

# **Fysisk aktiv læring og hvilken betydning det har for gutters engasjement og motivasjon.**

En kvalitativ studie av gutter i barneskolen.

**Åshild Sollesnes**



Foto: ISO-piloten

**Masteroppgave i utdanningsvitenskap – Idrett/kroppsøving**

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

Universitet i Stavanger

Høsten 2020



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap – Idrett/Kroppsøving	Høstsemesteret, 2020  Åpen
Forfatter: Åshild Sollesnes	Åshild Sollesnes (signatur forfatter)
Veileder: Eva Leibinger	
Tittel på masteroppgaven: Fysisk aktiv læring og hvilken betydning det har for gutters engasjement og motivasjon. En kvalitativ studie av gutter i barneskolen.  Engelsk tittel: Physical active academic lessons and what significance it has for boys' engagement and motivation. A qualitative study of boys in primary school.	
Emneord: Fysisk aktiv læring, ordinær undervisning, engasjement, motivasjon	Antall ord: 27 222 + vedlegg/annet: 33 174  Stavanger, 5. desember 2020 dato/år

## **Forord**

Etter et spennende, krevende og interessant år på flere måter er jeg klar for å levere mitt prosjekt. Dette året har inneholdt både oppturer og nedturer. 2020 – det året samfunnet stengte ned og vi måtte holde oss hjemme. Det har vært et år fylt med usikkerhet, både i verden, men også i mitt arbeid med dette prosjektet. Jeg har lest meg opp på litteratur om engasjement og motivasjon, noe som jeg til tider har følt lite av. Likevel har min interesse og nysgjerrighet for temaet i dette prosjektet fått meg gjennom denne prosessen.

Seks år på grunnskolelærerutdanningen begynte med et årsstudium med drama. Jeg vil først og fremst takke lærerne på dramastudiet som introduserte meg for, og fikk meg til å se viktigheten av alternative undervisningsformer. Lærer i rolle, skuespill, lek og fysisk aktivitet i undervisning har siden blitt med meg videre i både praksis og arbeid som lærer.

Takk til Mathias som stilte opp og lot meg observere klassene sine i fysisk aktiv læring. Takk for at du ga meg tilgang til informanter til dette prosjektet. Jeg vil også takke min veileder, Eva Leibinger, som har vært til stor hjelp i denne prosessen. Du har alltid svart på spørsmål og kommet med konstruktive tilbakemeldinger. Etter hver samtale med deg har jeg fått en betryggende følelse av mestring.

Til slutt, takk til min samboer, Eivind, som alltid har vært en støtte, i gode og dårlige perioder. Du har fått tankene mine på andre ting i stressende perioder og løftet humøret mitt i tider hvor jeg har tvilt på meg selv. Du har alltid stått støtt ved min side gjennom hele denne prosessen.

*Stavanger, desember 2020*

*Åshild Sollesnes*

## Sammendrag

Denne masteroppgaven har tatt utgangspunkt i betydningen av den pedagogiske tilnærmingen fysisk aktiv læring for gutters engasjement og hvordan det kan fremme indre motivasjon. Utdanningsdirektoratet sine skoleundersøkelser viser at gutter i snitt har lavere motivasjonsnivå i skolen enn jenter. Gutter har i tillegg til dette dårligere skoleprestasjoner enn jenter, bortsett fra i kroppsøving. Det er av den grunn interessant å undersøke hvilken betydning fysisk aktivitet i undervisning vil ha for gutter. På bakgrunn av dette er studiens hensikt å få mer kunnskap om hvilken betydning fysisk aktiv læring vil ha, særlig for gutters engasjement og indre motivasjon.

I forbindelse med denne studien har det blitt valgt en problemstilling som vil bestå av to deler. Problemstillingen er undersøkt ved bruk av en kvalitativ tilnærming. For å kunne gi et utfyllende svar på oppgavens problemområde har det blitt gjennomført både observasjoner og fokusgruppeintervjuer. To klasser på 5. trinn ble først observert i fysisk aktiv læring hvorefter det ble gjennomført to fokusgruppeintervjuer på fire gutter fra de to klassene.

Gjennom observasjonene viste guttene et aktivt engasjement ved å lytte aktivt på læreren, stille relevante spørsmål samt høy grad av oppgaverelatert atferd. I fokusgruppeintervjuene kom det frem at guttene trives i undervisning med fysisk aktiv læring og ønsker å ha denne undervisningsformen oftere. Med det sagt viser resultatene at guttene lar seg engasjere av fysisk aktiv læring. Neste tema som ble undersøkt er guttenes indre motivasjon. Fokusgruppeintervjuene gikk nærmere inn på medbestemmelse, tilbakemeldinger og konkurranse i fysisk aktiv læring. Resultatene viser at guttene ikke opplevde medbestemmelse i undervisningene som ble observert, men de uttrykte at de blir motivert av både positive tilbakemeldinger fra læreren, konkurranse samt fysisk aktivitet. Guttenes indre motivasjon i fysisk aktiv læring blir videre diskutert opp mot selvbestemmelsesteorien og de grunnleggende psykologiske behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Kapittel 1: Innledning</b> .....	<b>9</b>
<i>1.1 Bakgrunn for valg av tema</i> .....	9
<i>1.2 Fysisk aktiv læring: hva vi vet</i> .....	10
<i>1.3 Problemstilling</i> .....	11
<i>1.4 Sentrale begreper</i> .....	11
<i>1.5 Oppgavens struktur</i> .....	12
<b>Kapittel 2: Teoretisk perspektiv</b> .....	<b>14</b>
<i>2.1 Læring i skolen</i> .....	14
2.1.1 Sosiokulturell læringsteori .....	15
2.1.2 Learning by doing .....	16
2.1.3 Motivasjon og læring .....	16
<i>2.2 Selvbestemmelsesteorien</i> .....	17
2.2.1 Indre motivasjon: teorien om kognitiv evaluering.....	18
2.2.2 Ytre motivasjon: teorien om organisk integrasjon .....	20
2.2.3 Teorien om grunnleggende psykologiske behov .....	23
<i>2.3 Fysisk aktiv læring</i> .....	25
2.3.1 Fysisk aktiv læring i læreplanen .....	26
2.3.2 Intervensjonsstudier knyttet til fysisk aktiv læring .....	26
<b>Kapittel 3: Metode</b> .....	<b>32</b>

<i>3.1 Forskningsmetodisk tilnærming</i> .....	32
<b>3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk</b> .....	32
<b>3.1.2 Forforståelse</b> .....	33
<i>3.2 Kvalitativ metode</i> .....	34
<b>3.2.1 Styrker og svakheter med metoden</b> .....	34
<i>3.3 Utvalg</i> .....	35
<b>3.3.1 Strategisk utvalg</b> .....	35
<b>3.3.2 Tilgjengelighetsutvalg</b> .....	35
<i>3.4 Triangulering</i> .....	35
<i>3.5 Pilottester</i> .....	36
<b>3.5.1 Observasjon</b> .....	36
<b>3.5.2 Fokusgruppeintervju</b> .....	36
<i>3.6 Datainnsamling</i> .....	37
<b>3.6.1 Observasjon</b> .....	37
<b>3.6.2 Observasjonsskjema</b> .....	38
<b>3.6.3 Gjennomføring av observasjon</b> .....	38
<b>3.6.4 Fokusgruppeintervju</b> .....	39
<b>3.6.5 Intervjuguide</b> .....	40
<b>3.6.6 Gjennomføring av fokusgruppeintervju</b> .....	40
<i>3.7 Analyse</i> .....	41
<i>3.8 Forskningsetiske vurderinger</i> .....	42
<i>3.9 Studiens troverdighet</i> .....	43

3.9.1 Validitet.....	44
3.9.2 Reliabilitet.....	44
<b>Kapittel 4: Resultater .....</b>	<b>46</b>
4.1 Observasjon.....	46
4.2 Fokusgruppeintervju.....	52
<b>Kapittel 5: Drøfting .....</b>	<b>62</b>
5.1 Betydningen av fysisk aktiv læring for gutters engasjement.....	62
5.3 Betydningen av gutters engasjement i fysisk aktiv læring for indre motivasjon.....	68
<b>Kapittel 6: Avslutning.....</b>	<b>75</b>
6.1 Konklusjon .....	75
6.2 Metodiske betraktninger .....	77
6.3 Veien videre.....	78
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>80</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>87</b>
Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD.....	87
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv.....	90
Vedlegg 3 – Samtykke .....	92
Vedlegg 4 – Observasjonsskjema.....	95
Vedlegg 5 – Observasjonsskjema A-klassen, dag 1 .....	97
Vedlegg 6 – Observasjonsskjema B-klassen, dag 1 .....	99
Vedlegg 7 – Observasjonsskjema A-klassen, dag 2 .....	101
Vedlegg 8 – Observasjonsskjema B-klassen, dag 2 .....	103

<i>Vedlegg 9 – Intervjuguide</i> .....	105
<i>Vedlegg 10 – Bilder til intervjuguide</i> .....	108
<i>Vedlegg 11 – Tankekart av tematisk analyse</i> .....	110



# Kapittel 1: Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Utdanningsdirektoratet presenterer skoleundersøkelser fra skoleåret 2014/2015 til 2018/2019. Tallene fra undersøkelsene viser de at gutter i snitt har et lavere motivasjonsnivå i skolen enn jenter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette gjelder motivasjon for læring, motivasjon for skolearbeid og hvorvidt de gleder seg til å gå på skolen. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2013) har jentene bedre skoleprestasjoner enn guttene, bortsett fra i kroppsøving, som skiller seg ut som det eneste faget i skolen hvor gutter presterer bedre enn jenter. Det ser ut til at jentene som gruppe er mer motivert for å prestere godt i skolen enn guttene. Undervisningsformene som blir brukt kan også være i jentenes favør, ettersom den legger mye ansvar på elevene selv, noe gutter har en større utfordring med. Det er da grunnleggende med en helhetlig tilnærming til elevenes motivasjon for læring og skoleprestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2014).

I fag med fysisk aktivitet har lærere en klar forventning til gutter og jenter. Flere lærere ser på gutter som mer aggressive og mer fysisk aktive enn jenter. Kroppsøving blir av den grunn ofte planlagt i guttenes favør (Flintoff & Scraton, 2006). Klomsten (2012) viser i sin studie at jenter har lavere fysisk selvoppfatning enn gutter, noe som synes i fag med fysisk aktivitet. Guttene har av den grunn ofte bedre selvtillit når det gjelder deres fysiske ferdigheter. Dette kan føre til kjønnsforskjeller knyttet til atferd, motivasjon og innsats i fag med fysisk aktivitet (Klomsten, 2012). På bakgrunn av dette samt resultatene fra skoleundersøkelsene på gutters motivasjonsnivå, er det interessant å undersøke hvilken betydning den pedagogiske tilnærmingen fysisk aktiv læring kan ha for gutters engasjement og indre motivasjon. Et spørsmål er om lærerens valg av undervisningsmetode kan bidra til å fremme gutters engasjement og indre motivasjon i undervisningen. Denne studien vil derfor undersøke om fysisk aktiv læring kan være et svar på dette spørsmålet.

Vingdal (2014a, s. 15) trekker frem en PISA-undersøkelse som har ført til bekymringer i skolene. Spørsmålet er om elevene lærer nok. Som et svar på dette, bør lærerne bli inspirert til å se nærmere på hvordan elevene lærer og hvordan skolene kan legge til rette for læringssituasjoner som kan bedre elevenes læring (Vingdal, 2014a). Elevene vil være mer motivert for læring dersom læringsaktivitetene oppleves som meningsfulle og virkelighetsnære. Elevene bør få muligheten til å lære på flere ulike måter samt lære av andre elever (Vingdal, 2014a). Lærere har et ansvar når det gjelder å hjelpe elevene å oppnå framgang i skolen. Det

eleven opplever i grunnskolen har en stor påvirkning for den helhetlige utviklingen. Mer konkret kunnskap og bedre læring *kan* oppnås ved å kombinere det med fysisk aktivitet (Vingdal, 2014a, s. 16).

## **1.2 Fysisk aktiv læring: hva vi vet**

Ifølge Donnelly og Lambourne (2011) har det vært en jevn nedgang i fysisk aktivitet i offentlige skoler siden 1970. Norris, Steen, Direito og Stamatakis (2020) skriver at det globalt er for lite fysisk aktivitet i skolen. 50% av barn når ikke anbefalingene om å være fysisk aktive i 60 minutter per dag (Norris et al., 2020; Helsedirektoratet, 2019). Dersom lærerne implementerer mer fysisk aktivitet i skolen ved å ha fysisk aktiv læring kan det hjelpe elevene å nå anbefalingene. Det er derimot flere faktorer som gjør det krevende for lærere å gjøre fysisk aktiv læring til en del av skolehverdagen. Basert på en mengde bevis fra flere kontrollerte studier viser Norris et al. (2020) i sin review at implementering av fysisk aktiv læring ga en signifikant økning i elevenes daglige fysisk aktivitet. Det kan av den grunn være nyttig å innføre mer fysisk aktiv læring i skolen i den hensikt at det kan øke elevenes fysiske aktivitet.

Owen, Parker, Zanden, MacMillan, Astell-Burt og Lonsdale (2016) sammenligner studier som ser på sammenhengen mellom fysisk aktivitet og elevers engasjement i skolen. Ifølge Owen et al. (2016) er det økende bevis som indikerer at elever som er fysisk aktive er mer engasjert på skolen og at det økte engasjementet kan indikere at fysisk aktivitet kan ha en positiv innflytelse på skoleprestasjoner. Fredricks, Blumenfeld og Paris (2004) mener at skoleengasjement, nærmere bestemt kognitivt engasjement, underbygger motivasjon. En annen gruppe forskere mener imidlertid at motivasjon representerer elevens intensjon mens skoleengasjement representerer elevens handling (Owen et al., 2016). Engasjement i skolen er en av de mest kritiske faktorene som ligger til grunn for elevenes skoleprestasjoner. Elever som er aktivt engasjert i skolen har en større sannsynlighet for å prestere godt i skolen sammenlignet med elever som ikke er engasjert i skolen. Owen et al. (2016) legger frem flere studier som både har funnet positiv og negativ sammenheng mellom fysisk aktivitet og engasjement i skolen.

Helhetlig var det flere studier som fant en positiv sammenheng mellom skoleengasjement og fysisk aktivitet (Owen et al., 2016). Intervensjonsstudiene som så på pauser med fysisk aktivitet i undervisning syntes å være den mest effektive formen for å øke elevenes engasjement. Årsaken til dette kan være distraksjonen fra oppgavene i undervisningen samt endring i rutinen som gir elevene mulighet til å fokusere på andre ting. Noen studier viser at en økt med fysisk

aktivitet like før undervisning kan øke elevenes engasjement i skolen. Funnene som er samlet i Owen et al. (2016) sin review indikerer at dersom skolene gir elevene mulighet til å være mer fysisk aktive kan det øke elevenes engasjement. Det er likevel flere lærere som oppfatter ordinær undervisning i klasserommet som mer gunstig enn fysisk aktiv læring (Owen et al., 2016).

### **1.3 Problemstilling**

For å komme nærmere et svar på hvilken betydning fysisk aktiv læring vil ha for gutters engasjement og motivasjon vil studiens problemstilling bestå av to deler. Første del vil omhandle fysisk aktiv læring og gutters engasjement. Denne delen av problemstillingen vil ligge til grunn for del to, som omhandler gutters indre motivasjon. I den hensikt lyder studiens problemstillingen slik:

- 1) «Hvilken betydning vil den pedagogiske tilnærmingen fysisk aktiv læring ha for gutters engasjement i undervisningen?».
- 2) «Hvordan kan gutters engasjement i fysisk aktiv læring fremme indre motivasjon?».

### **1.4 Sentrale begreper**

#### *Ordinær undervisning*

Ordinær undervisning er en undervisningsform som ofte vil bli nevnt i denne oppgaven. Ordinær undervisning, også kalt den monologiske læringsformen, er en av de eldste undervisningsformene vi har (Helle, 2013, s. 198). Kjentegnet med ordinær undervisning er at læreren er midtpunktet i undervisningen der han eller hun instruerer elevene. Denne læringsformen stammer fra deduktiv undervisning, som omhandler at reglene presenteres for elevene, hvoretter elevene benytter seg av regelen i arbeidet de skal gjøre. Dette er den monologiske formen for ordinær undervisning. Ordinær undervisning kan også være dialogisk. Det kan foregå samtaler og diskusjoner mellom lærer og elever som kan være effektivt (Helle, 2013).

#### *Fysisk aktiv læring*

Fysisk aktiv læring (FAL) er en pedagogisk tilnærming som kan brukes som læring i grunnskolen (Vingdal, 2014a, s. 12). Denne undervisningsformen gir elevene mulighet til å

lære gjennom å være i bevegelse. I fysisk aktiv læring får elevene mulighet til å være i flere typer fysisk aktivitet som lek, idrett, mosjon, hverdagslig fysisk aktivitet og friluftsliv som ofte kombineres med teoretiske fag i skolen. Både fysisk aktiv læring og forkortelsen FAL vil bli benyttet i denne oppgaven.

### *Engasjement*

Engasjement er et bredt begrep som omfatter tre ulike aspekter; atferd, emosjon og kognisjon (Owen et al., 2016). Engasjement gjennom atferd handler om handlinger som gjenspeiler hvor stor grad eleven er involvert i skoleaktivitetene. Dette kan måles ved å se på elevenes atferd i klasserommet, hvor mye tid som blir brukt på oppgaven og elevenes konsentrasjon. Emosjonelt engasjement omfatter positive affektive holdninger til skolen, som for eksempel glede. Det siste aspektet, kognitivt engasjement, handler om elevens investering i læring. Dette innebærer problemløsning, strategiske læringsevner og motivasjon (Owen et al., 2016).

### *Motivasjon*

Motivasjon er et begrep som ofte kan bli brukt på en måte som toner ned nytten og verdien som er viktig for individets atferd (Hagger & Chatzisarantis, 2007, s. xi). Formelt sett, kan motivasjon beskrives som en intern tilstand som fører til at individet gjør en bestemt handling. Motivasjon er et sentralt begrep i mange psykososiale/sosialpsykologiske teorier samt selvbestemmelsesteorien, som er en av de mest innflytelsesrike teoriene om motivasjon (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Selvbestemmelsesteorien vil bli redegjort for ved et senere kapittel.

## **1.5 Oppgavens struktur**

Oppgavens teoretiske grunnlag vil bli presentert i kapittel 2. Først vil læring i skolen bli redegjort for samt læringsteorien oppgaven bygger på. Fokuset i teorikapitlet vil være motivasjon og hovedsakelig selvbestemmelsesteorien. Ettersom det forskes på gutter i fysisk aktiv læring vil det bli presentert relevant teori om dette samt tidligere forskning gjort på dette området.

I kapittel 3 blir oppgavens metodiske valg begrunnet. Det blir benyttet kvalitativ forskning med fokusgruppeintervju som forskningsmetode og observasjon som supplerende metode. For å komme nærmere et svar på problemstillingen vil to klasser på 5. trinn bli observert i to

undervisninger med fysisk aktiv læring per klasse. Utvalget av informanter i de to fokusgruppeintervjuene vil bestå av fire gutter per klasse.

I kapittel 4 vil resultatene fra observasjon samt analyse av fokusintervjuene bli presentert. Disse resultatene vil i kapittel 5 bli diskutert i lys av tidligere forskning samt oppgavens teoretiske grunnlag. Konklusjonen vil foregå i kapittel 6 samt metodiske betraktninger og videre forskning.

## **Kapittel 2: Teoretisk perspektiv**

I dette kapittelet vil relevant teori bli presentert samt tidligere forskning som vil belyse studiens problemstilling. Innledningsvis vil læring i skolen med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori bli redegjort for etterfulgt av en kort beskrivelse av John Deweys teori «*learning by doing*». I neste delkapittel vil selvbestemmelsesteorien presenteres, hvor det hovedsakelig vil være fokus på teorien om kognitiv evaluering, teorien om organisk integrasjon og teorien om grunnleggende psykologiske behov. Avslutningsvis vil begrepet «fysisk aktiv læring» bli konkretisert og definert samt hvordan det kommer frem i læreplanen. Deretter vil tidligere intervensjonsstudier som omfatter fysisk aktiv læring i skolen bli presentert.

### **2.1 Læring i skolen**

Mennesket vil lære gjennom hele livet, det er en naturlig prosess (Imsen, 2014, s. 57). Mennesket er en lærevillig skapning som kan ta til seg en mengde ferdigheter og kunnskaper. Læring er derimot ikke kun en individuell prosess. Kunnskapen den enkelte allerede har og vil få kommer hovedsakelig til uttrykk gjennom samarbeid og samhandling med andre som har ulik kompetanse (Säljö, 2017, s. 19). Säljö (2017, s. 33) får frem at læring ikke er det samme som undervisning i skolen. Undervisning er noe en lærer planlegger ved å benytte dokumenter og læreplaner. Undervisningen kan organiseres på ulike måter som kan være både vellykket eller ikke. For at læring skal oppstå hos den enkelte er det grunnleggende med en form for personlig engasjement i situasjonen (Säljö, 2017).

En god mulighet for at læring skal oppstå i fysisk aktiv læring kan være å dele elevene inn i grupper (Vingdal, 2014c, s. 61). Ved bruk av gruppearbeid får man utnyttet muligheten til at elevene lærer av hverandre. Ved inndeling av grupper er det ønskelig at elevene skal få utfordringer som de kan mestre samt at de får følelsen av at de gjør et meningsfullt samarbeid med andre elever. Da vil det være nødvendig med en hensiktsmessig fordeling av grupper (Vingdal, 2014c). For å kunne oppnå et fordelaktig gruppearbeid, er det viktig at hver enkelt elev i gruppen er motivert for læring. Dersom en gruppe har elever med ulike kompetanser kan det føre til at alle føler at deres bidrag vil ha en betydning (Vingdal, 2014c, s. 62).

Man vet ikke nøyaktig hvordan mennesker lærer, men det er i den hensikt utviklet ulike teorier om læring. Disse teoriene er utviklet ut ifra antakelser og modeller om læring. De forklarer hva som er gode betingelser for læring og hva som skjer mentalt når læring oppstår hos individet

(Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 28). Ifølge Imsen (2014, s. 58) er læringsteori ingen oppskrift på hvordan en undervisning skal foregå. Læringsteori skal brukes for å gjøre læreren mer bevisst på undervisningen i tillegg til at det gjør det enklere for å læreren å sette seg inn i elevens måte å tenke på (Imsen, 2014). Det som skiller de ulike læringsteoriene fra hverandre er oppfatningen av hva kunnskap er, hvor kunnskapen kommer fra og hvordan mennesker får kunnskap (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009, s. 217). En læringsteori som er relevant for denne oppgaven er sosiokulturell læringsteori. Den sosiokulturelle teorien anser læring som et sosialt fenomen. Kunnskap blir ofte formidlet gjennom praktiske aktiviteter der hensikten er å samhandle med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 29).

### **2.1.1 Sosiokulturell læringsteori**

I sosialpsykologi har fokuset lenge vært på effekten av sosiale miljøer på menneskers verdier, holdninger, atferd og motivasjon (Deci & Ryan, 2012, s. 416). Læring kan oppfattes som en sosial prosess av den grunn at det ikke vil oppstå læring dersom individet ikke er i et samspill med omgivelsene eller andre individer (Imsen, 2014, s. 183). Dersom man skal studere læring og hvordan læring oppstår bør man ifølge Imsen (2014) se nærmere på samspillet mellom omgivelsene og personen som lærer. Sosiokulturell læringsteori går ut på at læring foregår i sosiale sammenhenger og når eleven er aktiv (Vingdal, 2014b, s. 44). Vygotskij, en sentral teoretiker i sosiokulturell læringsteori, var opptatt av akkurat dette. Ifølge Vygotskij oppstår mye av det eleven lærer, i samhandling med andre elever (Vingdal, 2014b). Han mente at mennesket er en kulturell, sosial, biologisk og historisk skapning. En utfordring med å forstå læring og utvikling kan knyttes til hvilken rolle disse aspektene spiller, og hvordan de samhandler (Säljö, 2017, s. 108). Ifølge Vygotskij blir et barn født inn i en verden hvor man kommuniserer med omgivelsene. Dette innebærer at barnet blir en del av et sosialt fellesskap med oppfatninger, regler, normer, forestillinger og kunnskaper om verden (Säljö, 2017, s. 111). For Vygotskij var det praktiske arbeidet i klasserommet nødvendig for elevenes læring (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 61). Tre prinsipper som er grunnleggende når det gjelder sosiokulturell læringsteori er, 1) elever lærer når de selv *deltar* i læringsprosessen, 2) elever er *aktive* medskapere, og 3) kunnskap kan alltid forandres (Manger et al., 2009, s. 217).

Et av Vygotskij's mest kjente begreper er den proksimale utviklingssonen (Säljö, 2017, s. 118). Den handler om at barnet er i stand til å utføre handling alene etter at den samme handlingen er utført i samspill med andre. Læring utvikler seg med andre ord fra det sosiale til det individuelle. For at læring skal oppstå vil barnet først få hjelp av en mer kompetent og vil dermed kunne

utføre handlingen alene. Eleven har en grense for hva han eller hun kan klare på egenhånd og en grense for hva han eller hun kan klare i samhandling med andre (Imsen, 2014, s. 192). Sett i sammenheng med fysisk aktiv læring vil eleven få mer ut av å samhandle med andre enn å arbeide individuelt. For at elevene skal kunne utvikle seg og ha noe å strekke seg etter, er det nødvendig at elevene arbeider med noe de nesten behersker. Dette vil føre til at de stadig øker sine forventninger til hva de kan få til samt sin kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 65). I den proksimale utviklingssonen kalles dette tilpasset opplæring (Imsen, 2014, s. 195). Tilpasset opplæring gjelder både de flinke og de svake elevene. Det er viktig at den enkelte elev får utfordringer som de kan mestre, som er grunnleggende i den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2014, s. 247).

### **2.1.2 Learning by doing**

En annen sentral pedagog innen sosiokulturell læringsteori er John Dewey. Han var en kjent amerikansk filosof på 1900-tallet (Braanaas, 2008, s. 46). Dewey er mest kjent for utsagnet «Learn to Do by Knowing and to Know by Doing», eller «learning by doing», som blir definert som læring gjennom praktisk handling (Manger et al., 2009, s. 238). Dewey var en av de første som hadde fokus på elevenes medvirkning i læringsprosessen (Imsen, 2014, s. 45). Han mente at det var en viktig kobling mellom kunnskap og aktivitet, og at ved aktive prosesser oppstår læring. Aktivitet i seg selv er imidlertid ikke nok for å oppnå gode læringsprosesser, det er nødvendig med læringsmål. Med det sagt, mente Dewey at det å være kreativ er en sentral del av læring (Manger et al., 2009, s. 239). Ifølge Vingdal (2014b, s. 44) er det flere muligheter for å lære av hverandre i fysisk aktivitet. Dewey mente at undervisningen i skolen førte til at barna ble passive. Dette gjorde at elevene fikk mindre lyst til å lære jo eldre de ble. For å løse dette måtte elevene aktiviseres i skolen ved å ha varierte arbeidsmåter som gjennomføres på ulike måter og steder (Säljö, 2017, s. 87).

### **2.1.3 Motivasjon og læring**

Motivasjon kan påvirke både utøvelsen av tidligere lærte strategier, oppførsel og ferdigheter samt ny læring (Schunk, Pintrich & Meece, 2010, s. 5). Motivasjonen påvirker hvordan, når og hva vi lærer. Dersom elevene er motiverte kan det føre til en interesse i å delta i aktiviteter de selv føler vil hjelpe dem å lære, samt utvikle kunnskapene og ferdighetene deres. Et eksempel er at eleven vil lytte til instruksjoner, spør om hjelp dersom det er nødvendig og forstår sitt eget kunnskapsnivå. En kontrast til dette er elever som er umotiverte til å lære. Er man umotivert



kan det føre til at eleven ikke er like organisert og konsekvent når det gjelder egen læringsinnsats. Elevene er da mindre konsentrerte og spør sjeldnere om hjelp når de ikke forstår undervisningen eller instruksjonene (Schunk et al., 2010).

For at en elev skal være motivert for læring og for at læring skal finne sted, er det grunnleggende at eleven opplever at han eller hun får det til og mestrer oppgaven. Eleven har behov for å ha gode relasjoner både til lærer og medelever samt opplevelsen av å kunne påvirke valgene og følelsen av å kunne bestemme selv (Vingdal, 2014b, s. 52). Det er viktig som lærer å huske at det er eleven som skal lære. Læreren ønsker gjerne å motivere elevene, men det er enda mer verdifullt dersom elevene er i stand til å motivere seg selv for læring (Vingdal, 2014b, s. 53). Ifølge Vingdal (2014b) er det grunn til å tro at elever i større grad kan påvirke andres og sin egen læring dersom de har kunnskap om hva som vil motivere dem.

## **2.2 Selvbestemmelsesteorien**

Selvbestemmelsesteorien består av flere miniteorier som er utviklet av Deci og Ryan (2012). Det er en av de mest omfattende teorier innen motivasjon (Schunk, et al., 2010, s. 248). Selvbestemmelsesteorien kan regnes som en sosialkognitiv teori (Jakobsen, 2012), og får frem hvordan handling, måloppnåelse og psykologisk atferd påvirkes av motivasjonsnivået (Ryan & Deci, 2000a). Teorien omhandler menneskelig motivasjon som legger vekt på at mennesket er selvbestemmende og selvmotiverende (Manger & Wormnes, 2015, s. 174). Selvbestemmelsesteorien forutsetter at mennesket utvikles til å være iboende aktiv, orientert og motivert til å utvikle seg naturlig gjennom nødvendige prosesser. Egenskapene trenger ikke å læres, men de vil utvikle seg over tid samt bli påvirket av sosiale miljøer, som vil spille en stor rolle når det gjelder læring (Deci & Ryan, 2012, s. 417). Motivasjon er et begrep som henger nøye sammen med læring, aktivitet og trivsel, som er nødvendig for at elevene skal føle seg anerkjent i det sosiale miljøet samt få et godt utbytte av opplæringen i undervisningen (Imsen, 2014, s. 293). For at det selvbestemmende mennesket skal utvikles, er det tre psykologiske behov som er grunnleggende for mennesket; behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Manger & Wormnes, 2015, s. 174). Hovedfokuset i selvbestemmelsesteorien er elevenes utvikling. Ryan og Deci (2017, s. 365) får frem at alle elever har de samme grunnleggende psykologiske behov, enten det er elever med lærevansker eller begavede elever. Det er av den grunn viktig at skolen har fokus på de grunnleggende psykologiske behovene for at hver enkelt elev blir utfordret med mulighet til utvikling i tillegg å oppnå indre motivasjon (Ryan & Deci,

2017). I dette delkapitlet vil indre og ytre motivasjon bli redegjort for. Deretter vil de grunnleggende psykologiske behov bli beskrevet.

### **2.2.1 Indre motivasjon: teorien om kognitiv evaluering**

Indre motivasjon er ifølge Zhang, Solomon, Kosma, Carson & Gu (2011) den foretrukne graden av motivasjon. Positive erfaringer og opplevelser vil styrke indre motivasjon (Vallerand & Losier, 1999). Indre motivasjon blir ansett som en iboende egenskap, som blir sett på som selvbestemmelse eller psykologisk frihet (Deci & Ryan, 2012, s. 417). Den er preget av interesse og nysgjerrighet og den representerer en aktiv og villig integrering og tilegnelse av kunnskap (Ryan & Deci, 2017, s. 354). Denne motivasjonen kan enten bli forsterket eller svekket, avhengig av hvorvidt det sosiale miljøet styrker eller forhindrer behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2012, s. 417). Dersom eleven ikke er engasjert og interessert i hva som foregår i klasserommet i tillegg til lav indre motivasjon for læring, kan det påvirke elevens trivsel og læringsutbytte på en negativ måte (Ryan & Deci, 2017, s. 354). Gitt at belønning eller en annen ekstern hendelse blir brukt for å motivere, som for eksempel straff, trussel, konkurranse eller tilbakemeldinger, kan det hindre de grunnleggende behovene og den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2012, s. 418). Et eksempel på en ekstern hendelse kan være karakterer som blir brukt som en motivasjon for læring. Ifølge Ryan og Deci (2017, s. 381) kan dette ofte være mer problematisk enn hjelpsomt for elevenes motivasjon. Karakterer og vurderinger i skolen kan føre til elever som sammenligner sine resultater med andre, som kan være negativt for deres indre motivasjon. Konkurranser gir elevene på samme måte mulighet til å sammenligne sine prestasjoner med andre (Ryan & Deci, 2017).

Deci og Ryan (2012, s. 418) utviklet flere miniteorier under selvbestemmelsesteorien og en av disse er teorien om kognitiv evaluering. Denne teorien tar for seg effekten av ytre faktorer på indre motivasjon og innebærer to prosesser der den indre motivasjonen kan påvirkes. Det første eksempelet omhandler ytre hendelser som for eksempel belønning. Dersom belønningen hindrer autonomi eller selvbestemmelsesbehovet, kan det også hindre den indre motivasjonen og motsatt (Deci & Ryan, 2012). Det andre eksempelet går ut på at ytre hendelser som for eksempel positive tilbakemeldinger. Positive tilbakemeldinger kan føre til opplevd kompetanse, som kan styrke den indre motivasjonen. Negative tilbakemeldinger kan imidlertid føre til opplevd inkompetanse, som kan hindre den indre motivasjonen. Positive

tilbakemeldinger må imidlertid være innenfor en autonomistøttende kontekst eller aktivitet for at den skal kunne styrke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2012).

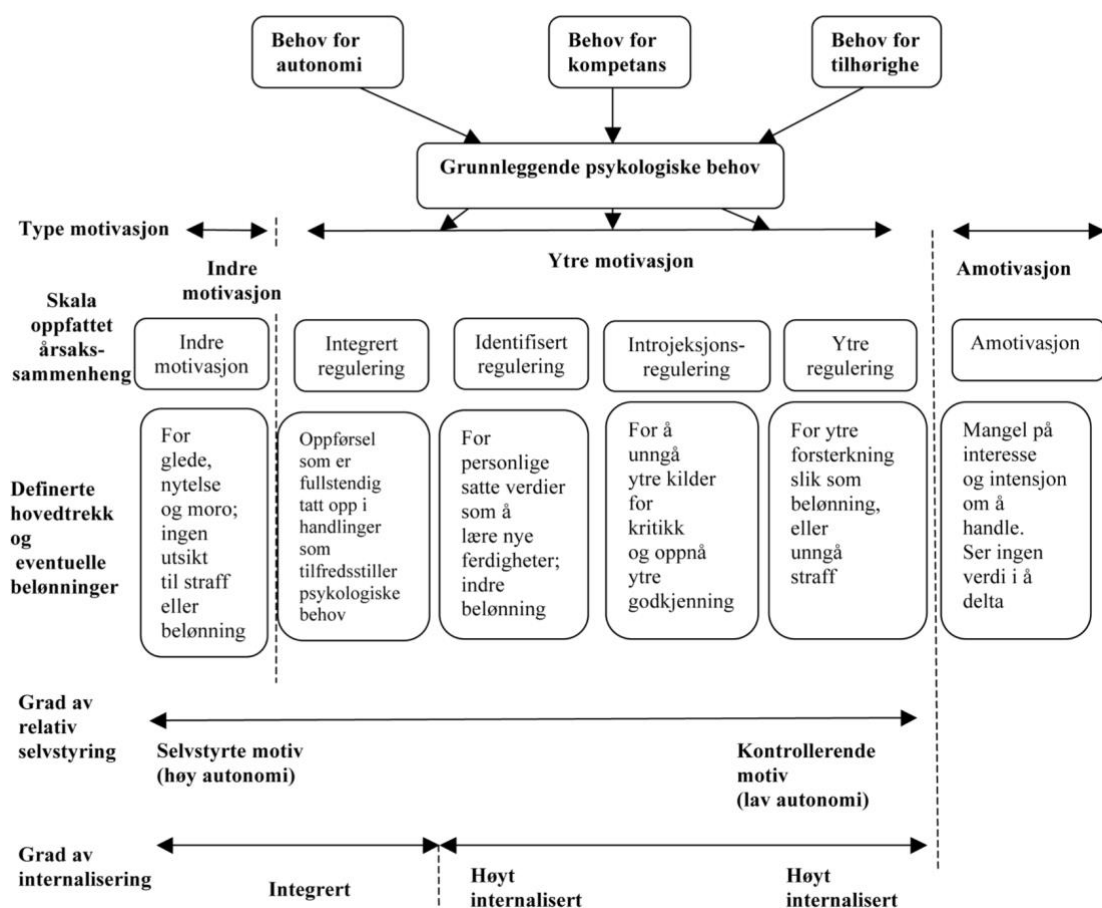
Teorien om kognitiv evaluering påpeker at sosiale hendelser som tilbakemelding og belønning har to aspekter relatert til indre motivasjon (Deci & Ryan, 2012, s. 418). Det første er et kontrollerende aspekt som presser individet til å føle, tenke eller oppføre seg på bestemte måter, noe som kan motvirke følelsen av autonomi og redusere den indre motivasjonen. Det andre aspektet kalles informasjonsaspektet, som formidler kompetanseinformasjon og støtter individets autonomi. Når dette aspektet støtter både autonomibehovet og kompetansebehovet, kan det føre til forbedret indre motivasjon. Kompetanseinformasjonen kan imidlertid være negativ, eller indikere at individet ikke vil oppnå ønsket resultat. Dette kan både hindre indre motivasjon og ytre motivasjon, noe som kan resultere i amotivasjon (ingen motivasjon for å gjennomføre oppgaven eller aktiviteten) (Deci & Ryan, 2012). I skolen kan positive tilbakemeldinger bli tolket på flere måter. Hvordan eleven tolker tilbakemeldinger avhenger av konteksten tilbakemeldingene blir gitt i, elevens tidligere erfaringer og elevens forhold til læreren. Tilbakemeldingen fra læreren kan for eksempel oppfattes som kontrollerende dersom eleven har et anstrengt forhold til læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 150; Ryan & Deci, 2017, s. 369). Tilbakemeldinger gitt på en kontrollerende måte kan eksempelvis være, «gjør en bedre jobb» (Ryan & Deci, 2017). Dersom eleven som mottar tilbakemeldinger har et positivt og tillitsfullt forhold til læreren kan tilbakemeldingene bli tolket som veiledende og informative. For at eleven skal oppleve tilbakemeldingene og utfordringene som informative er det grunnleggende at læreren kjenner eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 150).

Grunnet uenigheter om hvilken effekt belønninger har på individets indre motivasjon, gjennomførte Deci og Ryan (2012, s. 419) en metaanalyse. Analysen tok for seg 128 undersøkelser på effekten av ytre belønninger på indre motivasjon. Slik Deci og Ryan (2012) får frem tidligere i artikkelen, kan (1) positive tilbakemeldinger forbedre indre motivasjon, (2) konkrete belønninger redusere indre motivasjon og (3) både prestasjonsbetingede- og oppgavebetingede belønninger redusere indre motivasjon. Belønninger som ikke krever individet å gjøre oppgaven eller spontane belønninger vil imidlertid ikke hindre individets indre motivasjon (Deci & Ryan, 2012). Det er andre viktige funn som kommer frem i forskning rundt teorien om kognitiv evaluering. Slik funnene viser kan den generelle mellommenneskelige atmosfæren i en arbeidsgruppe eller et klasserom karakteriseres som enten kontrollerende eller autonomistøttende (Deci & Ryan, 2012). Et eksempel er grunnskolelærere som skapte et

autonomistøttende miljø. Dette førte til høyere grad av indre motivasjon samt tilfredsstillelse av kompetansebehovet hos elevene i motsetning til da lærerne skapte et kontrollerende klassemiljø. Videre kommer det frem at når læreren i utgangspunktet er mer autonomistøttende, var elevene mer tillitsfulle og fornøyde når læreren i noen tilfeller var mer kontrollerende (Deci & Ryan, 2012).

### **2.2.2 Ytre motivasjon: teorien om organisk integrasjon**

Hensikten med teorien om organisk integrasjon er å forklare hvordan atferd som er motivert av ytre faktorer kan internaliseres og oppleves som indre motivasjon (Deci & Ryan, 2012, s. 420). En utfordring ved ytre motivert atferd kan være i hvor stor grad det hindrer autonomibehovet og tilbakeholder individets indre motivasjon. For å unngå dette forsøkte Deci og Ryan (2012) å undersøke hvordan autonom ytre motivasjon kunne tilrettelegges. Begrepet internalisering vil være et viktig begrep når man diskuterer hvorvidt ytre motivasjon kan bli autonom. Gjennom internalisering kan elevene bli motivert for å lære noe de ikke egentlig er indre motivert til å lære eller interessert i, men de klarer likevel å se verdien i det (Ryan & Deci, 2017, s. 357). Begrepet vil skille mellom internalisert ytre motivasjon, som er kontrollert, og internalisert indre motivasjon, som er autonom. Internalisert ytre motivasjon består av fire typer reguleringer; integrert regulering, identifisert regulering, introjeksjonsregulering og ytre regulering. Internaliseringsprosessen handler om å ta innover seg ytre atferd og verdier, som kan føre til at handlingene oppleves som selvbestemte (Deci & Ryan, 2012, s. 421). Individet vil i denne prosessen få mulighet til å regulere atferd og holdning til sine personlige verdier. Teorien om organisk integrasjon spesifiserer i varierende grad hvordan regulering av atferd og dens verdi kan internaliseres, noe som resulterer i de fire reguleringene i internaliseringsprosessen (Deci & Ryan, 2012).



**Figur 1:** Skjematisk forestilling av selvbestemmelsesteorien som illustrerer tre miniteorier: teorien om grunnleggende psykologiske behov, teorien om kognitiv evaluering og teorien om organisk integrasjon. Hentet fra Jakobsen (2012, s. 5), opprinnelig fra Ryan og Deci (2007, s. 8).

Den minst autonome atferden som er ytre motivert kalles ekstern eller ytre regulering, som er den klassiske formen for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b). Her er individets atferd kontrollert av ytre faktorer som for eksempel straff eller belønning. Det er den mest kontrollerte formen for ytre motivasjon som kan føre til at individet opplever at deres oppførsel blir fremmedgjort eller styrt av andre enn individet selv. Faren ved å gi belønning for aktiviteter som allerede kan være motiverende for eleven, er at det kan svekke elevens motivasjon for selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2000b). Skaalvik og Skaalvik, (2014, s. 40) skriver at jo større belønningen er, desto mer negativ effekt kan det ha på elevens interesse for aktiviteten. Dersom eleven får belønning for å gjennomføre en aktivitet kan det føre til en følelse av tvang eller at en ikke har noe valg. Dette kan føre til at eleven gjennomfører aktiviteten motvillig og med lite engasjement (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 147).

En annen form for regulering er introjeksjon. Her er atferden knyttet til individets selvfølelse og motivasjon for å unngå skyldfølelse og dårlig samvittighet. Det innebærer å ta inn en regulering, men ikke akseptere den som sin egen. Individet gjør slik de «burde» for å opprettholde en følelse av verdi og selvfølelse (Deci & Ryan, 2012, s. 421). I dette tilfelle handler individet ut fra forventninger, som gjør at atferden blir preget av ytre kontroll (Ryan & Deci, 2000b). Det vil si at individet ikke har et eget ønske om å gjennomføre aktiviteten. Det er dermed en delvis internalisert motivasjon, men likevel en form for ytre motivasjon, ettersom individet ikke opplever den som selvvalgt (Ryan & Deci, 2000b). Elevenes motivasjon kan ifølge Manger og Wormnes (2015, s. 159) preges av andres forventninger. En faglig middels elev kan bli påvirket av lærerens forventninger dersom læreren mener at eleven har et potensiale og uttrykker dette. Disse forventningene kan føre til at eleven endres til å bli en faglig sterk elev ettersom eleven tror på lærerens forventninger (Manger & Wormnes, 2015).

Den neste formen er identifisert regulering. Identifisert regulering er en mer autonom form for motivasjon som innebærer at individet personlig identifiserer seg med verdien av en atferd og dermed aksepterer den som sin egen (Deci & Ryan, 2012, 421; Ryan & Deci, 2000b). Et eksempel er at vil eleven forstå at atferden er viktig, selv om den enkelte ikke nødvendigvis er engasjert eller interessert i handlingen (Gagne & Deci, 2005). Det er en større sammenheng mellom individets verdier og den ytre reguleringen enn ved de tidligere reguleringsformene. De vil oppleve en større frihet og føle seg relativt autonome (Gagne & Deci, 2005).

Den siste og den mest autonome formen for ytre motivasjon er integrert regulering (Ryan & Deci, 2000b). Integrert regulering innebærer at atferden og handlingene samsvarer med individets behov, verdier, mål og interesser. Individet aksepterer med andre ord reguleringen og ser på verdiene som sine egne. Dette kan føre til at vedkommende vil føle at handlingene er frivillig og basert på autonomi. Atferd som er preget av den integrerte reguleringen er den formen for ytre motivasjon som er mest lik indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b). Integrert regulering kjennetegnes derimot ikke ved at personen er interessert i aktiviteten, men snarere ved at aktiviteten anerkjennes som viktig og blir dermed kategorisert som ytre motivasjon (Gagne & Deci, 2005).

Med denne konseptualiseringen er ikke indre versus ytre motivasjon det mest fremtredende skillet innen selvbestemmelsesteorien, men autonom versus kontrollert motivasjon (Deci & Ryan, 2012, s. 422). Autonom motivasjon omfatter indre motivasjon samt identifisert og integrert ytre motivasjon, mens kontrollert motivasjon består av ytre kontroll og

introjeksjonsregulering. Flere studier har vist at mer autonome motivasjonsformer blir assosiert med engasjement hos individet, samt velvære, opplevd kompetanse og dypere læring (Deci & Ryan, 2012). Ryan og Deci (2017, s. 358) viser til en japansk studie som undersøkte elever som både var identifisert regulert og integrert regulert. Resultatene indikerer at elevene som var identifisert regulert og integrert regulert så større verdi i skolen samt opplevde dypere læring mens elevene som var ytre regulert eller introjeksjonsregulert opplevde ikke dette (Ryan & Deci, 2017). Selv om det er mye forskning innen teorien om organisk integrasjon som har fokusert på autonomistøtte for å tilrettelegge for internalisering, er det foretrukket at man tilfredsstill alle de tre reguleringene som er avgjørende for full internalisering (Deci & Ryan, 2012, s. 422).

### **2.2.3 Teorien om grunnleggende psykologiske behov**

Teorien om grunnleggende psykologiske behov ble først og fremst formulert for å redegjøre for trivsel knyttet til tilfredsstillelse av autonomi, sosial tilhørighet og kompetanse (Deci & Ryan, 2012, s. 424). Disse basisbehovene må tilfredsstilles dersom individet skal kunne utvikle seg på en optimal måte (Manger & Wormnes, 2015, s. 174). Teorien innebærer at individet er målfokusert, aktiv og søker en utvikling og integrering gjennom hele livet (Deci & Ryan, 2000). Når de tre behovene blir tilfredsstilt vil det øke internalisering og indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b). Ifølge teorien om grunnleggende psykologiske behov, som ligger til grunn for selvbestemmelsesteorien, er både internalisering og indre motivasjon naturlige prosesser som krever utvikling for å fungere optimalt. Behovene autonomi og kompetanse ligger til grunn for å oppnå indre motivasjon. Individet trenger med andre ord å føle seg autonome og kompetente for å kunne opprettholde indre motivasjon. Det tredje grunnleggende behovet, sosial tilhørighet, er imidlertid også avgjørende for internalisering og indre motivasjon. De tre behovene er grunnleggende for at den enkelte skal fungere optimalt og spiller ulike roller i individets vekst og utvikling (Ryan & Deci, 2000b). I denne teorien er det sentralt at disse behovene er naturlige, medfødte og gyldige på tvers av kultur, kjønn og kontekst. Dersom disse behovene tilfredsstilles leder det til psykisk velvære (Standage, Gillison & Treasure, 2007, s. 77).

Et sentralt behov i selvbestemmelsesteorien er autonomi. Autonomibehovet handler om at individet får styre sitt liv og sine behov uten press fra andre eller ytre belønninger (Manger & Wormnes, 2015, s. 178). Skaalvik og Skaalvik, (2014, s. 149) trekker frem noen eksempler på autonomistøtte som omhandler at elevene skal få mulighet for valg, utfordringer, positive tilbakemeldinger og hjelp til å se meningen med lærestoffet og oppgavene. Dersom en handler

ut fra sine integrerte verdier og interesser kan det føre til en følelse av selvstendighet. En lar seg ikke friste til å ha andre holdninger og meninger som ikke er forenelig med sine egne verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ved å ha autonomi kan en oppleve selvregulering og frihet (Manger & Wormnes, 2015, s. 178). Dersom eleven får mulighet å gjøre ting på egenhånd og at læreren legger til rette for at eleven får utforsket miljøet, kan det føre til en positiv utvikling av et autonomt mestringsmotiv (Imsen, 2014, s. 319). I fysisk aktiv læring kan det være hensiktsmessig å legge til rette for oppgaver der elevene kan tenke selvstendig og utforske på sin egen måte (Whitehead, 2014, s. 91). Elevene kan også få muligheten til å delta i avgjørelsen av timens mål og hvordan de kan realiseres. På denne måten får elevene eierskap til undervisningens opplegg, som også kan kalles medbestemmelsesrett (Whitehead, 2014). Slik det fremgår i en studie av Edmunds, Ntoumanis & Duda (2006), har et autonomistøttende miljø en positiv påvirkning på elevenes sosiale tilhørighet, klassemiljø, kompetanse og bevegelsesglede (Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2007, s. 37.)

Behovet for kompetanse handler om individets opplevelse av mestring i det miljøet en er i. Individet leter etter utfordringer og følelsen av å evne de utfordringene en møter (Manger & Wormnes, 2015, s. 176). Dersom individet har en trygg kompetansefølelse kan det føre til at en tør å prøve og er mindre redd for å feile, som kan utvikle en mestringsfølelse (Manger & Wormnes, 2015, s. 177). Dersom en elev har en følelse av kompetanse kan det øke ønsket om å gjenta aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 145).

Ifølge Manger og Wormnes (2015, s. 177) kan det være en sammenheng mellom behovet for kompetanse og den enkeltes tro på egen mestring, som også kalles self-efficacy (Bandura, 1997). Self-efficacy blir definert som vår egen tro og oppfatning av våre evner samt egen kompetanse som kreves på et gitt område (Bandura, 1997, s. 3). Troen på vår egen effektivitet er ifølge Bandura (1997) nøkkelen til vår frihet til å handle og få ting til å skje. Mestringsforventning er avgjørende for ens egen motivasjon. Dersom mennesket tror at de ikke har makt til å prestere, vil de heller ikke prøve å få det til (Bandura, 1997). Menneskenes motivasjonsnivå, handlinger og affektive tilstander er mer basert på hva de tror enn det som er objektivt sant (Bandura, 1997, s. 2). Kompetanse er ikke noe som dukker opp spontant, kompetanse krever passende læringsopplevelser. Av den grunn utvikler mennesker ulike kompetansemønstre, avhengig av samsvaret mellom sin egen mestringsforventning og forventede resultater (Bandura, 1997, s. 15). Egen mestringsforventning kan videre føre til kognitiv motivasjon. Kognitiv motivasjon vil si at mennesker motiverer seg selv og veileder



seg selv gjennom handlingen i forkant av utførelsen. Individet bygger opp troen på hva de kan gjøre og forutser både negative og positive utfall av ulike oppgaver. Dette fører til at de setter mål for seg selv og planlegger grundig for å unngå ubehag. Mestringsforventning og -tro har en sentral rolle i den kognitive reguleringen av motivasjon (Bandura, 1997, s. 122).

Tilhørighetsbehovet handler om behovet for å etablere en emosjonell tilknytning med noen. Mennesker har med andre ord en trang til å samhandle og bry seg om andre (Manger & Wormnes, 2015, s. 181). Tilhørighet og tilknytning er en viktig forutsetning for at eleven kan oppleve selvtillit, kompetanse, autonomi og selvstendighet (Manger & Wormnes, 2015, s. 182). Miljøet den enkelte er i vil avgjøre i hvilken grad det hindrer eller forsterker en sosial relasjon. Er individet en del av et avvisende eller kontrollerende miljø, kan en negativ utvikling forekomme (Deci & Vansteenkiste, 2004). Det sosiale tilhørighetsbehovet mindre viktig enn de to andre, men den enkelte har likevel behov for interaksjon med andre individer, og dersom man i større grad skal oppnå indre motivasjon, må dette behovet også tilfredsstilles (Ryan & Deci, 2000b). Skaalvik og Skaalvik (2014, s. 146) påpeker at tilhørighet er en forutsetning for indre motivasjon. Et eksempel på dette er; elever som deltar i en aktivitet sammen med en lærer som gir dem lite oppmerksomhet, kan lett miste interessen for selve aktiviteten. Motivasjonen for arbeidet kan derimot øke dersom eleven opplever læreren sin som omtenkstom og varm. Til tross for at tilhørighetsbehovet ikke er nødvendig for å oppnå indre motivasjon, er det likevel viktig at aktivitetene i sosiale situasjoner tilfredsstiller dette behovet (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ifølge Skaalvik og Skaalvik, (2014) er det dokumentert at elevenes motivasjon for skolearbeid blir fremmet dersom det er et positivt forhold mellom læreren og eleven.

### **2.3 Fysisk aktiv læring**

Læring kan i flere sammenhenger styrkes ved å implementere fysisk aktivitet. Fysisk aktiv læring er primært for læring i grunnskolen (Vingdal, 2014a, s. 11). Elevene er allerede fysisk aktive i skolen både i kroppsøvingstimene, i økter med fysisk aktivitet og i friminuttene. Dersom man skal implementere mer fysisk aktivitet i skolen er fysisk aktiv læring et godt alternativ (Resaland, Aadland, Aadland, Skreve et al., 2016). Vingdal (2014a, s. 13) mener at fysisk aktiv læring kan bidra til å stimulere elevenes helhetlige utvikling. Dette skjer både i kroppsøvingstimer, når andre fag kombineres med kroppsøving og ikke minst når fysisk aktivitet implementeres i teoretiske fag. En lærers erfaringer med kroppsøvingfaget kan videre inspirere til å bruke fysisk aktivitet i andre fag (Vingdal, 2014a). Fysisk aktiv læring kan også bidra til å skape gode læringsmiljøer der fokuset er samarbeid og innsats. I tillegg til dette kan

det også utvikle barna til å like fysiske, emosjonelle, sosiale, kognitive og motoriske utfordringer (Vingdal, 2014a, s. 15).

Ifølge Schjerven (2014, s. 177) er det flere skoler som prioriterer daglig fysisk aktivitet som pedagogisk tilnærming. Gjennomføring av daglig fysisk aktiv læring krever derimot mye av læreren. Dersom man ønsker å ha undervisning med fysisk aktivitet er forankring i skolens planer grunnleggende (Skage, 2020). Læreren bør helst ha en interesse for fysisk aktivitet samt troen på at barn lærer gjennom fysisk aktivitet for å kunne bruke dette som en pedagogisk tilnærming. Slik Schjerven (2014, s. 177) skriver er det avgjørende å lage tydelige målsettinger som vil vise hvilken retning vekten av fysisk aktiv læring skal ta. For å undervise med fysisk aktiv læring som pedagogisk tilnærming krever det mye planlegging, utstyr og organisering (Schjerven, 2014).

### **2.3.1 Fysisk aktiv læring i læreplanen**

I den nye lærerplanen LK20 blir fysisk aktivitet nevnt ved flere anledninger. Slik det fremgår i læreplanens overordnet del, kommer fysisk aktiv læring eksplisitt frem: «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Praktiske aktiviteter skal benyttes i forbindelse med elevenes læring. Da gjelder det ifølge Utdanningsdirektoratet (2020b) å utforske et bredt spekter av ulike aktiviteter, som kan føre til en utvikling av elevenes erfaringer. Videre kommer det frem at: «Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er uttalt ønske om daglig fysisk aktivitet i skolen og kroppsøvfaget alene dekker ikke barnas behov for fysisk aktivitet. Av den grunn blir det påpekt at elevene trenger å være mer fysisk aktive i skolen gjennom andre tiltak (Vingdal, 2014a, s. 13). Slik det fremgår i læreplanens fag- og timefordeling, har elever på 5.-7. trinn rett til å være jevnlig fysisk aktive i skolen utenom kroppsøvfaget. Hensikten med dette er å øke elevenes aktivitetsmengde samt oppnå en mer aktiv og variert skoledag for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

### **2.3.2 Intervensjonsstudier knyttet til fysisk aktiv læring**

Hovedmålet i skolen er at elevene oppnår faglig læring. I dette delkapittelet vil både internasjonale og nasjonale intervensjonsstudier bli presentert. Av disse er det få som måler engasjement og motivasjon i fysisk aktiv læring. Likevel blir det sett på som hensiktsmessig å

vise til disse intervensjonene. Owen et al. (2016) trekker frem at for å forbedre skoleprestasjonene er forutsetningene til dette en mer aktiv deltaker, konsentrasjon, oppgaverelatert atferd og engasjement i undervisningen. Det er flere funn som antyder at engasjerte elever presterer bedre på skolen (Owen et al., 2016). Säljö (2017, s. 33) får blant annet frem at for at læring skal oppstå er det nødvendig at eleven har et personlig engasjement i situasjonen (Säljö, 2017). Av den grunn vil det bli presentert intervensjonsstudier som har undersøkt sammenhengen mellom fysisk aktivitet i skolen og skoleprestasjoner.

### *Internasjonale studier*

Flere studier ser på sammenhengen mellom fysisk aktivitet, kognisjon og skoleprestasjoner blant elever (Donnelly & Lambourne, 2011; Mavilidi, Okely, Clandler & Paas, 2016; Greeff, Hartman, Mullender-Wijnsma, Bosker, Doolaard & Visscher, 2016; Tarp, Domazet, Froberg, Hillman, Andersen & Bugge, 2016). Studiene som støtter sammenhengen mellom fysisk aktivitet i undervisning og skoleprestasjoner konkluderer med at økt fysisk aktivitet både på skolen og fritiden samt fysisk aktiv læring har en positiv effekt på elevenes skoleprestasjoner og trivsel i undervisningene (Donnelly & Lambourne, 2011; Mavilidi et al., 2016; McClelland, Pitt & Stein, 2015). Det er imidlertid flere studier som ikke finner en sammenheng mellom fysisk aktivitet og skoleprestasjoner (Greeff et al., 2016; Tarp et al., 2016).

Donnelly og Lambourne (2011) presenterer en intervensjon utarbeidet for å øke fysisk aktivitet i klasserommet og hvordan det vil påvirke elevenes skoleprestasjoner. Denne intervensjonen ble kalt «The Physical Activity Across the Curriculum (PAAC)» (Donnelly & Lambourne, 2011, s. 36). Prosjektet hadde en varighet på 3 år hvor hensikten var å undersøke effekten av fysisk aktivitet i undervisning i USA. Det ble gjennomført randomiserte, kontrollerte studier på barneskoler med elever fra 2. og 3. klasse. 14 skoler hadde moderat til høy fysisk aktivitet i undervisning 90 minutter i uken (PAAC) mens 10 kontrollskoler hadde ordinær undervisning. Resultatene viser at elevene på PAAC-skolene var mer fysisk aktive enn elevene på kontrollskolene, både på skolen og hjemme. Det ble også gjennomført tester i lesing, skriving, matematikk, staving og muntlige ferdigheter som viser signifikante forbedringer hos elevene på PAAC-skolene sammenlignet med kontrollskolene (Donnelly & Lambourne, 2011).

I likhet med Donnelly og Lambourne (2011) fant Mavilidi et al. (2016) en sammenheng mellom fysisk aktivitet i undervisning, elevenes læring og prestasjoner samt trivsel. Sammenlignet med den foregående studien har denne studien en betraktelig kortere intervensjonsperiode som besto

av tre undervisninger. Den er også gjennomført på førskolebarn i en alder av fire til fem år. I denne intervensjonen ble elevene tilfeldig plassert i tre ulike grupper; en gruppe med integrert fysisk aktivitet, en gruppe uten integrert fysisk aktivitet og en kontrollgruppe uten fysisk aktivitet. Slik det fremgår i studien viste begge gruppene som hadde fysisk aktivitet i undervisning høyere prestasjoner enn kontrollgruppen. I tillegg til dette viser resultatene at barna i gruppene med fysisk aktivitet hadde større glede av å læringsmetoden enn kontrollgruppen. Innføring av fysisk aktivitet i klasserommet og læringsoppgaver er ifølge Mavilidi et al. (2016) en lovende metode for å forbedre barns læring, helse og trivsel.

McClelland et al. (2015) undersøker økt fysisk aktivitet i klasserommet og hvilken effekt det har på elevenes tilstedeværelse, oppmerksomhet og selvkontroll. Setter man denne studien opp mot de foregående studiene (Donnelly & Lambourne, 2011; Mavilidi et al., 2016) ser man at studien til McClelland et al. (2015) i tillegg til skoleprestasjoner undersøker elevenes atferd i undervisning. Intervensjonen kalles Move4Words og har en 12 uker lang intervensjonsperiode. Hensikten med Move4Words var å øke fysisk aktivitet på skolen for elever mellom 7 og 13 år med mål om å forbedre oppmerksomhet og kognitiv funksjon. Skjønt at denne intervensjonen ser på ulike faktorer enn de foregående studiene, ser vi likevel sammenlignbare resultater i denne studien. Slik det fremgår i resultatene var det en signifikant økning i elevenes skoleprestasjoner. Denne intervensjonen har i tillegg til dette funnet ut at økningen har vært mest gunstig for de faglig svake elevene, noe vi ikke har sett i de andre studiene som er presentert. Det viser seg også at ni måneder etter intervensjonen lå elevene i alder 9 til 10 år ett år foran i de nasjonale nivåene i pensumet.

Det er flere studier som blant annet ser på sammenhengen mellom fysisk aktivitet i undervisning og elevenes skoleprestasjoner. Det er derimot noen som ikke støtter funnene til de foregående studiene. Et eksempel på dette er Greeff et al. (2016) som undersøker effekten av fysisk aktive undervisninger på elevenes kondisjon og styrke samt elevenes arbeidshukommelse og kognitive funksjon. I likhet med Donnelly og Lambourne (2011) var det 2. og 3. klassinger som deltok i denne intervensjonen. Studien hadde en intervensjonsperiode på to år, som gjør den mer sammenlignbar med Donnelly og Lambourne (2011) sin studie på tre år. Intervensjonsgruppen hadde fysisk aktiv læring tre ganger i uken. Funnene viser ingen signifikant endring i elevenes arbeidshukommelse eller kognitive funksjon. Greeff et al. (2016) mener at resultatene ikke var positive nok grunnet for få undervisninger med fysisk aktivitet.

Tarp et al. (2016) undersøker i likhet med Greeff et al. (2016) elevenes skoleprestasjoner og hvordan de blir påvirket av fysisk aktiv læring. Utvalget i denne studien var ungdommer på 12 til 14 år, noe som ikke samsvarer med Greeff sitt utvalg. Intervensjonsperioden på 20 uker var også en del kortere enn Greeff et al. (2016) sin studie. På tross av disse ulikhetene kan man se likhetstrekk i resultatene i begge studiene. I løpet av intervensjonsperioden ble det implementert fysisk aktivitet i klasserommet, friminutter, pauser samt aktiv transport til og fra skolen. Likevel viser resultatene at forskjellen på intervensjonsskolenes og kontrollskolenes aktivitetsnivå ikke var signifikante. Det var heller ingen signifikante endringer i elevenes prestasjoner i matematikk på noen av skolene. Det er med andre ord ingen bevis på at denne 20 uker lange intervensjonen økte intervensjonsskolenes prestasjoner i matematikk på bakgrunn av deres aktivitetsnivå.

En annen studie vurderer et program som omhandler integrering av fysisk aktivitet i matematikk i barneskolen (Riley, Lubans, Holmes & Morgan, 2016). I denne studien deltok ti klasser fra åtte ulike skoler i Australia. Intervensjonen startet i mars/april 2013 og avsluttet i juli 2013. Lærerne i intervensjonsgruppen ble lært opp til å ha fysisk aktivitet i matematikktimene tre ganger i uken i seks uker. Kontrollgruppen fortsatte å ha matematikk i ordinær undervisning. Funnene er basert på akselerometer som viser hvor mye fysisk aktivitet elevene har hatt i løpet av skoledagen. Slik det fremgår i studiens funn er det effektivt og gjennomførbart med bevegelse i matematikktimene (Riley et al., 2016).

### ***Nasjonale studier***

I dette delkapittelet vil det bli presentert to nasjonale studier som omhandler økt fysisk aktivitet og hvordan det blant annet påvirker elevers skoleprestasjoner, kognitive funksjon, læring og læringsmiljø. Funnene til de to intervensjonsstudiene er ikke entydig. De har imidlertid tilnærmet lik intervensjonsperiode i tillegg til at deltakerne i begge studiene gikk på 5. trinn (Resaland et al., 2016; Kvalø, Bru, Brønnick & Dyrstad, 2017).

Resaland et al. (2016) gjennomførte en intervensjonsstudie som ser på effekten av fysisk aktivitet på elevers skoleprestasjoner. I forbindelse med denne studien benytter de seg av den skolebaserte intervensjonen «Active Smarter Kids (ASK)» (Resaland et al., 2016, s. 322). Studien er en klynge-randomisert intervensjon som inkluderer 57 barneskoler med fra Sogn og Fjordane. Klassene ble kategorisert i intervensjonsgrupper og kontrollgrupper som skulle delta i 8 måneder. Kvalø et al. (2017) ser i likhet med Resaland et al. (2016) på hvorvidt økt fysisk

aktivitet påvirker elevenes kognitive funksjon. I tillegg til dette undersøker de også hvordan det påvirker elevenes fysiske form. Denne studien ble kalt «Active school» og var en randomisert kontrollert intervensjon som varte i 10 måneder. Denne studien ble gjennomført på elever fra Stavanger og omegn. Begge studiene økte den fysiske aktiviteten hos intervensjonsskolene ved å ha fysisk aktiv læring, mens kontrollskolene hadde ordinær undervisning (Resaland et al., 2016; Kvalø et al., 2017).

Slik det fremgår i Kvalø et al. (2017) sin studie viser intervensjonen signifikant effekt på elevenes kognitive funksjon i både intervensjons- og kontrollskolene. Kvalø et al. (2017) får derimot frem at det må bli gjennomført en lenger intervensjon for å kunne konkludere med at sammenhengen mellom fysisk aktivitet og kognitive funksjon er gyldig (Kvalø et al., 2017). I motsetning til dette viser funnene til Resaland et al. (2016) ingen effekt på elevers skoleprestasjoner. Grunnet utilstrekkelig med bevis kan ikke denne studien konkludere med at økt fysisk aktivitet i undervisning forbedrer elevenes skoleprestasjoner. Vi kan derimot trekke en sammenligning til den internasjonale studien til McClelland et al. (2015). Slik det fremgår i studien til Resaland et al. (2016) viser intervensjonen en gunstig effekt på gutter som fikk dårligst resultater i matematikk på prøven før intervensjonen startet. I likhet med funnene til McClelland et al. (2015) viser det seg at fysisk aktivitet kan ha hatt en positiv innvirkning på deres resultater i matematikk sammenlignet med elevene i kontrollgruppen. Resaland et al. (2016) konkluderer dermed med at fysisk aktivitet i undervisning er en gunstig måte å stimulere læring for gutter som er faglig svake.

### ***Oppsummering***

Ifølge Vingdal (2014a, s. 11) har lærerne en oppfatning om at teori kommer før praksis. En årsak til at fysisk aktiv læring ikke blir praktisert så mye i Norge kan blant annet være for få studier som viser en signifikant sammenheng mellom fysisk aktiv læring og skoleprestasjoner. Det er i tillegg til dette enda færre studier som ser på sammenhengen mellom fysisk aktiv læring og engasjement i skolen. Lærerne har av den grunn ikke fått bevis på at det er en hensiktsmessig pedagogisk tilnærming for elevene og det er foreløpig flere spørsmål om hva som fungerer best i skolen. Ettersom fysisk aktiv læring er en krevende undervisningsform er det mer lettvisst for lærerne å bruke den ordinære undervisningsformen (Vingdal, 2014a, s. 14). Effekten av fysisk aktiv læring er ikke et godt nok argument for skolene. Det har imidlertid kommet mer dokumentasjon om sammenhengen mellom fysisk aktiv læring og skoleprestasjoner (Vingdal, 2014a), blant annet noen av intervensjonene som er presentert i dette kapitlet.

Intervensjonsstudiene som er blitt presentert viser imidlertid varierte funn. De er ikke direkte sammenlignbare ettersom de har ulik intervensjonsperiode samt ulike målgrupper. Det er flere studier som finner en signifikant sammenheng mellom fysisk aktiv læring og skoleprestasjoner (Donnelly & Lambourne, 2011; Mavilidi et al., 2016; McClelland et al., 2015; Kvalø et al., 2017). Ut ifra intervensjonsstudiene som er redegjort for, er det omtrent like mange som ikke har funnet en signifikant sammenheng mellom fysisk aktiv læring og skoleprestasjoner (Greeff et al., 2016; Tarp et al., 2016; Resaland et al., 2016). Resaland et al. (2016) fant ingen sammenheng mellom disse to variablene, men intervensjonen viser likevel en gunstig effekt på gutter som er faglig svake. Lignende funn kommer frem i Mavilidi et al. (2016) sin intervensjonsstudie; fysisk aktiv læring er mest gunstig for de faglig svake elevene.

## **Kapittel 3: Metode**

Formålet med denne studien er å utforske hvilken betydning fysisk aktiv læring har for gutters engasjement samt hvordan dette fremmer indre motivasjon. Hensikten med dette kapitlet er å forklare bakgrunn for valg av fremgangsmåte og vitenskapelig ståsted. Kapittel 3.1 vil ta for seg forskningsmetodisk tilnærming og forskerens forforståelse. I kapittel 3.2 beskrives valg av kvalitativ metode samt styrker og svakheter ved å benytte seg av denne forskningsmetoden. Videre i kapittel 3.3 redegjøres utvalget av informanter og i kapittel 3.4 og 3.5 presenteres triangulering samt pilottesting av observasjon og fokusgruppeintervju. Studiens datainnsamling blir redegjort for i kapittel 3.6 før det i kapittel 3.7 redegjøres for analyse av studiens funn. I de to siste delkapitlene 3.8 og 3.9 presenteres forskningsetiske vurderinger samt studiens validitet og reliabilitet.

### **3.1 Forskningsmetodisk tilnærming**

#### **3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk**

Fenomenologi kan knyttes opp mot den subjektive opplevelsen og søken etter å oppnå en forståelse av den dypere meningen i erfaringene til informantene (Thagaard, 2018, s. 36). I fenomenologien er interessen sentrert rundt fenomenverden, som er slik informanten opplever den, mens det blir lagt mindre vekt på den ytre verden. Det er grunnleggende at forskeren forholder seg åpen til informantenes erfaringer og opplevelser. Fenomenologien tar utgangspunkt i at forskeren forstår fenomener på grunnlag av informantenes perspektiv og dermed kunne beskrive slik omverdenen erfares og oppleves for dem. Man antar derfor at realiteten er slik folk oppfatter den (Thagaard, 2018). Denne studien vil se dette som hvordan elevene forstår og oppfatter sin egen undervisningshverdag og hvilken betydning fysisk aktiv læring vil ha for deres engasjement og motivasjon i undervisning.

En hermeneutisk tilnærming omhandler å fortolke andres handlinger gjennom å fokusere på den dypere meningen enn det som er fremtredende (Thagaard, 2018, s. 37). Hermeneutikken vektlegger at det ikke finnes en sannhet, men at det er mulig å tolke fenomenene på flere måter og plan. Med andre ord kan fenomener forstås i forbindelse med den sammenhengen vi studerer det i (Thagaard, 2018). Hermeneutikken tilordner seg ikke en bestemt forskningspraksis som gir instruksjoner for fortolkninger. I tolkningen av intervjuetekster er det en samtale mellom forskeren og det som skal bli tolket samt meningen teksten formidler som står sentralt



(Thagaard, 2018). I forbindelse med denne studien vil det være refleksjonene og opplevelsene til guttene fra utvalget. Ettersom forskeren fortolker informantenes fortolkning av sin situasjon innebærer det en dobbel hermeneutikk (Thagaard, 2018, s. 38). Disse ulike nivåene av fortolkninger kan presenteres ved å pendle mellom «erfaringsnære» og «erfaringsfjerne» begreper. Erfaringsnære begreper beskriver forståelsen som informantene selv har av sine handlinger og erfaringer. I denne studien vil det være forståelsen elevene selv benytter om sine handlinger. Erfaringsfjerne begreper er tilknyttet samfunnsvitenskapelig teori som går utover den forståelsen deltakerne har av sine handlinger (Thagaard, 2018).

### **3.1.2 Forforståelse**

I hermeneutisk tankegang er det grunnleggende at man har en forforståelse når man skal tolke og analysere funn. Forforståelsen omfatter våre forventninger og virkelighetsoppfatninger. Når man tolker og analyserer en tekst gjør vi det i lys av denne forforståelsen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170). I dette delkapittelet vil min forforståelse som forsker bli redegjort for.

Jeg har i løpet av seks år som student vært opptatt av å finne alternative undervisningsformer som kan bli brukt i teoretiske fag. I mitt utdanningsforløp har jeg blant annet studert de praktiske fagene, drama og kroppsøving. Etter at jeg i forbindelse med min bacheloroppgave gjennomførte en komparativ analyse av ordinær undervisning og drama som læringsform og hvordan de påvirket elevenes læringsengasjement, visste jeg at jeg ville forske på noe lignende i masteroppgaven. Fysisk aktiv læring er for meg en pause fra de ordinære undervisningene. Jeg har derfor brukt denne pedagogiske tilnærmingen jevnlig i både praksis og som lærer i barneskolen. Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 170) er det uklart om det er mulig å gi en tilnærmet objektiv tolkning av en kilde. Ettersom jeg har gjort meg egne erfaringer med FAL, er dette noe som kan påvirke mine tolkninger. Jeg er imidlertid klar over at mine tidligere erfaringer i skolen ikke kan generaliseres, som er en årsak til at jeg ønsker til å forske mer på dette området (Kleven & Hjordemaal, 2018). Min forforståelse vil prege min analyse og tolkning av studiens funn. Samtidig ville det vært umulig å tolke funnene uten en forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190).

Mitt inntrykk er at elevene i barneskolen setter pris på alternative læringsformer i undervisning. Elevene virker engasjert og bidrar mer i undervisningen. Jeg har også inntrykk av at FAL kan bidra til å motivere elevene mer i undervisningen. Av den grunn har jeg valgt å forske på akkurat

dette, og da spesifikt på gutter. På bakgrunn av tidligere arbeidserfaring som lærer i barneskolen har jeg ved flere anledninger observert at gutter ofte kan slite mer med konsentrasjon i ordinære undervisninger enn jenter. I kroppsøvingstimene kan det derimot oppleves som gutter ofte er mer engasjert. Jeg vil på bakgrunn av dette undersøke hva fysisk aktivitet har å si for gutters engasjement og indre motivasjon når det integreres i undervisning.

### **3.2 Kvalitativ metode**

I denne studien vil det bli benyttet kvalitativ metode, ettersom det er ønsket høyere grad av fleksibilitet. Det vil si at metoden tillater større grad av tilpasning i interaksjon mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Utformingen med studien kan med andre ord endres i løpet av undersøkelsesprosessen (Thagaard, 2018, s. 16). Valg av kvalitativ metode gjøres når hovedinteressen er å utvikle en forståelse av sosiale fenomener ved å observere, intervju, analysere tekster eller ved nær kontakt med deltakerne (Thagaard, 2018, s. 15; Kvernmo, 2010, s. 67). Kvalitativ forskning kan gi mye kunnskap om det fenomenet som blir forsket på (Thagaard, 2018, s. 16). Ettersom målgruppen i denne studien er barn vil forskningen være kvalitativ. Dette for å fange barns tanker, bevissthet og opplevelser (Kvernmo, 2010, s. 67).

#### **3.2.1 Styrker og svakheter med metoden**

I motsetning til den kvantitative metoden som innebærer forskning basert på større avstand mellom forsker og deltaker, består den kvalitative metoden av en nær kontakt mellom forsker og deltaker (Thagaard, 2018, s. 15). Den nære kontakten kan oppstå i intervju eller deltakende observasjon. Dette gir forskeren en mulighet til å oppnå en forståelse av fenomenet som blir studert. I intervju kan forskeren utvikle en forståelse av måten informanten reflekterer over og beskriver sin situasjon. Ved å observere en situasjon kan forskeren få et innblikk i hvordan personer samhandler med hverandre (Thagaard, 2018, s. 11). Når forskeren har en nær kontakt med deltakerne stilles det krav til forskningsetiske retningslinjer (Thagaard, 2018, s. 21). Forskeren skal respektere deltakerens medbestemmelse, autonomi, frihet og integritet (Thagaard, 2018, s. 22). Dette vil bli mer detaljer beskrevet i delkapittel 3.6 *Forskningsetiske retningslinjer*. Styrken ved kvalitative metoder er at forskeren får innsikt i fenomener som kan være vanskelig å få gjennom andre metoder (Thagaard, 2018, s. 12). Nærheten til det som foregår kan føre til en god vurdering av studiens indre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 131).

### **3.3 Utvalg**

#### **3.3.1 Strategisk utvalg**

Utvalget vil i intervju- og observasjonsstudier representere personene som deltar (Thagaard, 2018, s. 54). I kvalitative studier refererer en ofte til et begrenset antall personer. Ettersom utvalget vil være nokså lite, er det viktig at utvalget er hensiktsmessig for studiens problemstilling (Thagaard, 2018). I denne studien består utvalget av til sammen åtte gutter fra to klasser på 5. trinn. Guttene er valgt på bakgrunn av at deres egenskaper og kvalifikasjoner er relevant i forhold til studien. Dette kalles strategisk utvelgning i kvalitative studier (Thagaard, 2018). Fokuset vil være guttenes perspektiv da denne studiens problemstilling stiller spørsmål til gutters erfaringer og opplevelser rundt bruken av fysisk aktiv læring i undervisningen samt deres tanker om eget motivasjonsnivå. I fokusgruppeintervju ble det valgt fire gutter fra begge klassene, til to ulike intervju. For å oppnå en bred variasjon vil utvalget bestå av gutter med ulik grad av engasjement og motivasjon i ordinær undervisning (Halkier, 2012, s. 137). Det vil bli gjennomført et fokusgruppeintervju per klasse, noe som kan føre til en fortrolighet mellom elevene, ettersom de går i samme klasse (Halkier, 2012, s. 138).

#### **3.3.2 Tilgjengelighetsutvalg**

I denne studien vil utvalget bli selektert på bakgrunn av tilgjengelighet og elever som er villig til å delta i undersøkelsen. Denne typen utvalg kalles tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 56). Fremgangsmåten for å velge deltakere er basert på at de er tilgjengelige og villig til å delta i studien (Thagaard, 2018). Utvalgsprosessen begynte med at skoler som var med i «Aktiv skole»-prosjektet ble kontaktet. Etter en stund, uten et positivt utfall, ble det valgt en lærer som praktiserer fysisk aktiv læring. Læreren ble informert om formålet med studien og hva det ville innebære å delta for både han og klassene hans. Utvalget ble av den grunn selektert ut fra tilgjengelighet i tillegg til at deltakerne representerte egenskaper som er relevant for mitt problemområde.

### **3.4 Triangulering**

En strategi man kan bruke for å sikre studiens validitet er triangulering (Leseth & Tellmann, 2014, s. 175). Triangulering betyr at forskeren benytter seg av flere ulike metoder eller perspektiver for å komme nærmere et svar på problemstillingen. Et eksempel på dette kan være

at forskeren kombinerer to metoder som observasjoner og intervjuer for å samle inn data (Leseth & Tellmann, 2014). Denne studiens empiri vil bestå av observasjon og fokusgruppeintervju, noe som anses som metodetriangulering. Ved å sammenligne dataene som er samlet inn ved bruk av observasjon og intervju gir det forskeren mulighet til å vurdere ulike påstander samt løfte frem ulike sider av samme fenomen (Leseth & Tellmann, 2014). Dersom forskeren bruker flere metoder vil det kreve mer ressurser, men det er imidlertid mange fordeler med triangulering. Målet med triangulering er å redegjøre for at funnene forskeren har gjort er troverdig (Askerøi & Barikmo, 2010, s. 21). Ved bruk av kvalitativ metode, hvor påliteligheten i studien er vanskelig å sannsynliggjøre, er det særlig viktig å sammenligne flere informasjonskilder eller metoder. Dersom man får samme resultat med to ulike metoder, kan disse validere hverandre til en viss grad (Askerøi & Barikmo, 2010).

### **3.5 Pilottester**

#### **3.5.1 Observasjon**

Det ble gjennomført en prøveobservasjon i forkant av forskningsprosessen. Årsaken til dette valget var for å undersøke om observasjonsskjemaet ga relevant informasjon for studiens problemområde. Observasjonen ble gjennomført i en matematikkundervisning med fysisk aktiv læring på 4. trinn. Det var viktig å velge informanter som hadde mest mulig lik bakgrunn som informantene i denne studien. Den største forskjellen var aldersforskjellen på ett år. Det ble brukt observasjonsskjema i tillegg til nødvendige feltnotater som ble skrevet ned etter endt observasjon for å kunne gjøre en helhetlig vurdering av observasjonen. Ettersom observasjonen ga den informasjonen som var ønsket ble det ikke foretatt noen endringer i observasjonsskjemaet.

#### **3.5.2 Fokusgruppeintervju**

I forbindelse med denne studien ble det gjennomført et prøveintervju etter prøveobservasjonen. Intervjuing er noe man kan trene seg opp i (Widerberg, 2005, s. 90). For å øve seg på intervjuing kan man ha et prøveintervju. Prøveintervjuet ble gjennomført på fem gutter fra samme klasse som ble observert. Etter å ha lyttet til opptaket fra prøveintervjuet viste det seg at flere spørsmål var litt uklare, som førte til at forskeren måtte forklare noen av spørsmålene. Elevene klarte likevel å svare godt for seg når det gjaldt holdninger til fysisk aktiv læring samt motivasjon.

De fleste spørsmålene ble beholdt slik de var før prøveintervjuet. Det ble derimot gjort noen endringer etter å ha lyttet til intervjuet. Ettersom guttene ikke fikk en definisjon av begrepet motivasjon, kan det tenkes at de ikke hadde en felles oppfatning av begrepet. Det ble av den grunn lagt inn en begrepsforklaring på motivasjon, slik at det skulle bli tydeligere ovenfor informantene. Det ble også lagt inn situasjonsbestemte spørsmål dersom samtalen skulle åpne for det i tillegg til noen oppfølgingsspørsmål som kan være aktuelle. Ettersom det var noen uklare spørsmål i prøveintervjuet, var det nødvendig å tydeliggjøre hva spørsmålene var ute etter. På bakgrunn av dette ble det utarbeidet bilder til intervjuguiden som kan gjøre det enklere for elevene å forstå hva forskeren spør om (vedlegg 10). I fokusgruppeintervjuene vil elevene få mer rom for å snakke samt tid til å tolke spørsmålene. Det vil si at elevene vil få lengre pauser til å tenke seg om før de svarer. I tillegg til dette er det viktig at forskeren fremstår nøytral og gir elevene mindre bekreftelse på hva som er «riktig» svar.

### **3.6 Datainnsamling**

#### **3.6.1 Observasjon**

For å kunne sikre studiens validitet ble guttene observert i undervisning (Leseth & Tellmann, 2014, s. 175). To ulike klasser ble observert i to undervisninger hver med fysisk aktiv læring som metode. Observasjon egner seg når forskeren vil oppnå en direkte tilgang til det som blir undersøkt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Man kan skille mellom to typer observasjon, systematisk og usystematisk (Damsgaard, 2005, s. 80). I denne studien blir det benyttet systematisk observasjon. Det blir definert som å bevisst skaffe informasjon om et fenomen som kan observeres i en situasjon. Den usystematiske observasjonen er derimot mer tilfeldig enn systematisk. Den systematiske observasjonen går ut på at forskeren målrettet tar i bruk ulike metoder for å få svar på sin problemstilling (Damsgaard, 2005). I denne studien er det guttenes aktive engasjement og atferd i fysisk aktiv læring som blir observert. Observasjon blir i denne studien brukt som en supplerende metode for å få undersøkt fenomenet fra et annet perspektiv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63).

Elevene vil bli observert uten at forskeren deltar. Deltakende observasjon kan føre til at relasjonene mellom deltakerne vil endre seg (Thagaard, 2018, s. 73). Observasjon uten deltakelse egner seg derfor best i forbindelse med denne studien. Det er viktig at forskeren er diskret slik at forskerens nærvær ikke påvirker situasjonen som observeres. En ulempe med observasjon uten deltakelse kan være at forskeren ikke får bygget relasjoner med deltakerne

dersom det er nødvendig (Thagaard, 2018, s. 75). Ettersom det vil bli gjennomført fokusgruppeintervjuer etter endt observasjon, kunne det ha vært en fordel med en relasjon til deltakerne for å skape en trygghet i intervjuet.

### **3.6.2 Observasjonsskjema**

Ved strukturert observasjon benytter man ofte observasjonsskjema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 71). Denne studiens observasjoner vil ta utgangspunkt i «Classroom Assessment Scoring System (CLASS)» (Pianta, Hamre & Mintz, 2012). CLASS ser på elevenes aktive engasjement i undervisning, som vil være en del av denne studiens observasjonsskjema. Observasjonsskjemaet består av fire deler, 1) forutsetninger, 2) aktivt engasjement, 3) ettervurdering og 4) notater (Vedlegg 4). Forutsetningene fylles ut før undervisningsstart. Denne delen beskriver omgivelsene, antall elever samt antall gutter som deltok, klasse og timens innhold. Observasjonsskjemaet for aktivt engasjement inneholder kategoriene høy, middels og lav. Dersom det blir krysset av på kategorien høy betyr det at guttene er aktivt engasjert i undervisningens diskusjoner og aktiviteter. Kategorien middels vil si at guttene lytter og ser på læreren med et passivt engasjement eller at det er et varierende engasjement blant guttene i klassen. Kategorien lav betyr at de fleste guttene fremstår distraherert eller uengasjert (Pianta et al., 2012). Guttenes aktive engasjement vil fylles ut underveis i observasjonen. Dette vil blant annet fortelle forskeren hvordan guttene responderer på oppgaven, nivå av deltagelse, oppgaverelatert atferd, faglig kommunikasjon og faglig innsats. Ettervurderingen av guttene vil fylles ut like etter endt observasjon. Her er det JA/NEI-spørsmål som blant annet omhandler guttenes forståelse av oppgavene, samarbeid og aktivitet i undervisningen. Etter endt observasjon vil observatøren supplere med nødvendige notater av viktige situasjoner. Det samme observasjonsskjemaet vil bli brukt i hver observasjon for å lettere kunne sammenligne notatene.

### **3.6.3 Gjennomføring av observasjon**

Observasjonene ble gjennomført på samme skole i to ulike klasser. Begge klassene ble observert i to like samfunnsfagtimer med fysisk aktiv læring. Hver undervisning varte i 60 minutter. Som tidligere nevnt ble det brukt ikke-deltakende observasjon. Observatøren gikk rundt i skolegården for å undersøke hva elevene gjorde og krysset av på det som ble observert. Rett etter hver observasjon ble eventuelle mangler fylt ut i observasjonsskjemaet i tillegg til å notere nødvendig informasjon som ikke ble skrevet ned underveis i observasjonen. På grunn av

været ble de fleste notatene skrevet ned etter fullført observasjon. Undervisningene gikk som planlagt, til tross for dårlige værforhold. Guttenes atferd ble observert ved å se på blant annet aktivitetsnivå, respons, deltakelse, faglig innsats og kommunikasjon. Feltnotatene som ble skrevet etter observasjonene vil bli brukt som grunnlag for analysen senere i oppgaven (Thagaard, 2018, s. 84). Notatene gjengir ikke alt som ble observert, men vil gi en oversikt over situasjoner som er viktige og aktuelle for denne studien.

### **3.6.4 Fokusgruppeintervju**

Temaet i denne studien omhandler gutters engasjement og indre motivasjon i fysisk aktiv læring. Ifølge Kvernmo (2010, s. 67) er det avgjørende hvordan forskeren definerer begrepet motivasjon. Det er derfor nødvendig å avgrense begrepet som skal anvendes i forskningen. I denne studien vil motivasjon handle om mer enn guttenes resultater i skolen. I forbindelse med denne studien blir elevenes følelser, opplevelser og holdninger observert, noe som ikke kan måles på en prøve. I dette tilfellet vil intervju være den best egnede metoden (Kvernmo, 2010). Hvorvidt intervjuet skal foregå i grupper eller individuelt må man ta stilling til flere faktorer; elevenes alder, tema for intervju og hvorvidt det er ønskelig å få informasjon om hvordan elever samhandler i grupper (Kvernmo, 2010, s. 73).

Et fokusgruppeintervju er en form for intervju som består av en utvalgt gruppe mennesker der det først og fremst er viktig å få frem flere ulike synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Gruppen består ofte av seks til ti personer, men i denne studien ble det gjennomført to fokusgruppeintervjuer med fire gutter i hver gruppe. Formålet med fokusgruppen er ikke at de skal være enige eller komme frem til løsninger på spørsmålene som blir stilt. Elevene i gruppen skal få frem deres egne synspunkter på temaet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er både ulemper og fordeler ved å ha fokusgruppeintervju. Flere elever sammen i intervju kan føre til en god diskusjon blant elevene. En kan imidlertid oppleve at noen elever vil dominere i gruppen, som kan føre til en mindre balansert diskusjon (Kvernmo, 2010, s. 74). Samspillet i gruppen kan også redusere moderatorens kontroll og medføre at intervjuet kan bli noe kaotisk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Den enkelte deltaker i intervjuet vil naturligvis få sagt mindre i et fokusgruppeintervju enn i et individuelt intervju. Således vil forskeren få en større mulighet til å stille spørsmål om deltakerens erfaringer i et individuelt intervju enn i fokusgruppeintervju (Halkier, 2012, s. 135).

En styrke ved å bruke fokusgruppeintervju er den sosiale interaksjonen mellom deltakerne. Deltakernes sammenligninger kan få frem mangesidig kunnskap, som man ikke ville fått frem i individuelle intervjuer (Halkier, 2012, s. 136). En svakhet med fokusgruppeintervju kan være at forskeren kan gå glipp av funn som man kan få tilgang til ved å observere deltakerne i sosiale kontekster (Halkier, 2012). På bakgrunn av dette blir det ansett som en fordel å ha både observasjon og fokusgruppeintervju som metoder til å samle inn data.

### **3.6.5 Intervjuguide**

I forkant av oppgavens datainnsamling ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 9). Emner og spørsmål i intervjuguiden ble utarbeidet ved å lese litteratur om engasjement i skolen, selvbestemmelsesteorien og fysisk aktiv læring. På bakgrunn av denne kunnskapen og forskerens forforståelse ble intervjuguiden utarbeidet. «Hvordan vi organiserer rekkefølgen av temaene i intervjuet, har betydning for hvordan den forløper.» (Thagaard, 2018, s. 100). Det er ifølge Thagaard (2018) en fordel å starte med nøytrale temaer, noe deltakerne ofte synes er greit å snakke om. Intervjuguiden har derfor tre temaer, hvor den starter bredt med spørsmål generelt om fysisk aktiv læring samt deres holdninger til skolen og avsluttes mer konkret med motivasjon. Det er utarbeidet 5-7 spørsmål under hvert tema og intervjuet er beregnet å vare i omtrent 30 minutter per gruppe. Tanken med intervjuguide var at den skulle hjelpe intervjueren å huske de områdene som er viktig å belyse, men likevel stå fritt til å følge de innfallsvinklene som skulle oppstå. I tillegg til intervjuguiden ble det som tidligere nevnt brukt bilder som hjelpemiddel i fokusgruppeintervjuene (vedlegg 10).

Ettersom forskeren kunne få tilgang på personopplysninger gjennom intervjuene, ble prosjektet meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS (NSD). Før observasjonene og fokusgruppeintervjuene ble gjennomført ble prosjektet godkjent 07.02.2020. Forlengelse av prosjektet ble godkjent 08.07.2020 (vedlegg 1).

### **3.6.6 Gjennomføring av fokusgruppeintervju**

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på skolen som elevene går på ettersom dette var en plass der elevene ville føle seg trygge. Intervjuene skulle opprinnelig bli gjennomført noen dager etter siste observasjon, men på grunn nedstengte skoler ble intervjuene utsatt. I starten av intervjuene ble det litt småprat for å bli kjent med elevene. Guttene fikk vite om hensikten med studien og intervjuet, deres rettigheter og muligheter for å trekke seg fra undersøkelsen. I tillegg



til dette ble innholdet av undervisningene med fysisk aktiv læring diskutert. Årsaken til dette var for å friske opp minnet, slik at intervjuet kunne gjennomføres som planlagt. Begge intervjuene ble tatt opp med båndopptaker, som er grunnlaget for transkribering av intervjuene.

Ettersom informantene er barn, var det forventet å få begrenset med diskusjon blant guttene. I starten av begge intervjuene var de noe usikre og klarte ikke å slappe helt av. Dette førte til en del spørsmål fra intervjueren sin side og korte svar fra elevene sin side. Det krever trening for å kunne gjennomføre et intervju av høy kvalitet (Widerberg, 2005, s. 90). Ettersom intervjueren i dette tilfellet ikke hadde dette, resulterte det i en mer styrende moderator. En fordel med begge intervjuene var at elevene var trygge på hverandre ettersom de gikk i samme klasse. Etter en liten stund ble de mer komfortable med å snakke både med intervjueren samt med hverandre. Guttene trengte ofte oppfølgings spørsmål for kunne gi utdypende svar. Det var også tydelige ulikheter innad i elevgruppen, noen tok ordet lett, mens andre trengte å bli spurt direkte. Det virket som om alle guttene i begge gruppene hadde en god forståelse for temaene og var interessert i å si sine meninger. I likhet med prøveintervjuet var det likevel noen spørsmål som måtte utdypes for at elevene skulle forstå hva spørsmålet handlet om. Spørsmålene ble imidlertid forklart på en nøytral måte, som forhåpentligvis ikke ville påvirke elevenes svar i en bestemt retning.

Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene har hatt en påvirkning på min forforståelse for temaet og gitt et innblikk i guttenes holdninger til skolen samt engasjement og motivasjon i undervisning med fysisk aktiv læring. Det var selvsagt både noen likheter og ulikheter mellom gruppene, som vil komme frem i analysen av intervjuene.

### **3.7 Analyse**

«Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39). For å analysere denne studiens data vil Braun og Clarke (2006) sin analysemetode bli benyttet, nærmere bestemt tematisk analyse. Denne analysemetoden tilbyr teoretisk fleksibel tilnærming til å analysere kvalitativ data (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2006) den første analysemetoden kvalitative forskere bør lære seg, da den byr på grunnleggende ferdigheter som kan være nyttig i flere former for kvalitativ forskning. Det kommer også frem at denne analysemetoden er gunstig for uerfarne forskere. Den er nemlig både lett å lære samt å gjennomføre. Grunnet lite erfaring med kvalitativ analyse blir nettopp denne analysemetoden valgt. En av fordelene ved å benytte seg av denne metoden er dens

fleksibilitet. Den tematiske analysemetoden tilbyr en fleksibilitet ved at den er kompatibel med både et konstruktivistisk og et realistisk syn på verden (Braun & Clarke, 2006).

Analyseprosessen startet med å transkribere begge fokusgruppeintervjuene fra tale til tekst. Her gjaldt det å være nøye ettersom det var fire informanter per intervju. For at transkriberingen skulle bli utført riktig presenterte hver informant seg selv som elev 1, 2, 3, og 4. Dette blir ifølge Braun og Clarke (2006) omtalt som fase en i tematisk analyse. Videre ble Nvivo brukt for å kode intervjuene, som er en del av fase to. Ved å kode intervjuene kan en gå i dybden av de enkelte temaene, ettersom man kan sammenligne på tvers av dataene (Thagaard, 2018, s. 171). Kodingen er grunnlaget for å utarbeide overordnede temaer i det empiriske materialet (Braun & Clarke, 2006). Ettersom studien hadde en forhåndsbestemt problemstilling, ble kodene utarbeidet med den som grunnlag. I fase tre anbefaler Braun og Clarke (2006) å få en oversikt over kodene ved å lage en tabell eller et tankekart. I forbindelse med denne analysen ble det laget et tankekart (vedlegg 11). I denne fasen ble det utarbeidet tre hovedtemaer; 1) skolearbeid og 2) pedagogisk tilnærming og 3) motivasjon. I den fjerde fasen av analyseprosessen ble temaene gjennomgått enda en gang. Dette for å kunne luke ut temaer som ikke egner seg til å være et tema på grunn av for lite data, eller at to temaer kan slå seg sammen til ett på grunn av for lik data (Braun & Clarke, 2006). Alle hovedtemaene som ble utarbeidet i fase tre ble beholdt. En kode, effektivitet, ble derimot flyttet til et annet tema som viste seg å passe bedre i tillegg til en kode som ble fjernet. Deretter begynte analysens fase fem, som omhandler å navngi og definere de ulike temaene. Dette er ifølge Braun og Clarke (2006) fasen hvor man analyserer temaene samt forklarer omfanget av hvert tema og hvilken tilknytning det har til studiens problemstilling. Fase seks, den siste fasen, går ut på å gjengi funnene fra analysen, som vil bli gjort i kapittel 4.2.

### **3.8 Forskningsetiske vurderinger**

Etikk handler om retningslinjer, regler og prinsipper for vurdering av om forskerens handlinger er riktige (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 89). Det dreier seg først og fremst om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Etske problemstillinger er spesielt aktuelt i samfunnsforskningen fordi forhold mellom mennesker og enkeltmennesker blir direkte berørt (Johannessen et al., 2010). I denne studien vil barn bli berørt i forbindelse med datainnsamlingen, spesielt i studiens fokusgruppeintervjuer. De som deltar i denne studien får den informasjonen som er nødvendig for å få en forståelse av hva som er hensikten med prosjektet. Ettersom barn i mindre grad vil forstå hva det innebærer å gi samtykke til

forskningen, ble et informasjonsskriv delt ut til både elevene og foreldrene samt et samtykkeskjema til foreldrene (vedlegg 2 og 3). Når det gjelder ansvaret å informere skriver NESH (2018, pkt. 7): «Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet.» Denne informasjonen blir inkludert i informasjonsskrivet for å kunne gi både deltakere og foreldre tilstrekkelig informasjon for å avgjøre om de ønsker å delta i studien. Signert samtykkeerklæring ble mottatt fra foreldrene til informantene via mail eller melding, slik at samtykkene er dokumenterbare (NESH, 2018, pkt. 8).

Krav om konfidensialitet vil si at forskeren gir et løfte om at informasjonen som kommer frem i forskningsprosessen ikke skal formidles på en slik måte at informantene er identifiserbare. Forskeren må være tydelig i informasjonen om taushetsplikt og på hvilke måter informantene skal holdes anonyme (NESH, 2018, pkt. 9). Læreren til informantene vil heller ikke få vite hva de sier i fokusgruppeintervjuene. Lydopptakene fra intervjuene vil bli slettet etter endt prosjekt og i mellomtiden blir de oppbevart trygt på en privat data som er sikret med passord. Guttene fra utvalget vil også bli holdt anonyme. De vil av den grunn få fiktive navn i denne studien. Dette for å enkelt kunne skille mellom de ulike gruppene som ble intervjuet samt hver enkelt informant. En utfordring ved fokusgruppeintervjuene kan være de asymmetriske relasjonene i intervjusituasjonen. Ifølge Thagaard (2018, s. 91) er fortrolighet i en intervjusituasjon ensidig der informantene er fortrolig og åpen. Intervjueren utsetter seg derimot ikke for spørsmål tilbake. En annen faktor som gjør relasjonene asymmetrisk er forholdet mellom intervjuer og informantene. I denne studien vil intervjueren være voksen og informantene barn, som kan være en utfordring.

### **3.9 Studiens troverdighet**

Studiens troverdighet gir uttrykk for kvaliteten på prosjektet. I en vurdering av forskningens troverdighet er validitet og reliabilitet sentrale begreper. Begrepet validitet handler om studiens gyldighet ved å stille spørsmål til tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Vurdering av reliabilitet er nødvendig for at forskningen skal bli utført på en tillitvekkende og troverdig måte (Thagaard, 2018, s. 187).

### **3.9.1 Validitet**

Validiteten i en studie handler om hvorvidt det som forskes på gir den informasjonen forskeren ønsker å undersøke (Kvernmo, 2010, s. 69). Spørsmålet om validitet i en studie handler om forskerens evne til å vurdere forskningsprosessen og studiens funn (Kvernmo, 2010, s. 70). Dersom man analyserer forskningsresultatene med kritiske øyne, kan det styrke studiens validitet. En måte å forsterke verdien av egne tolkninger kan være å trekke frem mindre relevante tolkninger (Thagaard, 2018, s. 189). Begrepet validitet kan deles inn i to kategorier; indre validitet og ytre validitet. Studiens indre validitet er knyttet til hvorvidt resultatene er gyldige for det utvalget som er undersøkt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 117). Dersom studien har god indre validitet, kan man stole på forskerens tolkninger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 116). Studiens ytre validitet handler om hvilken kontekst resultatene er gyldige i. I denne studien vil spørsmålet være om funnene kan generaliseres, eller om de kun er gyldige for guttene fra denne studiens utvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Utfordringen med studiens validitet kan være større når det er barn som informanter. Barn kan oppfatte en situasjon på en helt annen måte enn det en voksen gjør (Kvernmo, 2010, s. 69). Det er av den grunn viktig at forskeren erkjenner ulikhetene mellom barn og voksne som informanter og hvilken betydning det vil ha i tolkningen av data (Kvernmo, 2010, s. 70).

Det finnes to hovedstrategier man kan bruke for å kunne sikre validiteten i fokusgruppeintervju (Halkier, 2012, s. 151). For det første må forskeren, på en eksplisitt og reflektert måte, vise hva de metodiske valgene, resonnementene og konsekvensene av å bruke fokusgrupper er. Det andre er at forskeren må kunne argumentere for at disse valgene, resonnementene og konsekvensene frembringer overbevisende former for kunnskap (Halkier, 2012). I denne studien skal informantenes utsagn i fokusgruppeintervjuene fortolkes. Hvorvidt tolkningen av intervjuene stemmer overens med empirien vil dermed påvirke studiens validitet.

### **3.9.2 Reliabilitet**

I kvalitativ forskning blir reliabilitet definert som i hvor stor grad forskeren legger frem sine fremgangsmåter og bakgrunnen for hvilke tolkninger og vurderinger som blir tatt (Kvernmo, 2010, s. 69). Det finnes flere måter å ivareta reliabiliteten på. En kan sammenligne sine funn med andre undersøkelser som har forsket på samme problemområde. Ettersom barn er informanter i denne studien, kan en imidlertid ikke konkludere med at studien har manglende reliabilitet dersom studiens funn avviker fra tidligere funn. Det er flere årsaker til ulikheter som

kan oppstå, som dagsform, spørsmålsform og kontekst som kan føre til at informantene uttrykker seg ulikt i ulike situasjoner (Kvernmo, 2010).

Forskningen i denne studien er blitt gjennomført i en begrenset tidsperiode og omfatter et lite utvalg av informanter. Dette kan føre til at det vil være vanskelig å generalisere dataene en får. Derfor er det nødvendig å beskrive hvordan en har gått frem for å samle inn data, bearbeide og tolke dem (Kvernmo, 2010, s. 69). Thagaard (2018, s. 188) forklarer det som å styrke studiens reliabilitet ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig. En detaljert beskrivelse av analysemetoder og forskningsstrategi er grunnleggende for at leseren kan vurdere hele forskningsprosessen. For å oppnå dette må forskeren legge frem utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. Den kritiske leser skal overbevises om kvaliteten av forskningen samt verdien av forskningens funn (Thagaard, 2018, s. 181). I denne studien blir det gitt detaljerte beskrivelser av hvordan forskeren har gått frem for å samle inn data samt hvordan de blir bearbeidet og analysert. Dette blir gjort ved å beskrive alle steg i forskningsprosessen i studiens metodekapittel. Vedlegg fra informasjonsskriv, samtykkeskjema, observasjonsskjema og intervjuguide vil også bidra til å dokumentere forskningsprosessen.

## **Kapittel 4: Resultater**

Målet med denne studien er å kaste lys over hvilken betydning fysisk aktiv læring kan ha for gutters engasjement i skolen samt hvordan dette fremmer indre motivasjon. I dette kapitlet vil de resultatene som er relevant for studiens problemområde bli presentert. Første del av kapitlet vil bestå av resultater fra observasjonene. I andre del presenteres resultatene fra fokusgruppeintervjuene.

### **4.1 Observasjon**

Slik det fremgår i det foregående kapitlet ble det gjennomført fire observasjoner fordelt på to klasser. Analysen vil inneholde en beskrivelse av timens innhold og forutsetninger for undervisningen etterfulgt av guttenes aktive engasjement og atferd i undervisningen. Observasjonene vil bli presentert systematisk etter klasse og observasjonsdag. I forkant av hver undervisning gikk læreren gjennom timens innhold. Etter instruksjonene ble elevene involvert i diskusjoner om hva som var forventet av elevene samt hvilke mål de hadde for timen. Ved avslutningene av undervisningene bidro elevene i refleksjon rundt timens innhold, hvorvidt målene var nådd samt eventuelle tanker elevene hadde angående aktiviteter og samarbeid.

#### ***A-klassen, dag 1***

Den første observasjonen av A-klassen foregikk i skolegården hvor timen startet med at læreren delte elevene inn i grupper på fire. Elevene fikk deretter instruksjoner om hva aktiviteten gikk ut på. 30 poster lå spredt rundt i skolegården. Elevgruppene trille en terning og løp til den posten tallet på terningen viste. Etter at de fant riktig post, løste gruppene oppgavene som sto bakpå posten. Gruppene skulle løpe sammen tilbake til læreren for å gi svaret på oppgaven. Dersom svaret var riktig, skulle de trille en ny terning. Det tallet terningen viste skulle bli lagt til den posten de var på sist. Dersom svaret på oppgaven var feil, måtte de rykke tilbake til forrige postnummer for så å trille en terning igjen. Første gruppe som kom til post nummer 30, og svarte riktig på den, vant. Værforholdene gjorde det noe vanskelig å gjennomføre opplegget, ettersom vinden rev ned postene. Dette førte til at læreren måtte henge opp postene igjen i tillegg til å ha ansvar for elevene. Målet med timen var å repetere kunnskap som elevene hadde lært tidligere i ordinær undervisning samt at den fysiske aktiviteten skulle være lettvingt å gjennomføre for elevene.

**Tabell 1:** *Aktivt engasjement hos gutter (vedlegg 5)*

<b>Aktivt engasjement</b>	<b>Høy</b>	<b>Middels</b>	<b>Lav</b>
Respons	x		
Stiller spørsmål		x	
Aktiv lytting	x		
Deler idéer		x	
Ser på læreren	x		
Oppgaverelatert atferd	x		
Deltakelse		x	
Faglig kommunikasjon		x	
Faglig innsats		x	

Tabell 1 viser guttenes aktive engasjement i A-klassen. Tabellen viser høy grad av aktiv lytting, respons samt oppgaverelatert atferd. I tillegg til dette fulgte guttene godt med mens læreren snakket. Elevenes oppgaverelatert atferd omhandler hvilken grad de griper oppgaven de får utdelt. Under lærerens instruksjoner var guttene svært flinke til å lytte og følge med. Det så ut til at de var ivrige på å komme i gang ettersom alle gruppene satt raskt i gang med oppgaven i det øyeblikket læreren blåste i fløyten. Guttenes oppgaverelatert atferd kom tydelig frem ved at de tok tak i oppgaven idet aktiviteten startet i tillegg til at de viste engasjement gjennom hele undervisningen. Kategoriene «stiller spørsmål», «deler idéer», «deltakelse», «faglig kommunikasjon» og «faglig innsats» ble vurdert som middels grad. Til tross for at guttene hadde høy grad av aktiv lytting stilte de forholdsvis få spørsmål i introduksjonen. Det ble observert høy grad av guttenes oppgaverelatert atferd, men det var likevel varierende engasjement når det gjelder deltakelse i faglige diskusjoner, løsning av oppgavene og faglig innsats. Det ble imidlertid observert at flere grupper diskuterte det faglige innholdet før de løp for å avgi svaret. Det var likevel en grunn til at guttenes deltakelse ble vurdert som middels grad og ikke høy. Slik det fremgår i observasjonsskjemaet er det ingen kategorier som er merket med lav grad.

I tillegg til vurdering av guttenes aktive engasjement består observasjonsskjemaet av ettervurdering av guttene (vedlegg 5). Dette ble fylt ut etter endt observasjon. Ettervurderingen av guttene viser at guttene samarbeidet godt i gruppene de ble plassert i, noe som også kan bety at det var en hensiktsmessig fordeling av grupper. Det så ut til at elevene hadde en god forståelse av hva aktiviteten gikk ut på samt hva læreren forventet av dem. Guttene viste stort sett høy

grad av fysisk aktivitet gjennom hele undervisningen. Det var derimot et fåtall av gutter som gradvis gikk over til et lavere aktivitetsnivå i løpet av undervisningen. Guttenes faglige innsats samt fokus på faglig innhold var også varierende. Til tross for dette ble det likevel ikke konkludert med at det var dårlig balanse mellom fysisk aktivitet og faglig innsats. Skjemaet viser i tillegg at det var noen gutter som i mindre grad var fysisk aktive samt noen gutter som bidro mindre i løsningen av oppgavene. Slik det fremgår i notatene var de fleste guttene aktive i tillegg til at de bidro til å løse oppgavene.

### ***B-klassen, dag 1***

I likhet med observasjonen som er redegjort for i det foregående delkapitlet, ble 30 poster hengt opp rundt i skolegården. Mye vind og dårlig vær medførte at flere poster blåste vekk, som i gjorde at det gikk mer tid enn ønsket til å henge opp postene underveis i timen.

**Tabell 2:** *Aktivt engasjement hos gutter (vedlegg 6)*

<b>Aktivt engasjement</b>	<b>Høy</b>	<b>Middels</b>	<b>Lav</b>
Respons	x		
Stiller spørsmål	x		
Aktiv lytting		x	
Deler idéer	x		
Ser på læreren		x	
Oppgaverelatert atferd	x		
Deltakelse	x		
Faglig kommunikasjon	x		
Faglig innsats	x		

Tabell 2 viser guttenes aktive engasjement i undervisningen. Guttenes respons, oppgaverelatert atferd og deltakelse er vurdert høy grad. I tillegg til dette stilte de relevante spørsmål under instruksene samt underveis i aktiviteten. Det ble også observert gode diskusjoner blant gruppene hvor de delte sine idéer og løsninger med hverandre. Guttene responderte godt på oppgaven de fikk og så ut til å være svært ivrige etter å begynne aktiviteten før den startet. Det var tydelig oppgaverelatert atferd samt god deltakelse, ettersom de gjorde akkurat det læreren forventet av dem. Det ble observert at elevene diskuterte løsninger på oppgavene samt hvordan de resonnererte seg frem til svaret. Dette er en årsak til at det også er krysset av på høy grad av faglig kommunikasjon og faglig innsats blant guttene. Dersom de svarte feil fikk de en sjanse



til å svare riktig, noe som satt i gang gode diskusjoner innad i gruppene som førte til gode svar. Aktiv lytting og hvor stor grad guttene fulgte med på læreren i instruksene har derimot fått middels vurdering. De var noe urolig og læreren fikk ikke den oppmerksomheten som forventet. De viste likevel forståelse for hva oppgaven gikk ut på da aktiviteten startet. Helhetlig var det god elevatferd blant guttene ettersom de viste god innsats både faglig og fysisk.

Elevene ble fordelt på grupper hvor det var omtrent like mange jenter og gutter per gruppe. I ettervurderingen av observasjonen (vedlegg 6) ble det konkludert med at det var en hensiktsmessig fordeling av grupper grunnet godt samarbeid mellom elevene, gode faglige diskusjoner samt godt aktivitetsnivå blant guttene. Med det sagt er det noe som kommer tydelig frem i observasjonen; ulikhetene innad i gruppene. Guttene var betydelig mer aktive enn jentene, noe som så ut til å være frustrerende for noen. Flere gutter prøvde imidlertid å heie frem jentene slik at de skulle komme i mål. Guttene hadde også en god balanse mellom faglig innsats og fysisk aktivitet i undervisningen. Skjemaet viser derimot at det var noen gutter som bidro mindre til å løse oppgavene. De fleste var ivrige og diskusjonene som ble overhørt var gode, men det ga seg litt etter som tiden gikk.

### ***A-klassen, dag 2***

Den andre undervisningen foregikk på fotballbanen. Denne gangen skulle de ha to ulike aktiviteter. Den første aktiviteten var «kortstafetten». Vanligvis gjennomføres denne aktiviteten med en kortstokk på 52 kort med fire kategorier/sorter, men i dette tilfellet var det 36 kort med tre kategorier. Hvert kort hadde et bilde, tekst eller stikkord. Elevene ble delt inn i tre grupper og fikk hver sin kategori; det gamle Hellas, det gamle Egypt og demokrati. En elev fra hver gruppe løpte til midten av fotballbanen og plukket opp et kort. Dersom de tok et kort innenfor kategorien de fikk tildelt, tok de det med seg tilbake til sin base. Tok de feil kort, måtte de legge det tilbake sammen med de andre kortene og løpe tilbake. Den første gruppen som samlet alle 12 kortene i sin kategori, vant. Den andre aktiviteten var en stafett med fagspørsmål. Elevene ble delt inn i to lag. To og to elever fra hvert lag løpet tvers over fotballbanen der en lærer stilte et spørsmål fra de tre ulike temaene. Det første laget som svarte riktig på alle 15 spørsmål vant.

**Tabell 3:** *Aktivt engasjement hos gutter (vedlegg 7)*

<b>Aktivt engasjement</b>	<b>Høy</b>	<b>Middels</b>	<b>Lav</b>
Respons	x		
Stiller spørsmål			x
Aktiv lytting	x		
Deler idéer		x	
Ser på læreren		x	
Oppgaverelatert atferd	x		
Deltakelse	x		
Faglig kommunikasjon		x	
Faglig innsats	x		

Har man et helhetlig overblikk på tabell 3 viser det en nokså jevn fordeling av kryss på både høy, middels og lav grad, med flest kryss på høy grad. Guttene viste høy grad av respons, aktiv lytting, oppgaverelatert atferd, deltakelse og faglig innsats. Under instruksene til læreren hørte de godt etter og responderte godt på oppgavene de fikk. De stilte imidlertid få spørsmål. Etter elevene ble delt inn i grupper gjorde de seg klar til stafettstart. Guttene viste engasjement og god innsats idet stafetten startet. Alle guttene hadde høy grad av deltakelse ved at de ga alt i stafetten. Det er imidlertid utfordrende å vurdere kategorien for faglig innsats i kortstafetten. Ifølge observasjonsskjemaets feltnotater viste guttene god evne til å diskutere fagspørsmålene de fikk i fagstafetten (vedlegg 7). En årsak til at guttene har fått middels grad på faglig kommunikasjon skyldes at de hadde få diskusjoner i første aktivitet, noe som økte i neste aktivitet.

Ettervurderingen av guttene viser at elevene samarbeidet godt i begge aktivitetene (vedlegg 7). De heiet på hverandre i stafettene og støttet hverandre dersom de ikke fikk riktig svar i fagstafetten. Dette indikerer at det var en hensiktsmessig fordeling av grupper. En annen årsak til dette er at det virket som elevene selv var fornøyde med gruppeinndelingen. Elevene viste god forståelse for oppgavene da læreren ga instruks. Ettersom de var godt kjent med kortstafetten, var det ikke nødvendig at læreren skulle bruke så lang tid på å forklare, noe som betydde mer tid til aktivitetene. Det var derimot noen gutter som var mindre aktive enn andre. Dette gjaldt hovedsakelig fagstafetten, hvor de skulle løpe to og to. Det skjedde ved gjentatte ganger at en elev løp raskt frem til læreren, mens noen så slitne ut og ikke ga en like god innsats

slik de gjorde i kortstafetten. På tross av dette ble det likevel observert en god balanse mellom fysisk aktivitet og faglig innsats gjennom hele undervisningen.

### ***B-klassen, dag 2***

Den andre observasjonen i B-klassen besto av kortstafett og fagstafett som beskrevet i den foregående analysen av A-klassen.

**Tabell 4:** *Aktivt engasjement hos gutter (vedlegg 8)*

<b>Aktivt engasjement</b>	<b>Høy</b>	<b>Middels</b>	<b>Lav</b>
Respons	x		
Stiller spørsmål	x		
Aktiv lytting			x
Deler idéer		x	
Ser på læreren		x	
Oppgaverelatert atferd	x		
Deltakelse	x		
Faglig kommunikasjon	x		
Faglig innsats	x		

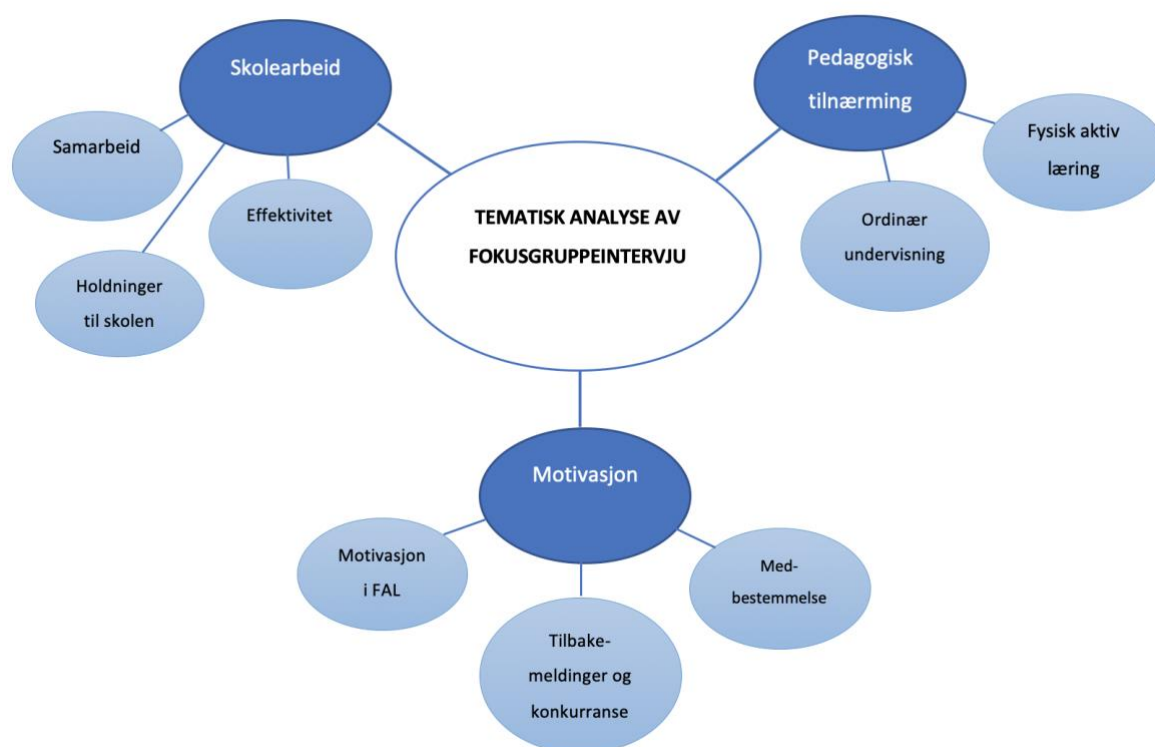
Tabell 4 viser for det meste høy grad av aktivt engasjement hos guttene i B-klassen. Den viser høy grad av guttenes respons til oppgaven de fikk, oppgaverelatert atferd, deltakelse samt faglig kommunikasjon og faglig innsats. Guttene stilte også flere relevante spørsmål underveis i timen. De responderte til aktivitetene de skulle ha med engasjement. Dette førte derimot til at de ikke lyttet til lærerens instruksjoner. I likhet med A-klassen hadde de hatt kortstafetten flere ganger i kroppsøving. De virket ivrige på å komme i gang og pratet mer med hverandre enn å lytte til læreren. Av den grunn er det merket lav grad på aktiv lytting hos guttene. I det aktivitetene startet kom de derimot raskt i gang og all uro og bråk forsvant. I kortstafetten var det lite tid til diskusjoner innad i gruppene. Det var imidlertid god faglig kommunikasjon i fagstafetten. Guttene var flinke til å resonnerer seg frem til riktig svar samtidig som det så ut til at de hadde fokus på selve konkurransen. Det er derfor merket høy grad av faglig kommunikasjon og faglig innsats.

Slik det fremgår i ettervurderingen av guttene var det et godt samarbeid mellom elevene og en hensiktsmessig fordeling av gruppene (vedlegg 8). De oppmuntret hverandre og heiet på

hverandre innad i gruppene. Guttene hadde en god balanse mellom fysisk aktivitet og faglig innsats ettersom at de tok seg tid til å diskutere seg frem til riktig svar samtidig som de prøvde å bli først ferdig i stafetten. Det var derimot noen gutter som var mindre fysisk aktive etter som tiden gikk i tillegg til noen elever som bidro lite i løsning av oppgavene. Likevel var det en helhetlig god balanse mellom det faglige og det fysiske. Det så ut til at guttene hadde en god forståelse av hva aktivitetene gikk ut på samt hva som var forventet av dem.

## 4.2 Fokusgruppeintervju

I dette delkapittelet vil resultatene fra fokusgruppeintervjuene bli presentert. Den tematiske analysen av intervjuene vil bli gjengitt i tre hovedtemaer; 1) skolearbeid, 2) pedagogisk tilnærming og 3) motivasjon. Ettersom fokusgruppeintervjuene er de mest omfattende funnene vil hvert av disse hovedtemaene bli delt inn i relevante undertemaer (Braun & Clarke, 2006). Som tidligere nevnt vil elevene i de to fokusgruppeintervjuene få fiktive navn. Elevene i A-klassen vil bli kalt Aksel, Anders, Arne og Asbjørn. Elevene i B-klassen vil bli kalt Bjørnar, Benjamin, Brage og Bård.



**Figur 2:** Oversikt over hovedtemaer og undertemaer i den tematiske analysen av fokusgruppeintervjuene.

## *Skolearbeid*

I analysen av skolearbeid ble det utarbeidet følgende undertemaer; elevenes tanker om samarbeid og individuelt arbeid i skolen, hvor effektive elevene er med å komme i gang med skolearbeid og elevenes holdninger til skolen. Guttene i begge intervjuene er stort sett enstemmig når de diskuterer samarbeid og individuelt arbeid. Slik det fremgår i intervjuene er guttene mer begeistret for samarbeid i grupper sammenlignet med individuelt arbeid. Det er derimot noen ulike årsaker til hvorfor de foretrekker akkurat samarbeid. De fleste guttene sier seg enig i at samarbeid fører til mer produktivitet og effektivitet ettersom de kan fordele oppgaver innad i gruppen. De legger også til at det gjerne er større sannsynlighet for at de kommer frem til en løsning på oppgaven når de er flere som kan diskutere. Asbjørn trekker eksempelvis frem at han: «... liker å diskutere med andre fremfor å tenke alene». Bård skiller seg derimot ut fra gruppen ettersom han har mer blandede følelser når det gjelder samarbeid i grupper. Han får frem at han liker gruppearbeid: «... men det er så stor forskjell i hvor flinke de i klassen er til å samarbeide» og legger til at det er flere som ikke klarer å oppføre seg, som kan ødelegge for samarbeidet innad i gruppen. Brage kommer med et motsvar til dette og mener at de har et godt samarbeid i klassen. Det er tydelig at de har ulike oppfatninger av klassens samarbeid, men alle guttene er i det store og hele enige i at de foretrekker samarbeid fremfor individuelt arbeid.

En annen måte elevenes holdning til skolearbeid kommer til uttrykk er gjennom hvor effektive de er med å komme i gang med skolearbeid. For å undersøke informantenes effektivitet i skolen blir blant annet produktivitet og konsentrasjon i både ordinær undervisning samt fysisk aktiv læring diskutert. De fleste guttene forteller at det tar tid å komme i gang med det de får beskjed om fra læreren. Bjørnar utdyper og får frem at:

Hvis jeg har lyst, så kommer jeg i gang med arbeidet raskt, men jeg er ofte urolig og klarer ikke å sitte i ro så lenge siden jeg kjeder meg.

Her forteller han at en årsak til at han ofte ikke gjør slik han får instruksjoner om er fordi han synes det er «kjedelig». Han fortsetter:

Jeg kommer raskere i gang med det vi får beskjed om i timer med aktivitet fordi da har jeg det gøy. I klasserommet er det ikke like gøy.

Bård mener at han er flink til å komme raskt i gang med det han får beskjed om, men at det ofte er forstyrrelser fra medelever. Dette fører til at det ofte er utfordrende å holde konsentrasjonen oppe. Han legger til at det er lettere å komme i gang med oppgavene i FAL, ettersom de ikke trenger å være stille, dermed er det ingen som forstyrrer. Det er flere likhetstrekk mellom intervjuene med guttene i A- og B-klassen. Blant annet mener guttene at det er mer utfordrende å være effektiv og produktiv i ordinær undervisning sammenlignet med FAL; enten er det forstyrrelser fra medelever eller så sliter de selv med å sitte i ro og konsentrere seg. De er i tillegg til dette enige om at det er lettere å komme i gang med oppgavene i FAL. Arne eksemplifiserer: «Jeg kommer raskere i gang i timer med aktivitet, fordi det er kjekkere og da får jeg mer motivasjon».

I samtalens neste undertema, holdning til skole, var målet å undersøke guttenes generelle holdning til skole. Guttene diskuterte hva de synes om skolen og samtlige uttrykker en likegyldig holdning til skolen. Anders og Bård skiller seg ut ved å si at de liker å gå på skolen. Bård forteller at han selvfølgelig kan ha noen dårlige dager innimellom, men at han for det meste liker å gå på skolen. Anders begrunner utsagnet med at han liker at han får være sosial på skolen og møte vennene sine. De resterende guttene er imidlertid mindre glad i skolen. Slik det fremgår i intervjuene forteller Bjørnar at skole er kjedelig fordi han misliker å sitte i klasserommet hele dagen. Arne kommer med et lignende svar der han forteller at han har en middels holdning til skolen fordi han blir trøtt av å sitte inne å gjøre oppgaver, noe som gjør det vanskelig å konsentrere seg.

### ***Pedagogisk tilnærming***

Et tema som er relevant i forhold til denne studiens problemstilling er pedagogisk tilnærming i skolen og elevenes tanker rundt det. Det vil bli presentert to pedagogiske tilnærminger; ordinær undervisning og fysisk aktiv læring. I dette delkapittelet vil fokuset ligge på hva guttene synes om de to ulike undervisningsformene for å komme nærmere et svar på problemstillingen.

Slik det fremgår i begge fokusgruppeintervjuene viser det seg at både A- og B-klassen er forholdsvis urolige. Noen av guttene (Anders, Bjørnar, Benjamin og Brage) innrømmer at de selv er med på å skape uro i klassen på grunn av dårlig konsentrasjon, mens de andre guttene (Aksel, Arne, Asbjørn og Bård) mener det er vanskelig å konsentrere seg, men at de ikke bidrar i forstyrrelsene. Det kommer frem tydelige likhetstrekk mellom guttene som bidrar til uro (Anders, Bjørnar og Benjamin) ettersom det er de som også har mest negativt å si om

undervisningsformen. Anders forteller at han sliter med å sitte i ro i klasserommet i tillegg til dårlig konsentrasjon. Bjørnar sier at han ikke klarer å konsentrere seg fordi klassen er urolig og blir av den grunn urolig selv. Han mener også at ordinær undervisning er en kjedelig undervisningsform ettersom den er så forutsigbar og begrunner det slik:

Jeg vet alltid hva vi skal gjøre i klasserommet, læreren snakker i en halvtime og så skal vi gjøre oppgaver i en halvtime. I timer med aktiv læring vet vi aldri hva vi skal gjøre, og det er gøy!

Benjamin fra samme intervju forteller også at han sliter med å sitte i ro i klasserommet og har dårlig konsentrasjon. Bård skiller seg ut ved å si at han ikke har noe imot ordinær undervisning. Han får frem at han ofte liker oppgavene de får og synes de har mye lærerikt i undervisningene.

Guttene begynte å diskutere læring i ordinær undervisning. Til tross for at de fleste elevene uttrykte mer eller mindre negative holdninger til ordinær undervisning, mente flere at ordinær undervisning er en lærerik undervisningsform. Alt tatt i betraktning indikerer det at de lærer noe selv om de ikke alltid er konsentrert i ordinær undervisning. Brage argumenterer med at han lærer mer i ordinær undervisning sammenlignet med FAL fordi de går gjennom stoffet flere ganger. Anders støtter utsagnet til Brage ettersom han mener de lærer mer i ordinær undervisning og begrunner det med at de har ordinær undervisning oftere enn FAL.

Den neste pedagogiske tilnærmingen som ble diskutert er fysisk aktiv læring. Guttene fikk noen eksempler på ulike måter FAL kan gjennomføres på slik at alle ville få en felles oppfatning om hva FAL innebærer. Guttene fortalte deretter hvor kjent de er med FAL og hvor ofte de har det i undervisning. Klassene som ble observert og intervjuet har samme samfunnsfaglærer, men ulik kontaktlærer. Svarene fra guttene i de to klassene er av den grunn ikke entydige. I A-klassen forteller elevene at de ikke har hatt aktiv læring så ofte, men det kommer imidlertid frem at de har hatt det i samtlige fag, blant annet i naturfag, samfunnsfag, matematikk og norsk. I intervjuet med guttene i B-klassen forteller de at de har hatt FAL en del ganger det siste året, etter at de fikk ny kontaktlærer. De har hatt det i blant annet matematikk, naturfag, samfunnsfag, norsk og engelsk. Slik det fremgår i intervjuet med guttene i A-klassen er alle enig i at de gjerne skulle hatt FAL oftere. Det kommer blant annet frem at de er mer motivert til å gjennomføre oppgaver i FAL fordi de får muligheten til å få ut all energien. Anders forteller at han er mer motivert når han får være aktiv og i bevegelse. Bjørnar fra den andre klassen begrunner hvorfor han er så glad i undervisninger med FAL:

Det er noe nytt hver gang og det er gøy! Du vet hva som kommer når det er undervisning inne, og det kan bli litt kjedelig.

At elevene er glad i FAL kommer tydelig frem i begge intervjuene. Det blir videre diskutert hvorfor de liker FAL. Alle guttene er enig om at det er på grunn av at de får være i aktivitet. Aksel sier at han liker FAL fordi det er den eneste undervisningen hvor de kan få ut energien, bortsett fra kroppsøving. Han fortsetter og sier at han foretrekker FAL fremfor ordinær undervisning fordi det automatisk blir gøy når de får være i bevegelse. Han foretrekker imidlertid ikke FAL dersom han kommer på en gruppe med umotiverte medelever. Det avhenger altså av hvem han må samarbeide med for at han skal trives. Arne forteller at han får en mestringsfølelse som han ikke opplever like ofte i ordinær undervisning. Han forklarer:

Jeg blir ofte stolt av meg selv i aktiv læring fordi jeg får til ting. Denne følelsen får jeg ikke så ofte i undervisning i klasserommet.

I B-klassen er det Bård som kan tenke seg å ha en god balanse mellom ordinær undervisning og FAL. Dette er noe han mener de ikke har i skolen. Han er glad i både FAL og ordinær undervisning og forteller at han vil ha en kombinasjon av de to undervisningsmåtene. Bjørnar begrunner hvorfor han liker FAL så godt:

I undervisning med aktivitet er det ofte så god stemning. Alle vil at du skal gjøre det bra og hvis et annet lag er ferdig før ditt lag, så vil de mest sannsynlig heie på deg.

Brage forteller at han liker FAL fordi det er en mulighet til å få være med venner. Han forklarer at i ordinær undervisning må man sitte i stille og helst ikke snakke sammen med noen, noe som er ulikt fra undervisninger med FAL. Dette er en elev som er glad i å være sammen med medelevene, ikke bare i friminuttene, men også i undervisningene.

Et annet tema som blir tatt opp da i samtalen om FAL var jentenes og guttenes holdning til undervisning med FAL. Er guttene under den oppfatning om at FAL er en undervisningsform som passer guttene best? Mener de at jenter og gutter er like glad i FAL? Her var det ulike svar i de to intervjuene. I intervjuet med A-klassen forteller Aksel og Arne at de tror guttene liker FAL bedre enn jentene uten å begrunne svaret. I likhet med disse elevene forteller Anders at han tror guttene liker FAL bedre enn jentene. Han begrunner det imidlertid med at guttene i A-klassen er mer glad i aktivitet og mer aktive på fritiden enn jentene. Han fortsetter:



Når vi har kroppsøving for eksempel, så står ofte flere av jentene bare og babler eller gjemmer seg når vi har lagspill, derfor tror jeg ikke jentene er så glad i timer med aktiv læring.

Asbjørn sier seg enig i dette utsagnet og mener at de som er aktive på fritiden er mest aktive i både kroppsøving og FAL. De mest aktive i denne klassen altså guttene. Guttene i A-klassen mener det er en sammenheng mellom fysisk aktivitet på fritiden og trivsel i undervisninger med FAL. Guttene i B-klassen mener imidlertid at det er litt mer varierende hvem som liker FAL og ikke. Benjamin forteller i likhet med noen av guttene i A-klassen at de som ikke er så aktive på fritiden foretrekker ordinær undervisning, men det gjelder ikke nødvendigvis alle jentene i deres klasse. Han forteller at det er temmelig varierende på tvers av kjønnene i klassen. Han fortsetter:

De som er glad i å gå på skolen liker nok best undervisning i klasserommet, mens de som er mest glad i aktivitet, som for eksempel fotball, de vil nok være aktive på skolen også i stedet for å bare sitte inne.

Bård svarer på dette utsagnet og sier at det er svært variert hva guttene i klassen synes om FAL. Han tror det er like mange jenter som liker FAL i deres klasse.

Siste undertema i denne delen av intervjuet er hva de lærte i undervisningene med FAL. Guttene indikerer at de har motivasjon for FAL og læring, men ikke konkret hva de har lært. I forkant av intervjuet gikk vi gjennom undervisningenes innhold og hvilke aktiviteter de hadde for å friske opp hukommelsen. Det ble imidlertid ikke nevnt noe om faglig innhold og hva de skulle lære i de to undervisningene med FAL. Alle guttene husker temaene de hadde i samfunnsfag; gamle Egypt, gamle Hellas og demokrati. Samtlige husker hva de lærte innen hvert tema, men ikke alle. Aksel forteller at han husker godt hva de lærte i undervisningene i FAL og begrunner dette:

Jeg synes det er enkelt å huske hva vi lærte fordi det var så mange bilder på postene og på kortstafetten som er ganske enkle å huske og derfor husker jeg hva vi lærte, fordi jeg bare ser for meg de bildene.

Det er tydelig at bildene som ble brukt i de ulike aktivitetene var gode hjelpemidler til å huske hva de lærte. Bård fra den andre klassen husker hva de lærte av andre grunner:

Jeg husker godt hva vi lærte fordi jeg husker at vi diskuterte hva svaret på oppgavene var med gruppen ... Jeg husker for eksempel at vi snakket om hvem Tutankhamon var og hva demokrati betyr.

Arne kommer med et lignende utsagn og forteller at han husker det meste av det de lærte i undervisningene som ble observert og fastslår at det er fordi de hadde gode diskusjoner innad i gruppen. Flere elever sier seg enig i at de følte de lærte noe i undervisningene, de gir derimot ingen forklaring på hvorfor de tror de husker det de lærte eller hva de lærte.

### ***Motivasjon***

Det siste temaet i samtalen omhandler guttenes motivasjon i undervisningene med FAL som pedagogisk tilnærming. Samtalen går først inn på begrepet motivasjon og hva det innebærer. Elevene definerer motivasjon som lysten til å jobbe. Bård beskriver motivasjon slik:

Vi gjør jo ofte oppgavene vi får beskjed om å gjøre, men det er ikke alltid vi har lyst til å gjøre det og da er vi ikke motiverte. Hvis vi har lyst til å gjøre det vi får beskjed om, så er vi motiverte.

Etter å ha definert motivasjonsbegrepet går samtalen over på hva som motiverer dem i undervisninger med FAL. Slik det fremgår i intervjuene mener Aksel at han blir mer motivert i FAL av den grunn at det handler om å bli ferdig fortrest mulig. Anders er enig i dette og forteller at han blir motivert av å være i aktivitet og bevegelse fremfor å sitte i ro. Bjørnar fra den andre klassen sier at han får bedre motivasjon i FAL fordi alle i klassen heier på hverandre og at han da vil gjøre det enda bedre. Benjamin sier seg enig og legger til at gruppearbeid er en motivasjonsfaktor ettersom det presser ham til å gjøre en god jobb. Han forteller derimot at han har opplevd å ha dårlig motivasjon i FAL, men så gir vennene hans positive tilbakemeldinger og det fører til at han får lyst til å gjøre en god jobb. Brage bryter inn i diskusjonen og sier: «Gode tilbakemeldinger fra venner hjelper veldig hvis du for eksempel har en dårlig dag med lav motivasjon». Bård sier at han blir demotivert av å sitte stille over lengre tid samt at det hjelper på motivasjonen å gå ut å være i aktivitet. Elevene i både A- og B-klassen er enig om at de får bedre motivasjon i FAL enn i ordinær undervisning.

Vi går videre inn på tilbakemeldinger fra læreren. Etter å ha snakket litt om at det er motiverende når medelever heier og gir positive tilbakemeldinger, blir guttenes tanker om tilbakemeldinger fra læreren i FAL diskutert. Slik det fremgår i intervjuene opplever guttene at de oftere får tilbakemeldinger fra læreren i fag som kroppsøving og FAL sammenlignet med ordinær undervisning. Bård påpeker at de ofte får utrop som «bra jobba» eller «fortsett på den måten» i tillegg til tilbakemeldinger som hjelper dem å løse oppgaven på en annen måte dersom det er nødvendig. Guttene i B-klassen kommer med lignende utsagn som Bård. I samtalen med

A-klassen kommer det frem at de får tilbakemeldinger i ordinær undervisning, men det oppleves ikke som like ofte som i kroppsøving og FAL. Asbjørn forteller blant annet at de får tilbakemeldinger dersom de ber om hjelp i ordinær undervisning. I undervisning med FAL får de imidlertid tilbakemeldinger underveis ettersom de ofte må avgi svaret til læreren fremfor å skrive svaret i en bok. Her ser vi at A- og B-klassen har forholdsvis likt utgangspunkt når det gjelder tilbakemeldinger i ordinær undervisning og FAL. Guttene bli spurt om hvordan det oppleves å få positive tilbakemeldinger av læreren i undervisninger med FAL. Aksel gir uttrykk for at han har lyst til å gjøre en enda bedre innsats:

Du tenker av og til at du gjør det litt bra, men når læreren da sier, «nå gjør du en kjempegod jobb!», så tenker jeg, «yes!», og har bare lyst til å gi alt.

Anders sier seg enig og forteller at han bare vil gjøre en enda bedre jobb hvis læreren ser at han jobber bra, spesielt når læreren lar han få vite det. Alle guttene fra denne fokusgruppen er enig i dette. Arne forteller om sin opplevelse av positive tilbakemeldinger: «Jeg tenker at dette får jeg jo til, og det visste jeg kanskje ikke før læreren sa det til meg». Han fortsetter og sier at han blir stolt av seg selv og motivert til å fortsette med det gode arbeidet. Slik det fremgår i intervjuet med B-klassen snakker elevene sammen om at de føler de gjør noe riktig når de får positive tilbakemeldinger av læreren. Bård nevner at han får god motivasjon dersom elevene heier og kommer med positive utrop, men når læreren gir positive tilbakemeldinger får han enda mer mestingsfølelse og føler at læreren ser at han gjør en god innsats. Han fortsetter og forteller at når læreren gir positive tilbakemeldinger så får han en bekreftelse på at han gjør noe riktig. Brage legger til at lærerens positive tilbakemeldinger hjelper veldig hvis han har en spesielt dårlig dag med lav motivasjon. Bjørnar gir uttrykk for at han blir i godt humør når han får positive tilbakemeldinger:

Jeg prøver å gjøre en god jobb for da gir læreren min meg gode tilbakemeldinger, og da blir jeg glad.

Guttene utsagn i både A- og B-klassen viser at de oftere får positive tilbakemeldinger av læreren i praktiske fag, noe som etter deres opplevelse øker motivasjonen deres. I tillegg til tilbakemeldinger, går samtalen videre inn på hvor mye elevene får være med å bestemme i FAL samt deres tanker rundt medbestemmelse i undervisning. I intervjuet med B-klassen kommer det frem at elevene ikke er særlig familiær med å være med å bestemme timens innhold. Med

kroppsøving som eksempel, blir det forklart som at læreren legger frem tre aktiviteter der klassen kan velge hvilken de skal ha den timen. Bård forteller:

Vi har egentlig ikke fått være med å bestemme hva vi skal gjøre i kroppsøving før, men jeg synes det høres veldig gøy ut, men det er jo ikke like gøy for de som ikke får viljen sin.

Det er imidlertid noen ulike meninger når det gjelder medbestemmelse i B-klassen. Bjørnar og Bård mener de foretrekker å velge aktiviteter sammen med medelevene og læreren. De forteller at det kan gjøre timen enda kjekkere fordi de får gjøre noe som de selv har fått være med på å bestemme. De to andre guttene, Benjamin og Brage, kommer med et motsvar til dette og forteller at de foretrekker at læreren velger aktiviteter ettersom læreren har kompetanse til å velge og planlegge timens innhold. Brage argumenterer med at: «... hvis elevene i vår klasse er med og bestemmer så tror jeg ikke timen blir like seriøs som når læreren velger». Benjamin sier seg enig i utsagnet og forteller at elevene i klassen ikke er så flinke til å oppføre seg, noe som gjør det vanskelig å velge sammen. Han vil derimot være med å bestemme timens innhold sammen med læreren dersom resten av klassen klarer å ta det seriøst og oppføre seg. I A-klassen viser det seg derimot at de har fått være med å bestemme innholdet i kroppsøvingstimene. Her er guttene enstemmig om hva de foretrekker. Det kommer frem at de gjerne vil være med å bestemme aktiviteter sammen med læreren. Anders begrunner svaret sitt:

Hvis vi skal gjøre en oppgave eller aktivitet vi liker og har lyst til å gjøre, så vil vi gjøre en enda bedre jobb enn hvis vi ikke liker aktiviteten.

I samtalen med guttene i A-klassen kommer det frem at de foretrekker medbestemmelse ettersom de synes undervisningen blir enda kjekkere, noe de mener har en motiverende effekt. De er også inne på noe av det samme som B-klassen snakket om, nemlig hva de synes dersom de ikke ender opp med den aktiviteten de selv ønsker. Asbjørn sier da:

Jeg vil helst være med å bestemme hva vi skal gjøre i gymmen, og hvis det ikke blir det jeg hadde lyst til, så blir det kanskje det neste gang vi får velge.

Videre går intervjuene nærmere inn på motivasjonsfaktorer i FAL. En motivasjonsfaktor kan blant annet være konkurranse. Det kommer tydelig frem i begge intervjuene at de har høyt konkurranseinstinkt. Alle guttene uttrykker at de er glad i å vinne og synes konkurranseelementet i FAL er motiverende. Aksel påpeker at han blir mer motivert i FAL enn i ordinær undervisning av den grunn at han lar seg motivere mer av lek og konkurranse. Han

forteller at han får mestringsfølelse av å vinne og samtidig føle at han har lært noe i prosessen. Arne har litt andre holdninger til konkurranse. Han får frem at han har konkurranseinstinkt, men at det av og til kan føre til at han glemmer hva oppgaven egentlig handler om ettersom han fokuserer på seieren. En elev i B-klassen, Brage, er i likhet med Arne glad i konkurranse, men kan la det gå utover humøret dersom han taper. Han eksemplifiserer: «Jeg blir motivert av konkurranse, men hvis jeg taper én gang, så gidder jeg ikke mer ...». Bjørnar uttrykker også at han liker å vinne, men han får i tillegg frem at han blir glad på andres vegne dersom han ikke er på vinnerlaget. Guttene i intervjuene forteller med andre ord at konkurranse fremmer deres motivasjon.

## **Kapittel 5: Drøfting**

I dette kapittelet vil observasjonene og fokusgruppeintervjuene bli drøftet i lys av studiens teoretiske grunnlag samt egne betraktninger og tanker. Drøftingen vil foregå systematisk etter oppgavens problemstilling:

- 1) «Hvilken betydning vil den pedagogiske tilnærmingen fysisk aktiv læring ha for gutters engasjement i undervisningen?».
- 2) «Hvordan kan gutters engasjement i fysisk aktiv læring fremme indre motivasjon?».

I delkapittel 5.1 vil betydningen av fysisk aktiv læring for gutters engasjement bli drøftet. Dette kapittelet vil bestå av de to første temaene som benyttes i den tematiske analysen; skolearbeid og pedagogisk tilnærming. Funnene fra fokusgruppeintervjuene vil bli drøftet opp mot observasjon av guttenes aktive engasjement samt relevant teori og forskning. I delkapittel 5.2 vil betydningen av engasjement i fysisk aktiv læring på gutters indre motivasjon bli diskutert. Her vil det siste temaet i den tematiske analysen være i fokus, motivasjon. Denne studiens funn som omhandler gutters motivasjon vil hovedsakelig drøftes i lys av selvbestemmelsesteorien.

### **5.1 Betydningen av fysisk aktiv læring for gutters engasjement**

Denne delen av drøftingen vil redegjøre for samarbeid og de pedagogiske tilnærmingene, ordinær undervisning og fysisk aktiv læring samt betydningen det kan ha for gutters engasjement. Guttenes engasjement i undervisningen med FAL omfatter handlinger som oppgaverelatert atferd, konsentrasjon, holdninger til skolen, problemløsning og strategiske evner (Owen et al., 2016).

Læring kan oppfattes som en sosial prosess, hvor elevene blant annet kan få følelsen av tilhørighet og tilknytning til andre. Ifølge Imsen (2014, s. 183) vil det kun oppstå læring dersom individet er i et samspill med omgivelsene eller med andre individer. Vygotskij mente også at elevene lærer mer i samhandling med andre elever (Vingdal, 2014b, s. 44). Dette kan relateres til denne studiens funn som viser at guttene foretrekker samhandling med andre elever i læringsprosessen. De forteller at det fører til et mer effektivt og produktivt arbeid. Dette kan ses i sammenheng med Vygotskijs proksimale utviklingssone, som går ut på at læring i utgangspunktet oppstår i samspill med andre før barnet er i stand til å utføre handlingen alene (Säljö, 2017, s. 118). I FAL får elevene mulighet til å både samhandle med hverandre samtidig

som de får samhandle med omgivelsene rundt dem. Gjennom fokusgruppeintervjuene kommer det frem ulike oppfatninger av samarbeid. Likevel viser guttene begeistring for samarbeid og alle får frem at de liker å samhandle med andre i undervisning.

Guttene utsagn om samarbeid stemmer overens med denne studiens observasjoner. Det ble observert at guttene samarbeidet godt i gruppene de ble plassert i. Det var også en hensiktsmessig fordeling av gruppene i alle observasjonstimene ettersom læreren plasserte elever med ulikt faglig nivå i samme gruppe for å oppnå en jevn balanse mellom gruppene. Det er i tråd med det Säljö (2017, s. 19) omtaler om samarbeid; kunnskapen elevene får gjennom samarbeid vil skje ved å samhandle med andre som har ulik kompetanse. Med det sagt er det nærliggende å tenke at de gode diskusjonene som oppsto blant gruppene kan ha skjedd på bakgrunn av fordeling av elever med ulik kompetanse og forutsetninger. Ifølge Vingdal (2014c, s. 61) er det nødvendig at elevene får mulighet til å mestre oppgavene de får i tillegg til å få følelsen av at de gjør et meningsfullt samarbeid med medelevene. I et gruppearbeid er det grunnleggende at elevene får muligheten til å lære av hverandre. Dette understreker denne studiens funn ettersom det så ut til at elevene hadde gode diskusjoner innad i gruppene. Ulikhetene i gruppene kunne på den andre siden skape frustrasjon for noen elever. I tillegg til ulikt faglig nivå var det også ulikheter i guttenes aktivitetsnivå, noe som etter hvert førte til at det ble utfordrende å utføre oppgavene sammen med hele gruppen. Dette gjaldt særlig de to første observasjonstimene med «30-leken», hvor det så ut til at noen gutter ble mindre aktive etter hvert. Dette førte til at kun deler av gruppen var til stedet under diskusjoner samt da de skulle gi løsningen på oppgaven til læreren. Når det er sagt kan en gruppe med ulike kompetanser føre til at elevene føler at deres bidrag er meningsfullt (Vingdal, 2014c, s. 62).

Denne studiens teorikapittel viser til viktigheten av engasjement i undervisning. I fokusgruppeintervjuene blir skolearbeid diskutert. Guttene i utvalget beskriver skolearbeid som kjedelig og monotont, noe som ifølge Manger et al. (2009, s. 239) kan svekke læringsprosessen. Samtlige av guttene har en dårlig holdning til skolearbeid i ordinær undervisning ettersom det er mye individuelt arbeid samt stillesitting. Ifølge Dewey er det en viktig kobling mellom aktivitet og kunnskap, der læring oppstår ved aktive prosesser (Manger et al., 2009). Ut ifra dette er det rimelig å hevde at elevene selv bør være en aktiv deltaker i sosiale lærings situasjoner og at kunnskapsformidling i ordinær undervisning gir liten mening. Dewey sin løsning på dette er at elevene må aktiviseres i skolen gjennom varierte tilnærminger på ulike steder (Säljö, 2017, s. 87). Ser man funnene fra observasjonene opp mot Deweys teori hadde flertallet av guttene

høy grad av oppgaverelatert atferd i undervisningene med FAL, som videre støtter guttenes utsagn i intervjuene. Flere av guttene uttrykker blant annet at de kommer raskere i gang med oppgavene i FAL enn i ordinær undervisning. Dette kan sammenlignes med funnene til Norris et al., (2020) som viser at fysisk aktivitet i undervisningene førte til en signifikant økning i elevenes oppgaverelaterte atferd. Med det sagt viser denne studiens funn at noen gutter også har en god holdning til skolearbeid i ordinær undervisning.

Det er flere styrker og svakheter med den pedagogiske tilnærmingen, ordinær undervisning. Dersom elevene har en autoritativ lærer med strukturert klasseledelse, kan det være knyttet til god undervisning (Helle, 2013, s. 198). God formidling kan føre til gode resultater og det kan ha en positiv effekt på elevenes læringsengasjement. Den ordinære undervisningsformen er i utgangspunktet læring som fungerer på klassen som et fellesskap. En svakhet med denne læringsformen kan dermed være at det kan bli tatt lite hensyn til elevenes individuelle forutsetninger (Helle, 2013). Den ordinære undervisningsformen er strukturert og forholdsvis forutsigbar for elevene. Det kan både være positive og negative sider ved dette.

Slik det fremgår studiens fokusgruppeintervjuer mener Bjørnar at ordinær undervisning er en kjedelig form for undervisning nettopp på grunn av dens forutsigbarhet. En forutsigbar og strukturert undervisning kan imidlertid skape en trygghet for elevene. Manglende struktur kan ha motsatt virkning og føre til at elevene blir urolige og dermed får dårlig læringsutbytte (Manger et al., 2009, s. 25). Flere av guttene i utvalget sliter med konsentrasjonen i ordinær undervisning. De klarer ikke å sitte i ro over lengre tid noe de mener er grunnen til at de skaper uro i klasserommet. Dewey mente at den ordinære undervisningen i skolen kan føre til at barna blir passive som kan gå utover elevenes læringsengasjement og lysten til å lære (Säljö, 2017, s. 87). Gjennom denne studiens observasjoner så det ut til at guttene var engasjerte i undervisningene med FAL i form av at de stort sett viste høy grad av aktiv lytting samt oppgaverelatert atferd. Det var derimot en klasse som viste lav grad av aktiv lytting (B-klassen, dag 2). Denne observasjonen viser at guttene var ivrige under lærerens presentasjon av undervisningens aktiviteter, noe som førte til uro og prating. Det kan tenkes at elevene ikke lyttet til lærerens instruksjoner fordi de allerede var kjent med aktivitetene. På en annen side kan også den manglende strukturen som kan forekomme i FAL være en årsak til lav grad av aktiv lytting. I klasserommet er de kjent med undervisningens rammer og regler. Ettersom FAL er noe mer ukjent for elevene, kan det føre til urolige elever og ifølge Manger et al. (2009, s. 25) føre til dårlig læringsutbytte. Studiens funn viser også at noen gutter trives med den ordinære



undervisningsformen. Et eksempel er Bård som uttrykker at de har gode, lærerike undervisninger i klasserommet. Dette kan tolkes som at de har en lærer som har god klasseledelse og klarer å engasjere elevene. Ifølge Helle (2013, s. 198) kan undervisningen ha en god læringseffekt dersom læreren klarer å engasjere elevene.

Ut ifra denne studiens funn ser det ut til at den pedagogiske tilnærmingen, fysisk aktiv læring, kan engasjere guttene. Det er flere grunner til hvorfor det er positivt å implementere FAL i skolen. Ifølge Vingdal (2014a, s. 13) kan FAL bidra til å skape et godt læringsmiljø der hovedmålet er innsats og samarbeid. FAL kan i tillegg til dette bidra til å stimulere elevenes helhetlige utvikling. I kroppsøvingsfaget utvikles elevenes mestring, selvfølelse, identitet, trivsel, positive kroppsoppfatning, innsats samt fair play. Akkurat dette kan lærerne bruke som inspirasjon til å oftere implementere FAL i undervisningene (Vingdal, 2014a).

Guttene fra utvalget forteller at de har undervisning med FAL svært sjeldent. De forteller at de har hatt FAL i naturfag, matematikk og norsk, i tillegg til samfunnsfag som ble observert. De har imidlertid lite erfaring med FAL og slik det fremgår i intervjuene kan de tenke seg å ha det oftere. Ser vi på den nye læreplanen LK20 skal elevene lære og utvikles gjennom sansene, praktiske aktiviteter og estetiske uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det kommer også frem at elevene skal ha daglig fysisk aktivitet i skolen, noe kroppsøvingsfaget ikke dekker (Utdanningsdirektoratet, 2020a; Vingdal, 2014a, s. 13). Dette gjelder spesielt elever på 5.-7. trinn. Guttene fra utvalget forteller at hovedgrunnen til hvorfor de liker FAL er at de får være i aktivitet og bevegelse, noe de har en rett til å være dersom skolen følger den nye læreplanen. Bård uttrykker at han ønsker en god balanse mellom ordinær undervisning og FAL, noe han forteller at de ikke har i skolen den dag i dag.

Videre i intervjuene kommer det frem at guttene liker at FAL er en læringsform som gir dem mulighet til å være sosiale. Bjørnar forteller at det alltid er god stemning i FAL ettersom alle har det gøy og støtter hverandre. Dette understrekes av Vingdal (2014a, s. 13) som skriver at fysisk aktivitet i skolen kan utvikle glede, trivsel og et godt læringsmiljø. Ut ifra tidligere forskning som ser på sammenhengen mellom FAL og blant annet trivsel var det forventet at elevene skulle trives i undervisningene med FAL. Mavilidi et al. (2016) ser blant annet på elevenes trivsel i undervisning med FAL som læringsform. Resultatene viser at implementering av fysisk aktivitet i undervisning er en lovende metode når det gjelder å forbedre barns læring, helse og trivsel (Mavilidi et al., 2016). Dette stemmer overens med denne studiens observasjoner hvor det så ut til at guttene var svært ivrige til å sette i gang med aktivitetene.

Det ble sett gjennomgående engasjement og iver underveis i aktivitetene, noe som gjør det rimelig å hevde at guttene trivdes i undervisningene med FAL som læringsform.

En mulig årsak til at elevene ikke har så mye erfaring med FAL er trolig det faktum at det kan være en tidkrevende prosess for lærerne. Det er et pedagogisk virkemiddel som krever mye planlegging, utstyr samt god klasseledelse. Skolene må også prioritere daglig fysisk aktivitet i undervisningene (Schjerven, 2014, s. 177). Dersom lærerne implementerer mer fysisk aktivitet i undervisningene vil det gi elevene en mer variert form for læring, noe guttene i mitt utvalg uttrykker at de savner. Det er tydelig ut fra intervjuene at guttene er mindre entusiastiske over den ordinære undervisningsformen. Variasjon i undervisningen er noe guttene synes er nødvendig, som kanskje ikke er helt uventet. Dette er til syvende og sist opp til læreren og skolen å gjennomføre. Slik det fremgår i læreplanen LK20 har elevene rett til å være fysisk aktive utenom kroppsøvningsfaget som et bidrag til en variert skoledag (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det kan imidlertid være en utfordring for lærerne.

Ifølge Norris et al. (2020) krever det mye fra læreren å implementere FAL på grunn av skolens prioriteringer og tidsbegrensninger. Lignende funn finner vi i Owen et al. (2016) sin review, hvor flere lærere oppfatter FAL som mindre gunstig undervisningsform sammenlignet med ordinær undervisning. På en annen siden understreker Riley et al. (2016) at fysisk aktivitet i undervisninger er både en gjennomførbar og effektiv undervisningsform (Riley et al., 2016). Dette kan sammenlignes med flere studier (Mavilidi et al., 2016; Norris et al., 2020) som basert på sin forskning har funnet ut at det er gunstig med fysisk aktiv læring i skolen og at det har en positiv påvirkning på skolegangen samt undervisningstiden.

Skal man undersøke elevenes læring i undervisning må man Ifølge Imsen (2014, s. 183) se nærmere på samspillet mellom personene som lærer og omgivelsene. Ut ifra denne studiens forskning er det umulig å si noe om hvordan læring har oppstått, men slik det fremgår i intervjuene og observasjonene så det ut til at det var et stort engasjement hos de fleste guttene. Säljö (2017, s. 33) får frem at dersom elevene har et personlig engasjement i situasjonen en er i, er det sannsynlighet for at læring oppstår. Observasjonen viser at guttene var aktive, arbeidet praktisk med oppgavene og viste engasjement. Ser man dette i lys av den sosiokulturelle læringsteorien er et av prinsippene at elevene lærer når de selv deltar i læringsprosessen og er aktive medskapere (Manger et al., 2009, s. 217). I likhet med Dewey mente Vygotskij at det praktiske arbeidet var nødvendig for elevenes læring (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 61). Aksel fra utvalget forteller at han lærte mye i timene med FAL blant annet på grunn av bildene som

ble brukt i aktivitetene. Bård og Arne opplevde at de lærte en del gjennom diskusjonene de hadde med gruppene sine. Ser man på det Vingdal (2014b, s. 52) skriver er det nødvendig at elevene mestrer oppgaven for at læring skal oppstå. I denne studiens observasjoner er oppgavene i FAL en repetisjon av noe de allerede har gått gjennom tidligere, som kan være en årsak til at elevene føler at de har lært noe. På bakgrunn av guttenes utsagn kan det tenkes at læring har oppstått og således en følelse av mestring, som vil bli nærmere drøftet i neste delkapittel.

Slik det fremgår i oppgavens teorikapittel er det flere studier som ser på sammenhengen mellom FAL og elevers prestasjoner i skolen. Ettersom det kan tenkes at det har oppstått læring i undervisningene med FAL i denne studien, kan det også ha en påvirkning på guttenes skoleprestasjoner. Funnene til intervensjonsstudiene er imidlertid ikke entydig. Noen studier fant en signifikant sammenheng mellom FAL og skoleprestasjoner (Donnelly & Lambourne, 2011; McClelland et al., 2015; Kvalø et al., 2017), mens andre studier viser ingen signifikant sammenheng (Greeff et al., 2016; Tarp et al., 2016; Resaland et al., 2016). Her er verdt å trekke frem McClelland et al. (2015) og Resaland et al. (2016) som fant ut at FAL kan være gunstig for faglig svake elever, i Resaland et al. (2016) sin studie gjaldt dette spesifikt gutter. Det er ingen grunnlag for å kunne si noe om hvor faglig sterke guttene fra utvalget er. Guttenes opplevelse kommer imidlertid frem i intervjuene, hvor de uttrykker at de har dårlig konsentrasjon i ordinær undervisning samt at de misliker oppgavene de får. På bakgrunn av dette kan man i likhet med McClelland et al. (2015) og Resaland et al. (2016) trekke slutninger om at FAL kan være gunstig for dem. Slik det fremgår i Owen et al. (2016) sin review er engasjement i skolen grunnleggende for at elevene skal oppnå gode skoleprestasjoner. Denne studiens funn antyder at samtlige av guttene var engasjert i undervisningene med FAL, som indikerer at de presterte godt i undervisningene som ble observert.

Ser vi nærmere på guttenes engasjement i undervisningene med FAL, viser observasjonene i både A- og B-klassen at guttene så svært ivrig og engasjert ut når det gjaldt å komme i gang med aktivitetene. Slik det fremgår i Owen et al. (2016) sin review indikerer funnene fra flere intervensjonsstudier at fysisk aktive pauser i undervisning er den mest effektive formen for fysisk aktivitet når det gjelder elevenes engasjement. Det kan trolig være på grunn av distraksjonen fra den ordinære undervisningen samt endring i rutiner (Owen et al., 2016). Ettersom undervisningene som ble observert i denne studien var en tydelig endring i guttenes rutiner samt at den kan distrahere guttene fra samfunnsfag i ordinær undervisning, kan man

trekke slutninger om at FAL, i likhet med funnene i Owen et al. (2016) sin review, kan ha økt guttenes engasjement i undervisningen.

I samtlige observasjoner ble det også observert høy grad av aktiv lytting. Til tross for dette ble det imidlertid observert varierende grad av spørsmål under instruksjonene. Dette kan blant annet skyldes at det kan være aktiviteter som er forholdsvis enkle å forstå eller at elevene allerede har kjennskap til aktiviteten. Guttenes engasjement kommer derimot tydelig frem i gjennomføringen av aktivitetene. I de fleste observasjonene var det høy grad av deltakelse og oppgaverelatert atferd. Oppgaverelatert atferd alene er ikke nødvendigvis synonymt med høy grad av deltakelse. Guttene viste god innsats når det gjelder å løse oppgavene de fikk utdelt, samtidig som det var svært variert hvordan guttene deltok i faglige diskusjoner og faglig innsats. Noen gutter hadde større fokus på å bli fort ferdig med oppgavene enn å gjøre en grundig jobb, som kan tyde på at de har et større fokus på konkurranseelementet fremfor det faglige innholdet. Det så imidlertid ut som aktivitetene og oppgavene kan ha engasjert flere av guttene. Denne påstanden blir blant annet basert på gutter som uttrykte at det var en kjekkere samfunnsfagtime. Vi kan se lignende funn i Mavilidi et al. (2016) sin studie, som viser at barna som hadde FAL hadde større glede av læringsmetoden enn kontrollgruppen som hadde ordinær undervisning. Trivsel og glede i undervisning kan defineres som emosjonelt engasjement (Owen et al., 2016). Det er av den grunn nærliggende å trekke en slutning om at guttene var engasjert i undervisningen. Lignende funn kommer frem i Owen et al. (2016) sin review, som viser at en økt med fysisk aktivitet like før undervisning kan øke elevenes engasjement.

### **5.3 Betydningen av gutters engasjement i fysisk aktiv læring for indre motivasjon**

Denne studien har undersøkt gutters engasjement i undervisning med fysisk aktiv læring. Slik det fremgår i observasjonsskjemaet blir guttenes aktive engasjement observert ved å studere respons, lytting, oppgaverelatert atferd, deltakelse, faglig kommunikasjon og faglig innsats. I det foregående kapittelet ble guttenes holdninger til skolearbeid samt deres engasjement i ordinær undervisning og fysisk aktiv læring, diskutert. Ut ifra denne studiens observasjoner og fokusgruppeintervjuer vil dette kapittelet se nærmere på hvordan guttenes engasjement i fysisk aktiv læring kan ha betydning for å fremme indre motivasjon.

Motivasjon er et begrep som er knyttet til engasjement, læring og aktivitet. Disse begrepene er grunnleggende for at den enkelte skal få et godt utbytte av undervisningen samt føle seg anerkjent i det sosiale miljøet (Imsen, 2014, s. 293). Ifølge Owen et al. (2016) mener flere

forskere at elevenes engasjement i skolen er grunnleggende for deres skoleprestasjoner. Dette samsvarer med Fredricks et al. (2004) som antyder at kognitivt engasjement ligger til grunn for elevenes motivasjon i skolen. Ut ifra guttenes utsagn i intervjuene kan det virke som de forstår hva motivasjon betyr. Det kommer frem at guttene selv mener at de opplever motivasjon i FAL av flere grunner. Benjamin forteller at gruppearbeid i FAL er motiverende, mens Bjørnar sier at han får bedre motivasjon i FAL når alle i klassen heier på hverandre, noe som gjør at han får lyst til å gjøre en enda bedre innsats. Brage uttrykker at han blir motivert av støttende tilbakemeldinger fra medelever, mens Bård opplever at han blir demotivert av å sitte stille over lengre tid, noe som kan tolkes som at fysisk aktivitet kan ha motsatt effekt. I intervjuet med A-klassen forteller Aksel at han blir motivert av konkurranseelementet, som han beskriver som å bli ferdig fortrest mulig. Anders sier seg enig og legger til at han blir motivert av aktivitet og bevegelse. En gjenganger i disse utsagnene er blant annet at fysisk aktivitet i seg selv kan være en kilde til indre motivasjon i tillegg til positive tilbakemeldinger og konkurranse. Dette drøftes mer detaljert senere i kapittelet.

Slik det fremgår i oppgavens teorikapittel skriver Ryan og Deci (2017, s. 355) at når de tre grunnleggende psykologiske behov blir tilfredsstillt kan det føre til at den enkelte oppnår internalisering og indre motivasjon. Videre i dette kapittelet vil denne studiens resultater bli drøftet opp mot de tre psykologiske behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet.

### ***Autonomi***

En faktor som kan påvirke elevenes indre motivasjon er autonomi og medbestemmelse. Behovet for autonomi omhandler at den enkelte får muligheten til å styre sine behov uten ytre press eller belønninger (Manger & Wormnes, 2015, s. 178). Dersom læreren legger til rette for at eleven får utforske miljøet og får mulighet gjøre ting på egenhånd, kan dette føre til et autonomt mestringsmotiv (Imsen, 2014, s. 319). Et autonomistøttende miljø kan ha en positiv påvirkning på elevenes bevegelsesglede, i tillegg til at det kan styrke de andre grunnleggende behovene, kompetanse og tilhørighet (Edmunds et al., 2007, s. 37). På bakgrunn av dette ble guttenes kjennskap til autonomi og medbestemmelse nærmere utforsket i fokusgruppeintervjuene. Hvorvidt guttene opplevde autonomi og medbestemmelse i FAL-undervisningene som ble observert var ikke et fokus. Slik det fremgår i denne studiens observasjoner viser guttene engasjement i tillegg til trivsel og høy grad av aktiv deltakelse. Ifølge Deci og Ryan (2012, s. 422) kan disse faktorene bli assosiert med indre motivasjon hos guttene.

Guttene fra utvalget forteller om deres erfaringer med medbestemmelse i skolen. B-klassen er ikke særlig kjent med begrepet medbestemmelse og har lite erfaring med det i undervisning. Likevel har guttene ulike meninger i diskusjonen om dette temaet. Bjørnar og Bård forteller at de foretrekker å velge aktivitetene sammen med læreren i undervisninger med FAL. Benjamin og Brage er uenig og sier at de foretrekker at læreren velger aktivitetene. De foretrekker trolig at lærerne tar ansvar ettersom det er det de er komfortabel med. Det er tydelig at de har ambivalente følelser rundt medbestemmelse. Bård får blant annet frem usikkerheten rundt medbestemmelse. Til tross for at han liker tanken på medbestemmelse i FAL, vet han ikke hvordan han ville ha reagert dersom han ikke hadde fått viljen sin. Benjamin mener at det er flere elever i klassen som ikke ville tatt muligheten for medbestemmelse på alvor. Et spørsmål er hvilken måte det er mulig å organisere FAL med medbestemmelse uten at det blir uenigheter og uro blant elevene. Ser man på undervisningene med «30-leken» hadde læreren allerede utarbeidet oppgaver i forkant av timen, men likevel var det ikke læreren som bestemte hvilke oppgaver elevene skulle løse. Det var etterlatt til tilfeldigheten av et terningkast, som kan anses som et usikkerhetsmoment i diskusjonen om medbestemmelse. På bakgrunn av dette er det nærliggende å tenke at læreren i utgangspunktet oppleves som mer autonomistøttende enn kontrollerende, noe som ifølge Deci og Ryan (2012, s. 419) kan føre til høyere grad av indre motivasjon.

Ser man på intervjuet med A-klassen, er de et eksempel på noen som er kjent med å være med å bestemme innholdet i undervisning, spesielt i kroppsøvningsfaget. I denne klassen foretrekker alle fire guttene å bestemme aktiviteter sammen med læreren. De forteller at medbestemmelse har en motiverende effekt. Det viser seg her at guttene som har erfaring med medbestemmelse synes det har vært vellykket og foretrekker dette. Guttene i B-klassen har imidlertid få erfaringer som ligger til grunn for deres tanker rundt medbestemmelse, noe som gjør at det er vanskelig å trekke slutninger til hva de egentlig foretrekker.

Slik det fremgår i oppgavens teoretiske fundament kan man legge til rette for et autonomistøttende miljø ved å gi elevene mulighet til å se meningen med lærestoffet og oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 149). Slik det fremgår i denne studiens observasjoner ble ikke FAL-undervisningene organisert med medbestemmelse. Læreren ga imidlertid elevene mulighet til å være med i diskusjoner om timens mål og forventninger. Elevene bidro også i refleksjoner ved avslutning av undervisningene. Det kan tenkes at elevene fikk mulighet til å finne meningen med timens innhold og aktiviteter gjennom disse refleksjonene. Til tross for at

guttene etter sin mening ikke opplevde medbestemmelse, fikk de likevel mulighet til å ta andre valg som å sette mål for timen samt finne ut hvordan målene kan realiseres. Empiri fra observasjonene tyder på at guttene fikk medbestemmelsesrett i undervisningene (Whitehead, 2014, s. 91). Alt tatt i betraktning kan man på bakgrunn av Whitehead (2014) trekke slutninger om at elevene følte eierskap til timens innhold og mål. Det kan også tenkes at læreren har tatt utgangspunkt i et autonomistøttende miljø i planleggingen av undervisningene med FAL. Dette kan føre til høyere grad av tilfredsstillelse av både behovet for autonomi og kompetanse, som kan skyve elevene mot indre motivasjon på skalaen over internalisering (Deci & Ryan, 2012, s. 419).

Videre i samtalen med guttene er tilbakemeldinger et tema som dukker opp. Positive tilbakemeldinger regnes som et grunnleggende element i autonomistøtte (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 150). Som tidligere nevnt får guttene ofte positive tilbakemeldinger fra lærerne i FAL og andre praktiske fag. Positive tilbakemeldinger kan ifølge Deci og Ryan (2012, s. 418) både ha en positiv og negativ innvirkning på den enkeltes indre motivasjon. Slik det fremgår i intervjuene forteller guttene at positive tilbakemeldinger fra læreren gir dem en mestringsfølelse. Det kommer også frem at tilbakemeldingene gir dem en bekreftelse på at de gjør noe riktig. Bård forteller at dersom læreren gir positive tilbakemeldinger får han en følelse av mestring og anerkjennelse i tillegg til motivasjon. Guttenes utsagn ser ut til å samsvare med Manger og Wormnes (2015, s. 86) som skriver at positive tilbakemeldinger kan skape optimisme og stolthet samt at man ofte tenker «dette kan du klare». På bakgrunn av guttenes utsagn er det nærliggende å tenke at guttenes atferd er knyttet til deres selvfølelse. De forteller blant annet at de gjør det som er forventet av dem for å få anerkjennelse fra læreren. Ifølge Deci og Ryan (2012, s. 421) gjør guttene slik de «burde» for å oppnå en følelse av anerkjennelse. Sett i lys av Deci og Ryan (2012) sin teori om organisk integrasjon, er det flere likhetstrekk mellom guttenes utsagn og introjeksjonsregulering.

Hovedtrekkene til introjeksjonsreguleringen er at elevene handler for å unngå ytre kilder for kritikk og oppnå ytre godkjenning (Jakobsen, 2012, s. 4). Gjennom intervjuene kommer det frem at guttene får mer lyst til å gjøre det de skal dersom de får en bekreftelse fra læreren at de gjør riktig. I dette tilfellet handler guttene ut ifra forventninger fra læreren, noe Deci og Ryan (2012, s. 421) beskriver som delvis internalisert motivasjon, samtidig som det er en form for ytre motivasjon. Det er derfor grunn til å tro at guttene ikke nødvendigvis har et eget ønske om å gjennomføre aktiviteten og blir preget av ytre kontroll. Den enkeltes opplevelse av å bli sett

av læreren er likevel grunnleggende for utviklingen (Manger & Wormnes, 2015, s. 176). På en side kan ytre hendelser som tilbakemeldinger føre til opplevd kompetanse, som kan styrke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2012, s. 418). Videre kan følelsen av kompetanse føre til at eleven er mindre redd for å feile og oppleve mestringsfølelse (Manger & Wormnes, 2015, s. 177). Utsagnene til guttene indikerer at positive tilbakemeldinger fra læreren gir en følelse av mestring samt kompetanse. Ifølge Deci og Ryan (2012, s. 418) kan dette også styrke guttenes indre motivasjon i undervisningen.

Guttene fra utvalget nevner også at konkurranse er en motivasjonsfaktor for dem. Konkurranse er i likhet med tilbakemeldinger en form for ytre belønning. Konkurranse kan være en faktor som hindrer de grunnleggende psykologiske behovene samt den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2012, s. 418). Det kommer tydelig frem i både intervjuene og observasjonene at guttene er tiltrekket av konkurranse. Alle guttene er enstemmig når det er snakk om hvor stor grad konkurranse engasjerer dem. Ifølge Aksel blir han mer engasjert i FAL enn i ordinær undervisning nettopp på grunn av konkurranse. Han sier at seier gir ham en mestringsfølelse. Det er derimot noen gutter som uttrykker at de liker konkurranse, men gir lett opp dersom det ikke går deres vei. Ifølge Deci og Ryan (2012) kan den ytre belønningen øke den indre motivasjonen dersom den støtter autonomibehovet, for eksempel ved å vinne. Dersom de taper kan det derimot virke mot den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2012).

Ser vi på modellen som illustrerer internalisering er det nærliggende å tenke at konkurranse er en form for belønning og straff som ikke kan regnes som en integrert regulering (Jakobsen, 2012, s. 5). Empiri fra intervjuene og observasjonene tilsier dermed at guttene var høyt internaliserte i aktivitetene med konkurranse. Belønningen eller straffen kommer likevel ikke fra faget eller oppgavene de skal svare på. Ser man kun på oppgavene som skal løses i FAL skyver de trolig elevene mot indre motivasjon. Oppgavene i seg selv er laget for at elevene skal løse dem for glede og moro uten en form for belønning eller straff. Til tross for dette antyder funnene fra denne studien at elevene skyves mot ytre regulering. På den ene siden fører selve oppgaven elevene mot indre motivasjon, mens på den andre siden kan belønningene elevene opplever hindre indre motivasjon og skyve dem tilbake til ytre regulering. Ifølge Ryan og Deci (2000b) er faren ved å gi belønning i aktiviteter som allerede er motiverende for eleven at det kan svekke elevens indre motivasjon for aktiviteten. På bakgrunn av dette kan man si at selve aktiviteten og oppgaven er den indre motivasjonsfaktoren, mens belønningen gjør elevene ytre regulert. Ser man på den første observasjonen av A- og B-klassen kommer belønningen



konsekvent av at de må svare riktig på oppgaven for å gå videre i «30-leken». Guttene i utvalget får av den grunn en konkurransefølelse. Ut ifra guttenes utsagn kan det tenkes at fokuset deres er å løse oppgavene raskest mulig for å vinne, fremfor å løse oppgavene for moro eller nytelse.

### ***Kompetanse***

Behovet for kompetanse handler ikke kun om kunnskap og ferdigheter. Det omfatter også hvordan man bruker kunnskapen og ferdighetene (Jenssen, 2014, s. 116). Slik det fremgår i observasjonene var det stort sett høy grad av aktivitet hos guttene samt gode faglige diskusjoner, noe som kan tolkes som at de mestret aktivitetene de skulle gjennomføre og forsto hva oppgavene gikk ut på. Man kan imidlertid ikke konkludere med hva elevene lærte ut ifra aktivitetsnivå og diskusjoner. Slik det fremgår i oppgavens teorikapittel kan følelsen av kompetanse øke elevens ønske om å gjenta aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 145). Gjennom studiens funn og drøftingens foregående delkapittel kommer det tydelig frem at guttene ble engasjert av aktivitetene i undervisningen samt at de har et ønske om å ha FAL-undervisning oftere. På bakgrunn av dette kan det tolkes som at guttene opplevde en følelse av kompetanse.

Den enkeltes opplevelse av mestring i det miljøet en er i er grunnleggende i behovet for kompetanse (Manger & Wormnes, 2015, s. 176). I planleggingen av FAL-undervisningene i denne studien var målet at aktivitetene skulle være gjennomførbare for alle elevene. Læreren var også opptatt av at elevene skulle få en oppnå mestringsfølelse. Mestringsfølelse er et begrep som ofte dukket opp i samtalene. Dersom eleven oppnår en mestringsfølelse kan det påvirke den indre motivasjonen. Ifølge Bandura (1997, s. 3) er troen på egen mestring avgjørende for ens indre motivasjon. Bandura (1997) mente i likhet med Donnelly og Lambourne (2011) at lærerens støtte ovenfor elevene kan bygge opp deres forventninger om egen mestring, som for eksempel ved å gi positive, hensiktsmessige tilbakemeldinger. Dette kan føre til at de gjør en bedre innsats i undervisningen, særlig i møte med utfordrende oppgaver. Vingdal (2014b, s. 48) får frem at de mest nødvendige faktorene til selvvurd er oppfatningen av å bli positivt vurdert av andre samt anerkjennelse. Ser man dette i lys av denne studiens intervjuer, forteller guttene at de opplever at de får anerkjennelse fra læreren i FAL-undervisningene. Funnene fra observasjonene viser at flere av guttene hadde god innsats når det gjelder både fysisk aktivitet samt løsning av oppgavene. Resultatene fra denne studien kan på bakgrunn av Banduras (1997) teori om mestringsforventning gi grunn til å anta at guttene opplevde mestring som førte til at

de la god innsats i arbeidet. Bandura (1997, s. 2) skriver imidlertid at dersom elevene ikke har troen på at de klarer å prestere, vil de heller ikke prøve å få det til (Bandura, 1997).

### ***Tilhørighet***

Det siste grunnleggende psykologiske behov som vil bli diskutert er tilhørighetsbehovet. Tilhørighet og tilknytning er en nødvendig forutsetning for at elevene skal kunne oppleve selvstendighet, selvtillit, autonomi og kompetanse (Manger & Wormnes, 2015, s. 182). Miljøet eleven er i er avgjørende for i hvor stor grad det forsterker eller hindrer en sosial relasjon (Deci & Vansteenkiste, 2004). Gjennom observasjonene så det ut til at elevene i begge klassene hadde et godt og trygt klassemiljø. Dette ble også bekreftet gjennom intervjuene, hvor elevene blant annet nevnte at de foretrekker samarbeid med medelevene fremfor individuelt arbeid. Asbjørn forteller at han foretrekker samarbeid på grunn av diskusjonene de har, som fører til at han lærer av medelevene sine. Det blir også nevnt at de blir mer motivert av å samarbeide med andre enn å arbeide alene. Dette indikerer at det er gode sosiale relasjoner i både A- og B-klassen. Fysisk aktiv læring er en pedagogisk tilnærming med fokus på samhandling mellom elevene. Ved å implementere FAL i undervisning kan man utvikle positive sosiale relasjoner mellom elevene gjennom aktiviteter der de aktivt må samhandle med andre. Det krever at alle bidrar i løsning av oppgavene, diskusjoner i tillegg til å være i fysisk aktivitet.

Elevens tilhørighetsbehov handler ikke kun om klassemiljøet og positive relasjoner til medelevene, men også elevens relasjon til læreren. Som tidligere nevnt ser guttene fra utvalget på tilbakemeldinger fra læreren som noe positivt. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2014, s. 150) kan positive tilbakemeldinger bli tolket både negativt og positivt. Etersom guttene hevder at de tolker tilbakemeldinger fra læreren positivt er det nærliggende å tenke at guttene har et tillitsfullt forhold til læreren. Dette indikerer at tilbakemeldingene blir gitt innenfor en autonomistøttende kontekst samt at guttene tolker dem som informative og veiledende (Deci & Ryan, 2012, s. 418; Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 150).

## Kapittel 6: Avslutning

### 6.1 Konklusjon

Innledningsvis i denne studien kommer det frem at guttene i snitt har et lavere motivasjonsnivå enn jenter, særlig når det gjelder motivasjon for skolearbeid, motivasjon for læring samt holdninger til skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg til lavere motivasjonsnivå har gutter dårligere skoleprestasjoner enn jenter, bortsett fra i kroppsøving. På bakgrunn av dette var det interessant å finne ut om fysisk aktivitet har en betydning for gutters motivasjonsnivå. Målet med denne studien var derfor å undersøke hvilken betydning fysisk aktiv læring ville ha for gutters engasjement og indre motivasjon. Det har blitt gjort et forsøk på å svare på studiens problemstilling:

- 1) «Hvilken betydning vil den pedagogiske tilnærmingen fysisk aktiv læring ha for gutters engasjement i undervisningen?».
- 2) «Hvordan kan gutters engasjement i fysisk aktiv læring fremme indre motivasjon?».

Studiens teori innenfor engasjement, motivasjon og tidligere forskning innen fysisk aktiv læring er grunnlaget for innhenting av data fra observasjoner og fokusgruppeintervjuer på 5. trinn. Innledningsvis kommer det frem tidligere studier som ser på sammenhengen mellom fysisk aktiv læring og elevenes engasjement. Engasjement i skolen er grunnleggende for elevens skoleprestasjoner (Owen et al., 2016). Ut ifra denne studiens funn kommer det blant annet frem at guttene lar seg engasjere av læring i sosiale situasjoner og bevegelse. Gjennom observasjonene viser guttene trivsel og glede, noe som ifølge Owen et al (2016) kan knyttes til emosjonelt engasjement. Begrepet engasjement omfatter flere aspekter. I tillegg til emosjonelt engasjement har vi engasjement gjennom atferd og kognitivt engasjement (Owen et al., 2016). Guttenes atferd i observasjonene kommer tydelig frem gjennom aktivitetene. De viser høy grad av oppgaverelatert atferd, deltakelse og innsats. Guttene var involvert i undervisningens innhold, som antyder høy grad av engasjement gjennom oppførsel. Kognitivt engasjement omfatter elevenes investering i læring. Slik det fremgår i studiens fokusgruppeintervjuer uttrykker elevene at læring har oppstått i fysisk aktiv læring gjennom diskusjoner, samhandling og bilder som hjelpemidler. Den første delen av problemstillingen, som går ut på hvilken betydning fysisk aktiv læring har for gutters engasjement, blir støttet opp av både studiens teoretiske grunnlag og studiens funn. Ut ifra studiens materiale kan man argumentere for at fysisk aktiv læring er en positiv læringsform for guttenes engasjement i undervisning.

Den andre delen av studiens problemstilling omhandler hvordan guttenes engasjement i fysisk aktiv læring fremmer indre motivasjon, noe den teoretiske forankringen bidrar til å belyse. Ifølge Deci og Ryan (2012, s. 422) blir indre motivasjon assosiert med engasjement, trivsel, dypere læring og kompetanse. Empiri fra fokusgruppeintervju får frem at guttene hevder de er motiverte i undervisning med fysisk aktiv læring. De uttrykker at de blir motivert av å være i bevegelse samt positive tilbakemeldinger og konkurranse.

For å kunne oppnå og opprettholde indre motivasjon er det grunnlegge at de tre psykologiske behov blir tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2000b). Elevene trenger først og fremst å føle seg autonome og kompetente for å oppnå indre motivasjon. Empiri fra studien antyder at guttene ikke opplevde medbestemmelse i undervisningene med fysisk aktiv læring. Til tross for at guttene ikke fikk være med i valget av undervisningens innhold, fikk de være med å sette mål for timen i tillegg til å diskutere hvordan målene kan realiseres. Dette kan føre til at guttene kan ha følt eierskap til timens innhold, som kan oppleves som en viss grad av autonomi (Whitehead, 2014, s. 91). Ser man på skalaen som illustrerer internalisering, nærmere bestemt graden av selvstyring, kan det tenkes at guttene kan ha følt en høyere grad av autonomi. Guttene forteller imidlertid at de lar seg motivere av lærerens positive tilbakemeldinger. Likhetstrekkene mellom guttenes utsagn og introjeksjonsregulering indikerer at de skyves mer mot lav autonomi på skalaen. En annen faktor som kan ha ført guttene mer mot lav autonomi er belønningsaspektet ved konkurranse, ettersom det er en form for ytre regulering. Ser man på elevenes kompetansebehov, er det grunn til å anta at guttene opplevde en følelse av mestring samt en følelse av kompetanse. Dette kan bidra til å fremme indre motivasjon. For at guttene skal ha opplevd en følelse av autonomi og kompetanse er tilhørighetsbehovet nødvendig (Manger & Wormnes, 2015, s. 182). Guttene fra utvalget er glad i å samhandle med medelevene. I tillegg til dette kan det virke som at guttene har en tillitsfull relasjon til læreren, som indikerer at de føler en tilhørighet i miljøet de er i.

Ifølge Owen et al. (2016) mener en gruppe forskere at engasjement i skolen representerer elevens *handling* mens motivasjon representerer elevens *intensjon*. Det er således ikke en selvfølge at guttenes engasjement vil fremme indre motivasjon. Ut ifra studiens empiri ser det ut til at guttene var engasjerte i undervisningene med fysisk aktiv læring. Dette kom blant annet tydelig frem ved å observere elevenes handling og atferd. Elevenes intensjon er derimot mer utfordrende å studere. Av den grunn er guttenes indre motivasjon drøftet i lys av studiens teoretiske forankring. Det er mulig at elevene opplevde indre motivasjon i undervisningene med

fysisk aktiv læring, men ettersom alle tre psykologiske behov ikke ble tilfredsstilt kan det ikke konkluderes med at guttenes engasjement i fysisk aktiv læring fremmer indre motivasjon.

## **6.2 Metodiske betraktninger**

Sett bort ifra Owen et al. (2016) sin review om fysisk aktivitet og skoleengasjement, har det vært utfordrende å finne studier som ser på sammenhengen mellom fysisk aktiv læring og engasjement eller motivasjon. Denne studien belyser derfor et tema i fysisk aktiv læring gjennom et relevant teoretisk rammeverk og en metodisk tilnærming som det ellers er lite forskning på. Det er likevel nødvendig å se på studiens begrensninger.

Den innsamlede empirien skulle i utgangspunktet bestå av tre observasjoner per klasse i stedet for to. Det var i tillegg til dette planlagt at fokusgruppeintervjuene skulle bli gjennomført direkte etter siste observasjon, som i stedet ble gjennomført omtrent tre måneder etter endt observasjon. Grunnet uforutsette hendelser våren 2020 ble skolene stengt, som førte til en tvunget endring i gjennomføring av studiens metodiske empiri. Utsettelsen av fokusgruppeintervjuene kan ha en betydning for hva elevene husker fra undervisningene som ble observert som kan påvirke elevenes svar. Færre observasjoner enn planlagt fører i tillegg til dette til begrenset data.

Informantenes forståelse for begrepet motivasjon er grunnleggende for denne studiens funn. Ved utarbeiding av intervjuguide til prøveintervjuet ble det tatt for gitt at guttene kjente betydningen av begrepet og det ble av den grunn ikke lagt inn en begrepsavklaring. For å unngå forvirring og ulike oppfatninger av begrepet blant informantene, ble det lagt inn en forklaring i intervjuguiden før studiens fokusgruppeintervju. Endringene som ble gjort etter gjennomføring av prøveintervju var nødvendig for at guttene skulle svare ut ifra en felles oppfatning av begrepet.

Studiens empiri består av informasjon fra fire gutter per fokusgruppeintervju i tillegg til observasjon av to klasser på 5. trinn. Observasjonene er blitt brukt som en supplerende metode som en forsterkning av guttenes utsagn. Informantenes subjektive opplevelse av skolehverdagen og fysisk aktiv læring gir imidlertid forskeren begrenset informasjon på studiens problemområde. En kan heller ikke se bort fra at guttene fra utvalget kan ha svart på spørsmål ut fra hva de tror er forventet av dem. Ifølge Kvernmo (2010, s. 69) kan en likevel ikke konkludere med at studien har manglende reliabilitet ettersom informantene er barn.

Et spørsmål er hvorvidt resultatene er gyldige for det utvalget som er undersøkt, også kalt indre validitet. For å få et bredt bilde av elevenes opplevelse og deres situasjon, ble det gjennomført observasjon og fokusgruppeintervju. Ifølge Leseth og Tellmann (2014, s. 175) får forskeren mulighet til å vurdere ulike sider av samme fenomen ved å sammenligne data som er samlet inn ved bruk av observasjon og intervju. I denne studien underbygger intervjuene det som er blitt observert, som vil si at disse metodene til en viss grad validerer hverandre (Askerøi & Barikmo, 2010, s. 21). Ser man på studiens ytre validitet, hvorvidt funnene kan generaliseres, kan ikke funnene si noe om gutters engasjement og motivasjon i fysisk aktiv læring på et generelt grunnlag. Årsaken til dette er fordi studien er basert på guttenes subjektive opplevelse. Det kan dermed ikke utelukkes at en annen studie med andre informanter vil ha ulike erfaringer og opplevelser selv om studiens forskningsprosess er lik. Denne studiens funn gjelder kun guttene fra dette utvalget, men kan likevel bidra til å inspirere til videre forskning innen fysisk aktiv læring.

### **6.3 Veien videre**

Hensikten med denne studien var å gi et innblikk i hvilken betydning fysisk aktiv læring har for gutter på 5. trinn. Studiens fokus har vært på gutters engasjement samt hvordan det fremmer indre motivasjon. Fysisk aktiv læring er noe som blir praktisert lite i Norge og en årsak til dette kan være at lærerne har en oppfatning om at teori kommer før praksis (Vingdal, 2014a, s. 11). Det er med andre ord for få nasjonale studier som har undersøkt fysisk aktiv læring med positive funn. Et mål med denne studien er derfor å øke oppmerksomheten mot dette temaet. Både det empiriske materialet og teoretiske fundament får frem noen utfordringer ved å implementere fysisk aktiv læring i skolen. Fysisk aktiv læring er en krevende undervisningsform for lærerne. Guttene i denne studiens utvalg uttrykker blant annet at de vil ha mer variasjon i undervisningen. Noen utfordringer ved implementering av fysisk aktiv læring som er blitt nevnt er tidsaspektet, skolens prioriteringer samt lite tidlige forskning. Et fokus for en større studie kunne derfor vært å forske på implementering av fysisk aktiv læring i skolen og eventuelle måter å gjøre det mer tilgjengelig for lærere. Siden fysisk aktivitet er så essensielt for barn, kan det være hensiktsmessig å sammenligne ordinær undervisning og fysisk aktiv læring og hvilken effekt forskjellen vil ha på barn.

Gjennom fokusgruppeintervjuene blir kjønnsforskjeller i fysisk aktiv læring diskutert. Guttenes oppfatning er at de som er fysisk aktive på fritiden har større glede av fysisk aktiv læring. De forteller også at guttene i deres klasser generelt er mer aktive enn jentene. Ettersom denne

studiens fokus er fra gutters perspektiv, kunne videre arbeid vært å undersøke forskjellen mellom jenter og gutter i fysisk aktiv læring ved å gjøre en komparativ analyse. Stemmer guttenes utsagn i intervjuene? Det kunne også vært spennende å se på sammenhengen mellom fysisk aktivitet på fritiden og fysisk aktiv læring. Er det slik at elever som er mer fysisk aktive på fritiden har større glede av fysisk aktiv læring?

Ettersom denne studien kun ser på gutter og hvilken betydning fysisk aktiv læring har for deres engasjement og motivasjon, kan man ikke si noe om de er mer engasjert og motivert enn jenter. Det vil av den grunn vært interessant å se nærmere på akkurat dette. De faktorene guttene opplever som viktige i fysisk aktiv læring kan være noe helt annet for jentene. En begrensning ved denne studien kan være at den både ser på gutters engasjement samt motivasjon. Ved å gå mer i dybden på én av disse faktorene kan en muligens finne flere eller andre svar på problemstillingen.

## Litteraturliste

- Askerøi, E. & Barikmo, I. (2010). Triangulering. I E. Arntzen, K. & J. Tolsby (Red.) *Studenten som forsker i utdanning og yrke : vitenskapelig tenkning og metodebruk*. s. 21-27. Høgskolen i Akershus: Læremidler for profesjonsutdanning.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori. 5. utgave*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3, 77-101.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Damsgaard, H. L. (2005). *Med åpne øyne : observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, M. (2012). Self-Determination Theory. I P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins, *Handbook of Theories of Social Psychology*. 1, 416-437. Sage Publications.
- Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*. 27(1), 23-40.
- Donnelly, J. E. & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*. 52, 36-42.
- Edmunds, J. K., Ntoumanis, N. & Duda, J. L. (2006). A test of self-determination theory in exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology*. 36, 2240-2265.



- Edmunds, J. K., Ntoumanis, N. & Duda, J. L. (2007). Perceived Autonomy Support and Psychological Need Satisfaction in Exercise. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics.
- Flintoff, A. & Scraton, S. (2006). Girls and physical education. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Red.), *The Handbook of Physical Education*. s. 767–783. Sage Publications Ltd 2006.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*. 74(4), 59-109.
- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination Theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*. 26, 331-362.
- Greiff, J. W. de, Hartman, E., Mullender-Wijnsma, M. J., Bosker, R. J., Doolaard, S. & Visscher, C. (2016). Long-term effects of physically active academic lessons on physical fitness and executive functions in primary school children. *Health Education Research*. 31(2), 185-194.
- Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). Preface. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (eds.) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. s. xi-xiii. Human Kinetics.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Helle, L. (2013). *1.-7. trinn: Pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2019) Fysisk aktivitet for barn og unge. Hentet den 25/11-20 fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide/fysisk-aktivitet-for-barn-og-unge#barn-og-unge-bor-vaere-i-fysisk-aktivitet-minimum-60-minutter-hver-dag>
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden : innføring i pedagogisk psykologi*. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jakobsen, A. M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. *Nordic Sport Science Forum*. Hentet 18/2-2020 fra <https://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
- Jenssen, A. R. (2014). Fag i uterom. I I. M. Vingdal (red.) *Fysisk aktiv læring*. s. 114-133. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolkning og vurdering. 3. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. (2012). Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor? Hentet den 6/11-2020 fra <https://www.idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). Jenter flinkere på skolen enn gutter. Hentet den 12/12-2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Jenter-flinkere-pa-skolen-enn-gutter/id756369/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalø, S. E., Bru, E., Brønnick, K. & Dyrstad, S. M. (2017). Does increased physical activity in school affect children's executive functions and aerobic fitness? *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. 27, 1833-1841.
- Kvernmo, G. (2010). Intervju som metode – barn/unge som informanter. I E. Arntzen, K. & J. Tolsby (Red.) *Studenten som forsker i utdanning og yrke : vitenskapelig tenkning og metodebruk*. s. 66-80. Høgskolen i Akershus: Læremidler for profesjonsutdanning.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2011). *Didaktisk arbeid, 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1, grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring : utvikling av egne og andres ressurser. 2. utgave.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Mavilidi, M. F., Okely, A. D., Chandler, P. & Paas, F. (2016). Infusing Physical Activities Into the Classroom: Effects on Preschool Children's Geography Learning. *International Mind, Brain and Education Society and Wiley Periodicals, Inc.* 10(4), 256-263.

McClelland, E., Pitt, A. & Stein, J. (2015). Enhanced academic performance using a novel classroom physical activity intervention to increase awareness, attention and self-control: Putting embodied cognition into practice. *Improving Schools.* 18(1), 83-100.

NESH. (2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet den 13/10-20 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Norris, E., Steen, T. V., Direito, A. & Stamatakis, E. (2020). Physically active lessons in school and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: a systematic review and meta-analysis. *Br J Sports Med.* 54, 826-838.

Owen, K. B., Parker, P., Zanden, B. V., MacMillan, F., Astell-Burt, T. & Lonsdale, C. (2016). Physical Activity and School Engagement in Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. *Educational Psychologist.* 52(2).

Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Secondary Manual.* Charlottesville: University of Virginia.

Resaland, G. K., Aadland, E., Moe, V. F., Aadland, K. N., Skreve, T. Stavnsbo, M., Suominen, L., Steene-Johannessen, J., Glosvik, Ø., Andersen, J. R., Kvalheim, O. M., Engelsrud, G., Andersen, L. B., Holme, I. M., Ommundsen, Y., Kriemler, S., Mechelen, W. McKay, H. A., Ekelund, U. & 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, 322-328.

Riley, N., Lubans, D. R., Holmes, K. & Morgan, P.J. (2016). Findings From the EASY Minds Cluster Randomized Controlled Trial: Evaluation of a Physical Activity Integration Program for Mathematics in Primary Schools. *Journal of Physical Activity and Health.* 13, 198-206.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (eds.) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. s. 1-20. Human Kinetics.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guildford Press.
- Säljö, R. (2017). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Schjerven, H. (2014). Tenke det, ville det, og gjøre det! I I. M. Vingdal (red.) *Fysisk aktiv læring*. s. 177-200. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2010). *Motivation in education : theory, research, and applications*. 3rd ed. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena : Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skage, I. (2020). Fysisk aktivitet i skolen, fra kunnskap til praksis : Muligheter og utfordringer ved å implementere fysisk aktiv læring som didaktisk verktøy i skolen. Universitetet i Stavanger.
- Standage, M., Gillison, F. & Treasure, D. C. (2007). Self-Determination and Motivation in Physical Education. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. s. 71-83. United States: Human Kinetics.
- Statistisk sentralbyrå. (2013). Karakterer ved avsluttet grunnskole, 2013. Hentet den 16/11-2019 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs/aar/2013-11-06>

Tarp, J., Domazet, S. L., Froberg, K., Hillman, C. H., Andersen, L. B. & Bugge, A. (2016). Effectiveness of a School-Based Physical Activity Intervention on Cognitive Performance in Danish Adolescents: LCoMotion-Learning, Cognition and Motion – A Cluster Randomized Controlled Trial. *PLoS ONE*. 11(6), 1-19.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave. Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.

Utdanningsdirektoratet. (2019). Elevundersøkelsen. Hentet den 15/2-2020 fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalalt?periode=2018-2019&orgaggr=a&trinn=7&sammenstilling=1&fordeling=5>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Hentet den 30/9-2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). Prinsipper og læring, utvikling og danning. Hentet den 30/9-2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2020 : 2.1.6 Fysisk aktivitet. Hentet den 30/9-2020 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2020/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1.6fysisk-aktivitet>

Vallerand, R. J. & Losier, G. F. (1999). An Interactive Analysis of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *Journal of Applied Sport Psychology*. 11(1), 142-169.

Vingdal, I. M. (2014a). Introduksjon : fysisk aktiv læring. I I. M. Vingdal (red.) *Fysisk aktiv læring*. s. 11-16. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vingdal, I. M. (2014b). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringsyn. I I. M. Vingdal (red.) *Fysisk aktiv læring*. s. 37-57. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vingdal, I. M. (2014c). Fysisk aktiv læring i grupper. I I. M. Vingdal (red.) *Fysisk aktiv læring*. s. 60-77. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Whitehead, M. (2014). Physical literacy, kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren. I I. M. Vingdal (red.) *Fysisk aktiv læring*. s. 81-95. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L. & Gu, X. (2011). Need Support, Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Physical Activity Participation among Middle School Students. *Journal of Teaching in Physical Education*. Human Kinetics, Inc. 30, 51-68.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

08.12.2020, 15:09



### NSD sin vurdering

#### Prosjektittel

Fysisk aktiv læring og hvilken betydning det har for guttenes motivasjon for læring

#### Referansenummer

296932

#### Registrert

20.12.2019 av Åshild Sollesnes - A.Sollesnes@stud.uis.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eva Leibinger, eva.leibinger@uis.no, tlf: 51833563

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Åshild Sollesnes, ashildsollesnes@gmail.com, tlf: 95144667

#### Prosjektperiode

01.11.2019 - 11.12.2020

#### Status

08.07.2020 - Vurdert

#### Vurdering (2)

---

##### 08.07.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 08.07.2020.

Vi har nå registrert 11.12.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres.

NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Winccentsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### **07.02.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 07.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.06.2020.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

#### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12),



informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vedlegg 2 – Informasjonsskriv**

*Kjære elev på 5. trinn*

### **INFORMASJONSSKRIV OM FORSKNINGSPROSJEKTET**

#### **«Fysisk aktiv læring i undervisning»**

Du inviteres til å delta i en studie hvor formålet er å observere din klasse i fysisk aktiv læring i undervisning. I dette skrivet vil jeg gi den informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Hensikten med dette prosjektet er å undersøke hvordan elever arbeider i undervisning med fysisk aktiv læring og hvilken betydning det vil ha for deres motivasjon. Det vil si at dere vil være i fysisk aktivitet mens dere har undervisning i et fag. Undervisningene vil derfor inneholde fysisk aktivitet i stedet for at de foregår i klasserommet. I tillegg til at jeg vil observere undervisninger med fysisk aktiv læring, vil jeg også intervju en gruppe på fire til fem gutter. Dette vil være et intervju som vil vare i omtrent en halvtime. I dette intervjuet vil vi ha en samtale om hvordan dere opplever fysisk aktiv læring i undervisning, hvilke holdninger dere har til skolen og motivasjon. Intervjuet vil bli tatt opp ved bruk av en båndopptaker.

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

Du vil bli observert i tre undervisningstimer med aktiv læring. Dette vil være undervisninger i fag dere allerede har som inngår i skoletiden. Etter tre undervisningstimer med observasjon, vil jeg ha et fokusgruppeintervju med fire til fem gutter. Dette vil vare i omtrent en halvtime, som også inngår i skoletiden.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er helt frivillig for deg å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi en grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert, som vil si at jeg ikke vil nevne navn eller skole. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller dersom du velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene som er nevnt. Jeg og min veileder ved Universitetet i Stavanger vil ha tilgang til informasjon jeg vil samle inn.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet),
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg vil behandle opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket. Dersom dere aksepterer at deres sønn deltar i intervju i forbindelse med dette prosjektet, kan dere skrive under på dette under samtykkeerklæringen på neste side.

Dersom du har noen spørsmål kan du kontakte meg på e-post eller telefon.

Med vennlig hilsen

Åshild Sollesnes

Mastergradsstudent Universitetet i Stavanger

e-post

Tlf.

Eva Leibinger

Veileder ved Universitetet i Stavanger

e-post:

## **Vedlegg 3 – Samtykke**

*Kjære foreldre til elever på 5.trinn:*

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### **” Fysisk aktiv læring og hvordan det påvirker gutters motivasjon for læring ”**

#### **Bakgrunn og formål med prosjektet**

Som student ved universitetet i Stavanger skal jeg skrive masteroppgave våren 2020. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvilken betydning fysisk aktiv læring i undervisningene har for guttenes motivasjon for læring. For å komme nærmere et svar på min problemstilling vil jeg gjerne observere to klasser på 5. trinn samt gjennomføre et fokusgruppeintervju med fire til fem gutter fra hver klasse.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien for deres sønn/datter?**

Læreren til klassene som vil delta i prosjektet vil ha undervisninger med den pedagogiske tilnærmingen «fysisk aktiv læring». Det vil bli gjennomført tre undervisninger med aktiv læring. Det vil si at elevene er fysisk aktive mens de øver på fag, f.eks. bingo i matte, stafett i norsk osv. Jeg vil observere uten deltakelse. I denne observasjonen vil jeg se nærmere på guttenes motivasjon for læring ved bruk av et observasjonsskjema, samt notere det som ikke kan måles i observasjonsskjemaet. Disse undervisningstimene vil være en obligatorisk del av elevenes skoledag.

#### **Hva innebærer intervjuet for deres sønn?**

For å komme nærmere inn på guttenes tanker og holdning til undervisning med fysisk aktiv læring, vil jeg gjerne intervju en gruppe på fire til fem gutter i hver klasse. I intervjuet vil jeg bruke en båndopptaker for å få mest mulig informasjon med i analysen. Intervjuet vil vare i omtrent en halvtime og vil bestå av en introduksjonsdel samt tre temaer.

#### **Hva skjer med informasjonen om deres sønn/datter?**

Opplysningene som vil bli samlet inn vil bli behandlet konfidensielt. Alle som er med i dette prosjektet vil også ha taushetsplikt. All informasjon og data vil være anonyme, navn og

personopplysninger vil med andre ord fjernes fra studien. Det vil heller ikke være mulig å identifisere elevene som deltar i studien.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig deltakelse i prosjektet. Eleven kan trekke sitt samtykke når som helst, uten å oppgi en grunn til dette. Alle opplysninger som elevene vil bli anonymisert, også dersom eleven trekker seg. Dersom dere aksepterer at deres sønn/datter deltar i mitt prosjekt, kan dere skrive under på dette under samtykkeerklæringen på neste side. Prosjektet er meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata).

Dersom dere har noen spørsmål kan dere kontakt med meg på e-post eller telefon.

Med vennlig hilsen

Åshild Sollesnes

Mastergradsstudent ved Universitetet i

Stavanger

E-post:

Tlf:

Eva Leibinger

Veileder ved Universitetet i

Stavanger

E-post:

## Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

*” Fysisk aktiv læring og hvordan det påvirker gutters motivasjon for læring ”*

Jeg har lest informasjonsskrivet, og jeg er villig til å la min sønn få delta i intervju.

Jeg samtykker til at opplysninger om min sønn behandles frem til prosjektet er avsluttet den 12/6-2020.

---

(Signert av foreldre til prosjektdeltaker, dato)

Elevens for- og etternavn: (Skriv tydelig, helst med blokkbokstaver)

---

Vennligst fyll ut dette skjemaet og ta et bilde av denne siden med mobilen. Filen sendes på mail eller på melding.

Takk!

## Vedlegg 4 – Observasjonsskjema

Forutsetninger	
Antall lærere	
Antall elever	av
Antall gutter	
Omgivelser (natur, uteområde, inne, fasiliteter)	
Vær	
Fag og tema	
Klokkeslett	til
Mål med timen (samarbeid, aktivitet, pugge, forberede til prøve)	
Beskrivelse av type aktivitet	

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

Ettervurdering		
Samarbeider elevene?	Ja	Nei
Er det noen som bidrar lite i løsning av oppgavene?	Ja	Nei
Forsto elevene oppgavene og instruksene?	Ja	Nei
Var det en hensiktsmessig fordeling av grupper?	Ja	Nei
Var det en god balanse mellom fysisk aktivitet og faglig innsats?	Ja	Nei

Er det noen som i liten grad er fysisk aktive?	Ja	Nei
--	----	-----

**Notater/kommentarer:**



## Vedlegg 5 – Observasjonsskjema A-klassen, dag 1

Forutsetninger	
Antall lærere	1
Antall elever	20 av 20
Antall gutter	11
Omgivelser (natur, uteområde, inne, fasiliteter)	Skolegården
Vær	Mye vind og kaldt, ellers fint
Fag og tema	Samfunnsfag: Demokrati, det gamle Hellas og det gamle Egypt
Klokkeslett	11:15 til 12:15
Mål med timen (samarbeid, aktivitet, pugge, forberede til prøve)	Repetisjon av tema de har hatt tidligere og samarbeide om å komme frem til svarene
Beskrivelse av type aktivitet	30 poster blir lagt ut rundt i skolegården. Elevgruppene skal trille en terning og løpe til den posten tallet på terningen viser. Når de har funnet posten løper de tilbake til læreren og sier svaret. Dersom svaret er riktig skal de trille en ny terning og legge til dette tallet til den posten de var på. Svarer de feil må de rykke tilbake til forrige post de var på for så å trille en terning. Første gruppe til post 30!

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

Faglig innsats		x	
----------------	--	---	--

<b>Ettervurdering</b>		
Samarbeider elevene?	<b>Ja</b>	Nei
Er det noen som bidrar lite i løsning av oppgavene?	<b>Ja</b>	Nei
Forsto elevene oppgavene og instruksene?	<b>Ja</b>	Nei
Var det en hensiktsmessig fordeling av grupper?	<b>Ja</b>	Nei
Var det en god balanse mellom fysisk aktivitet og faglig innsats?	Ja	Nei
Er det noen som i liten grad er fysisk aktive?	<b>Ja</b>	Nei

### **Notater/kommentarer:**

Så ut som godt samarbeid innad i gruppene. Guttene forsto oppgavene de fikk ettersom de hadde få, men relevante spørsmål og hadde høy grad av fysisk aktivitet gjennom hele undervisningen. Noen få som gutter som var mindre deltakende og mindre aktive sammenlignet med resten av guttene i klassen. Guttene var generelt mer aktive enn jentene. Det var et fåtall av gutter som begynte å gå i stedet for å løpe etter som tiden gikk. Flere gutter som bidro faglig i undervisningen. Jeg har derimot hverken valgt å krysse av på at det var god balanse mellom fysisk aktivitet og faglig innsats eller dårlig. Elevene var veldig ivrige på å komme i gang med oppgaven, ettersom læreren måtte henge opp flere poster på ny på grunn av vind, som førte til at de måtte vente litt. Elevene var tålmodige i denne uventede pausen og kom raskt i gang med aktiviteten igjen når alt var klart.

## Vedlegg 6 – Observasjonsskjema B-klassen, dag 1

Forutsetninger	
Antall lærere	1
Antall elever	19 av 21
Antall gutter	9
Omgivelser (natur, uteområde, inne, fasiliteter)	Skolegården
Vær	Mye vind og kaldt, ellers fint. Vinden førte til at noen av postene blåste vekk.
Fag og tema	Samfunnsfag: Demokrati, det gamle Hellas og det gamle Egypt
Klokkeslett	9:30 til 10:30
Mål med timen (samarbeid, aktivitet, pugge, forberede til prøve)	Repetisjon av tema de har hatt tidligere og samarbeide om å komme frem til svarene.
Beskrivelse av type aktivitet	«30-leken»: 30 poster blir lagt ut rundt i skolegården. Elevgruppene på fire skal trille en terning og løpe til den posten tallet på terningen viser. Når de har funnet posten løper de tilbake til læreren og sier svaret. Dersom svaret er riktig skal de trille en ny terning og legge til dette tallet til den posten de var på. Svarer de feil må de rykke tilbake til forrige post de var på for så å trille en terning. Første gruppe til post 30!

Aktivt engasjement	Høy	Middels	Lav
Respons	x		
Stiller spørsmål	x		
Aktiv lytting		x	
Deler idéer	x		
Ser på læreren		x	
«On-task behaviour»	x		
Deltakelse	x		

Faglig kommunikasjon	x		
Faglig innsats	x		

<b>Ettervurdering</b>		
Samarbeider elevene?	<b>Ja</b>	Nei
Er det noen som bidrar lite i løsning av oppgavene?	<b>Ja</b>	Nei
Forsto elevene oppgavene og instruksene?	<b>Ja</b>	Nei
Var det en hensiktsmessig fordeling av grupper?	<b>Ja</b>	Nei
Var det en god balanse mellom fysisk aktivitet og faglig innsats?	<b>Ja</b>	Nei
Er det noen som i liten grad er fysisk aktive?	<b>Ja</b>	Nei

### **Notater/kommentarer:**

Det var en god respons til oppgaven blant guttene. De var svært ivrige og satt i gang før læreren hadde fått ropt «start». Det var tydelig at elevene hadde konkurranseinstinkt som var en grunn til at de løpte raskt rundt i skolegården for å finne postene. Det var tydelig høy grad av oppgaverelatert atferd hos guttene. De gjorde akkurat det de skulle og var svært aktive. Samarbeidet blant gruppene var litt vanskelig å se siden de hele tiden var på farten. Det hendte ofte at guttene på gruppen kom løpende til læreren først og ville gi svaret på oppgaven, mens jentene gikk bak og kom hengende etter. Det var høy grad av deltakelse blant guttene. Den faglige kommunikasjonen og innsatsen var vanskelig å få med seg ettersom de løp rundt omkring. Jeg fikk derimot med meg hvordan de resonnerer seg frem til svaret når de sto hos læreren. Elevene hadde godt samarbeid for det meste. Guttene kunne løpe fra jentene iblant på grunn av konkurranseinstinkt og ivrighet. De fleste guttene virket engasjerte og jeg hørte til og med en gutt som sa «dette var en mye kjekkere samfunnsfagtime». Balansen mellom fysisk aktivitet og faglig innhold var bra. De løpte for å lete etter posten de var ute etter, der var det et spørsmål om noe de har lært tidligere, de skulle løse denne oppgaven sammen innad i gruppen, for så å løpe til læreren for å avgi svaret. Et fåtall av gutter ble litt mindre aktive etterhvert som tiden gikk.

## Vedlegg 7 – Observasjonsskjema A-klassen, dag 2

Forutsetninger	
Antall lærere	1
Antall elever	20 av 20
Antall gutter	11
Omgivelser (natur, uteområde, inne, fasiliteter)	Fotballbane, ute
Vær	Vindstille og overskyet
Fag og tema	Samfunnsfag: Demokrati, det gamle Hellas og det gamle Egypt
Klokkeslett	9:30 til 10:30
Mål med timen (samarbeid, aktivitet, pugge, forberede til prøve)	Repetisjon av tema de har hatt tidligere og samarbeide om å komme frem til svarene.
Beskrivelse av type aktivitet	<p>Kortstafetten: 12 kort per kategori med bilder, tekst eller stikkord. Elevene ble delt inn i tre grupper med hver sitt tema. Første gruppen som fikk samlet alle 12 kortene i sin kategori vinner.</p> <p>Stafett med fagspørsmål: Elevene blir delt inn i to lag. To og to elever springer frem til en lærer og får spørsmål fra de tre temaene de har hatt om.</p> <p>Det første laget som svarte riktig på alle 15 spørsmålene vinner.</p>

Aktivt engasjement	Høy	Middels	Lav
Respons	x		
Stiller spørsmål			x
Aktiv lytting	x		
Deler idéer		x	
Ser på læreren		x	
«On-task behaviour»	x		
Deltakelse	x		
Faglig kommunikasjon		x	

Faglig innsats	x		
----------------	---	--	--

<b>Elevatferd</b>		
Samarbeider elevene?	<b>Ja</b>	Nei
Er det noen som bidrar lite i løsning av oppgavene?	<b>Ja</b>	<b>Nei</b>
Forsto elevene oppgavene og instruksene?	<b>Ja</b>	Nei
Var det en hensiktsmessig fordeling av grupper?	<b>Ja</b>	Nei
Var det en god balanse mellom fysisk aktivitet og faglig innsats?	<b>Ja</b>	Nei
Er det noen som i liten grad er fysisk aktive?	<b>Ja</b>	Nei

### **Notater/kommentarer:**

Det var høy grad av respons hos guttene. De forsto oppgavene med en gang ettersom de var kjent med den første aktiviteten fra tidligere. De stilte nesten ingen spørsmål, men det virket likevel som de var ivrige på å komme i gang med aktiviteten. Det så ut til at alle guttene ga en god innsats i aktivitetene og var svært aktive. Det var derimot noen få gutter som så slitne ut mot slutten, men litt støtte fra medelevene fikk dem til å øke aktiviteten. Det var godt samarbeid i gruppene. Det ble observert god balanse mellom fysisk aktivitet og faglig innsats. Mot slutten av fagstafetten var det imidlertid noen gutter som senket tempoet, som gjorde at det var litt ujevnt aktivitetsnivå i parene som skulle løpe mot læreren, men de ventet på hverandre og løste likevel oppgavene sammen.

## Vedlegg 8 – Observasjonsskjema B-klassen, dag 2

Forutsetninger	
Antall lærere	1
Antall elever	18 av 21
Antall gutter	8
Omgivelser (natur, uteområde, inne, fasiliteter)	Fotballbane, ute
Vær	Vindstille og overskyet
Fag og tema	Samfunnsfag: Demokrati, det gamle Hellas og det gamle Egypt
Klokkeslett	9:30 til 10:30
Mål med timen (samarbeid, aktivitet, pugge, forberede til prøve)	Repetisjon av tema de har hatt tidligere og samarbeide om å komme frem til svarene.
Beskrivelse av type aktivitet	<p>Kortstafetten: 12 kort per kategori med bilder, tekst eller stikkord. Elevene ble delt inn i tre grupper med hver sitt tema. Første gruppen som fikk samlet alle 12 kortene i sin kategori vinner.</p> <p>Stafett med fagspørsmål: Elevene blir delt inn i to lag. To og to elever springer frem til en lærer og får spørsmål fra de tre temaene de har hatt om.</p> <p>Det første laget som svarte riktig på alle 15 spørsmålene vinner.</p>

Aktivt engasjement	Høy	Middels	Lav
Respons	x		
Stiller spørsmål	x		
Aktiv lytting			x
Deler idéer		x	
Ser på læreren		x	
«On-task behaviour»	x		
Deltakelse	x		
Faglig kommunikasjon	x		

Faglig innsats	x		
----------------	---	--	--

<b>Elevatferd</b>		
Samarbeider elevene?	<b>Ja</b>	Nei
Er det noen som bidrar lite i løsning av oppgavene?	<b>Ja</b>	Nei
Forsto elevene oppgavene og instruksene?	<b>Ja</b>	Nei
Var det en hensiktsmessig fordeling av grupper?	<b>Ja</b>	Nei
Var det en god balanse mellom fysisk aktivitet og faglig innsats?	<b>Ja</b>	Nei
Er det noen som i liten grad er fysisk aktive?	<b>Ja</b>	Nei

### **Notater/kommentarer:**

Disse to stafettene ble svært godt mottatt i denne klassen. Mange engasjerte og de viste mye glede for aktivitetene. De var ivrige til å komme i gang med stafettene og alle var aktive, mulig på grunn av konkurranseinstinktet. Selv om noen spørsmål var litt utfordrende å svare riktig på for flere, så mistet de ikke motivasjon eller mestringsfølelse på grunn av det, da prøvde de bare på ny neste runde. De heiet mye på hverandre og støttet hverandre hvis de ikke fikk riktig kort i kortstafetten. Det var litt uro i klassen under instruksjonene. Det kan blant annet skyldes at de kunne reglene til kortstafetten fra før og var ivrige til å bare komme i gang. Flere tullet, fulgte ikke med og så videre, men da aktivitetene ble satt i gang gjorde alle akkurat det de skulle og ingen tullet eller gjorde irrelevante ting.



## Vedlegg 9 – Intervjuguide

### Informasjon

- Informasjon om studien

Hensikten med dette prosjektet er å undersøke hvordan guttene arbeider i undervisning med fysisk aktiv læring og hvilken betydning det vil ha for deres motivasjon.

- Tema for samtalen

Aktiv læring, holdning til skolen og motivasjon

- Alt som blir sagt i samtalen er taushetsbelagt og anonymt
- Informasjon om båndopptaker og hva den brukes til

### Bakgrunn

- Alder
- Kjønn
- Klassetrinn
- Fysisk aktivitet på fritiden

Del 1: Fysisk aktiv læring		
	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
1	Har dere noen erfaringer med aktiv læring fra tidligere?	Fortell om tidligere undervisninger med aktiv læring. Hva er det dere husker best fra disse undervisningene?
2	Hvor ofte bruker lærerne deres aktiv læring i de teoretiske fagene?	Teoretiske fag er matematikk, norsk, engelsk, KRLE osv.
3	Hva tror dere læreren forventer av dere ved bruk av aktiv læring i undervisning?	
4	Føler dere at aktiv læring (fysisk aktivitet) i undervisningene har en innvirkning på deres motivasjon?	Hvis ja, hvordan?

5	Hva tror dere guttene synes om aktiv læring sammenlignet med jentene?	
6	Hva har dere lært i undervisningene dere har hatt i aktiv læring (med meg som observatør)?	
7	Situasjonsbestemt spørsmål (spørsmål knyttet til notatene fra observasjon)	

### Del 2: Holdning til skole

	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
1	Hvordan opplever dere undervisningene på skolen?	Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår dere det som læreren gjennomgår og forklarer?
2	Har dere noen tanker om måten lærerne underviser på i klasserommet?	
3	Hva synes dere om å gjøre oppgaver i klasserommet (matematikkoppgaver, oppgaver på chromebook/iPad osv.)?	
4	Hva synes dere om kroppsøvingsfaget sammenlignet med de teoretiske fagene i skolen?	Teoretiske fag er matematikk, norsk, engelsk, KRLE osv.
5	Hva synes dere om å samarbeide i grupper?	Hvordan er det å samarbeide i grupper i klasserommet i forhold til i undervisning med aktiv læring?

### Del 3: Motivasjon

	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
1	Hva tenker dere når dere hører begrepet «motivasjon»?	
	<i>Begrepet defineres for elevene. Motivasjonen kan påvirke hvordan, når og hva vi lærer. Dersom du er motivert kan det</i>	

	<i>føre til en interesse i å delta i aktiviteter, samt utvikle kunnskapene og ferdighetene dine.</i>	
2	Hva tenker dere dersom læreren deres gir positive tilbakemeldinger underveis i arbeidet?	For eksempel positive tilbakemeldinger på hvordan dere arbeider eller tilbakemeldinger på at dere gjør en god jobb.
3	Hva foretrekker dere i undervisning med aktiv læring; 1) være med på å velge aktiviteter/oppgaver selv, 2) få tildelt en aktivitet/oppgave av læreren.	Begrunn svaret.
4	Er dere flinke til å komme i gang med arbeid dere får beskjed om å gjøre av læreren i ordinær undervisning?	...når det gjelder oppgaver dere må løse på egenhånd?
5	Vil dere si dere kommer senere eller raskere i gang med arbeidsoppgaver i undervisning med aktiv læring?	Hva er det som motiverer dere i undervisninger med aktiv læring?
6	Hvordan påvirker konkurranser motivasjonen deres?	Bli dere motivert for å gjennomføre oppgavene dersom det er en konkurranse?

## Vedlegg 10 – Bilder til intervjuguide

### Fysisk aktiv læring



Foto: FYSAK-konferansen

### Ordinær undervisning



Foto: Its Learning

## Skolearbeid



Foto: The Times



Foto: Oxford Learning

## Konkurransse



Foto: 123RF

## Vedlegg 11 – Tankekart av tematisk analyse

