerte hun.

Ane: Da er de utrolig flinke og reflekterte til og komme med forslag på: «vi skulle sprunget lenger», «de og de aktivitetene skulle vært plassert et annet sted som det hadde vært lettere å gjøre de», «vi skulle ikke hatt terninger på den oppgaven» for eksempel.

Mari sa i intervjuet at hun pleide å ha en oppsummering med elevene i etterkant av timen. Dersom hun hadde fysisk aktiv læring i siste time syntes hun det var beder å ha oppsummeringen dagen etterpå. Hun følte elevene var trøtte, at hun ikke fikk fanget oppmerksomheten til elevene. Derfor syntes hun det var bedre å ta oppsummeringen dagen etterpå når elevene ikke var så slitne.

4.1.3 Læring

På spørsmålet om hvordan de vektla faglig fokus, fysisk aktivitet og trivsel var de fleste enige om at alle aspektene var viktige, men når de snakket videre så fortalte de mest om det faglige og aktiviteten. Fag var viktigst for Ane, Else, Oda og Trine og aktiviteten var en bonus.

*Ane: Jeg ser vel at noen oppgaver er det lettere å tilrettelegge for mye tempo enn andre. Men noen ganger har jeg tenkt sånn så med areal så ble det ikke så lett å ha så mye fysisk aktivitet. Men då var det store bevegelser, få den romligheten i forhold til hvor stort er 10*10 meter. Så jeg tenkte at, det var ikke så mye tempo og puls, men de hadde de fikk en opplevelse av kroppen i forhold til rom.*

Hege: Det kommer litt ann på hva vi har om. For noen ganger så tenker jeg det er mer lærerikt å vær ute, for eksempel hvis vi har om geometri, og gå ut å finne formene å. Mens andre ganger hvis det er oppdelte regnestykker kan det kanskje være lik greit å sitte inne også

ha fokus på det vi skal lære da. Men jeg prøver, men jeg tror egentlig sånn generelt at jeg vekter de ganske likt.

Else: At de skal få fysisk aktivitet hverfall, men en 50/50 fysisk aktivitet og læringen. Men og at det skal være motiverende, en kjekk måte å løse oppgaver på. Så en kombinasjon vil jeg si, men altså det blir ofte gjerne det faglige som styrer mest av oppgaven.

Mari: Jeg tenker at det er veldig viktig at de er engasjerte og synes det er kjekt, men jeg tror det er litt varierende. Men det at de får beveget seg, det er jo en viktig del av aktiv skole tenker jeg, at de skal bevege seg mellom forskjellige steder for å løse oppgaver.

I intervjuet sa oda at hun syntes det mestring og trivsel var kjempe viktig.

Oda: Det er jo litt rart for det er jo aktiv skole, men det med pulsen opp, det er ikke alltid jeg er så opptatt av,

Trine sa at hun syntes alle tre var viktige med tanke på koblingen mellom fag, trivsel og aktivitet. Men det viktigste var det faglige.

Tilpasset opplæring og gruppeinndeling

Lærerne ble også spurt om gruppeinndelingen var tilfeldig eller om de hadde en baktanke med hvordan de organiserte det. Else og Oda hadde begge delt inn i grupper på forhånd, men Else var den eneste av lærerne som leste opp gruppene inne i klasserommet før de gikk ut.

Else: Så jeg er litt bevist på at jeg ikke setter sammen svake elever på en gruppe. Men at det er gjerne, ja en som klarer seg godt og en som strever. Sånn at de kan hjelpe hverandre.

Ane sa at hun pleide telle en, to, tre og fire. Trine pleide bare plukke noen elever slik at de fikk være med noen som de likte å være med videre sa hun.

Trine: Ofte gir det motivasjon hvis de får være med de som de har lyst til å være med

Mari og Hege pleide å bruke læringsvennen som elevene satt ved siden av i klasserommet.

Hege: *Noen ganger så synes jeg det er greit å dele de inn sånn det er helt varierende. Sånn at det ikke alltid blir de flinkeste da som må være på gruppe med de som bruker lang tid på å regne, for det og er jo kjipt.*

Videre i intervjuet ble informantene spurt om hva de tenkte om tilpasset opplæring og nivådeling. Da kom det frem at alle informantene tenkte på gruppeinndelingen i forhold til tilpasning og nivådeling. Alle lærerne nevnte det med å sette noen sterke og noen svake elever sammen i grupper slik at de kunne hjelpe og lære av hverandre. Ane hadde ikke faste læringsvenner, men læringsvenn var et begrep som var godt innarbeidet, og som betydde at elevene skulle samarbeide. Derfor delte hun ofte inn i grupper på fire elever der to og to skulle løpe sammen å være læringsvenner. På den måten kunne den som var flink i lesing lese høyt for læringsvennen.

Ane: *Vi har jobba mye med det å ha en læringsvenn. Det å jobbe sammen to og to. Det at produktet de skal levere er et fellesprodukt som begge står ansvarlige for, det er ikke et enmannsverk sånn at vi prøver å løfte både, ja de som er flinke og de som trenger den støtten som svake. Men at de sammen klarer å levere noe som de står inne for da. Det føler jeg vel at denne gruppa er gode på.*

Lærerne fikk spørsmålet, hvordan gjør du det med tanke på tilpasset opplæring?

Mari: *Jeg prøver å tilpasse for eksempel hvis vi har regnestykker så bruker jeg forskjellig farge på baksiden, så at jeg har grønne som er nivå 1, rød som er nivå 2, også kaller vi de svarte som monsteroppgave som er sånn hinsides så noen tar til og synes er kjempe kjekt.*

Trine sa i intervjuet at det var forskjellig hvordan hun organiserte det med tanke på tilpasset opplæring. I mattetimene pleide hun ha variasjon på oppgavene, slik at det var noen oppgaver alle kunne svare på, og gjerne noen oppgaver som kun noen av elevene i klassen kunne svare på. Videre sa hun at målet var at elevene skulle lære av de andre elevene på gruppa.

Hege brukte å ha ulike oppgaver på arkene slik at elevene kunne velge hvilke oppgaver de ville svare på. Oppgaven øverst var lettest og den nederste litt vanskeligere. Videre når Hege fikk spørsmål om hun hadde noen tanker om tilpasning svarte hun at hun så for seg at det som

var veldig flinke i faget gjerne ikke syntes de fikk nok faglige utfordringer og lærte nok. Hun hadde derfor tenkt på å lage faste grupper, og lage oppgaver med ulike nivå til gruppene.

Styrker og svakheter

Informantene ble også spurt om det var noen svakheter med å bruke fysisk aktiv læring.

Oda sa at hun syntes en av svakhetene med metoden var at det ofte var gruppearbeid, og at det kunne være vanskelig å dele inn i jevne grupper. Videre sa hun også at det i starten krevde en del planlegging, men at dette minket etter hvert som hun fikk laminert utstyret som kunne brukes om igjen.

Ane: Svakheten er vel at en skulle gjort det oftere. Altså at en skulle ja, få en kultur på skolen der en lager opplegg som er lette å dele.

Hege: Selve gjennomføringen med ungene synes jeg ikke har noen svakheter. Men det er jo at du må ha tenkt gjennom alt. Sånn så jeg for eksempel hadde laminert og funnet tusjer også kommer vi ut og så pøsregner det. Så har vi ikke noen plass vi kan være under tak.

Else sa at en svakhet med metoden var at hun ikke fikk kontrollert elevene, Videre sa hun det var vanskelig å oppdage de faglig svake elevene fordi de fikk mulighet til å smyge seg unna uten å bli oppdaga med å støtte seg på de faglig sterke elevene. Hun sa også at det å få en faglig sterk elev med seg på gruppa var fordel for elevene som var faglig svake. Videre sa hun at en svakhet var at det var vanskelig å måle elevene noen ganger, hun syntes det var lettere når elevene satt inne med pultene. Når elevene var ute hadde hun ikke så kontroll på dem.

Mari: Det krever nok voksne vil jeg si.

Til slutt ble informantene spurt hva som var styrken med fysisk aktiv læring. Alle informantene sa at en styrke med læringsaktiviteten var at de ga variasjon, og at det var spesielt gøy for de som syntes det kunne være litt kjedelig å sitte inne og arbeide med oppgaver.

Ane: Jeg tenker at det å ha fokus på bevegelse, på det fysiske og kroppslige helseaspektet er veldig viktig. Og så ser jeg at effekten av det å gjør en aktivitet sammen, ha en opplevelse

sammen, erfare noe i lag er viktig. Og det med at vi ser jo de blir veldig glade når de holder på. Det å springe, det å gjøre ting, få til noe, eller hjelpe hverandre med å få til.

Hege: *Det må jo være glade barn og konsentrasjonen.*

Else: *Du får flere med, for det er mange i 3.klasse som synes det er kjedelig å sitte å gjøre oppgaver, sånn at motivasjonen er større blant elevene.*

Mari sa at en styrke med metoden var at det oppmuntret elevene på en annen måte, og spesielt elevene som ikke likte å sitte inne og konsentrere seg. Videre sa hun at variasjon i skolehverdagen var en styrke. At elevene ikke bare måtte sitte inne og gjøre oppgaver så friminutt. Til slutt sa hun at det var positivt at elevene får bruke kroppen sin på en helt annen måte.

Oda sa at den viktigste grunnen for henne var at det ga variasjon for elevene, men også for henne som klasseleder. Dersom hun ga litt åpne oppgaver fikk hun mulighet til å trekke seg litt tilbake og observere elevene.

Trine: *Når jeg står og ser på elevene så føler jeg at, flere er mye mer deltagende enn hvis de har fire timer inne. Ute så kan flere på en måte få delta.*

4.2 Resultat fra observasjonene

Tabell 2 viser resultatet fra de analyserte observasjonsskjemaene. Resultatet er fremstilt i de tre tematiserte kategoriene som ble benyttet i intervjuanalysen; klasseledelse, organisering og læring. Under blir de mest sentrale funnene fra tabell 2 presentert. Under læring ble det spesielt observert funn med bakgrunn i tilpasset opplæring og gruppeinndeling.

Klasseledelse

Alle seks lærerne var flinke til å gå rundt, å veilede, å motivere og hjelpe elevene. Relasjonen mellom lærer og elev ble observert som god i alle klassene og elevene var ikke redde for å be om hjelp. Hege, Else, Mari og Oda var gode til å inkludere alle elevene i klassen, også de som hadde andre behov enn flertallet. Hege hadde en elev som var til utredning for asperger som fikk egne arbeidsoppgaver da han ikke klarte å samarbeide med gruppene. Samarbeidet på

gruppene på alle skolene var gjennomgående godt, det var et par grupper på noen av skolene som utmerket seg, likevel så det ut som det var et mestringsorientert læringsmiljø i klassene som ble observert.

Organisering

Ane og Hege hadde organisert timen slik at den ble effektivt utnyttet med lite venting og mye tid til aktivitet. Alle lærerne hadde gjennomgang av opplegget inne i klasserommet i forkant av undervisningen ute. Tre av lærerne hadde det tidligere på dagen, mens tre av lærerne hadde det rett før de gikk ut. Lærerne som hadde instruksjonen inne rett før de gikk ut brukte mindre tid på å forklare, dele inn i grupper og organisere ute og kom dermed raskere i gang. Alle lærerne brukte stafett som metode. Tre av lærerne hadde oppsummering på slutten av timen, en lærer hadde oppsummering dagen etterpå, en lærer hadde underveis og en lærer hadde ikke oppsummering.

Læring

Alle lærerne delte inn i grupper på 3-4 elever. Tre av lærerne organiserte det slik at elevene skulle løpe sammen to og to, noe som fungerte godt og det ble mye aktivitet. I fire av klassene var samarbeidet på gruppen godt, elevene snakket sammen, samarbeidet og hjalp hverandre. I de to av klassene var det noen grupper der samarbeidet ikke var godt.

Tabell 2. *Observasjonsresultat*

Lærer	Klasseledelse	Organisering	Læring
Ane	Veileder på siden. Hun hjalp elevene med oppgavene, men hun fikk ikke med seg da to av gruppene ikke brukte venteaktivitetene. Miljøet i klassen virket mestringsorientert og gruppearbeidet fungerte godt.	Timen var godt organisert. Den startet med en gjennomgang inne i klasserommet. Gruppeinndelingen foregikk effektivt, stafett som metode. Da timen var slutt hadde de oppsummering inne i klasserommet. Elevene var med og kom med innspill til hva som var bra og hva som kunne bli bedre.	Hensiktsmessig gruppeinndeling med 4 grupper og 4 elever på hver gruppe. Elevene løp sammen to og to, så det ble mye aktivitet. Elevene fikk beskjed om at de skulle samarbeide med læringsvennen de ble tildelt, dette fungerte godt.
Hege	Veileder og motivator. Først var hun flink til å motivere elevene med å rose hvor flinke de var til å beveges seg som dyr. Deretter var hun veileder og stilte spørsmål og hjalp elevene med å få til klokken. Hege var også flink til å ta seg av og inkludere eleven som meldte seg ut, og ga han i oppgave å samle pinner, og deretter gå med Hege å være fasit. Det så ut til at miljøet i klassen var mestringsorientert og gruppearbeidet fungerte godt.	Timen var godt organisert. Hun hadde tidligere på dagen hatt en gjennomgang av opplegget. Da klassen kom ut hadde hun en kort repetisjon av opplegget. Brukte stafett som metode. I etterkant av timen hadde Hege en oppsummering ute med elevene. Dette fungerte dårlig da det var få elever som engasjerte seg og hørte etter.	En elev meldte seg ut, ellers fungerte samarbeidet og gruppene godt. Det var 4 elever på hver gruppe, og de løp sammen 2 og 2. I den ene gruppa ble det observert en elev som hadde lagt den korte viseren feil, da flyttet en annen elev viseren og forklarte hvorfor den skulle flyttes. Spredning i om elevene kunne klokken. De som kunne klokken var flinke til å vise de andre på gruppen.
Else	I timen gikk Else rundt og veiledet og motiverte elevene, på noen grupper måtte hun hjelpe til mer enn på andre. Det så ut til at miljøet i klassen var mestringsorientert og gruppearbeidet fungerte godt på de fleste gruppene. Det var en gruppe der det var mye tull, og det var en elev som hadde en egen voksen.	Det var mye venting. Først gikk det lang tid før elevene kom inn etter friminuttet. Else hadde en gjennomgang av opplegget inne i klasserommet. Gruppene var klar i forkant av timen, og Else leste de opp før de gikk ut. Stafett ble brukt som metode. Når elevene kom ut måtte de vente før de satte i gang, en av grunnene var at flere av gruppene manglet blyant. Snurrehjulene fungerte dårlig da elevene skulle bevege seg i en bratt bakke Else fikk ikke tid til å oppsummere timen.	Else hadde på forhånd delt inn i grupper på 4 og 4 elever, og elevene skulle løpe sammen 2 og 2. Noen grupper arbeidet godt, mens noen grupper trengte at Else var i nærheten og motiverte hele tiden.
Mari	Motivator og veileder. Mari prøvde så godt hun kunne å hjelpe alle elevene. Noen elever trengte at Mari var rundt dem og hjalp dem veldig mye. Det så ut til at miljøet i klassen var mestringsorientert og gruppearbeidet fungerte godt med den første gjengen, men ikke med den andre gjengen. Nesten alle elever trengte mye faglig støtte og samarbeidet på gruppene var ikke godt.	Mari hadde en rask gjennomgang av aktiviteten på gangen, da hun hadde hatt en mer omfattende gjennomgang tidligere på dagen. Stafett ble brukt som metode. Hun hadde ikke oppsummering på slutten av timen. Klassen ble delt i to (etter nivå) så hadde de halve tiden hver med fysisk aktiv læring.	13 elever på hver gruppe. Disse delte hun videre inn i grupper på 2 og 3 elever. Med den første delen av klassen fungerte det godt, og Mari veiledet og hjalp, der elevene samarbeidet greit. Den siste gruppa fungerte det dårlig. Samarbeidet var dårlig og alle gruppene trengte mye faglig støtte.
Oda	Motiverte elevene gjennom hele timen. Var flink til å gå rundt på gruppene og hjelpe til og stille spørsmål slik elevene kunne klare å svare på oppgavene selv. På noen grupper var elevene flinke til å samarbeide og snakke og forklare hverandre hvorfor fredag skulle ligge før søndag. Noen elever trengte mye hjelp. På noen grupper fungerte samarbeidet dårlig. Det så ut til at miljøet i klassen var mestringsorientert.	Kort gjennomgang inne i klasserommet tidligere på dagen. Det tok lang tid (10 min) på å forklare og dele inn i grupper selv om gruppene var klare i forkant. Etter hver aktivitet hadde Oda en oppsummering og gikk gjennom svarene, dette fungerte godt, og elevene var engasjerte. Opplegget var delt i tre aktiviteter, først skulle de løpe og hente ukedagene, og deretter legge disse i rekkefølge. Deretter skulle de gjøre det samme med månedene. Til slutt skulle de hente klokker og plassere på et ark. stafett ble brukt som metode.	19 elever ble fordelt på grupper med 4 eller 3 elever på hver. På noen grupper var elevene flinke til å samarbeide. snakke og forklare hverandre hvorfor fredag skulle ligge før søndag. På noen grupper var samarbeidet dårlig og elevene klarte ikke å samarbeide. Det var store grupper og dårlig organisert, elevene var lite fysisk aktive.
Trine	Fasit og veileder. Når Trine ikke var fasit var hun flink til å gå rundt på gruppene og stille spørsmål og hjelpe elevene. Det var en gruppe som ikke fungerte og som etter første aktivitet meldte seg ut og gikk bort og stod på sidelinjen. Trine gikk ikke borte og snakket med dem, da hun ønsket de skulle ordne opp selv. Det var spredning i elevgruppa. Noen elever var positive og arbeidet godt, og noen elever var negative og hadde liten arbeidsinnsats. Likevel så det ut til at miljøet i klassen var mestringsorientert.	Trine hadde en kort gjennomgang av opplegget inne i klasserommet før de gikk ut. Ute var elevene med og la på plass arkene som skulle brukes. Gruppeinndelingen foregikk effektivt. Trine brukte å ha en oppsummering inne i slutten av timen. Trine gjennomførte to aktiviteter. På den første skulle Trine være fasit, dette førte til lange køer og lite aktivitet. På den andre aktivitet gikk Trine rundt og sjekket svarene og hjalp elevene. Det ble stafett som metode.	7 grupper med 4 elever på hver gruppe. Det var en gruppe som ikke fungerte og som etter første aktivitet meldte seg ut og gikk bort og stod på sidelinjen. Trine var ikke borte og snakket med dem, hun ønsket de skulle ordne opp selv. Det var spredning i elevgruppa. Noen elever var positive og arbeidet godt, og noen elever var negative og hadde liten arbeidsinnsats.

5.0 Diskusjon

Hensikten med studien var å undersøke hvordan fysisk aktiv læring gjennomføres og organiseres på ulike trinn, og hvordan lærerens erfaringer påvirker planleggingen og undervisningen. Videre vil prinsipp som tilpasset opplæring og elevenes motivasjon i lys av fysisk aktiv læring bli drøftet. Drøftingen er strukturert ved hjelp av de tematiserte kategoriene som ble beskrevet i resultatkapittelet og intervjuresultatene og observasjonsresultatene blir drøftet sammen.

Hovedfunn i studien viste at lærernes planleggingstid varierte og lærerne som hadde minst erfaring med å bruke fysisk aktiv læring brukte mest tid. Det var variasjon i hvor mye tid lærerne brukte på instruksjon og gruppeinndeling. Lærerne med mest erfaring fra fysisk aktiv læring og lærerne som hadde utdanning i kroppsøving var mer effektive og brukte mindre tid. Fysisk aktiv læring ble brukt i fagene matte og norsk, det ble ikke brukt til innlæring av nytt pensum, men som repetisjon eller videre arbeid av kjent fagstoff. Det var spredning i utvalget på hvordan de vektla faglig –, trivsel – og aktivitets – aspektet. Fire av de seks informantene vektla i større grad det faglige enn den fysiske aktiviteten. Styrken med fysisk aktiv læring var at det gav variasjon, glade barn og at elevene som gjerne ikke var så aktive og deltakende inne i vanlig klasseromsundervisning deltok.

5.1 Klasseledelse

Relasjonen mellom lærer og elev ble observert som god i alle klassene og lærerne var flinke til å finne balansen mellom varme og kontroll. Lærerne i utvalget kan med utgangspunkt i Nordahl et al. (2012) beskrives som autoritative klasseledere. Gjennom observasjonene så det ut som elevene på alle de seks skolene var trygge på lærerne, elevene var ikke redde for å be om hjelp, og de trakk seg ikke unna da de ble tilbudt hjelp. Det er i tråd med det Skaalvik og Skaalvik (2015) omtaler om indre dimensjon ved klasseledelse. De skriver det er viktig at elevene opplever læreren som vennlig, at de føler seg respektert og får hjelp når de trenger det (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Utdanningsdirektoratet (2015b) skriver at klasseledelse handler om å gi tilbakemeldinger til elevene, være støttende og motivere. Det ble observert at lærerne i studien var flinke til å gå rundt, motivere, støtte og veilede elevene, med unntak av Trine da hun var fasit. En elev fra hver gruppe stod i kø mens de andre elevene på gruppene ventet. Trine fikk ikke anledning til å forklare alle elevene på gruppen hva som var feil, og hun fikk heller ikke anledning til å hjelpe gruppene med å komme frem til rett svar. På den andre

aktiviteten da Trine ikke var fasit var hun like flink som de andre lærerne. Dersom en ser det opp mot Hattie (2009) sin forskning er det bra at de veileder og støtter elevene. Forskningen viste at lærerens tilbakemelding til elevene i form av positiv, støttende og konstruktiv hadde stor påvirkningskraft på elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009). Man kan her også trekke tråder til Bandura (1977) sin teori om mestringsforventning. Lærere som hjelper elevene med å bygge opp forventninger om mestring vil i følge Bandura (1977) hjelpe elevene til bedre innsats og utholdenhet, spesielt i møte med vanskelige oppgaver. Elevene som var mest motiverte i studien til Ommundsen og Kvalø (200) var de som opplevde mest støtte og autonomi. Og dersom en ser funnene fra observasjonen opp mot studien til Ommundsen og Kvalø (2010) så det ut som flertallet av elevene i denne studien opplevde å få støtte fra lærerne i timene med fysisk aktiv læring.

Elevene i klassen til Ane samarbeidet godt, og som hun sa i intervjuet var det lite konflikter å ordne opp i. Det ble observert at to av gruppene ikke benyttet seg av venteaktivitetene som var planlagt. Ane minnet ikke elevene på venteaktivitetene, noe som kan tyde på at hun ikke fikk det med seg, selv om hun i intervjuet sa at hun pleide å minne elevene på venteaktivitetene. Dette førte til at aktivitetsnivået ble mindre for to av gruppene, da de stod og ventet uten å være i aktivitet. Selv om aktivitetsnivået i klassene til Trine og Ane ble lavere enn tenkt, vil det med utgangspunkt i Dewey sitt prinsipp om «learning by doing» tenkes at elevene lærte noe. Elevene var engasjerte og motiverte til å svare på oppgavene og var aktive når de løp frem og tilbake for å svare på spørsmålene. Det kan tyde på at læring ble fremmet. Flere repetisjoner gir bedre læring, dersom elevene hadde fått flere repetisjoner hadde gjerne læringen og aktivitetsnivået vært enda høyere.

Hege, Else, Mari og Oda hadde alle noen elever som trengte ekstra hjelp og veiledning, likevel var klassene flinke til å inkludere dem. Brattenborg og Engebretsen (2013) skriver at læreren skal legge til rette for læring for fellesskapet og for hver enkelt elev, det var disse lærerne flinke til. Hege brukte en elev til å finne utstyr og hjelpe til som fasit, og det var ingen elever som kommenterte at noe var urettferdig. Else hadde en elev i klassen som hele tiden hadde en voksen med seg. Selv om samarbeidet med denne eleven ikke alltid fungerte like godt var eleven med på en gruppe, og ble inkludert i klassen. Mari og Oda hadde flere svake elever som trengte ekstra oppmerksomhet og mye hjelp. Mari sa i intervjuet at det var travelt, og det stemmer med det som ble observert. Da Mari hadde fysisk aktiv læring med klassen sin trengte nesten alle elevene på den gruppa med faglig svake elever hjelp. Med de faglig sterke

elevene fungerte gruppearbeidet godt. Elevene i klassene til Hege, Else, Mari og Oda så heller ikke ut til å bry seg om det. Det så ut til at det var det Ames (1992) beskriver som et mestringsorientert miljø i de fire klassene til Hege, Else, Mari og Oda. Det ble ikke observert at elevene sammenlignet seg med de andre, og det var rom for «prøving og feiling».

5.2 Organisering

5.2.1 Fag, planlegging og metode

Alle lærerne brukte fysisk aktiv læring i fag de underviste i og hadde utdanning i utenom Trine. Hun hadde ikke utdanning i matte selv om hun underviste i faget. Det var stor variasjon i tiden de brukte på planlegging. Ane, Hege, Else og Trine sa det hadde tatt lenger tid å planlegge i starten, siden de hadde klipt og laminert utstyret som ble brukt. Et eksempel er snurrehjulet som viste hvordan elevene skulle bevege seg. Mari var den som brukte mest tid og hun kunne bruke opp mot tre timer på ett opplegg. Hun syntes elevene utviklet seg så fort, så derfor måtte hun ofte lage nye opplegg. I følge Mari kunne et opplegg kunne brukes maks to til tre ganger. At lærerne syntes det tok lenger tid å planlegge i starten, når de var nye og hadde lite erfaring med fysisk aktiv læring, kan sees i sammenheng med PYT-modellen. Lauvås et al. (2000) har ved hjelp av PYT-modellen illustrert hvordan lærerens undervisning planlegges og gjennomføres gjennom tre nivå. Valgene blir påvirket av lærerens erfaring, kompetanse og verdier. Planleggingen har videre en betydning for elevenes læringsutbytte. Modellen beskriver ikke tid, men den beskriver at tid og erfaring påvirker planleggingen. Derfor kan det også tenkes at når læreren har fått erfaring med å bruke læringsaktiviteten har han også opparbeidet seg noen ideer om hvordan timene kan gjennomføres, eller hvordan han kan endre eller bygge på et opplegg som allerede eksisterer.

Else var den som hadde mest erfaring i å bruke fysisk aktiv læring, og hun brukte ikke lenger tid på å planlegge timer med fysisk aktiv læring enn hun brukte på å planlegge vanlig undervisning. Hun fant mye på askbasen i tillegg til at hun lånte av andre lærere. Ane derimot syntes det kunne være vanskelig å låne opplegg av andre, hun mente hun måtte ha et eierforhold til opplegget. Når læreren skal begrunne valgene som gjøres i timen befinner han seg i følge Handal og Lauvås (1983) på P2 nivået. Valgene blir påvirket av lærerens erfaring og kompetanse. Ved å sammenligne Else og Ane, ser det ut til at Else som var mer erfaren og hadde mer kompetanse i fysisk aktiv læring, også syntes det var lettere å bruke opplegg som

andre hadde laget. Med utgangspunkt i PYT-modellen kan det tenkes at Else som har fire års erfaring med fysisk aktiv læring og som i tillegg underviste i kroppsøving hadde mye erfaring og kompetanse i å organisere stafetter og leker. Det kan tenkes at når hun finner et opplegg bruker hun lite tid på å tenke gjennom hvordan hun kan organisere en time med mye aktivitet og læring. I motsetning til Ane som hadde mindre erfaring. Hun måtte gjerne bruke mer tid på å tenke gjennom og planlegge hvordan aktivitetene skulle organiseres.

I alle observasjonene det ble brukt stafetter. Stafett er en form for lek og i følge Vingdal (2014b) kan det øke elevenes motivasjon. For elever som liker konkurranse og stafetter kan det gi økt motivasjon, men det forutsetter at læringsmiljøet i klassen er mestringsorientert (Ames, 1992; Nicholls, 1989). I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) kjennetegnes mestringsorientert miljø med at eleven er interessert i skolearbeidet, søker utfordringer som er passe vanskelige og at elevene ser på feil som noe de kan lære av. Et prestasjonsorientert miljø er læreren og eleven i større grad opptatt av sosial sammenligning mellom elevene i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Stafett kan ha negativ påvirkning på elevenes motivasjon dersom det er et prestasjonsorientert miljø. Det er ulike måter å gjennomføre stafetter på. I klassen til Trine konkurrerte lagene mot hverandre og elevene var opptatt av hvem som ble ferdige først og sist. På de andre fem observasjonene ble stafett brukt som et virkemiddel for å øke aktiviteten, men elevene var ikke opptatt av når de andre gruppene kom i mål og hvem som vant. Elevene hadde god innsats og var engasjerte, og i samsvar med Vingdal (2014b) så det ut som stafett fremmet høy motivasjon hos elevene. Med unntak av de faglig svake elevene i gruppen til Mari. De ble fort utålmodige og mistet motivasjonen da de ikke fikk til oppgavene og måtte vente på hjelp.

Oda hadde laminert og klippet opp konkreter som elevene skulle sortere, sammenlignet med skriveoppgavene til Mari som også underviser på 2.trinn fungerte denne måten bedre. Det var en mer hensiktsmessig måte for elevene å lære på, siden alle elevene mestret oppgaven som ble gitt. Det kan derfor tenkes at for lærere på de laveste trinnene, i denne studien 2.trinn, må læreren bruke lenger tid på å planlegge og forberede timer med fysisk aktiv læring. En grunn til dette er at elevene ikke har kommet så langt i skoleløpet, og noen elever er derfor ikke så flinke til å lese og skrive. Det kan derfor være gunstig med ferdige konkreter slik som Oda hadde klipt og laminert i forkant. På grunn av det kan være utfordrende for elevene å skrive alle dagene og månedene selv. Sammenlignet med elevene til Else som gikk i 3.klasse ikke hadde problemer med å skrive ordene som ble brukt i den stafetten. Det kan tenkes at

planleggingstiden vil variere med aktiviteten. Velger læreren å bruke fysisk aktiv læring på 1. eller 2. trinn kan det brukes som en metode for å øve å skrive bokstavene, da trenger ikke læreren bruke lang tid i forkant på å laminere og klippe konkreter. Hege hadde en gang kopiert opp en side i matteboken og laminert. Oda har gjerne litt å lære av de andre, med tanke på hvor enkelt fysisk aktiv læring kan organiseres. Oppleggene trenger ikke være så avanserte.

5.2.2 Oppstart av timen

Alle lærerne utenom Oda organiserte det slik at de hadde en gjennomgang av opplegget inne i forkant av læringsaktiviteten som skulle foregå ute. Fordi ute var det vanskelig å få elevenes oppmerksomhet. Nordahl et al (2012) skriver at det er viktig med god struktur i undervisningen. Med dette mener han at oppstarten av timen bør inkludere læringsmål for timen og hvilken læringsaktivitet elevene skal bruke for å nå målet. En grunn til det oppstår uro er ofte på grunn av dårlig struktur. Manglende struktur kan videre føre til dårlig arbeidsinnsats og dårlig læringsutbytte. Med utgangspunkt i Nordahl et al (2012) sine tanker om struktur i undervisningen hadde lærerne god oppstart. Det kan derfor tenkes at elevene lærte mer enn de ville gjort dersom læreren hadde tatt gjennomgangen ute og ingen av elevene hadde visst hva de skulle gjøre eller hva som var målet for timen.

Ane, Else og Trine hadde instruksjonen inne rett før de gikk ut, det ble observert at disse lærerne brukte mindre tid på å sette elevene i gang med læringsaktivitetene. Trine fikk hjelp av elevene til å plassere oppgavene rundt i skolegården slik at det skulle gå raskere og bli mindre venting. Mari og Oda brukte lang tid på å forklare aktiviteten, så det gikk mye tid til instruksjon. Dette kan skyldes to grunner. Den første er at instruksjonene tok lengre tid på grunn av lærerne ikke var ute i skolegården slik de pleide. Oda var i gymsalen og Mari var inne i gangen. Elevene var ikke vant med den organiseringen og det kan derfor tenkes at elevene ble ukonsentrerte som følge av den nye rammen og organiseringen i timen. En annen grunn kan være at disse to også underviste på de laveste trinnene, begge lærere underviste i 2.klasse. De andre elevene i utvalget gikk i 3.klasse, 4.klasse og 6.klasse. Gjennom observasjonene viste det seg at Ane og klassen var effektive og kom raskest i gang med læringsaktiviteten, sammenlignet med de andre lærerne i utvalget. Dette kan skyldes at klassen var vant med en annen lærer på trinnet også hadde fysisk aktiv læring med dem og elevene var vant med strukturen. Ane sa i intervjuet at de pleide å organisere timene veldig likt. Nordahl et al. (2012) sier at det er viktig med god struktur og like rammer i

undervisningen som er gjenkjennelig for elevene. Det skaper forutsigbarhet og trygghet hos elevene. Det kan tenkes at nye rammer og strukturer på timen gjorde det vanskelig for elevene til Oda og Mari og følge med. Det kan derfor se ut til at det viktig å ha en fast struktur. At læreren i starten bruker mye tid på organisering og gir elevene mulighet til å bli kjent med læringsaktiviteten. Etter hvert som elevene blir kjent med aktiviteten går overgangene lettere og tar mindre tid. Med raskere overganger kan en gjerne bruke mer tid på det faglige opplegget, som igjen kan føre til mer læring.

5.2.3 Oppsummering av timen

Ane og Trine hadde oppsummering av oppgavene inne rett etterpå, noe som viste seg å fungere godt. Elevene til Ane var aktive, engasjert og kom med konstruktive tilbakemeldinger på hva som fungerte og ikke. Hege hadde oppsummeringen ute, og det resulterte i at flere av elevene ikke fulgte med. For å sikre best mulig læring hevdet Nordahl et al. (2012) at er viktig med en oppsummering i slutten av timen. Dersom elevene ikke hører etter slik som i Hege sin time kan en vurdere hva som er mest hensiktsmessig for elevenes læring. Gjennomføre oppsummeringen der fåtallet av elever følger med, eller ikke ha oppsummering. Else hadde oppsummering dersom hun fikk tid, men i timen da hun ble observert ble det ikke tid. Selv om det ikke var tid til oppsummering betyr ikke det at elevene ikke hadde læringsutbytte den timen. Elevene arbeidet med kjent fagstoff og det kan tenkes at det ble en form for repetisjon. Mari hadde oppsummering dagen etterpå da hun syntes elevene ikke var konsentrert i slutten av timen. Sammenlignet med Hege som hadde en oppsummering der elevene ikke fulgte med kan det tenkes at det er mer hensiktsmessig å repetere fagstoffet dagen etterpå når elevene er uthvilte og påkoblet. I tillegg til å oppsummere lærestoffet sa Ane og Else at de noen ganger brukte å evaluere læringsaktiviteten sammen med elevene, i slutten av timen. Det var samsvar mellom det Ane sa i intervjuet og det hun gjorde på observasjonen. I slutten av timen da Ane ble observert evaluerte hun læringsaktiviteten sammen med klassen. Dette er i tråd med det (Nordahl et al., 2012) skriver om at elevene kan være med å gi tilbakemeldinger om hva de synes om undervisningen og at det er med på å fremme god læring. I intervjuet sa Ane at elevene var reflekterte og kom med konstruktive tilbakemeldinger og det samsvarer med det som ble observert.

Else hadde fysisk aktiv læring med 2/3 av trinnet. De var to lærere, men den ene læreren var på en enkelt elev, og hadde ikke anledning til å hjelpe de andre elevene i klassen. Det var til

tider litt kaotisk og mye som skjedde. Med utgangspunkt i settingen for timen er det grunn til å tro at Else ikke hadde et lett utgangspunkt, og at hun gjorde det beste ut av det. At en lærer alene skal ha ansvar for 30 elever i 3.klasse kan by på utfordringer. Hadde elevene vært inne i klasserommet og arbeidet med dike oppgaver i skriveboken, kan det hende de hadde vært rolige, men det er likevel ikke sikkert hvor mange som hadde arbeidet, eller lært mer. Else hadde dårlige forutsetninger for å få til en god time ute alene med så mange elever. Dersom Else skulle fått 30 elevers oppmerksomhet ute i skolegården der det skjer mye hadde det med stor sannsynlighet ført til store utfordringer. Elevene fikk bonusen med å være i fysisk aktivitet.

5.3 Læring

Samarbeid var tydelig et fenomen som gikk igjen i alle klassene når de ble observert. Fysisk aktiv læring kan sees i sammenheng med sosiokulturell læringsteori som bygget på antakelser om at mennesker er sosiale vesen som lærer i samhandling med andre (Imsen, 2005). Imsen (2005) skriver at læring kan forstås som en sosial prosess der læring skjer i samspill med de sosiale omgivelsene, i denne sammenheng er det mellom elevene i klassen og læreren.

Faglig fokus, fysisk aktivitet og trivsel er tre grunnleggende aspekt når en skal planlegge fysisk aktiv læring. Ane, Else, Oda og Trine sa i intervjuene at det faglige opplegget var viktigere enn den fysiske aktiviteten. Hege og Mari svarte at de vektet begge to, det faglige og den fysiske aktiviteten ganske likt. Watson et al (2017) skriver at en skal ta utgangspunkt i læreplanen og integrere fysisk aktivitet. Selv om hovedfokuset ikke skal være på aktiviteten var det likevel interessant å observere hvor mye aktivitet elevene faktisk var i. Det ble observert mest aktivitet når Hege og Ane hadde fysisk aktiv læring med klassene sine. Selv om flertallet av informantene var enige i at det pedagogiske fokuset var viktigst og at aktiviteten var en bonus, er det likevel interessant å trekke inn hvor varierende aktivitet de ulike klassene var i. Med utgangspunkt i PYT – modellen har oppgaven belyst hvordan lærerens planlegging blir påvirket av erfaring og kompetanse som læreren har tilegnet seg gjennom livet. Handal og Lauvås (1983, s. 37) forklarte dette ved hjelp av tre komponenter; 1) personlige erfaringer, 2) overførte kunnskaper, erfaringer og strukturer 3) verdier. Oda brukte mye tid på instruksjon, det var korte avstander og store grupper. Hun underviste ikke i kroppsøving og hadde ikke utdanning i det. Oda hadde lite erfaring med å bruke fysisk aktiv læring som læringsaktiviteten, siden hun var ny høsten 2017. Ane og Else hadde mer erfaring

med fysisk aktiv læring og organiserte det på en annen måte som stimulerte til mer fysisk aktivitet. I studien til Housner og Griffey (1985) viste det seg at erfarne lærere hadde mer omfattende planlegging. De var flinkere til å forutse ugunstige situasjoner som kunne oppstå og planla slik at de unngikk disse. Dersom Oda hadde hatt mer erfaring hadde hun kanskje planlagt slik at elevene kunne løpe sammen to og to, eller organisert det på en annen måte. Det kunne ført til mer aktivitet og mindre venting. Med utgangspunkt i observasjonene som ble gjort i denne studien kan det tyde på det samsvarer med Housner og Griffey (1985) sin studie.

5.3.1 Tilpasset opplæring og gruppeinndeling

Når informantene på intervjuene ble spurt om tilpasset opplæring og nivådeling var det flere som nevnte det i sammenheng med gruppeinndelingen. Gruppeinndeling vil derfor bli drøftet sammen med tilpasset opplæring. Slik denne studien forstår opplæringsloven (1998, § 1-3) har elevene krav på forståelig opplæring som tar utgangspunkt i elevenes ulike forutsetninger. LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015c) beskriver at læreren kan tilpasse undervisningen gjennom lærestoff, læringsstrategier, organisering og arbeidsmåter. Alle seks lærerne tenkte på dette med å sette faglig svake og faglig sterke elever sammen i gruppene. Sosiokulturell læringsteori bygger på tanken om at læring kan forstås som en sosial prosess, der læring skjer i samhandling med andre (Imsen, 2005). Med utgangspunkt i Vygotskij sin modell om den proksimale utviklingssone (Imsen, 2005; Säljö et al., 2016) kan det tolkes som lærernes måte å tilpasse undervisningen på er en gunstig for å fremme læring. Gjennom samarbeid kan elevene få til mer enn de kan få til alene. Med å sette faglig sterke og svake elever sammen kan de hjelpe hverandre, og som Ane sa i intervjuet, «de kan utnytte hverandres styrker».

I intervjuene sa Hege og Mari at de noen ganger pleide å tilpasse med å lage ulike nivå på oppgavene, slik at alle elevene skulle få tilstrekkelig utfordring. I klassene til Hege og Oda ble det observert to hendelser med elever som på en fin og konstruktiv måte forklarte hvorfor en annen elev på gruppen hadde svart feil, og viste deretter hva som var rett. Det kan tyde på at det var mestringsorienterte læringsmiljø i disse klassene. I et mestringsorientert læringsmiljø er det i følge Ames (1992) rom for «prøving og feiling», og det anses som en naturlig del av læringsprosessen å svare feil.

Samarbeidet i gruppene til Ane, Hege, Else og Mari fungerte godt. I intervjuene sa Ane og Mari at de ofte brukte læringsvenner, da det var et uttrykk elevene var godt kjent med. Det handlet om at elevene skulle samarbeide og hjelpe hverandre slik at begge sammen kunne klare å løse oppgavene. I følge LK06 skal elevene arbeide med utfordringer og noe de kan strekke seg mot. Videre skriver LK06 at når elevene arbeider sammen med en voksen eller hverandre kan det være med å styrke utviklingen (Utdanningsdirektoratet 2015c). Ved å bruke læringsvenner kan det tenkes at eleven kan møte utfordringer og strekke seg mot et vanskeligere mål enn de kunne gjort dersom de skulle arbeidet alene.

I klassen til Mari var det store kontraster. Det fungerte godt med de faglig sterke elevene, men samarbeidet mellom de faglig svake elevene fungerte dårlig. Det kan tenkes at oppgavene var for vanskelige da flere av elevene trengte hjelp til å lese oppgavene og forstå hva de skulle gjøre. De andre lærerne laget grupper med faglig sterke og faglig svake elever, og brukte Vygotskij sitt prinsipp om den proksimale utviklingszone. Dersom en sammenligner disse gruppene med gruppesammensetningen til Mari, med kun faglig svake elever fungerte det mye bedre når faglig sterke og svake elever var blandet. I intervjuet sa Mari at hun pleide tilpasse oppleggene med tre ulike typer oppgaver. Med utgangspunkt i observasjonene kan det tyde på at den nye måten timen ble organisert på for disse elevene var forvirrende, og de klarte dermed ikke å konsentrere seg. Eller at oppgavene var for vanskelige og at Mari må lage lettere oppgaver som er enda enklere for elevene og lese.

Gjennom intervjuene sa alle lærerne at de også tenkte på gruppestørrelsen når de delte inn i grupper. I følge Høigaard og Johansen (2006) er det ikke noe fasitsvar på hvor store gruppene bør være, men de stiller likevel noen krav. Alle lærerne utenom Oda delte i grupper på fire og fire elever, og de fleste lærerne organiserte det slik at elevene løp sammen to og to. Det førte til lite venting og mye aktivitet, noe som samsvarer med det Vingdal (2014a) og Høigaard og Johansen (2006) beskriver er viktig når det gjelder gruppestørrelser. Dersom gruppene hadde vært for store kunne det ført til sosial loffing, det betyr at deltakerne i gruppa yter mindre enn de ville gjort dersom de hadde arbeidet individuelt (Høigaard & Johansen, 2006, s.68). Hos Oda ble det observert tendenser til sosial loffing da noen av elevene deltok lite i gruppearbeidet. På Trine sin første aktivitet da hun var fasit ble det også observert lang kø og mye venting. Ved å trekke paralleller til Dewey og hans prinsipp om «learning by doing», kan det forstås som at elevene lærer mer når de gjør noen enn ved å stå i kø på sidelinjen.

Gjennom intervjuene kom det frem at Else og Oda var de eneste som delte inn i grupper i forkant av timen, dette samsvarer med funn fra observasjonen. Dette gjorde de for å sikre en best mulig gruppesammensetning. Det varierte hvordan Trine tenkte da hun delte inn i gruppene, men noen ganger syntes hun det var viktig at elevene var med noen de ville være med, for det kunne gi motivasjon. Under observasjonene delte Trine inn i slike grupper, det resulterte i at en gruppe meldte seg fullstendig ut. Det fungerte likevel godt for resten av klassen. De andre elevene i klassen løp og var engasjerte og det var lite tull.

Hege sa at de faglig sterke elevene i klassen gjerne ikke lærte så mye i timene, og at hun vurderte å sette opp faste læringsgrupper. Hun så ikke den samme betydningen av samarbeid for elever på ulike nivå likt som de andre lærerne som ble intervjuet.

Med utgangspunkt i intervjuene forstår studien at Hege var flinkere enn de andre lærerne å tilpasse oppleggene til de ulike nivåene i klassen. Hun pleide å ha et ark med to oppgaver, så var den øverste lett og den nederste litt vanskeligere, på den måten fikk flertallet av elevene noe å strekke seg mot. Mari var også flink til å tilpasse oppleggene med ulike oppgaver, gjerne tre ulike. Ved å tilpasse oppgavene til ulike nivå vil flere elever trolig oppleve at de mestrer oppgavene, og det vil igjen bidra til økt motivasjon hos elevene (Deci & Ryan, 2002). Det er også viktig at læreren er positiv og støttende og viser at de har tro på elevene. Det kan igjen påvirke motivasjonen positivt og vil trolig føre til bedre innsats og utholdenhet når elevene møter motgang og utfordringer.

Der er også interessant hvordan Hege, som er den med minst erfaring fra undervisning i skolen og en av de med minst erfaring med å bruke fysisk aktiv læring som i intervjuet sier at hun synes de som er faglig sterke gjerne ikke lærer noe nytt når de er ute og har fysisk aktiv læring. Hun vurderte derfor å lage faste grupper, og ha oppgaveark med ulike nivå. Dette samsvarer med funnene i studien til Resaland et al (2018) som fant det sannsynlig at fysisk aktiv læring hadde null eller negativ påvirkning på jenter som er gode til å tilpasse seg stillesittende klasseromsundervisning.

5.3.2 Styrker og svakheter

Mari sa i intervjuet at en svakhet med læringsaktiviteten var at det krevde nok voksne. Slik det ble observert da Mari hadde fysisk aktiv læring er det forståelig hun synes det krever nok voksne.

I intervjuet sa Trine at hun syntes en av styrkene med læringsaktiviteten var at flere av elevene var mye mer deltagende enn hvis elevene arbeidet inne. Else, Mari og Oda sa også at en styrke med læringsaktiviteten var motiverte elevene, spesielt for de elevene som er aktive og syntes det var kjedelig å sitte inne å skrive hele dagene. Det kan tenkes at de elevene som lærerne sikter til, er de elevene som Resaland et al. (2016) sier noe om i sin studie. I intervensjonen som Resaland et al. (2016) gjennomførte viste resultatene signifikant effekt på elever som i utgangspunktet hadde de laveste scorene i tallprestasjoner.

Hege og Ane sa også at en styrke med metode var at den gav glade barn. At metoden ble godt lik og mottatt av elevene var noe lærerne la merke til. Dyrstad et al. (2018) har forsket på implementering av fysisk aktiv læring. En av faktorene som fremmet var at metoden ble godt mottatt av elevene, slik som det også ble i denne studien. I intervjuet sa Ane at en svakhet med metoden er at en skulle gjort det oftere. Det kan tolkes som lærerne ble motiverte da de så elevene ble motiverte. Alle informantene sa at en styrke med fysisk aktiv læring var at det ga variasjon i undervisningen. Ved å bruke fysisk aktiv læring kan en variere mye på organiseringsmåte og arbeidsmetode. Da kan man bruke lek, stafetter, spill og andre praktiske organiseringsmetoder. Det er metoder flertallet av elevene sjelden møter inne i vanlig klasseromsundervisning. Med utgangspunkt i funnen far intervjuene høres det ut som flertallet av elevene i studien ble mer motivert når de fikk komme ut i skolegården og løpe og lære gjennom lek. Dewey hevdet at lek kunne styrke elevenes læring, ved å se på og lære av andre. Vingdal (2014b) hevdet at lek kunne være god motivasjon for elevene, som er i samsvar med det Trine sa i intervjuet.

6.0 Konklusjon

Denne oppgaven har gjennom en case-studie belyst hvordan et utvalgt av lærere på barneskoler bruker fysisk aktiv læring som læringsaktivitet. For å øke aktivitetsnivået til barn, er skolen en gunstig arena siden alle barn er en del av den. Fysisk aktiv læring er en læringsaktivitet som har fått mye oppmerksomhet og som det er forsket mye på de siste årene.

Denne studien har forsøkt å gi leseren et innblikk i hvordan fysisk aktiv læring gjennomføres og organiseres på ulike trinn i barneskole, og hvordan erfaringene til lærerne påvirker undervisningen. Studien har også forsøkt å belyse hvordan prinsippet om tilpasset opplæring kan bli ivarettatt og hvordan elevene motiveres gjennom fysisk aktiv læring som læringsaktivitet.

I denne studien var det slik at lærerne med mest erfaring med fysisk aktiv læring og kroppøving brukte minst tid på instruksjon, noe som medførte større elevaktivitet. I planleggingstid var det også lærerne med mest erfaring som brukte minst tid. I intervjuene kom det frem at de hadde brukt mer tid i starten, men når de ble vant til metode og hadde laget seg en utstyrskasse brukte de mindre tid på å forberede timene. Fire av de seks informantene syntes det faglige fokuset var viktigst når de skulle planlegge timene med fysisk aktiv læring. Bare to av lærerne syntes aktiviteten var viktigere. Fysisk aktiv læring ble kun brukt til å arbeide med kjent fagstoff, det var ingen av lærerne som brukte timene til å introdusere nye tema i undervisningen.

Et interessant funn var hvordan organiseringen foregikk ulikt på de ulike trinnene. Lærerne på de yngste elevene brukte mye mer tid på å forklare aktiviteten, dele i grupper og starte. Elevene trengte tydelige beskjeder og forklaringer på hvordan oppgavene skulle utføres. Dette kan ha en sammenheng med at de som underviste på de yngste elevene ikke organiserte det ute slik de vanligvis pleide, men hadde fysisk aktiv læring inne. En annen side dette viser er hvor viktig det er å lage gode rutiner. Dersom lærerne på de yngste elevene hadde organisert det slik de pleide kan det tenkes at de hadde brukt mindre tid. Undervegs i timene var det gjennomgående flere elever som trengte faglig støtte på 2.trinn sammenlignet med de andre trinnene som ble presentert i studien.

Lærerne integrerte prinsippet om tilpasset opplæring ulikt. Noen laget oppgaver som var delt inn etter nivå, og noen tilpasset med å tenke på gruppesammensetningen. Da satte de sammen faglig sterke og faglig svake elever, slik at de kunne hjelpe hverandre. Noen brukte læringsvenner når de delte inn i grupper. Læringsvenn var et begrep som elevene i klassene var kjent med. En interessant betraktning er hvordan en av de to nyeste lærerne i utvalget bemerket seg at hun ikke klarte fremme læring like godt hos de faglig sterke elevene som hos de faglig svake elevene, dette samsvarer også med funn fra nylig publisert forskning.

Det var interessant å studere gleden og motivasjonen som elevene utstrålte i timene med fysisk aktiv læring. Den var sammenheng mellom det som ble sagt på intervjuene og det som ble observert, flertallet av elevene var engasjerte og motiverte. Lærerne sa også at en styrke med metoden var at elevene deltok mer og var mer motiverte når de var ute og hadde fysisk aktiv læring enn når de var inne i klasserommet. utfordringer knyttet til fysisk aktiv læring var at lærerne måtte tenke nøye gjennom oppleggene, hvordan de skulle organisere timene. Å motivere alle elevene i klassen var tidvis også krevende for lærerne. Fast struktur med like rammer i timene gjorde undervisningen lettere, siden elevene var kjent med aktiviteten. Lærerne som organiserte timene på nye steder møtte på utfordringer med tanke på elevene. De ble ukonsentrerte og det kan skyldes den nye rammen og organiseringen i timen.

6.1 Videre forskning

De fysiske kravene i hverdagen endrer seg og i fremtiden kan det tenkes at skolen må være med å ta ansvar for befolkningens helse. En måte å tilrettelegge for mer fysisk aktivitet er å legge det til i teoretisk undervisning, slik som studien betegner fysisk aktiv. Dersom regjeringen skal arbeide for å fremme mer fysisk aktivitet i skolen kan det være gunstig med mer forskning på området, og få mer kunnskap om fysisk aktiv læring.

I denne studien ble det belyst hvordan undervisningen ikke alltid tilrettelegger læring for de faglig sterke elevene, og det ble også belyst hvordan fysisk aktiv læring fremmer mest læring hos gutter som ikke er faglig sterke. Tips til videre forskning er studier som vurderer kjønnsforskjeller i læringsutbyttet. Longitudinelle studier for å se hvordan elevene responderer på denne læringsaktivitet over tid. En hypotese kan være at denne metoden, fysisk aktiv læring treffer bedre de svakest presterende og økt trivsel og motivasjon hos denne elevgruppen kan føre til mindre frafall på sikt.

En begrensning av læringsaktiviteten er at lærerne opplever at den egnet seg mindre til innlæring av nytt stoff da alle lærerne i studien brukte timene til å arbeide videre med kjent fagstoff. Tips til videre aksjonsforskning med utgangspunkt i lærernes erfaringer og behov, prøve ut måter å gjennomføre fysisk aktiv læring også med innlæring av nye temaer.

7.0 Referanser

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191
- Dalene, K. E., Anderssen, S. A., Andersen, L. B., Steene-Johannessen, J., Ekelund, U., Hansen, B. H., & Kolle, E. (2018). Secular and longitudinal physical activity changes in population-based samples of children and adolescents. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 28(1), 161-171. doi:10.1111/sms.12876
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.
- Dyrstad, S. M., Berg, T., & Tjelta, L. I. (2012). Secular trends in aerobic fitness performance in a cohort of Norwegian adolescents. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 22(6), 822-827. doi:10.1111/j.1600-0838.2011.01315.x
- Dyrstad, S. M., Kvalø, S. E., Alstveit, M., & Skage, I. (2018). Physically active academic lessons: Acceptance, barriers and facilitators for implementation. *BMC public health*, 18(1). doi:10.1186/s12889-018-5205-3
- Ericsson, I., & Karlsson, M. K. (2014). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school – a 9-year intervention study. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 24(2), 273-278. doi:10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x
- Hamilton, M., Healy, G., Dunstan, D., Zderic, T., & Owen, N. (2008). Too little exercise and too much sitting: Inactivity physiology and the need for new recommendations on sedentary behavior. *Current Cardiovascular Risk Reports*, 2(4), 292-298. doi:10.1007/s12170-008-0054-8
- Handal, G., & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår : en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår : en strategi for veiledning med lærere* ([Rev. utg.] ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helsedirektoratet. (2014a). *Nasjonale anbefalinger Fysisk aktivitet og stillesitting – 6-12 år*. Hentet 20.03.18 fra: [https://helsenorge.no/SiteCollectionDocuments/Nasjonale anbefalinger 6-12.pdf](https://helsenorge.no/SiteCollectionDocuments/Nasjonale_anbefalinger_6-12.pdf)
- Helsedirektoratet. (2014b). *Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet*. Hentet 20.03.18 fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/806/Anbefalinger-om-kosthold-ernering-og-fysisk-aktivitet-IS-2170.pdf>
- Helsedirektoratet. (2015). *Fysisk aktivitet og sedat tid blant voksne og eldre i Norge - Nasjonal kartlegging 2014-2015*. Helsedirektoratet Hentet 23.05.18 fra: <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitet-og-sedat-tid-blant-voksne-og-eldre-i-norge-nasjonal-kartlegging-201415>.
- Housner, L. D., & Griffey, D. C. (1985). Teacher Cognition: Differences in Planning and Interactive Decision Making between Experienced and inexperienced Teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(1), 45-53. doi:10.1080/02701367.1985.10608430
- Høigaard, R., & Johansen, B. T. (2006). *Læring i idrettsgrupper : om utvikling, læring og prestasjon i idrettsgrupper* (pp. 110-127). Oslo: Universitetsforl., cop. 2006.

- Imsen, G. (2005). *Elevers verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Innst. 51 S (2017–2018). *Innstilling fra helse- og omsorgskomiteen om Representantforslag fra stortingsrepresentantene Kjersti Toppe, Marit Arnstad, Åslaug Sem-Jacobsen og Marit Knutsdatter Strand om å innføre en ordning som sikrer elever på 1.–10.trinn minst én time fysisk aktivitet hver dag*. Hentet 9.05.18 fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2017-2018/inns-201718-051s/?all=true>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tuft, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utgave ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalø, S. E., Bru, E., Brønnick, K., & Dyrstad, S. M. (2017). Does increased physical activity in school affect children's executive function and aerobic fitness? *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 27(12), 1833-1841. doi:10.1111/sms.12856
- Lauvås, P., Handal, G., & Ytreland, A. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* ([Rev. utg.]. ed.).
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (Vol. 2, pp. 214-253).
- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Visscher, C. (2016). Physically Active Math and Language Lessons Improve Academic Achievement: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Pediatrics*, 137(3), e20152743. doi:10.1542/peds.2015-2743
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 6.02.18 fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Oslo: Cappelen akademisk.
- Nordahl, T., Hemmer, K. J., & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scand. J. Educ. Res.*, 51(4), 385-413. doi:10.1080/00313830701485551
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) LOV-1998-07-17-61 Hentet 11.05.18 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Resaland, G. K., Andersen, L. B., Mamen, A., & Anderssen, S. A. (2011). Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: the Sogndal school-intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 21(2), 302-309. doi:10.1111/j.1600-0838.2009.01028.x
- Resaland, G. K., Moe, V. F., Bartholomew, J. B., Andersen, L. B., McKay, H. A., Anderssen, S. A., & Aadland, E. (2018). Gender-specific effects of physical activity on children's academic performance: The Active Smarter Kids cluster randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 106, 171-176. doi:10.1016/j.ypmed.2017.10.034
- Resaland, G. K., Aadland, E., Moe, V. F., Aadland, K. N., Skrede, T., Stavnsbo, M., . . . Anderssen, S. A. (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial.

- Preventive Medicine*, 91(C), 322-328. doi:10.1016/j.ypmed.2016.09.005
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4th ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Svartdal, F. (2016). Læring - psykologi store norske leksikon.
- Säljö, R. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Rett til fysisk aktivitet Udir-11-2009*. Hentet 13.03.18 fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-oppleringen/Udir-11-2009-Rett-til-fysisk-aktivitet/>.
- Utdanningsdirektortet. (2015a). *Generell del*. Hentet 6.03.18 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen - Lærarar og instruktørar – kompetanse og rolle*. Hentet 6.03.18 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-oppleringen2/lararar-og-instruktorar--kompetanse-og-rolle/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Prinsipper for opplæringen - Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader*. Hentet 6.03.18 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-oppleringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>.
- Vingdal, I. M. (2014a). Fysisk aktiv læring i grupper. In I. M. Vingdal (Ed.), *Fysisk aktiv læring* (pp. 60-80). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Vingdal, I. M. (2014b). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. In I. M. Vingdal (Ed.), *Fysisk aktiv læring* (pp. 37-59). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis.(Report). *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1). doi:10.1186/s12966-017-0569-9
- World Health Organization. (2009) 2008-2013 *Action Plan for the Global Strategy Preventing for the Prevention and Control of Noncommunicable Diseases*. Hentet 23.05.18 fra: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44009/1/9789241597418_eng.pdf
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5th ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Øen, G. (2012). Fedmeproblematikkens utfordringer. In G. Øen (Ed.), *Overvekt hos barn og unge : forstå, forebygge, behandle og fremme helse* (pp. 21-38). Bregen: Fagbokforlaget

8.0 Vedlegg med oversikt

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunn:

- Hva er din erfaring som lærer?
- Hvor lenge har du vært lærer på denne skolen?
- Hvilke utdanning/spesialkompetanse har du?
- Hvilket klassetrinn underviser du på nå?
- Kan du gi en kort beskrivelse av hvordan du opplever klassen din nå?

Generelt om fysisk aktiv læring (FAL)

- Hvor ofte bruker du fysisk aktiv læring (FAL)?
- Er det timeplanfestet?
- Hvor lenge har du drevet med FAL?
- Hva er avgjørende for hvor ofte du bruker FAL?

Hvordan FAL blir gjennomført

Kan du beskrive hvordan en time med FAL ser ut?

- Hvordan settes timen i gang en time med FAL?
- Hvordan gjør du det med tanke på gruppeinndeling og organisering?
- Hvordan er din rolle underveis i timen?
- Har du en instruksjon i forkant?
- Oppsummerer du det elevene har lært?
- Når på dagen har du FAL?
- Hvor lenge varer en time med FAL- den enkelte økt?
- Hvordan tilpasser du opplæringen? (Tilpasning/nivådeling)
- Hvilket fag bruker du FAL?
- Bruker du FAL til repetisjon/drilling/innlæring?
- Hvordan vektlegger du de ulike aspektene fysisk aktivitet, faglig innhold, trivselsaspektet?
- Hvor mye tid bruker du på forberedelse og etterarbeid?
- Sett fra ditt ståsted hva oppfatter du som styrker og svakheter med aktiv skole?

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

Forutsetninger (noter/kryss av i forkant av time)

Antall lærere	
Antall elever	av
Beskriv omgivelsene/ lokalisering (uteområde, natur, by, fasiliteter)	
Beskriv materiellet	
Vær	
Fag og tema	
Tid på dagen	
Øktens lengde	
Mål med timen (pugge stoff, prøveforberedelser, samarbeid, aktivitet)	
Type aktivitet (hva, konkurranse, motorikk, intensitetsforventning)	

Lærers rolle	Positiv	Nøytral	Negativ	Kommentarer:
Kroppsspråk				
Instruksjon/klasseledelse				
Veiledning undervis				
Tilrettelegging for elever som av ulike grunner ikke kan delta i aktivitet				
Total læreratferd				
Elevatferd	Positiv	Nøytral	Negativ	
Entusiasme				
Faglig kommunikasjon				
Sosial kommunikasjon				
Faglig innsats				
Fysisk intensitet				
Total elevatferd				

Vurdering etterpå – kvalitet (kryss av)

Forsto elevene oppgavene?	Ja	Nei
Var det nok tid til opplegget?	Ja	Nei
Hensiktsmessig balanse mellom faglig innhold og fysisk aktivitet?	Ja	Nei
Legges det opp til videre arbeid med stoffet etter økten?	Ja	Nei
Hensiktsmessig gruppeinndeling?	Ja	Nei
Samarbeider elevene stort sett?	Ja	Nei
Er det noen som i liten grad deltar i det faglige?	Ja	Nei
Er det noen som i liten grad deltar i den fysiske aktiviteten?	Ja	Nei
Er det kjønnsforskjeller når det gjelder deltakelse og innsats?	Ja	Nei
Totalt inntrykk	Positivt	Negativt
Kunne timen vært bedre?	Ja	Nei

Hvis ja, hvorfor, hvordan?