



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Ungdomsskolelæreres forståelse av og
erfaringer med fysisk aktivitet i skolen

Junior High School Teachers' Understanding
of and Experiences with Physical Activity in
School

Jon-Martin Hallan

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
Veiledere: Hege Eikeland Tjomsland og Øystein Lerum
15.05.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

FORORD

Denne masteroppgaven er skrevet som en avsluttende del av det toårige studiet *Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø* ved Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen. Arbeidet med oppgaven har vært en lang og krevende prosess. Det har imidlertid også vært veldig interessant og lærerikt. Jeg har tilegnet meg kunnskap og fått erfaring som kan være nyttig å ta med seg videre inn i læreryrket, og som forhåpentligvis kan ha betydning for andre også.

Selv om arbeidet med oppgaven i stor grad har vært selvstendig, så er det flere personer som har vært viktig for meg og som har bidratt på hver sine måter. Først og fremst vil jeg takke veilederne mine, Hege Eikeland Tjomsland og Øystein Lerum, for gode råd og tilbakemeldinger. Veiledningssamtalene vi har hatt både fysisk og på mail har vært utrolig hyggelige, inspirerende og motiverende.

Takk til familie, venner og medstudenter for støtte og bidrag. Min kjære samboer og skrivepartner, Rikke Emilie, fortjener en stor takk for oppmuntring og motivasjon underveis i prosessen. Jeg setter stor pris på all støtten du har gitt meg. Uten din hjelp hadde jeg ikke kommet i mål.

Til slutt vil jeg takke intervjudeltakerne som har bidratt med verdifull kunnskap om deres forståelse av og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen. Uten dere ville ikke studien vært mulig!

Jon-Martin Hallan

Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen

Mai 2019

SAMMENDRAG

En rekke politiske hendelser peker i retning mot at fysisk aktivitet vil få en større rolle i fremtidens skole, enten som et folkehelseiltak for å fremme elevers helse, som metode for å fremme læringsutbytte og læringsmiljø, eller begge deler. Tilrettelegging for fysisk aktivitet i skolen har tidligere være forbeholdt lærere i fag som fysisk aktivitet på mellomtrinnet og kroppsøving. Nå ser det imidlertid ut til at lærere i andre undervisningsfag også kan få ansvar for å integrere fysisk aktivitet i undervisningen. Fysisk aktivitet er lite undersøkt fra læreres perspektiv, spesielt på ungdomstrinnet. Formålet med denne studien er å undersøke ungdomsskolelæreres forståelse av selve begrepet ”fysisk aktivitet” og fysisk aktivitet i skolesammenheng, og hvilke erfaringer de har med å tilrettelegge for fysisk aktivitet i skolen.

Studiens problemstilling er: *Hvordan forstår ungdomsskolelærere fysisk aktivitet i skolen og hvilke erfaringer har de med fenomenet?*

For å belyse problemstillingen ble det benyttet en kvalitativ metode. Semistrukturerte dybdeintervju ble foretatt med åtte ungdomsskolelærere på en skole med fysisk aktivitet som satsingsområde. Intervjuene ble analysert ved bruk av Moustakas (1994) modifikasjon av Stevick-Colaizzi-Keen fremgangsmåtene for fenomenologisk analyse (Moustakas, 1994).

Som teoretisk rammeverk ble det benyttet en sosial-økologisk modell basert på Bronfenbrenners (1979) økologiske modell for atferdsutvikling, og McLeroy, Bibeau, Steckler & Glanz (1988) modell for helsefremmende arbeid og utvikling av intervensjoner. Anvendelse av modellen bidro til å synliggjøre og diskutere faktorer fra nære til fjerne omgivelser som kan ha betydning for lærernes forståelse av, erfaring med og praktisering av fysisk aktivitet i skolen.

Hovedfunnene fra studien indikerer at lærerne forstår begrepet ”fysisk aktivitet” som bevegelse. De forstår fysisk aktivitet i skolen som et hjelpemiddel i undervisningen for å fremme læringsutbytte og læringsmiljø. Muligheten fysisk aktivitet har for å fremme helse ser ut til å være mindre betydningsfullt for lærerne. Videre hadde lærerne erfaring med å bruke

fysisk aktivitet i undervisningen både med og/eller uten faglig innhold. De erfarte en rekke utfordringer med å tilrettelegge for fysisk aktivitet i undervisningen, som mangel på tid og plass. Lærerne opplevde samarbeid med kollegaer, elevenes behov og positiv elevrespons som betydningsfullt og dette motiverte dem til å anvende fysisk aktivitet i undervisningen til tross for utfordringene de erfarte.

Nøkkelbegreper: Fysisk aktivitet, forståelse, erfaring, ungdomsskolen, lærer.

ABSTRACT

Numerous political documents point in the direction of physical activity (PA) obtaining a greater role in the school of the future, either as a public health measure to promote pupil health, as a means of promoting learning outcome and learning environment, or both.

Facilitating PA in school has previously been reserved for teachers in subjects such as PA in year 5.-7. and physical education. In the future, teachers in other subjects may also become responsible for integrating PA into subject lessons. There is limited research regarding teacher perspectives, especially at the junior high school level. The purpose of this study was to explore junior high school teachers' understanding of the term "physical activity" and PA in school context, and their experiences with facilitating PA in school.

The study's research question is: *How do junior high school teachers' understand physical activity in school and what experiences do they have with the phenomenon?*

To illuminate the research question, a qualitative method was used. Semi-structured in-depth interviews were conducted with eight teachers' at a junior high school with PA as a focus area. The interviews were analyzed using Moustakas' (1994) modification of the Stevick-Colaizzi-Keen phenomenological analysis (Moustakas, 1994).

As a theoretical framework, a social-ecological model was used, based on Bronfenbrenner's (1979) ecological model for behavioral development, and McLeroy, Bibeau, Steckler & Glanz' (1988) model for health promotion and development of interventions. Application of the model helped to illuminate and discuss factors from close to distant environments that may affect teachers' understanding, experience and practice of PA in school.

The main findings from this study indicate that teachers understand the term "physical activity" as movement. They understand PA in school as an aid in teaching to promote learning outcome and learning environment. PA's ability to promote health appears to be less meaningful to the teachers. Furthermore, the teachers had experience using PA in subject lessons both with and/or without academic content. They experienced a number of challenges

in facilitating PA into lessons, such as lack of time and space. The teachers experienced collaboration with colleagues, the pupils' needs and positive pupil response as essential and this motivated them to apply PA in subject lessons despite the challenges they experienced.

Key Terms: Physical activity, understanding, experience, junior high school, teacher.

INNHOLDSFORTEGNELSE

| | |
|---|-----------|
| FORORD | I |
| SAMMENDRAG..... | II |
| ABSTRACT | IV |
| TABELL- OG FIGUROVERSIKT..... | IX |
| TABELLER | IX |
| FIGUR | IX |
| 1.0 INNLEDNING | 1 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN..... | 1 |
| 1.2.1 Problemstilling..... | 3 |
| 1.3 BEGREPSAVKLARING | 3 |
| 1.4 OPPGAVENS STRUKTUR..... | 4 |
| 2.0 POLITISKE STYRINGSKORT..... | 5 |
| 2.1 FAG – FORDYPNING – FORSTÅELSE..... | 5 |
| 2.2 FOLKEHELSEKORTEN – MESTRING OG MULIGHETER..... | 6 |
| 2.3 ÉN TIME FYSISK AKTIVITET I GRUNNSKOLEN..... | 7 |
| 2.4 NYE SJANSER – BEDRE LÆRING | 9 |
| 2.5 SCHOOL IN MOTION | 10 |
| 2.7 OPPSUMMERING..... | 12 |
| 3.0 TIDLIGERE FORSKNING | 14 |
| 3.1 LITTERATURSØK..... | 14 |
| 3.2 LÆRERES OPPFATNING AV EGENINITIERT FYSISK AKTIVITET | 17 |
| 3.3 LÆRERES OPPFATNING AV FYSISK AKTIVITET I UNDERVISNINGEN MED FAGLIG INNHOLD | 19 |
| 3.3 LÆRERES OPPFATNING AV IMPLEMENTERING AV INTERVENSJONER MED FYSISK AKTIVITET | 20 |
| 3.3.1 Barrierer ved implementering av fysisk aktivitet i klasserommet..... | 20 |
| 3.3.2 Tilretteleggende faktorer ved implementering av fysisk aktivitet i klasserommet..... | 22 |
| 3.3.3 Opprettholdende faktorer ved implementering av fysisk aktivitet i klasserommet | 23 |
| 4.0 TEORETISK RAMMEVERK..... | 24 |
| 4.1 EN SOSIAL-ØKOLOGISK FORSTÅELSESRAMME | 24 |
| 4.1.1 En økologisk modell over nivåene som virker inn på lærernes forståelse, erfaring og praktisering av fysisk aktivitet i skolen | 27 |
| 5.0 METODE | 30 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 5.1 | KVALITATIV METODE | 30 |
| 5.1.1 | <i>Fenomenologisk tilnærming</i> | 30 |
| 5.2 | UTVALG | 31 |
| 5.3 | EGNE ERFARINGER MED FYSISK AKTIVITET I SKOLEN | 32 |
| 5.4 | DATAINNSAMLING | 33 |
| 5.4.1 | <i>Intervjuguide og pilotintervju</i> | 33 |
| 5.4.2 | <i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i> | 34 |
| 5.4.3 | <i>Transkribering</i> | 35 |
| 5.5 | DATAANALYSE | 35 |
| 5.6 | RELIABILITET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET | 37 |
| 5.6.1 | <i>Reliabilitet</i> | 37 |
| 5.6.2 | <i>Validitet</i> | 38 |
| 5.6.3 | <i>Overførbarhet</i> | 38 |
| 5.8 | FORSKNINGSETIKK..... | 39 |
| 6.0 | RESULTAT | 41 |
| 6.1 | FYSISK AKTIVITET I UNDERSØKELSESSKOLEN | 41 |
| 6.2 | ERFARINGER MED FYSISK AKTIVITET I SKOLEN | 42 |
| 6.2.1 | <i>Fysisk aktivitet i undervisningen</i> | 42 |
| 6.2.2 | <i>Elevbehov og elevrespons</i> | 43 |
| 6.2.3 | <i>Samarbeid om planleggingen</i> | 44 |
| 6.2.4 | <i>Utfordringer</i> | 45 |
| 6.3 | FORSTÅELSE AV FYSISK AKTIVITET I SKOLEN | 48 |
| 6.3.1 | <i>Fysisk aktivitet som bevegelse</i> | 48 |
| 6.3.2 | <i>Fysisk aktivitet som et hjelpemiddel</i> | 50 |
| 6.3.3 | <i>Fysisk aktivitet i skolen</i> | 51 |
| 7.0 | DISKUSJON | 54 |
| 7.1 | LÆRERNIVÅ..... | 54 |
| 7.2 | RELASJONSNIVÅ | 57 |
| 7.3 | SKOLENIVÅ | 61 |
| 7.4 | SAMFUNNSNIVÅ..... | 62 |
| 7.5 | STYRKER OG BEGRENSNINGER | 65 |
| 8.0 | AVSLUTNING | 67 |
| 8.1 | PRAKTISKE IMPLIKASJONER OG VEIEN VIDERE | 68 |

| | |
|-------------------------|-----------|
| LITTERATUR | 69 |
| VEDLEGG | 73 |
| VEDLEGG 1 | 74 |
| VEDLEGG 2 | 77 |
| VEDLEGG 3 | 82 |

TABELL- OG FIGUROVERSIKT

TABELLER

Tabell 1: Oversikt over ikke-intervensjonsstudier som er benyttet i tidligere forskning.....s. 15

Tabell 2: Oversikt over intervensjonsstudier som er benyttet i tidligere forskning.....s. 16

FIGUR

Figur 1: En økologisk modell som viser nivåer for påvirkning på læreres forståelse, erfaring og praktisering av fysisk aktivitet i skolen.....s. 28

1.0 INNLEDNING

I dette kapittelet er bakgrunnen for studien og valg av tema beskrevet, problemområdet avgrenset, problemstilling presentert, etterfulgt av en avklaring av sentrale begrep og til slutt en videre introduksjon av oppgavens struktur.

1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN

Fysisk aktivitet ble først innført for elever på 5.-7. trinn etter at de fra og med 1. august 2009 fikk rett til jevnlig fysisk aktivitet utenom kroppsøvningsfaget, som til sammen skal utgjøre 76 timer innenfor årstrinnene (Opplæringslova, 2006, s. § 1-1a). Fysisk aktivitet ble innført for å gi elevene en mer aktiv og variert skolehverdag, uten egne fastsatte kompetansemål for aktiviteten (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2-3). Den 7. desember 2017, etter innstilling fra helse- og omsorgskomiteen, ba Stortinget regjeringen om å innføre en ordning med minst én time fysisk aktivitet for alle elever i grunnskolen hver dag innenfor dagens timetall, finansiert som et folkehelseiltak. Forslagsstillerne argumenterte for at en innføring av daglig fysisk aktivitet vil gi barn og unge en helsegevinst nå, og at det også vil kunne bidra til å etablere gode vaner som de kan ta med seg videre inn i voksenlivet. Fordi barn og unge møtes på skolen hver dag på tvers av bakgrunn og sosiale ulikheter, argumenterte de for at forebyggende folkehelsearbeid burde bli en mer sentral del av skolehverdagen enn det er i dag (Stortinget, 2017, s. 1). Ordningen ble vedtatt etter politisk flertall, og ble i etterkant mye omtalt i media. Lederen av Utdanningsforbudet, Steffen Handal, uttrykte at ”fysisk aktivitet er bra for elevene, men dette vedtaket er lite gjennomtenkt” (Brusegard, 2017, avsnitt 2, 30.03.2019). Han mente at vedtaket er i strid med tidligere stortingsvedtak da det bryter med lærernes metodefrihet. Videre uttrykte han at det er for mange mål som skal nås, og ved å introdusere flere mål uten at timetallet økes, går ikke regnestykket for undervisningstimer opp (Brusegard, 2017, avsnitt 6-7, 30.03.2019). I forslaget til statsbudsjettet skrev Kunnskapsdepartementet at de ”ikkje vil tilrå at det blir innført ei ny obligatorisk ordning i skolen med fysisk aktivitet”, blant annet fordi det begrenset lærernes metodefrihet og mulighet til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, og fordi det er usikkert om fysisk aktivitet i skolen gir bedre fysisk og psykisk helse i befolkningen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 47-48). I Granavolden-plattformen viste imidlertid regjeringen at det fortsatt er i fremtidsplanene å legge til rette for minst én time fysisk aktivitet daglig i skolen (Regjeringen, 2019, s. 47).

Fysisk aktivitet i skolen er også blitt aktualisert gjennom innføringen av det tverrfaglige temaet ”folkehelse og livsmestring” i det pågående arbeidet med fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Folkehelse og livsmestring er ett av tre tverrfaglige tema som arbeides med i alle fag der det er relevant og hensiktsmessig, etter fornyelsen av Kunnskapsløfte og læreplaner implementeres høsten 2020. Temaet har som formål å gi elevene kompetanse som fremmer elevenes egen helse, lærer dem å mestre hverdagen og ruster dem til å håndtere ulike utfordringer i livet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). I NOU 2019: 3 (2019), utredningen av kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp, påpekes det at jenter gjør det bedre enn gutter på mange områder i løpet av opplæringen. Årsakene til dette er uklare grunnet svakt kunnskapsgrunnlag, men fysisk aktivitet trekkes frem som én av metodene som kan bidra med å utjevne kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner og utdanningsløp (NOU 2019: 3, 2019, s. 11, 13-14, 203). Fysisk aktivitet er dermed i ferd med å bli enda mer sentralt i skolen, som følge av et politisk ønske om at folkehelsearbeidet skal bli en del av skolehverdagen for å treffe flest mulig uavhengig av bakgrunn, og ny læreplan med ”folkehelse og livsmestring” som tverrfaglig tema.

Dette innebærer at lærere som tidligere har hatt sine egne teorifag å konsentrere seg om, nå må undervise i blant andre det tverrfaglige temaet ”folkehelse og livsmestring” der det i fremtiden kanskje vil være hensiktsmessig å integrere fysisk aktivitet som metode for læring eller ha fysisk aktive pauser i undervisningen. Tidligere har tilrettelegging for fysisk aktivitet i undervisningen vært forbeholdt lærere i fysisk aktivitet på mellomtrinnet, fysisk aktivitet som valgfag og kroppsøving. Kunnskapsoversikten *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte* viser at det er gjennomført flere intervensjonsstudier for å øke fysisk aktivitet og bedre helse og læring hos elever i Skandinavia (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte & Ruud, 2016, s. 10). Den viser også at det er mange tidligere kunnskapsoversikter og primærstudier som undersøker effekten av fysisk aktivitet læringsutbytte, læringsmiljø og helse (Lillejord et al., 2016, s. 13, 27). I tillegg er det gjennomført studier som School in Motion, som utprøvde og evaluerte modeller for fysisk aktivitet for elever i ungdomsskolen (Kolle et al., 2019, s. 1). Litteratursøk i databaser viser derimot at fysisk aktivitet fra et lærerperspektiv er lite undersøkt, spesielt på ungdomstrinnet. Videre har ikke tidligere forskning sett på hva lærere legger i begrepet ”fysisk aktivitet” og

hvordan de forstår det i en skolekontekst, noe som har betydning for hvordan de anvender fysisk aktivitet i egen praksis. Det er derfor ønskelig å undersøke hvordan et utvalg lærere forstår fysisk aktivitet i skolen, og hvilke opplevelser og erfaringer de har med å tilrettelegge for fysisk aktivitet i skolen. I tillegg er det ønskelig å synliggjøre faktorer som har betydning for deres bruk av fysisk aktivitet i egen praksis.

1.2.1 Problemstilling

Hvordan forstår ungdomsskolelærere fysisk aktivitet i skolen og hvilke erfaringer har de med fenomenet?

1.3 BEGREPSAVKLARING

Fysisk aktivitet kan defineres som ”enhver kroppslig bevegelse utført av skjelettmuskulatur som resulterer i en økning i energiforbruket utover hvilenivå” (Bahr, 2018, avsnitt 1, 30.03.2019). Hva som legges i begrepet kan variere fra person til person, eller fra fagområde til fagområde. Denne studien søker svar på hvordan lærere forstår begrepet i en skolekontekst, og definisjonen ovenfor brukes som utgangspunkt i drøftingen av deres forståelse av begrepet. ”Fysisk aktiv læring” er et begrep som ble brukt i intervjuene, fordi hele personalet på skolen som intervjudeltakerne ble rekruttert fra hadde fått et foredrag om ”fysisk aktiv læring” i forkant av datainnsamlingen. Begrepet ”fysisk aktiv læring” kan brukes om undervisningsopplegg med fysisk aktivitet som pedagogisk virkemiddel, med andre ord fysisk aktivitet som metode for læring (Borgen, Gjølme, Hallås, Løndal & Moen, 2018). Det pågår imidlertid en debatt rundt begrepsbruken, ettersom ”fysisk aktiv læring” i likhet med ”fysisk aktivitet” kan tolkes og forstås ulikt. Videre i oppgaven brukes derfor ”fysisk aktivitet i undervisningen” som en samlebetegnelse for fysisk aktivitet i undervisningen med og/eller uten faglig innhold. Med ”fysisk aktivitet i undervisningen med faglig innhold” refereres det til fysisk aktivitet som metode for læring i andre fag enn kroppsøving, og med ”fysisk aktivitet i undervisningen uten faglig innhold” til fysisk aktive pauser uten faglige læringsmål i undervisningen i andre fag enn kroppsøving.

1.4 OPPGAVENS STRUKTUR

I oppgavens neste kapittel vises det til politiske hendelser som har hatt betydning for fysisk aktivitet i skolen og læreres fremtidige praksis. I kapittel tre presenteres tidligere forskning på feltet, før en sosialøkologisk modell redegjøres for som oppgavens teoretiske forankring i kapittel fire. Deretter, i metodekapittelet, redegjøres det for studiens design, utvalg, datainnsamling og dataanalyse. Egne erfaringer med fenomenet, etiske hensyn som er tatt og studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet tas også opp i dette kapittelet. Videre i kapittel seks presenteres resultatene, etterfulgt av diskusjonskapittelet som drøfter denne studiens funn opp mot teoretisk forankring, tidligere forskning og politiske styringsdokumenter. Oppgavens siste kapitler er en avslutning, litteraturliste og vedlegg.

2.0 POLITISKE STYRINGSdokumenter

Dette kapitlet viser først hvor fysisk aktivitet finner sted i dagens skole. Deretter presenteres utredninger, stortingsmeldinger, stortingsvedtak, andre politiske hendelser og forskning som omhandler fysisk aktivitet i skolen.

I dagens skole er fysisk aktivitet en sentral del av flere fag og i skolehverdagen ellers. I kroppsøvningsfaget står det formulert i læreplanens formål at ”Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Videre er fysisk aktivitet en viktig del av det som skal erfares og læres av elevene i faget. I valgfaget fysisk aktivitet og helse, som ble innført i 2012, er fysisk aktivitet også av stor betydning. I fagets formålsbeskrivelse står det blant annet at ”Ulike fysiske aktiviteter står sentralt i faget” og ”Opplæringen i valgfaget fysisk aktivitet og helse skal bidra til bedre helse og trivsel for den enkelte elev” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 2). I tillegg til fagene kroppsøving og fysisk aktivitet og helse, fikk elever på 5.-7. trinn fra august 2009 som nevnt innledningsvis rett til 76 timer fysisk aktivitet fordelt på de tre årstrinnene. Det er ingen kompetansemål for aktiviteten, og ”aktiviteten skal ha til formål å være lystbetont samt gi elevene mulighet til å være fysisk aktive uansett funksjonsevne eller andre forutsetninger” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 3). Utenom fagene og fysisk aktivitet på mellomtrinnet har elever også mulighet til å være i fysisk aktivitet i friminutt, på skoleveien, på idrettsdager, og i noen tilfeller i uteskole på barnetrinnet.

2.1 FAG – FORDYPNING – FORSTÅELSE

I delutredningen NOU 2014: 7 (2014) presenterte Ludvigsen-utvalget et kunnskapsgrunnlag og en analyse av grunnopplæringens utvikling historisk sett, grunnopplæringens fag i forhold til land det er naturlig å sammenligne Norge med, samt nasjonale og internasjonale aktørers anbefalinger og utredninger knyttet til fremtidige relevante kompetansekrav for grunnopplæringen (NOU 2014: 7, 2014, s. 7-8). Videre i hovedutredningen NOU 2015: 8 (2015) ga utvalget anbefalinger om fornyelse av fagene i skolen for å imøtekomme fremtidig kompetansebehov i samfunns- og arbeidsliv, basert på kunnskapsgrunnlaget om samfunnsutviklingen og skolens verdimeslige grunnlag uttrykt i formålsparagrafen (NOU 2015: 8, 2015, s. 7-8). I etterkant av utredningene ble det i Meld. St. 28 (2015-2016) fremmet

et forslag om å fornye innholdet i grunnopplæringen med utgangspunkt i Kunnskapsløftet, på bakgrunn av blant annet kunnskap om utviklingen i samfunnet, skolens rolle i samfunnet, kunnskap om elevenes læring, og anbefalingene om skolefagenes innhold i NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9). Både generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen, læringsplakaten og læreplanen for de ulike fagene skulle fornyes og gjøres mer sammenhengende, slik at skolens brede formål og verdigrunnlag tydeliggjøres i skolens praksis. Fornyelsen skulle sikre bedre faglig forståelse og læring for alle elever, blant annet ved å ha en tydelig progresjon i fagene og tilrettelegging for elevers dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene. ”Folkehelse og livsmestring”, ”demokrati og medborgerskap” og ”bærekraftig utvikling” inngår som tverrfaglige temaer, da de belyser aktuelle samfunnsutfordringer, er overordnede og reflekterer innholdet i formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6-7). ”Folkehelse og livsmestring” ble anbefalt av Ludvigsen-utvalget som et tverrfaglig tema og ble beskrevet som viktig, ettersom økende helseutfordringer som psykiske lidelser og overvekt gjør det nødvendig at barn og unge lærer å ta vare på egen helse og har kunnskap om mat og ernæring. Økt individualisering i samfunnet og stor tilgang til informasjon gjør kompetanse, motivasjon og mestringsopplevelse knyttet til ansvarlige valg i eget liv viktig. Områder som trenger styrking i skolen er kunnskap om egen kropp og helse, psykisk helse, livsstil, personlig økonomi. Videre beskrev utvalget at skolen skal bidra til elevers utvikling av bevegelseskompetanse og gi muligheter til individuell utvikling av fysisk-motorisk bevegelseskompetanse, da det er viktig for deres varige bevegelseslyst, allmenndannelse og personlighetsutvikling. Øvelse på å bruke kroppen og å kjenne det som skjer i kroppen er viktig for refleksjon, selvregulert læring og metakognisjon (NOU 2015: 8, 2015, s. 51-52). Arbeidet med fagfornyelsen er i ferd med å avsluttes, og de nye læreplanene skal tas i bruk ved skolestart 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).

2.2 FOLKEHELSEMEDLINGEN – MESTRING OG MULIGHETER

I Meld. St. 19 (2014-2015) *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter* presenterte regjeringen planer for å styrke det forebyggende helsearbeidet og tilrettelegge for helsevennlige valg. De vil utvikle en folkehelsepolitikk som gir hver enkelt av oss forutsetninger og muligheter til å ta vare på egen helse og mestre eget liv. De nasjonale målene for folkehelsepolitikken og folkehelsearbeidet bygger på er:

- Norge skal være blant de tre landene i verden som har høyest levealder.
- Befolkningen skal oppleve flere leveår med god helse og trivsel og redusere sosiale helseforskjeller.
- Vi skal skape et samfunn som fremmer helse i hele befolkningen

(Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 14).

En bred satsing på folkehelse og styrkingen av innsatsen rettet mot barn og unge ble beskrevet som spesielt viktig (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 16). Dette vil regjeringen oppnå ved å gjøre det lettere for den enkelte å være fysisk aktiv og ved å tilrettelegge for økt fysisk aktivitet i opplæringen for barn og unge. De vil at skolen skal sikre elevene daglig fysisk aktivitet og at det skal bidra til glede og livslang bevegelseslyst. Ettersom skolen treffer alle barn, kan skolen tilpasse opplæringen og gi muligheter for fysisk aktivitet, og videre danne et grunnlag for helse og læring. Videre omtales forskning som viser positiv sammenheng mellom kognitiv funksjon og fysisk aktivitet, bedret trivsel og psykososialt læringsmiljø, og redusert risikoprofil for hjerte- og karsykdommer blant barn og unge (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 52). Det arbeides med å skape modeller for fysisk aktivitet med bakgrunn i forskningsbasert kunnskap og gi gode eksempler på hvordan skolen kan arbeide for å sikre elever daglig fysisk aktivitet innenfor dagens fag- og timefordeling (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 53). Det ble bestemt at det skulle iverksettes et forsøk med økt antall timer fysisk aktivitet og/eller kroppsøving ukentlig ved et utvalg ungdomsskoler, for å utvikle et bedre kunnskapsgrunnlag for arbeid med fysisk aktivitet på ungdomstrinnet i framtiden. Forsøket hadde også som hensikt å undersøke effektene mer fysisk aktivitet og/eller kroppsøving i skolen har på læring, utviklingen i faget, fysisk og psykisk helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 54).

2.3 ÉN TIME FYSISK AKTIVITET I GRUNNSKOLEN

Etter innstilling fra helse- og omsorgskomiteen ba Stortinget regjeringen om å ”innføre en ordning som sikrer elever på 1.-10. trinn minst én time fysisk aktivitet hver dag innenfor dagens timetall, og at det finansieres som et folkehelseiltak” (Stortinget, 2017, s. 1). Ettersom barn og unge møtes på skolen på tvers av bakgrunn, mente forslagsstillerne at det er en viktig fellesarena og at forebyggende folkehelsearbeid burde bli en større del av skolen. De foreslo at ordningen innføres uten betydelige endringer i timetallet og med mulighet for lokale

tilpasninger. Videre foreslo forslagsstillerne at fysisk aktivitet kan integreres i fag som en arbeidsmetode, at det kan tas noen minutter fra fag til fordel for fysisk aktivitet eller at en mindre utvidelse av skoledagen gjennomføres ved behov. De mente at fysisk aktivitet må være ledet av lærere med kompetanse innen fysisk aktivitet eller at det er planlagt og tilrettelagt (Stortinget, 2017, s. 1). Forslagsstillerne begrunnet ønsket om ordningen ved å vise til folkehelseinstituttets rapport om nasjonale, landsrepresentative kartlegginger av fysisk aktivitet, fysisk form og tid i ro, hvor mangel på fysisk aktivitet beskrives som ”en stor risikofaktor for morbiditet og tidlig død” (Folkehelseinstituttet, 2017, s. 4). Helsedirektoratet anbefaler at barn og unge er fysisk aktiv minst 60 minutter hver dag, med både moderat og hard intensitet (Bahr, 2015, s. 53). Resultatene fra en kartleggingsundersøkelse av fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i 2011 i Norge viste at omtrent 91% av 6-åringer, 78% av 9-åringer og 51% av 15-åringer oppfyller disse anbefalingene for fysisk aktivitet (Kolle, Stokke, Hansen & Anderssen, 2011, s. 43). Det er imidlertid utgitt en ny kartleggingsundersøkelse i etterkant av forslaget om ordningen, som viser en nedgang i fysisk aktivitetsnivå, da 90% av 6-åringer, 72% av 9 åringer og 45% av 15-åringer tilfredsstiller anbefalingene for fysisk aktivitet (Steene-Johannessen et al., 2019, s. 23). Forslagsstillerne argumenterte for at alt for få barn og unge oppfyller minimumsanbefalingene om fysisk aktivitet, og mente derfor at en ordning som sikrer alle elever på 1.-10. trinn minst én time fysisk aktivitet hver dag burde innføres. De mente at dette vil bidra til å fremme barn og unges helse her og nå, og skape gode vaner som de kan ta med seg videre inn i voksenlivet, hvor fysisk inaktivitet forekommer i større grad (Stortinget, 2017, s. 1). Stortinget vedtok anmodningen om å innføre ordningen ettersom et politisk flertall støttet lovforslaget.

I oppfølgingen av anmodningsvedtaket i Kunnskapsdepartementets proposisjon til Stortinget (Prop. 1 S 2018-2019) erkjenner de at ”fysisk aktivitet er viktig for barn og unge, både fra et helseperspektiv og et utdanningsperspektiv” (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 46). Likevel vil ikke Kunnskapsdepartementet anbefale at det blir innført en ny obligatorisk ordning med fysisk aktivitet i skolen, blant annet på grunn av kostnadene dette vil medføre (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 48) De påpeker at skoler og lærere har mulighet til å bruke fysisk aktivitet som en del av undervisningen og skolehverdagen, men at det må skje innenfor rammene av det fastsatte timetallet til de ulike fagene, og at det ikke må få negative konsekvenser for læringsutbyttet. Kunnskapsdepartementet påpeker at de samarbeider med Helse- og omsorgsdepartementet om et forskningsprosjekt som skal gi kunnskap om

hensiktsmessig bruk av fysisk aktivitet på ungdomsskolen, hvor elevene er mindre fysisk aktiv og har lengre skoledager. Departementet skriver at de forstår ordlyden ”innenfor dagens timetall” som at fysisk aktivitet skal være en integrert del av opplæringen i skolefagene. Det innebærer at staten setter grenser for skoler og læreres undervisningsmetoder, noe det er viktig at lærere og skoler har ansvar for og frihet til å velge selv, for å tilpasse undervisningsmetodene etter elevenes behov og deres lokale forutsetninger. De mener at et krav om fysisk aktivitet gjør at lærerne ikke får det pedagogiske handlingsrommet de trenger for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs behov. Videre skriver de at fysisk aktivitet som metode i undervisningen kan gi utilsiktede konsekvenser, som mindre læring og motivasjon, dersom det brukes uavhengig av om det er hensiktsmessig eller ikke. I tillegg skriver Kunnskapsdepartementet at ”det heller ikke er gitt et rigid nasjonalt pålegg om fysisk aktivitet i skolen gir bedre fysisk og psykisk helse i befolkningen” (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 47). I Granavolden-plattformen fastslår imidlertid regjeringen at de har som mål å ”Legge til rette for økt fysisk aktivitet i skole og SFO med mål om én times daglig fysisk aktivitet innenfor dagens timetall, uten at det går på bekostning av lærerens metodefrihet” (Regjeringen, 2019, s. 47). Dette indikerer at en ordning med fysisk aktivitet fortsatt vurderes for fremtiden, selv om Kunnskapsdepartementet vedtok at ordningen ikke skulle gjennomføres i forslaget til statsbudsjettet.

2.4 NYE SJANSER – BEDRE LÆRING

I NOU 2019: 3 (2019) ble det gjort en utredning av kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp, med mål om å bidra til å danne en utdanningspolitikk som gir alle like muligheter til å nå sitt potensiale i det norske utdanningssystemet. Å motvirke forskjeller mellom elever som skyldes kjønn og bakgrunn er derfor et mål i skolen. I utredningen beskrives kjønnsforskjeller som en stor samfunnsutfordring, og i dagens utdanningssystem er det åpenbare forskjeller mellom kjønnene på alle nivå. Jenter har blant annet bedre språkforståelse allerede før skolestart, kjønnsforskjellene i lesing og skriving utvikler seg til fordel for jentene i tenårene, i alle fag utenom kroppsøving får jentene bedre karakterer enn guttene ved avslutningen av grunnskolen. I tillegg er det en større andel gutter som trenger ekstra hjelp med læring og får spesialundervisning (NOU 2019: 3, 2019, s. 11). Årsakene til kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner og utdanningsløp er uklare, grunnet svakt kunnskapsgrunnlag. Når årsakene er uklare, kan forskning på tiltak og effekter brukes som grunnlag for å foreslå nye tiltak for å motvirke kjønnsforskjellene (NOU 2019: 3, 2019, s. 13-

14). I utredningen henvises det blant annet til forskning som viser at gutter er mer fysisk aktive enn jenter, at gutter gjør det bedre i kroppsøving, og at barn og unge som er fysisk aktive eller har god fysisk form gjør det bedre på kognitive tester sammenlignet med de som er lite fysisk aktive og har dårlig fysisk form. Én av mulighetene for å motvirke kjønnsforskjellene vi har i dag kan derfor kanskje være fysisk aktivitet (NOU 2019: 3, 2019, s. 84).

Kunnskapsgrunnlaget utvalget beskriver i utredningen viser at fysisk aktivitet kan ha positiv effekt både for gutter og jenters læring, men det er usikkert hvilke faktorer ved fysisk aktivitet som bidrar til økte prestasjoner. Fysisk aktivitet i forbindelse med læring virker positivt på regneferdigheter for lavt presterende elever, og spesielt for gutter. Det utgjør imidlertid lite forskjell for elever som allerede har stort utbytte av ordinær og mer stillesittende undervisning, som jenter med høy prestasjon. I tillegg kan konsentrasjonsevne og oppmerksomhet forbedres av aktivitetspauser i klasserommet. Det er imidlertid ikke entydig belegg for at skoleprestasjoner bedres av fysisk aktivitet. Som følge av kunnskapsgrunnlaget som forelå, ble fysisk aktivitet trukket frem som en av metodene som kan redusere kjønnsforskjellene i grunnskolen, i tillegg til psykisk helse, livsmestring og holdninger til kjønns mangfold (NOU 2019: 3, 2019, s. 193, 203). Utvalget anbefalte også å innføre heldagsskole for 1.-4- trinn uten å utvide det totale timetallet i fagene, hvor det innføres en rammeplan med rammer for fysisk aktivitet, fritidsaktiviteter, fordypning i ulike læringsaktiviteter og leksehjelp i timene uten undervisning (NOU 2019: 3, 2019, s. 195).

2.5 SCHOOL IN MOTION

Som følge av Meld. St. 19 (2014-2015) *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter* ble forsøket ”School in Motion” iverksatt av Utdanningsdirektoratet, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. School in motion sitt formål var å undersøke hvilken effekt to ekstra timer med fysisk aktivitet og kroppsøving hadde på fysisk og psykisk helse, i tillegg til læring og læringsmiljø blant elever på ungdomstrinnet (Kolle et al., 2019, s. 1). Studien ble gjennomført i skoleåret 2017-18, ved fire universiteter og høyskoler i Norge: Norges idrettshøgskole, Universitetet i Stavanger, Universitetet i Agder, og Høgskulen på Vestlandet. Studien ble gjennomført som klyngebasert randomisert kontrollert og var skolebasert, med elever på 14-15 år som deltakere. Skolene ble delt inn i én av tre grupper:

1. Fysisk aktiv læringsgruppen (M1): Skolene gjennomførte en ekstra kroppsøvingstime i tråd med læreplanen, 30 minutters fysisk aktiv læring (fysisk aktivitet inkludert i skolefag som matematikk og norsk) og 30 minutters fysisk aktivitet.
2. Don't worry – Be happy gruppen (M2): Skolene gjennomførte en ekstra kroppsøvingstime (Don't worry-timen) og en ekstra time med bevegelsesaktivitet basert på elevenes interesser og organisering (Be happy-timen). Aktivitetene som ble gjennomført i kroppsøvingstimen, "Don't worry-timen", skulle være relatert til "Be happy-timen".
3. Kontrollgruppen: Skolene gjennomførte gjeldende praksis.

Intervensjonsmodellene ble implementert over 29 uker, og utfallsmål på fysisk- og psykisk helse, læringsutbytte og læringsmiljø ble utført på alle elevene ved prosjektstart, og igjen ved prosjektslutt (Kolle et al., 2019, s. 2, 49-50). Målevariablene som ble benyttet på fysisk helse i studien var antropometriske målinger, måling av fysisk aktivitetsnivå med akselerometer, muskelstyrke i ulike øvelser og utholdenhet ved en løpetest. Psykisk helse ble målt med spørreskjema som omhandlet psykiske plager, selvoppfattelse og livskvalitet. Videre ga resultater på nasjonale prøver informasjon om elevenes læringsutbytte i lesing og regning. Spørreskjema om elevenes trivsel på skolen, i klassen og i friminutt ble brukt som et mål på læringsmiljø. I tillegg ble endring i elevenes erfaring i kroppsøvingfaget målt med spørreskjema om tilfredsstillelse av psykologiske behov, emosjonelle reaksjoner og iver etter å være i faget (Kolle et al., 2019, s. 6-10). School in Motion-studien fant flere positive effekter ved å implementere to timer ekstra kroppsøving og fysisk aktivitet i uken, men effekten var imidlertid avhengig av intervensjonen.

I M1 observerte forskerne signifikant positiv effekt på gjennomsnittlig fysisk aktivitetsnivå i løpet av skolehverdagen for begge kjønn, og signifikant økning i guttenes utholdenhet. Det var også positiv effekt på læringsmiljø i denne gruppen, men ikke på de ulike variablene for psykisk helse. Videre hadde intervensjonen effekt på nasjonal prøve i regning (0,9 poeng for jenter og 2,6 poeng for gutter), mens det ikke ble observert noen effekt på de nasjonale prøvene i lesing. I M2 observerte forskerne ingen effekt av intervensjonen på gjennomsnittlig fysisk aktivitet i løpet av skoledagen sammenlignet med kontrollgruppen. Det ble imidlertid observert en nedgang i aktivitet av lett intensitet blant begge kjønn, en økning i sedatid og

reduisert løpslengde på løpetest blant jentene sammenlignet med kontrollgruppen. Intervensjonen hadde ikke effekt på verken de ulike psykiske helse variablene eller læringsmiljø, men negativ effekt på trivsel på skolen sammenlignet med kontrollskolen. Videre hadde intervensjonen positiv effekt på nasjonale prøver i lesing for guttene og i regning for begge kjønn (1,3-2,7 poeng). Resultatene viser dermed at det kan være hensiktsmessig å fokusere på aktivitet med en viss intensitet hvis formålet er å bedre elevenes fysiske form eller øke elevenes fysiske aktivitetsnivå, slik som M1. Selv om det ikke ble observert noen økning i fysisk aktivitetsnivå og fysisk helse blant elevene i M2 intervensjonen, ble det observert en positiv effekt på læringsutbytte (Kolle et al., 2019, s. 50-51). I Meld. St. 19 (2018-2019) *Folkehelsemeldinga – Gode liv i eit trygt samfunn* beskrev Helse- og omsorgsdepartementet at resultatene fra denne studien vil gi et faglig grunnlag for å bedre kunne vurdere tiltak for økt fysisk aktivitet i grunnskolen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019, s. 31).

2.7 OPPSUMMERING

Dette kapittelet har vist at fysisk aktivitet allerede er sentralt i flere undervisningsfag i grunnskolen og at lærerne for disse fagene er ansvarlig for å tilrettelegge for fysisk aktivitet eller læring i aktivitet. Fagfornyelsen med det nye tverrfaglige temaet ”folkehelse og livsmestring” gjør at det kan være hensiktsmessig å arbeide med fysisk aktivitet både teoretisk og praktisk i andre undervisningsfag, som tradisjonelt sett ikke har inneholdt fysisk aktivitet som en del av undervisningen. Anmodningen om å ”innføre en ordning som sikrer elever på 1.-10. trinn minst én time fysisk aktivitet hver dag innenfor dagens timetall” (Stortinget, 2017, s. 1) ble vedtatt etter politisk flertall, men Kunnskapsdepartementet beskrev i forslaget til statsbudsjettet at de ikke anbefalte innføring av en obligatorisk ordning med fysisk aktivitet i skolen, ettersom det medfører store kostnader og en begrensning av lærernes metodefrihet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 47-48). I Granavolden-plattformen viste regjeringen imidlertid at innføring av mer fysisk aktivitet i grunnskolen fortsatt vurderes av regjeringen (Regjeringen, 2019, s. 47). School in Motion forsøket bidro med forskning på effekten av to ulike intervensjoner med to timer ekstra kroppsøving og fysisk aktivitet i uken, og resultatene viste positiv effekt på læringsutbytte i regning og lesing, læringsmiljø, fysisk aktivitetsnivå og utholdenhet (Kolle et al., 2019, s. 1). Videre synliggjorde School in Motion forskjellene mellom intervensjonene og deres metode, og at det kan være hensiktsmessig å fokusere på intensitet dersom bedring i fysisk form et mål. School in Motion-studien og resultatene som

fremkom vil sannsynligvis ha betydning for hva som skjer videre i henhold til fysisk aktivitet i skolen. Det vil også kanskje være retningsgivende for fremgangsmåtene for å innføre mer fysisk aktivitet i skolen, dersom det vedtas. School in Motion forsøket sammen med politiske hendelser, stortingsmeldinger og utredninger peker i retning av at fysisk aktivitet vil få en mer sentral rolle i skolen, men om det kommer i form av ekstra kroppsøving, fysisk aktivitet i undervisningen med og/eller uten faglig innhold, eller fysisk aktivitet i skolehverdagen ellers er usikkert. Lærerne vil sannsynligvis uansett få en sentral rolle i tilretteleggingen for fysisk aktivitet.

3.0 TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapitlet er tidligere forskning på feltet som er relevant for denne studien beskrevet. Først blir litteratursøkene forklart, før relevante artikler presenteres i to tabeller. Resultatene fra tidligere forskning blir presentert i tre deler: Først presenteres en studie av læreres oppfatning av fysisk aktivitet i undervisningen, blant lærere som egeninitiert legger til rette for fysisk aktivitet. Deretter presenteres læreres oppfatning av barrierer ved å bruke fysisk aktivitet i undervisningen blant lærere som ikke legger til rette for fysisk aktivitet. Til slutt presenteres læreres oppfatning av implementering av fysisk aktivitet i klasserommet i ulike intervensjonsstudier med ulikt design.

3.1 LITTERATURSØK

Innledende søk i databaser viste at det er gjennomført mye kvantitativ forskning og systematiske kunnskapsoversikter på effekten av fysisk aktivitet på elevers læringsutbytte, psykisk helse og fysisk helse. I tillegg er det gjort mange studier på implementeringen av tiltak med fysisk aktivitet i skolen. Litteratursøk ble gjort i SPORTdiscus, ERIC, Google Scholar og Oria. I de to førstnevnte databasene ble det gjort flere systematiske søk med ulike kombinasjoner av søkeord, før det ble funnet relevante artikler. I det endelige søket ble søkekombinasjonen ”physical activity or movement” and ”teacher experience or teacher perception or teacher attitude or teacher belief or teacher understanding” and ”primary school or elementary school or primary education or elementary education” brukt. 14 artikler og doktoravhandlinger ble identifisert som kunne være relevant for denne studien. Etter en grundig gjennomgang av forskningsspørsmål, metode og utvalg gjenstod seks artikler som var relevante i forhold til denne studiens problemstilling. I Google Scholar og Oria ble det gjort flere usystematiske søk både på norsk og engelsk, men det medførte ikke treff på relevant litteratur.

Fem av studiene som ble identifisert gjennom litteratursøkene er fra USA, Irland og Australia. Artiklene dreier seg om læreres erfaring med og oppfatning av implementering av ulike intervensjoner med fysisk aktivitet. En lignende studie fra Norge ble supplert av veileder. Denne studien inkluderte imidlertid både lærere, skoleledere og elevers perspektiv, men kun resultatene fra lærerne blir presentert her. Forskning på norske og skandinaviske læreres erfaring med fysisk aktivitet i skolen ser dermed ut til å være mangelfull. Ettersom tidligere

forskning på området er begrenset ble de kvalitative implementeringsstudiene inkludert, selv om deres mål og utforming er annerledes enn for denne studien. Hovedfokuset er imidlertid lagt på den mest relevante kvalitative studien som undersøker lærernes oppfatning av egeninitiert bruk av fysisk aktivitet i klasserommet. Lærerne som deltok i studien tilrettela for fysisk aktivitet i undervisningen enten av egen interesse eller fordi det var en del av skolekulturen. I tillegg inkludert en kvalitativ studie om læreres oppfatninger av barrierene knyttet til å ta i bruk fysisk aktivitet i klasserommet. Lærerne som deltok i denne hadde lite eller ingen erfaring med å integrere fysisk aktivitet i undervisningen, men studien bidrar likevel med verdifull kunnskap om læreres holdninger til det å integrere fysisk aktivitet i undervisningen. Alle de identifiserte studiene inkluderte lærere som underviser på barneskolen. Det er sannsynlig at læreres forståelse og erfaringer med å tilrettelegge for fysisk aktivitet i skolen er annerledes på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet, og det var derfor ønskelig å finne tidligere forskning fra ungdomstrinnet. Det ble imidlertid ikke identifisert noen studier fra ungdomstrinnet, og det ble heller ikke funnet noen forskning på læreres forståelse av fysisk aktivitet i en skolekontekst, verken nasjonalt eller internasjonalt. Denne studien kan dermed bidra til å dekke både et kunnskapshull om læreres erfaringer med å tilrettelegge for fysisk aktivitet på ungdomstrinnet i Norge, og et kunnskapshull om læreres forståelse av fysisk aktivitet i skolen.

Tabell 1: Oversikt over ikke-intervensjonsstudier som er benyttet i tidligere forskning.

| Ikke-intervensjonsstudier | | | | |
|--|-------------|-------------------------|-----------------------|--|
| Kilde, år | Land | Utvalg | Datainnsamling | Type studie |
| Foran, Mannion & Rutherford, 2017 | Canada | 7 lærere (1.-6. trinn) | Individuelle intervju | Studie om læreres oppfatning av egeninitiert fysisk aktivitet i klasserommet |
| Quarmby, Daly-Smith & Kime, 2019 | England | 31 lærere (1.-6. trinn) | Fokusgruppeintervju | Studie om læreres oppfatning av fysisk aktivitet med faglig innhold i undervisningen |

Tabell 2: Oversikt over intervensjonsstudier benyttet i tidligere forskning.

| Intervensjonsstudier | | | | | |
|--|--------|--|---|--|----------|
| Kilde, år | Land | Utvalg | Datainnsamling | Type studie | Varighet |
| Dyrstad, Kvalø, Alstveit & Skage, 2018 | Norge | 13 lærere (5. trinn) | Fokusgruppeintervju på to ulike tidspunkt og loggføring | Intervensjon med minimum 2 x 45 min fysisk aktivitet i undervisningen med faglig innhold i uken | 34 uker |
| Goh, Hannon, Webster & Podlog, 2017 | USA | 15 lærere (3.-5. trinn) | Individuelle intervju, spørreskjema og observasjon | Intervensjon med 10 min fysisk aktivitet kombinert med faglige oppgaver i undervisningen (Take 10!) | 8 uker |
| Martin & Murtagh, 2017 | Irland | 5 lærere (5.-7. trinn*) | Spørreskjema med åpne spørsmål | Intervensjon med minst 10 min daglig fysisk aktivitet integrert i engelsk- og matematikkundervisning (Active Classrooms) | 8 uker |
| McMullen, Martin, Jones & Murtagh, 2016 | Irland | 11 lærere (1.-8. trinn*) og 2 lærerassistenter | Fokusgruppeintervjuer, spørreskjema, lærerrefleksjoner og feltnotater | Intervensjon med 5-10 minutters fysisk aktivitet i klasserommet med og uten faglig innhold, minst 2-3 dager i uken (Moving to learn Ireland) | 8 uker |
| Stylianou, | USA | 13 lærere | Individuelle intervju, | Intervensjon med | - |

| | | | | |
|------------------------------------|-----------|-------------------------|------------------------------|--|
| Kulianna & Naiman, 2016 | | (1.-5. trinn) | observasjon og selvrapporing | fysisk aktivitet i klasserommet med og uten faglig innhold |
| Usher & Anderton, 2014 | Australia | 6 lærere (1.-8. trinn*) | Individuelle intervju | Intervensjon med 30 - minutter fysisk aktivitet per dag integrert i undervisning av pensum (Smart Moves) |

Utvalg merket med "*" er forandret for å samsvare med årstrinnene i den norske skolen.

3.2 LÆRERES OPPFATNING AV EGENINITIERT FYSISK AKTIVITET

Foran, Mannion & Rutherford (2017) sin kvalitative studie omhandlet lærere som regelmessig prioriterte å tilrettelegge for fysisk aktivitet i klasserommet på eget initiativ. Målet med studien var å undersøke lærernes oppfatning av faktorer og prosesser som iverksetter og opprettholder bruk av fysisk aktivitet i klasserommet (Foran, Mannion & Rutherford, 2017, s. 62). Studien hadde et utvalg på syv lærere som underviste på 1-6 trinn, på syv ulike skoler i en vestlig by i Canada. En av inklusjonskriteriene for deltakelse i studien var at lærerne brukte fysisk aktivitet i klasserommet regelmessig. Forskerne definerte fysisk aktivitet som enhver kroppslig bevegelse som medfører økt energiforbruk, uansett varighet og situasjon (klasserom, i gangene eller utendørs), men eksklusiv kroppsøvingsundervisningen. Lærere med administrativ rolle, kroppsøvingsfaglærere, vikarer og assistenter ble ekskludert fra studien. Datainnsamlingen ble foretatt med semistrukturerte intervju med åpne spørsmål (Foran et al., 2017, s. 62-63).

Lærerne rapporterte at ønsket om å gjøre elevene fokusert på fag i undervisningen var drivkraften bak bruken av korte økter med fysisk aktivitet. Når elevene var urolige, dagdrømte eller var ufokuserte, så de behovet for en pause med fysisk aktivitet. De oppfattet elevene som mer fokusert i etterkant av en pause med fysisk aktivitet, og de mente at fysisk aktivitet økte kvaliteten på læringen i etterkant av aktiviteten. Lærerne erfarte også mer engasjement og

glede fra elevene i etterkant av aktiviteten. Videre uttrykte de at elevene har ulike behov som krever en respons før læring kan forekomme, og opplevde at fysisk aktivitet ofte kunne imøtekomme disse behovene (Foran et al., 2017, s. 63, 66). Fysisk aktivitet ble ikke bare brukt av lærerne for å fremme elevenes fokus, men ble også sett på som en akseptabel oppførsel i klasserommet når studentene lærte selvregulering (Foran et al., 2017, s. 64).

Mange av lærerne i studien relaterte praktiseringen av fysisk aktivitet i klasserommet til tidligere arbeidserfaringer med barn som hadde hatt innflytelse på dem. Lærerne forklarte at det var gjennom tidligere arbeidserfaringer de hadde opparbeidet seg et repertoar av enkle øvelser med fysisk aktivitet som de brukte i klasserommet. De beskrev også deres pedagogiske tilnærming som mindre tradisjonell enn kollegaenes tilnærming, for å imøtekomme elevenes behov. I tillegg formidlet lærerne en sterk tro på at å integrere fysisk aktivitet skoledagen daglig, fordi dette var nødvendig for effektiv undervisning og læring (Foran et al., 2017, s. 64, 66).

Videre identifiserte lærerne skolekultur for bevegelse som viktig ved implementering av fysisk aktivitet i klasserommet. Blant skolene hvor bevegelse eller fysisk aktivitet var en del av skolekulturen og tankesettet, hadde dette sterk påvirkningskraft på lærerens tilrettelegging av fysisk aktivitet for elevene. I disse skolene med skolekultur for bevegelse, samarbeidet lærerne om planleggingen, utvekslet idéer, observerte hverandre, og følte støtte både fra kollegaer og ledelsen. Fire av lærerne i studien underviste derimot i ”isolasjon” på skoler hvor de ikke erfarte at personalet hadde en kultur for bevegelse og felles mål om å tilrettelegge for fysisk aktivitet. Dette beskrev de som begrensende for deres bruk av fysisk aktivitet i klasserommet, blant annet fordi de opplevde at kollegaer satte spørsmålsteget ved praksisen deres, og at de ikke var like villige til å utforske nye ting innen fysisk aktivitet. Lærerne som underviste i ”isolasjon” la til rette for fysisk aktivitet i klasserommet til tross for skolekulturens begrensninger, men de understreket at det å arbeide med et felles mål ville ha bidratt til å skape mer samarbeid, støtte og engasjement (Foran et al., 2017, s. 64-66).

3.3 LÆRERES OPPFATNING AV FYSISK AKTIVITET I UNDERVISNINGEN MED FAGLIG INNHOLD

Quarmby, Daly-Smith & Kime (2019) undersøkte læreres oppfatning av fysisk aktivitet med faglig innhold i undervisningen og barrierene knyttet til dette. 31 lærere på 1.-6. trinn fra ni skoler i England deltok i fokusgruppeintervjuer. Både lærere, kroppsøvingslærere og lærerassistenter ble inkludert. Intervjudeltakerne la ikke til rette for fysisk aktivitet i egen undervisningen, og de uttrykte seg derfor kun om hva som forhindret dem i å bruke fysisk aktivitet i egen praksis (Quarmby, Daly-Smith & Kime, 2019, s. 309-310).

Ingen av lærerne uttrykte mangel på kunnskap om hvordan de kunne integrere fysisk aktivitet med faglig innhold i undervisning som barrierer, men de fortalte likevel om kollegaer som ikke følte seg komfortable med å bruke fysisk aktivitet i undervisningen, fordi det ofte medførte uro i klasserommet. De var enig om at lærerne burde delta i aktiviteten sammen med elevene, og de uttrykte også at læreres helse og selvtillit i fysisk aktivitet kunne være en barriere. Flere intervjudeltakere mente dessuten at noen lærere er ”fastlåst” i egen praksis og ikke villig til å endre undervisningsmetodene sine (Quarmby et al., 2019, s. 314). Videre mente en overveldende andel av lærerne at elevenes atferd i fysisk aktivitet kunne være en barriere. Noen av dem uttrykte blant annet at det alltid oppstår mer problemer når fysisk aktivitet integreres i undervisningen, enn ved stillesittende arbeid, og at det da handler mer om å håndtere elevenes atferd framfor læring. Én lærer uttrykte at elever med spesielle behov eller funksjonshemninger kan påvirke bruken av fysisk aktivitet i undervisningen, da det kan være utfordrende å opprettholde et inkluderende miljø hvis eleven har vanskeligheter med aktiviteten (Quarmby et al., 2019, s. 315). Lærerne beskrev plass og planløsningen i klasserommet som barrierer, da noen delte klasserom med andre, omorganisering av klasserommet ville kreve mye tid og på grunn av sikkerhetsmessige utfordringer med elever i bevegelse i klasserommet (Quarmby et al., 2019, s. 316). Foreldre og deres forventninger ble også omtalt som barrierer, da foreldre kunne ha ulike synspunkt på hva læring burde innebære og på undervisningsmetodene lærerne brukte. Noen lærere uttrykte at foreldre kan forvente at elevene skal sitte stille og pugge informasjon, og tro at alt annet enn stillesittende arbeid er bortkastet tid som kan ha negativ effekt på elevenes fremgang (Quarmby et al., 2019, s. 317). Videre forklarte flere lærere at de tror det vil være vanskelig å integrere fysisk aktivitet i undervisningen av vanlige læreplanmål og at de er bekymret for standardiserte tester som elevene trenger å forberedes til og for å bli inspisert av Ofsted, som fører tilsyn med

utdanningsinstitusjoner i England. Disse bekymringene forsterket en spesifikk måte å undervise på og fungerte som barrierer for bruk av fysisk aktivitet i undervisningen (Quarmby et al., 2019, s. 317-318).

3.3 LÆRERES OPPFATNING AV IMPLEMENTERING AV INTERVENSJONER MED FYSISK AKTIVITET

Intervensjonsstudiene som ble inkludert undersøkte læreres oppfatning av tilretteleggende faktorer og barrierer ved implementering av fysisk aktivitet i undervisningen, med og/eller uten faglig innhold. To av studiene undersøkte også faktorer som virket opprettholdende for bruk av fysisk aktivitet i undervisningen etter endt intervensjon. I fem av studiene fikk lærerne opplæring i bruk av fysisk aktivitet i klasserommet i forkant av intervensjonen og oppfølging underveis. Videre presenteres funn fra alle seks intervensjonsstudier knyttet til hvilke barrierer, tilretteleggende og opprettholdende faktorer lærerne erfarte ved implementeringen av fysisk aktivitet i klasserommet.

3.3.1 Barrierer ved implementering av fysisk aktivitet i klasserommet

Tidsbegrensninger ble oppgitt som en felles utfordring for lærerne i alle studiene. Det er flere ulike grunner til at lærerne så på tid som barriere for implementering av fysisk aktivitet i klasserommet. Lærerne i Usher & Anderton (2014) sin studie mente at tilgjengelig tid er en barriere, ettersom læreplanen er overfylt med kompetansemål og tema som skal gjennomgås. De beskrev det som urealistisk å legge til rette for fysisk aktivitet hver dag med dagens konkurrerende krav i læreplanen. Videre rapporterte lærerne at nasjonale prøver, med all tiden som går med til forberedelser og testing er en av grunnene til den overfylte læreplanen og tidsbegrensningene lærerne opplever i skolen (Usher & Anderton, 2014, s. 7). Lærere erfarte også tidsbegrensninger knyttet til selve planleggingen av undervisningsopplegg med fysisk aktivitet kombinert med faglig innhold. En lærer uttrykte at det ville ha gjort det enklere for dem å integrere fysisk aktivitet i undervisningen dersom de hadde hatt tilgang til ferdig planlagte undervisningsopplegg, da det var vanskelig å planlegge noe som passet inn med tema i undervisningen (Dyrstad, Kvalø, Alstveit & Skage, 2018, s. 6). I flere av studiene uttrykte lærerne også at de har så mye faglig som skal gjennomgås i undervisningen at det ikke alltid var mulig å ha fysisk aktivitet med elevene som følge av tidsbegrensninger (Goh, Hannon, Webster & Podlog, 2017, s. 91; Martin & Murtagh, 2017, s. 225; McMullen, Martin,

Jones & Murtagh, 2016, s. 325-326; Stylianou, Kulinna & Naiman, 2016, s. 401). Også relatert til tidsbegrensninger var utfordringen med å få kontroll på elevene og ro i klasserommet etter en økt med fysisk aktivitet i undervisningen. Lærere uttalte at noen elever manglet disiplinen til å roe seg ned etter en økt med fysisk aktivitet, og derfor kunne overgangen fra fysisk aktivitet til vanlig undervisning være utfordrende og tidkrevende for læreren (Martin & Murtagh, 2017, s. 225; Stylianou et al., 2016, s. 401).

I tillegg ble plassmangel erfart som en barriere blant lærerne i flere studier (Goh et al., 2017, s. 91; Martin & Murtagh, 2017, s. 225; McMullen et al., 2016, s. 325). Blant annet på grunn av klasserom med fastmonterte møbler hvor det ikke var mulig å skape mer plass og klasser med mange elever, pulter, stoler og sekker i klasserommet (Goh et al., 2017, s. 91; McMullen et al., 2016, s. 325). Noen lærere uttrykte derfor dessuten en bekymring for elevenes sikkerhet, ettersom elevene hadde lite plass til å være fysisk aktive. Dette virket også begrensende på øvelsesutvalget som var mulig å gjennomføre i klasserommet. Noen lærere løste denne utfordringen med å flytte undervisningen med fysisk aktivitet ut fra klasserommet til skolens hall (Goh et al., 2017, s. 91). I tillegg til tidsbegrensninger og plassmangel fant Goh et al. (2017) at lærerne opplevde barrierer knyttet til at noen elever ikke ville delta i fysisk aktivitet, og at noen ikke hadde god nok fysisk utholdenhet til å utføre aktivitetene 10 minutter sammenhengende. Lærerne i denne studien påpekte også utfordringer knyttet til kombinasjonen av fysisk aktivitet og faglige oppgaver. En av lærerne fortalte at hun likte best å skille fysisk aktivitet og faglige oppgaver, da det kan være utfordrende for elevene å gjøre oppgaver i fysisk aktivitet. Observasjonene som ble gjennomført i studien av elevene støttet uttalelsen hennes, da flere av elevene måtte stoppe opp i aktiviteten og tenke seg om for å klare å løse oppgavene (Goh et al., 2017). Videre i Dyrstad et al (2018) opplevde lærerne opplæringen i intervensjonen som uklar og utilstrekkelig. Opplæringen innebar i denne studien ett seminar før og ett seminar underveis i intervensjonen. Lærerne fikk først et foredrag om hvorfor og hvordan de kunne legge til rette for fysisk aktivitet i undervisningen med faglig innhold. I neste seminar fikk intervensjonsskolene ansvar for å gjennomføre et undervisningsopplegg på 10 min med fysisk aktivitet med faglig innhold, etterfulgt av diskusjon og refleksjon. Mange av lærerne uttrykte at de følte en mangel på kompetanse ved intervensjonsstart, men at det ble gradvis lettere etter hvert som de forstod hvordan de kunne planlegge og organisere undervisningsoppleggene (Dyrstad et al., 2018, s. 6)

3.3.2 Tilretteleggende faktorer ved implementering av fysisk aktivitet i klasserommet

To studier undersøkte lærernes synspunkt på å integrere fysisk aktivitet i undervisningen før intervensjonsstart. De aller fleste lærerne var positive til og villige til dette, som følge av fordelene de trodde fysisk aktivitet ville ha for elevene. De trakk frem fysisk aktivitet som en måte å bryte opp en monoton skolehverdag hvor elevene sitter stille time etter time, stimulere hjernen, forbedre konsentrasjon og fordi det er en naturlig del av undervisningen (McMullen et al., 2016, s. 324; Stylianou et al., 2016, s. 398). I Dyrstad et al (2018) sin studie var de fleste lærerne positive til intervensjonen. En av lærerne begrunnet sitt positive syn på intervensjonen med fysisk aktivitet med at elevene trenger å være fysisk aktive, at det gir en pause fra stillesittingen og at elevene vil klare å oppnå mer ved å være fysisk aktive. Lærernes erfaring med fysisk aktivitet i undervisningen kombinert med faglig innhold var veldig positiv. I tillegg opplevde flere lærere at elever med dårlige fysisk-motoriske ferdigheter og utholdenhet forbedret seg, og at klassemiljøet bedret seg i klasser som tidligere hadde mye uroligheter (Dyrstad et al., 2018, s. 5). Lærerne fra ”Active classrooms” uttrykte at intervensjonen hadde forbedret undervisningen deres, ettersom det hadde gitt dem nye idéer om integrering av fysisk aktivitet i undervisningen, og ved at det tilførte variasjon i undervisningen. De mente også at undervisningsoppleggene de hadde fått utdelt var et godt tilskudd til undervisningen og at det var med på å forsterke læring av faglige innhold gjennom repetisjon. Videre sa lærerne at fysisk aktivitet motiverte elevene og gjorde dem konsentrert både under og etter aktiviteten (Martin & Murtagh, 2017, s. 225). En annen studie fant også at lærerne mente fysisk aktivitet som pedagogisk metode særlig egnet seg som repetisjon, men også for læring av nye tema (Dyrstad et al., 2018, s. 5). I flere av studiene opplevde lærerne dessuten elevene som mer fokusert og engasjert i undervisningen etterfulgt av en økt med fysisk aktivitet. Fysisk aktivitet ble derfor brukt av noen som et hjelpemiddel for å ”vekke” elevene. I tillegg rapporterte lærere at elevene virkelig likte og så frem til økten med fysisk aktivitet i undervisningen, og dette motiverte lærerne til å fortsette med aktivitetene (Dyrstad et al., 2018, s. 5, 7; Martin & Murtagh, 2017, s. 225; Stylianou et al., 2016, s. 399-400).

I flere av studiene opplevde lærerne at opplæringen de hadde fått i hvordan de skulle bruke fysisk aktivitet i klasserommet, med og uten faglig innhold, både før og underveis i intervensjonen som verdifull. Opplæringen i forkant av intervensjonen hadde gitt dem kunnskapen og idéene de trengte for å implementere fysisk aktivitet i egen undervisning på en enkel måte, mens oppfølgingen underveis hadde vært en påminnelse for lærerne og bidratt

med idéer (Goh et al., 2017, s. 91; McMullen et al., 2016, s. 326; Stylianou et al., 2016, s. 402). I en av studiene mente lærerne at eksemplene på undervisningsoppleggene og instruksjonene var så god at opplæringen ikke var nødvendig (McMullen et al., 2016, s. 326). I en annen studie uttrykte derimot lærerne at de øvelsene som ble demonstrert i opplæringen ble mest brukt, da de hadde sett disse i praksis (Stylianou et al., 2016, s. 402). Lærerne uttrykte også at de satt stor pris på ressurser som bøker, DVD-filmer og linker til online materiale som ga idéer og gjorde planleggingen lettere. Ressursene inkluderte også ferdig planlagte undervisningsopplegg med fysisk aktivitet som trengte lite eller ingen tilpasning. Lærerne beskrev instruksjonene som klare og tydelige, og at oppleggene enkelt kunne tas i bruk i undervisningen (Goh et al., 2017, s. 92; Martin & Murtagh, 2017, s. 225; McMullen et al., 2016, s. 326; Stylianou et al., 2016, s. 402). At øktene med fysisk aktivitet var korte på kun 10 minutter ble beskrevet som positivt med tanke på de eksisterende tidsbegrensningene lærerne jobbet innenfor. I en av studiene erfarte lærerne også at det var lettere å få kontroll på elevene, og ro i klassen etter en kort økt med fysisk aktivitet, sammenlignet med en lange økt (McMullen et al., 2016, s. 326; Stylianou et al., 2016, s. 402).

3.3.3 Opprettholdende faktorer ved implementering av fysisk aktivitet i klasserommet

Lærerne fra ”Moving to learn Ireland” uttrykte et ønske om å fortsette med integrere fysisk aktivitet i undervisningen etter endt intervensjon, som følge av flere fordeler de oppfattet ved at elevene var i bevegelse (McMullen et al., 2016, s. 325). Lærere beskrev at de ville fortsette med leksjonene med fysisk aktivitet ettersom de hadde et inntrykk av at elevene likte aktiviteten og etterspurte denne. I tillegg ønsket de bare å gjenta aktivitetene som elevene ga uttrykk for at de likte. Dermed hadde elevenes ønsker og respons stor betydning for lærernes villighet til å fortsette med å tilrettelegge for fysisk aktivitet i etterkant av intervensjonen (Goh et al., 2017, s. 92; McMullen et al., 2016, s. 325). I Dyrstad et al (2018) sin studie uttrykte også lærerne at de ønsket å fortsette med å bruke fysisk aktivitet i undervisningen med faglig innhold, men ikke like ofte, ikke planlagt og med kortere varighet (Dyrstad et al., 2018, s. 6-7). Samarbeid mellom lærere fungerte også som en opprettholdende faktor. Det hjalp lærerne å diskutere idéer med hverandre, for å finne måter å fortsette med å implementere økter med fysisk aktivitet ukentlig (Goh et al., 2017, s. 92).

4.0 TEORETISK RAMMEVERK

Som teoretisk rammeverk for denne studien ble det brukt en sosial-økologisk modell. Over de siste tiårene har det blitt utviklet mange ulike økologiske modeller som fokuserer på helse relatert atferd og folkehelse, og forskning på fysisk aktivitet har blitt mer økologisk ved å inkludere flere determinanter på høyere nivå av innflytelse (Richard, Gauvin & Raine, 2011, s. 322). Mens flere atferdsteorier fokuserer på proksimale påvirkninger på atferd som anses å være overveiende kognitive egenskaper til individet, upåvirket av sosial kontekst, integrerer sosial-økologiske modeller flere nivåer eller systemer som påvirker helse relatert atferd og vektlegger samspillet mellom personer og omgivelsene (Burke, Joseph, Pasick & Barker, 2009, s. 55). Lærere er i et sosialt samspill med omgivelsene eller miljøet de befinner seg i, og deres forståelse av og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen blir påvirket av miljøet, samtidig som de har mulighet til å påvirke miljøet selv. En sosial-økologisk modell kan i denne sammenheng anvendes for å drøfte hvordan proksimale til distale nivåer eller systemer i lærernes omgivelser kan påvirke deres forståelse av og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen, og deres praktisering av fysisk aktivitet i skolen. Videre i dette kapittelet beskrives kort to variasjoner av en sosial-økologisk modell som danner grunnlaget for denne studiens forståelsesramme.

4.1 EN SOSIAL-ØKOLOGISK FORSTÅELSESRAMME

Begrepet ”økologi” refererer til læren om interaksjoner mellom organismer og deres miljø (Burke et al., 2009, s. 61). Bronfenbrenner (1979) utviklet en økologisk modell som ga et nytt teoretisk perspektiv på forskningen på menneskers utvikling og atferd. Perspektivet var nytt med sitt syn på personen i utvikling, miljøet rundt og spesielt den utviklende interaksjonen mellom de to. Utvikling – definert som vedvarende forandring i måten en person oppfatter og håndterer miljøet hvor personen befinner seg (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Bronfenbrenner (1979) definerer økologien for menneskers utvikling som:

The scientific study of the progressive, mutual accomodation between an active, growing human being and the changing properties of the immendiate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded.

(Bronfenbrenner, 1979, s. 21).

Ifølge Bronfenbrenner (1979) strekker det økologiske miljøet som har betydning for personens utvikling og atferd seg langt utover de umiddelbare omgivelsene en person befinner seg i. Det er imidlertid hendelser og interaksjoner i de umiddelbare omgivelsene, og aktiviteter personen deltar i eller observerer som påvirker atferd og utvikling mest. Videre er den subjektive oppfatningen eller erfaringen i miljøet mer betydningsfull enn hvordan miljøet eksisterer i en "objektiv" realitet (Bronfenbrenner, 1979, s. 3-6). Bronfenbrenners (1979) modell deler miljøet inn i flere nivåer for innflytelse på atferd og utvikling, kalt mikro-, meso-, ekso-, og makrosystem. Mikrosystemet representerer de nærmeste omgivelsene til personen og interaksjonen med for eksempel familie, venner og kollegaer, som påvirker hverandre gjensidig. Erfaring er et nøkkelord i dette systemet: "The aspects of the environment that are most powerful in shaping the course of psychological growth are overwhelmingly those that have meaning to the person in a given situation" (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Mesosystemet refererer til samspillet mellom de ulike omgivelsene som personen er i interaksjon med, som også har innflytelse på hverandre. Mesosystemet er et system av mikrosystem, og kan inkludere for eksempel familie, arbeid, fritidsaktiviteter. Eksosystemet representerer omgivelsene hvor en personen i utvikling ikke engang er til stede, men som likevel påvirker personens umiddelbare omgivelser eller mikrosystem. For en lærer kan dette for eksempel være skoleledelsen, eller profesjonelle i ulike tjenester som elevers foreldre er i kontakt med. Makrosystemet er det øverste systemet i modellen, og refererer til samfunnets rammebetingelser og kulturelle kontekst, og kan for eksempel utgjøres av verdier, normer, politikk og lovverk (Bronfenbrenner, 1979, s. 7-8).

En variasjon av Bronfenbrenners modell ble foreslått for helsefremmende arbeid og utvikling av intervensjoner, med fem nivåer for analyse som representerer de ulike områdene for hvor det er mulig å legge strategier for helsefremmende arbeid (McLeroy, Bibeau, Steckler & Glanz, 1988, s. 355). I denne modellen er atferdsmønstre av interesse og atferd sett på som påvirket av:

- (1) intrapersonal factors – characteristics of the individual such as knowledge, attitudes, behavior, self-concept, skills, etc. This includes the developmental history of the individual.
- (2) interpersonal processes and primary groups – formal and informal social network and social support systems, including family, work group, and friendship networks.
- (3) institutional factors – social institutions with organizational characteristics, and formal (and informal) rules and regulations for operation.
- (4) community factors – relationships among organizations, institutions, and informal networks within defines boundaries.
- (5) public policy – local, state, and national laws and policies.

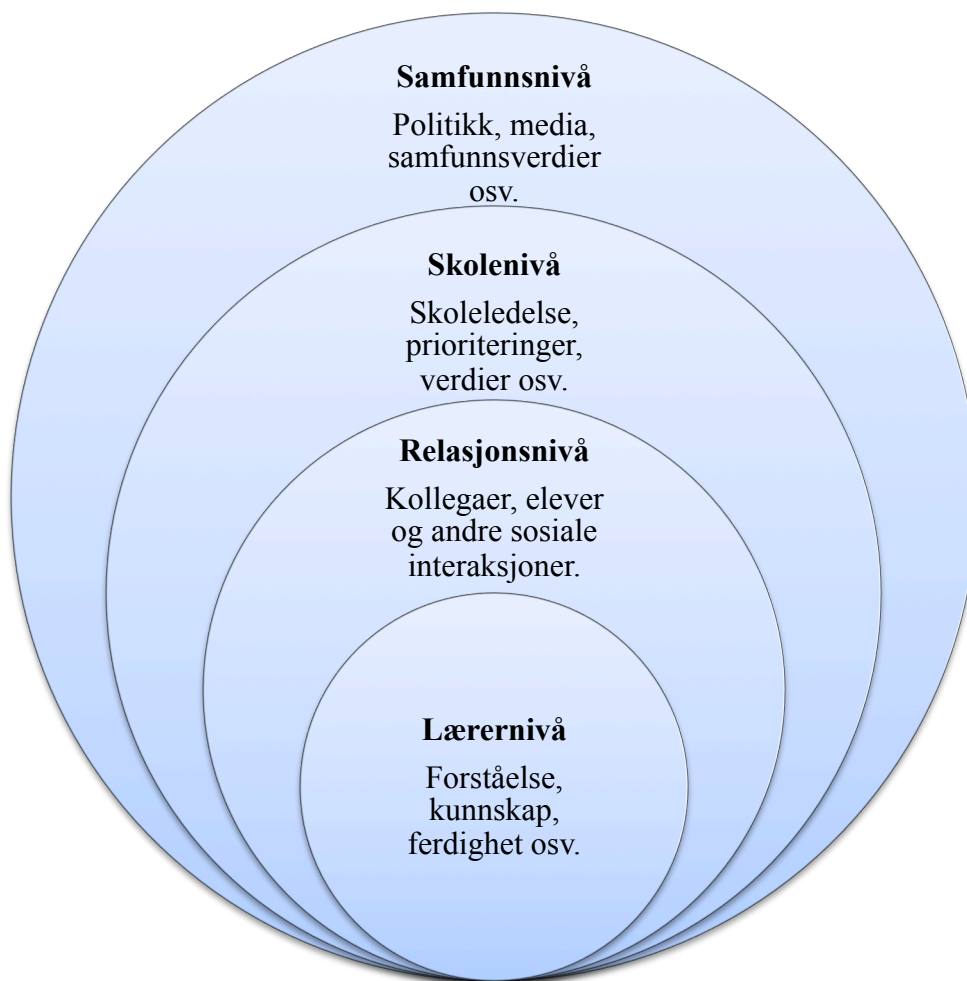
(McLeroy et al., 1988, s. 355).

I denne modellen innebærer intrapersonelle faktorer personers individuelle karakteristikk som for eksempel kunnskap, ferdighet og holdning, eller intensjoner om å innrette seg etter normer. Fremgangsmåter for atferdsendring på et intrapersonelt nivå kan gjøres på flere måter, for eksempel gjennom utdanning eller kurs, media, støttegrupper, organisatoriske insentiver og rådgivning, med mål om å endre personers individuelle karakteristikk og dermed atferd (McLeroy et al., 1988, s. 356). Interpersonelle faktorer inkluderer forhold med familie, venner, naboer, kollegaer, bekjente, og er viktige kilder til påvirkning på personers helserelaterte atferd. Sosiale forhold er essensielle aspekter ved sosial identitet, og gir blant annet viktige sosiale ressurser som emosjonell støtte, informasjon, tilgang til nye sosiale kontakter og sosiale roller, og hjelp til utførelse av personlige og sosiale ansvar og oppgaver. Disse sosiale ressursene, ofte kalt sosial støtte, er viktig for å håndtere stress og for generell følelse av velvære (McLeroy et al., 1988, s. 356-357). Det tredje nivået i denne økologiske forståelsesrammen omhandler organisatoriske faktorer. Det kan blant annet innebære skole eller arbeidsplass. Endring av organisasjonene som omgir en person er av stor betydning for å støtte langvarig atferdsendring blant personer. Endring er også viktig for å skape en kultur i organisasjonen som støttende for helsefremmende atferd, og en forutsetning for å implementering og institusjonalisering av helsefremmende tiltak (McLeroy et al., 1988, s. 362). Videre i modellen refererer ”community factors” eller faktorer i samfunnet til sosiale nettverk eller grupper som personer er i interaksjon med og som kan være viktige kilder til

sosiale ressurser og sosial identitet. Det kan inkludere familie, vennekrets, arbeidskollegaer og nabolag. I likhet med mesosystemet i Bronfenbrenners (1979) modell er de sosiale nettverkene eller gruppene i samfunnet forbindelsen mellom individuelle personer og det større sosiale miljøet og nivåene for påvirkning. Dette nivået representerer også samhandlingen mellom grupper eller organisasjoner, som for eksempel helsestasjoner, lokale skoler og frivillige organisasjoner (McLeroy et al., 1988, s. 363). Det øverste nivået for påvirkning på helserelatert atferd er politiske faktorer. Som en del av folkehelsearbeid med mål om å fremme befolkningens helse brukes ofte politisk styring gjennom lover og forskrifter, som et virkemiddel for å beskytte helsen til personene i befolkningen. Det kan for eksempel innebære en økning i skatter og avgifter på tobakk og alkohol, eller forbud mot å røyke i offentlige bygninger (McLeroy et al., 1988, s. 365). Fokuset for denne økologiske modellen er å synliggjøre miljøets virkning på personers atferd og identifisere mulige intervensjoner.

4.1.1 En økologisk modell over nivåene som virker inn på lærernes forståelse, erfaring og praktisering av fysisk aktivitet i skolen

Med utgangspunkt i McLeroy et al. (1988) og Bronfenbrenner (1979) sine sosial-økologiske er det laget en modell som viser nivåer for påvirkning på læreres forståelse av og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen, i tillegg faktorer som har betydning for deres praktisering av fysisk aktivitet i skolen (se figur 1). Modellen er tilpasset studiens problemstilling og analytiske formål om å danne en oversikt over ulike faktorer som gjensidig påvirker hverandre og har betydning for lærernes forståelse, erfaringer og praktisering av fysisk aktivitet i skolen, og for å forsøke å forstå hvorfor lærerne forstår, erfarer og praktiserer fysisk aktivitet i skolen som de gjør. Den modifiserte modellen består av følgende nivå: Lærernivå og relasjonsnivå som samsvarer med intra- og interpersonelle faktorer i McLeroy et al. (1988), og skolenivå og samfunnsnivå som samsvarer med Bronfenbrenners (1979) ekso- og makrosystem. Videre i dette underkapittelet gis det eksempler på hvordan de ulike nivåene forstås i sammenheng med lærerne og fenomenet ”fysisk aktivitet i skolen”, etterfulgt av en figur som viser den aktuelle modellen.



Figur 1: En økologisk modell som viser nivåer for påvirkning på læreres forståelse, erfaring og praktisering av fysisk aktivitet i skolen.

Lærernivået i modellen representerer lærernes individuelle forutsetninger for anvendelse av fysisk aktivitet, og for hvordan de forstår og erfarer fysisk aktivitet i skolehverdagen. Videre er deres bakgrunn, utdanning, kunnskap, ferdigheter og intensjoner med på å utgjøre dette nivået. Relasjonsnivået refererer til alle de sosiale interaksjonene og samspillet mellom personer som påvirker hvordan lærerne forstår og erfarer fysisk aktivitet i skolehverdagen. Eksempler på dette er undervisningstiden med elevene, samtaler med kollegaer på arbeidsrom eller personalrommet, eller samhandling på fritiden med egne barn eller annen familie. Lærernivået og relasjonsnivået forstås som i et gjensidig påvirkningsforhold. Skolenivået omfatter de organisatoriske omgivelsene rundt lærerne, og kan for eksempel inkludere skoleledelse med deres prioriteringer og verdier, skolekultur, ressurser og rammer som tildeles skolen. Det er omgivelser eller et nivå som lærerne ikke er i direkte kontakt med og er

en del av, men som fortsatt kan påvirke dem i stor grad. Til slutt omfatter samfunnsnivået blant annet overordnede verdier i samfunnet, media og politisk styring angående helse og skole. Videre brukes denne modellen til å drøfte lærernes forståelse og erfaring med fysisk aktivitet i skolen, i lys av de ulike nivåene eller systemene som påvirker miljøet rundt dem og dermed hvordan fenomenet ”fysisk aktivitet i skolen” erfares og forstås.

5.0 METODE

Problemstilling denne studien ønsker å svare på er:

Hvordan forstår ungdomsskolelærere fysisk aktivitet i skolen og hvilke erfaringer har de med fenomenet?

Formålet med forskning er å bringe fram troverdig og gyldig kunnskap om virkeligheten, og for å klare dette må forskeren ha en strategi for den metodiske fremgangsmåten (Jacobsen, 2015b, s. 15). I dette kapittelet er det redegjort for de metodiske valgene som er tatt under forskningsprosessen for å belyse problemstillingen. Studiens metode, design og utvalg er presentert. Egne erfaringer med fenomenet tas også opp. Videre er datainnsamlingen og dataanalysen redegjort for, før studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet diskuteres. Til slutt er de etiske hensynene som er tatt i studien presentert.

5.1 KVALITATIV METODE

Formålet med denne studien er å bidra med kunnskap om læreres forståelse av og erfaringer med og fysisk aktivitet i skolen. Ifølge Jacobsen (2015a) bør vi velge undersøkelsesdesignet med utgangspunkt i problemstillingen. Kvalitative tilnærminger er fleksible og åpne, og egner seg godt når vi ønsker å finne frem til en dypere forståelse og utvikle ny kunnskap (Jacobsen, 2015a, s. 25). Kvalitative metoders fleksibilitet og åpenhet er også en fordel ved undersøkelse av temaer det er lite forskning på fra før (Thagaard, 2013, s. 12). Som følge av problemstillingens utforming og studiens formål ble det derfor sett som hensiktsmessig å benytte et kvalitativt forskningsdesign. Innen kvalitativ metode finnes det et mangfold av ulike datakilder og analytiske fremgangsmåter. Ifølge Thagaard (2013) er det derfor viktig å tydeliggjøre og presisere de prosessene som fører til resultat i studier med kvalitativt forskningsdesign. Redegjørelse for fremgangsmåter under datainnsamling, dataanalyse og tolkning av resultat er avgjørende for forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet (Thagaard, 2013, s. 11). Det er dette metodekapittelet videre tar sikte på å gjøre.

5.1.1 Fenomenologisk tilnærming

I denne studien ble det brukt en fenomenologisk tilnærming til problemstillingen, i en generell ikke-filosofisk forstand (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Det vil si at det ble brukt som en metodisk tilnærming, fremfor en vitenskapsteoretisk forståelsesramme. Fenomenologi viser til

en interesse for å forstå sosiale fenomen ut fra intervjudeltakeres egne synspunkt og beskrive verden slik de opplever den, ut fra en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Formålet med fenomenologiske studier er å beskrive flere individers felles forståelse av et fenomen basert på deres livserfaringer. Individuelle erfaringer reduseres til en beskrivelse av hovedessensen av hvordan fenomenet oppleves. Hovedfokuset blir dermed å beskrive hva alle deltakerne har til felles når de erfarer fenomenet (Creswell & Poth, 2018, s. 75). Fenomenet som undersøkes i denne sammenheng er ”fysisk aktivitet i skolen” fra et lærerperspektiv. Deres individuelle forståelser av og erfaringer med fenomenet reduseres til ”hovedessensen”, eller en felles erfaring. For å gjøre dette ble Moustakas (1994) transcendentale fremgangsmåte for fenomenologisk dataanalyse benyttet, ettersom den har systematiske steg i dataanalyseprosessen og retningslinjer for hvordan en setter sammen tekstuelle og strukturelle beskrivelser av fenomenet som undersøkes. Denne transcendentale fremgangsmåten er også mer fokusert på å beskrive intervjudeltakernes erfaringer, enn på forskerens fortolkninger (Creswell & Poth, 2018, s. 78).

5.2 UTVALG

I fenomenologiske studier utforskes et fenomen gjennom en gruppe individer som har erfaring med fenomenet (Creswell & Poth, 2018, s. 75). I lys av dette var det ønskelig å rekruttere lærere fra en skole som hadde fysisk aktivitet som et satsingsområde, for å sikre at lærerne som ble rekruttert til studien hadde erfaring med fenomenet. Gruppen som undersøkes bør være heterogen for å få en helhetlig forståelse av fenomenet, og ha en størrelse på 3-15 individer (Creswell & Poth, 2018, s. 76). Det var derfor ønskelig å ha en lik fordeling av menn og kvinner, lærere med ulike undervisningsfag og med varierende erfaringsnivå, da de vil ha ulike forutsetninger for hvordan de forstår fysisk aktivitet i skolen. Målet var å rekruttere lærere på ungdomstrinnet, da litteratursøk viser at det er mangelfull kunnskap om denne gruppen. Utvalget er strategisk ved at deltakerne har kvalifikasjoner og erfaringer som er relevant for problemstillingen. Siden det kan være vanskelig å få tak i intervjudeltakere ble utvalget også i stor grad styrt av intervjudeltakeres tilgjengelighet og ønske om å delta (Thagaard, 2013, s. 60-61). I tillegg ble utvalgets størrelse begrenset av tid og ressurser. Et utvalg på 8-10 lærere ble ansett som tilstrekkelig i denne sammenheng. Det eneste inklusjonskriteriet for intervjudeltakerne var å være lærer på ungdomstrinnet på den aktuelle skolen.

Veilederne på denne masteroppgaven fungerte som ”døråpnere” for denne studien og gjorde tilgangen til feltet lettere. De kontaktet rektor ved skolen, som videre inviterte lærere til å melde seg dersom de var interessert i å delta i studien. Det var fem kvinnelige og tre mannlige lærere som meldte seg, som ønsket å delta på intervju. Hoveddelen lærere hadde vanlig lærerutdanning med noe etter- og videreutdanning, mens to av dem hadde mastergrad. Sammen utgjorde undervisningsfagene deres de aller fleste skolefagene, i tillegg til valgfagene friluftsliv og arbeidslivsfag, med to til fem undervisningsfag hver. To av lærerne underviste i kroppsøving. To av lærerne underviste elever med spesielle behov, hvorav én av dem var eksklusivt på spesialavdeling og én lærer arbeidet med elever med spesielle behov integrert i ordinær undervisning. Tre av lærerne hadde 0-4 års erfaring, to av dem hadde 12-13 års erfaring, og tre av lærerne hadde 21-30 års erfaring i skolen. Undersøkelsesskolen lærerne jobber ved er en ungdomsskole for elever på 8.-10. trinn, og ligger i landlige omgivelser i Hordaland. Skolen deltok i School in Motion forsøket som kontrollskole. Etter avsluttet intervju ønsket rektor og/eller ledelsen å ha fysisk aktivitet som et satsingsområde og besluttet å bevilge midler for en ressursperson for fysisk aktivitet. Tre måneder før intervjuene ble gjennomført fikk lærerne en to-timers teoretisk og praktisk opplæring i fysisk aktiv læring.

5.3 EGNE ERFARINGER MED FYSISK AKTIVITET I SKOLEN

Egne erfaringer med et fenomen kan være viktig når en studerer et fenomen, da det kan gi idéer til forskningsfokus og innfallsvinkler (Krumsvik, 2015, s. 45). Også i fenomenologien kan forskerens refleksjon rundt egne erfaringer danne et utgangspunkt for forskning, men det er viktig at forskeren forholder seg åpen for intervjudeltakernes erfaringer og at fokuset rettes mot verden slik intervjudeltakerne som studeres, opplever den (Thagaard, 2013, s. 40). I følge Creswell & Poth (2018) bør forskeren derfor avklare sine personlige erfaringer med fenomenet som undersøkes i forkant av datainnsamlingen, i et forsøk på å sette til side sine personlige erfaringer og meninger. Det gjør også at leserne kan vurdere om forskeren har klart å fokusere på intervjudeltakernes erfaringer, uten å ”farge” eller påvirke studien med sitt individuelle perspektiv (Creswell & Poth, 2018, s. 77).

Jeg studerer nå ved Høgskolen på Vestlandet, på masterstudiet ”Fysisk aktivitet i et skolemiljø”. Jeg har tidligere tatt en bachelorgrad i ”Idrett, ernæring og helse” og et årsstudium med praktisk-pedagogisk utdanning med kroppsøvingdidaktikk ved Universitetet

i Sør-Øst Norge. Studiene, sammen med tiden som elev i grunnskole- og videregående opplæring utgjør min forståelse av og erfaring med fysisk aktivitet i skolen. Erfaringene mine er dermed hovedsakelig knyttet til fysisk aktivitet i kroppsøvningsfaget, både som elev og som student. Manglende erfaring med fenomenet fra et lærerperspektiv i andre undervisningsfag i skolen kan være både positivt og negativt. Det kan for eksempel fremme min fortolkning, ved at ting ikke tas for gitt fordi det virker kjent eller opplagt. Samtidig kan mangel på nærhet og kjennskap til fenomenet virke begrensende ved at jeg ikke stiller spørsmål om viktige momenter ved fenomenet. Videre har erfaringen min fra praksis i kroppsøvningsfaget gitt meg et inntrykk av at faget ofte blir marginalisert, ettersom praktiseringen av faget i stor grad avhenger av lærerens forståelse og tolkning av læreplanen. Dette har vært styrende for tema og motivasjon for denne oppgaven. Jeg har også stor interesse for fysisk aktivitet og et ønske om at fysisk aktivitet skal bli en mer sentral del av skolen, da jeg tenker jeg har mye å bidra med på det området som fremtidig lærer. Dette er en faktor som kan ha virket retningsgivende for min oppmerksomhet og forståelse av det jeg undersøkte i denne studien.

5.4 DATAINNSAMLING

Datainnsamling i fenomenologiske studier innebærer vanligvis intervju av personer (Creswell & Poth, 2018, s. 77). Dermed ble intervju et naturlig valg for å samle inn datamaterialet i denne studien. ”Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Formålet med denne typen intervju er å innhente intervjudeltakernes beskrivelser av livsverden, og deres fortolkning av meningen med fenomenene som beskrives. Intervjuet er semistrukturert – det er verken en lukket spørreskjemasamtale eller en åpen samtale. Det utføres ved hjelp av en intervjuguide som sirkler inn bestemte tema, og gir forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Videre i dette underkapittelet vil datainnsamlingsprosessen beskrives, fra utforming av intervjuguide til ferdig transkribert datamateriale.

5.4.1 Intervjuguide og pilotintervju

Det er viktig at spørsmålene som stilles i kvalitative intervju oppmuntrer til fylldige svar og inviterer intervjudeltakerne til å reflektere over temaene det blir spurt om (Thagaard, 2013, s. 100). I forkant av datainnsamlingen ble det utformet en intervjuguide med hovedspørsmål og

oppfølgingsspørsmål. Hovedspørsmålene er essensen i intervjuguiden og kunnskap om sentrale tema sikres gjennom å introdusere hvert tema med et hovedspørsmål. Oppfølgingsspørsmål stilles for å få mer nyanserte kommentarer og detaljert informasjon om de temaene som intervjudeltakerne beskriver (Thagaard, 2013, s. 101). Noen av oppfølgingsspørsmålene ble planlagt på forhånd, samtidig som det var åpent for å stille ekstra oppfølgingsspørsmål for utdypende informasjon om interessante temaer som dukket opp underveis i intervjuet. Intervjuspørsmålene ble formulert som åpne for å invitere intervjudeltakerne til å fortelle om sine autentiske erfaringer og synspunkt, og for å unngå å lede intervjudeltakernes svar i en retning (Thagaard, 2013, s. 103-104). I forkant av datainnsamlingen ble det utført et pilotintervju med én lærer for å utprøve intervjuguide og spørsmål. Det synliggjorde noen spørsmål som kunne vært bedre formulert, ettersom de ikke ble forstått slik de var intendert. Det ble også klart at noen spørsmål måtte kuttes, da varigheten på intervjuet var betydelig lengre enn det som ble avtalt på forhånd med intervjudeltakerne. Intervjuguiden ble endret i samsvar med erfaringene fra pilotintervjuet.

5.4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det ble utført individuelle intervju ettersom målet var å undersøke læreres individuelle meninger og erfaringer med fenomenet ”fysisk aktivitet i skolen”. Iscenesettelsen av intervjuet bør anspore intervjudeltakeren til å gi beskrivelser av sine erfaringer og meninger, og intervjuet introduseres med en brifing (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Intervjuene ble derfor foretatt i rolige omgivelser på intervjudeltakernes skole, og det ble forsøkt å skape god kontakt ved å vise interesse og lytte oppmerksomt til det som ble sagt. Videre gav intervjudeltakerne et skriftlig informert samtykke, i tillegg til at forskeren i korte trekk forklarte litt om forskningsdesign, formålet med studien og hva intervjuopptakene ville brukes til. Intervjuene ble tatt opp på bånd fordi det kan være utfordrende å notere alle de betydningsfulle uttalelsene samtidig som en skal stille gode oppfølgingsspørsmål og gi intervjudeltakeren nok oppmerksomhet til at samtalen flyter på en god måte. Når forskeren noterer underveis i intervjuet vil mengden data bli redusert. Derfor var det å foretrekke å ta lydopptak av intervjusamtalen, for å få uttalelsene ordrett på lydfil og for å kunne være mer tilstede i samtalen (Thagaard, 2013, s. 112). ”Den innledende brifingen bør følges opp med en

debrifing” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Avslutningsvis i intervjuene ble intervjudeltakerne derfor spurt om det var noe de ønsket å tilføye, før de ble takket for innsikten i fenomenet som de hadde bidratt med og informert om hva som ville skje videre med datamaterialet.

5.4.3 Transkribering

Transkribering av lydfilene ble gjort før dataanalysen kunne starte. Når intervjuene transkriberes og struktureres i tekstform blir intervjudeltakernes uttalelser bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Lydfilene ble transkribert i sin helhet. Siden transkripsjonene ikke skulle brukes til detaljert konversasjonsanalyse eller språklig analyse ble intervjuene transkribert ordrett, i en formell og skriftlig stil, uten alle gjentakelser, ”eh”-er og lignende, med mindre det hadde betydning for forståelsen av deltakernes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Allerede i transkripsjonene ble intervjudeltakerne anonymisert, og dialekter og lignende som indirekte kan være med på å identifisere personene ble ikke transkribert av etiske hensyn.

5.5 DATAANALYSE

”I fenomenologisk analyse undersøker forskeren meningen, strukturen og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet” (Patton, sitert i Postholm, 2005, s. 98). Da handler det om å kategorisere datamaterialet og redusere det til meningsenheter som er mer håndterlig, for å få frem den underliggende meningen og den essensielle konstante strukturen. For å finne essensen i datamaterialet må forskeren legge til side egne perspektiv og subjektive teorier, og behandle dataene på en mest mulig ”ren” og induktiv måte (Postholm, 2005, s. 99). I et forsøk på å gjøre akkurat dette, ble egne meninger og erfaringer med fenomenet beskrevet tidligere i metodekapittelet. Intervjutranskripsjonene ble importert inn i analyseprogrammet Nvivo versjon 12.2.0, som ble lastet ned med lisenstilgang fra Høgskulen på Vestlandet. I Nvivo ble transkripsjonene kategorisert og analysert. Det ga fordeler ved at det store datamaterialet ble mer oversiktlig og håndterlig. Ved hjelp av programmet kunne blant annet sitater enkelt deles inn i hoved- og underkategorier.

Dataanalysen for denne studien tok utgangspunkt i Moustakas (1994) fremgangsmåte for fenomenologisk analyse av kvalitative data, som er en modifikasjon av analysemetodene foreslått av Stevick (1971), Colaizzi (1973), og Keen (1975). Etter å ha gitt en full beskrivelse av egne erfaringer med fenomenet som undersøkes, går forskeren gjennom ordrette transkripsjoner og vurderer hver uttalelse med hensyn til betydningen den har for beskrivelsen av erfaringen og noterer alle relevante uttalelser (Moustakas, 1994, s. 3, kap. 7).

Intervjutranskripsjonene ble gjennomgått i sin helhet og viktige uttalelser som hadde betydning for beskrivelsen av fenomenet og besvarelsen av problemstillingen ble kodet som ”viktig” i Nvivo. Uttalelsene ble behandlet som likeverdige i første omgang. Videre beskriver Moustakas (1994) at forskeren skal notere alle ikke-overlappende og repeterende uttalelser, og at disse utgjør horisonten i datamaterialet, eller meningsenhetene av erfaringen. Deretter skal forskeren gruppere meningsenhetene inn i tema (Moustakas, 1994, s. 3, kap. 7). Siden det var et stort antall viktige sitater og vanskelig å få en oversikt over datamaterialet, ble viktige uttalelser delt inn i hovedkategoriene ”erfaringer med fysisk aktivitet i skolen”, ”forståelse av fysisk aktivitet i skolen” og ”fysisk aktivitet i undersøkesskolen”. Deretter ble hver av hovedkategoriene gjennomgått i sin helhet, og et tankekart ble tegnet opp med ikke-overlappende og repeterende uttalelser for å få en god oversikt over de ulike meningsenhetene. Sitatene ble delt inn i meningsenheter eller underkategorier i Nvivo, og kodet som ”fysisk aktivitet i undervisningen”, ”samarbeid om planleggingen”, ”utfordringer” osv. Innenfor de ulike meningsenhetene ble det også delt inn etter tema i Nvivo. De neste stegene Moustakas (1994) beskriver er å skrive en tekstuell beskrivelse eller ”hva” som er erfart i forbindelse med fenomenet. Etterfulgt av en strukturell beskrivelse som sier noe om ”hvordan” eller konteksten rundt erfaringen med fenomenet. Dette skrives sammen til en tekstuell-strukturell beskrivelse av erfaringene med fenomenet. Fra alle individuelle tekstuelle-strukturelle beskrivelser, skriver så forskeren en tekstuell-strukturell beskrivelse av meningene og essensen av erfaringene som integrerer individuelle beskrivelsene til en universal beskrivelse av erfaringen som representerer gruppen som helhet (Creswell & Poth, 2018, s. 201; Moustakas, 1994, s. 3, kap. 7; Postholm, 2005, s. 45, 99). I stedet for å gjøre disse stegene med intervjutranskripsjonene for hver enkelt intervjudeltaker, ble det skrevet en tekstuell-strukturell beskrivelse av alle intervjudeltakernes forståelse av og erfaringer med fenomenet ”fysisk aktivitet i skolen”. Ettersom viktige sitat var kategorisert i Nvivo, i hovedkategorier, meningsenheter og deretter tema, var det mulig å få god nok oversikt til å gjøre dette. Først ble det skrevet en strukturell beskrivelse av ”fysisk aktivitet i undersøkesskolen” som forklarer konteksten lærernes forståelser og erfaringer ble til.

Videre ble det lagt vekt på å finne ut hva lærerne hadde til felles, deres felles meninger og essensen i deres forståelse og erfaringer med fenomenet, og å beskrive det i en tekstuell-strukturell tekst, som også inkluderte direkte sitat og lengre utdrag som eksempler. Individuelle og/eller opposisjonelle uttalelser og meninger ble belyst hvis det kunne bygge opp under en dypere felles erfaring eller forståelse.

5.6 RELIABILITET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET

For å vurdere kvalitet på kvalitativ forskning brukes ofte indikatorene reliabilitet eller troverdighet, og validitet eller gyldighet. Reliabilitet handler om intern logikk gjennom forskningsprosjektet, og validitet handler om sammenhengen mellom prosjektets funn, utforming og de spørsmål som søkes svar på. Overførbarhet diskuteres i forbindelse med forskningens gyldighetsområde ut over de intervjudeltakerne som er undersøkt (Tjora, 2012, s. 202). De neste tre underkapitlene vil ta for seg disse begrepene i henhold til denne studien.

5.6.1 Reliabilitet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) har reliabilitet med forskningsresultatene troverdighet og konsistens å gjøre. Spørsmålet om andre forskere kan reprodusere resultatene på et annet tidspunkt, behandles i sammenheng med reliabilitet. Forskerens reliabilitet er viktig under intervju, transkribering og dataanalyse. Særlig under intervjuet, da ledende spørsmål kan påvirke svarene deltakerne gir forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Forskeren vil ha et engasjement for temaet som det forskes på og det kan også påvirke resultatene. Derfor er det en fordel med nøytrale eller objektive observatører. Å være fullstendig nøytral er ikke mulig i praksis, men da er det viktig å redegjøre for hvordan forskningsarbeidet kan preges av egen posisjon (Tjora, 2012, s. 203).

Ettersom denne oppgaven har en fenomenologisk tilnærming, ble forskerens personlige erfaringer og tanker om fenomenet som undersøkes beskrevet i forkant av dataanalyse. Det er en vanlig fremgangsmåte for fenomenologisk forskning og er et forsøk på å sette til side egne perspektiv (Postholm, 2005, s. 99). Det kan kanskje være med på å styrke studiens reliabilitet. For å sikre åpne spørsmål ble det brukt en intervjuguide og utført ett pilotintervju for å gjøre forskeren mer trygg på intervjusituasjonen og øving i å ikke stille ledende

oppfølgingsspørsmål, slik at intervjudeltakerne kunne fortelle meningene sine uten å bli påvirket i noen retning. I transkripsjon og dataanalyse ble prosedyrene som ble beskrevet tidligere i kapittelet fulgt så nøyaktig som mulig, og personlige perspektiv ble forsøkt lagt til side i denne prosessen for å la fenomenet fremstå i sin oppriktighet uten å farge det med eget perspektiv. I tillegg ble det redegjort for avgjørelser som ble tatt under transkribering, analysering og tolkning for å sikre så god reliabilitet som mulig.

5.6.2 Validitet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er validitet som en uttalelse av riktighet, sannhet og styrke. Validitet er knyttet til om en metode undersøker det den er ment å undersøke og i hvilken grad observasjonene reflekterer de variablene eller fenomenene det er ønskelig å få kunnskap om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I tillegg handler validitet om gyldigheten om de tolkningene forskeren kommer frem til og om resultatene fra undersøkelsen representerer virkeligheten som er blitt studert. Studiens validitet kan styrkes ved å vise gjennomsiktighet i henhold til fortolkninger som er gjort og på hvilken måte analysene gir grunnlag for de konklusjonen (Thagaard, 2013, s. 204-205).

Intervjudeltakerne ble stilt oppfølgingsspørsmål dersom noe var uklart, for å få en utfyllende beskrivelse av deres forståelse av og erfaringer med fenomenet. Den fenomenologiske fremgangsmåten for dataanalyse ble benyttet for å bidra til en gjennomsiktig analysering av data, da det er en spesifikk fremgangsmåte for analyse som kan være med på å styrke oppgavens validitet eller gyldighet. I tillegg ble viktige meningsenheter eller uttalelser i ordrett form brukt til å skrive en tekstuell-strukturell beskrivelse av lærernes forståelser og erfaringer. Her handlet det mer om å gjenfortelle et helhetlig bilde av fenomenet med intervjudeltakernes egne ord, enn å meningsfortolke datamaterialet ved å finne betydningsrelasjoner og meningsstrukturer som ikke fremtrer umiddelbart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 243).

5.6.3 Overførbarhet

Vurderes resultatene i intervjuundersøkelsen som troverdige og gyldige, står spørsmålet om resultatene kan overføres til andre kontekster, situasjoner og intervjudeltakere for tur. I

intervjuforskning er det for få intervjudeltakere til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I denne intervjuundersøkelsen var utvalget på kun åtte ungdomsskolelærere med ulike fag og erfaring. De representerer en liten gruppe lærere som arbeider på en skole hvor rektor og/eller skoleledelsen har tatt initiativ til å ha fysisk aktivitet som satsingsområde. Det er mange ulike faktorer i lærernes omgivelser som kan påvirke deres forståelse av og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen. Derfor er det tenkelig at resultatene ville vært annerledes dersom studien hadde blitt gjennomført på et annet utvalg, andre skoler med eller uten fysisk aktivitet som et satsingsområde. Funnene fra denne studien kan imidlertid løfte frem noen moment som muligens også kan gjelde for andre lærere. Sammen med annen forskning på området kan denne studien bidra med å synliggjøre et lite utvalg læreres forståelse av og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen, som igjen er viktig for deres anvendelse av fysisk aktivitet.

5.8 FORSKNINGSETIKK

I forbindelse med denne studien ble det søkt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning av studien. Søknaden ble godkjent den 18.10.18, før datainnsamlingen startet, og personopplysningene ble behandlet i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg til NSD (Se vedlegg 1). Videre i dette underkapittelet beskrives hvilke etiske hensyn som er tatt gjennom studien.

Ved intervjuundersøkelser er det særlig fire hovedområder som diskuteres i forbindelse med etiske retningslinjer: Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102). Informert samtykke handler om å informere deltakerne om studiens overordnede formål, hovedtrekkene i designen, i tillegg til mulige fordeler og risikoer ved å delta i studien. Det skal også gjøre deltakerne oppmerksom på deres rett til å trekke seg når som helst fra undersøkelsen, og sikre at de deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Intervjudeltakerne i denne studien fikk et skriftlig informert samtykke i forkant av intervjuene. Det ga informasjon om frivillig deltakelse og om at de når som helst kunne trekke seg fra studien hvis de ønsket det. De fikk overordnet informasjon om studiens formål og design, uten at dette ledet dem mot spesifikke svar og påvirke deres spontane oppfatninger om temaene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105).

Konfidensialitet refererer til enigheten mellom forskeren og deltakerne om hva som kan gjøres med data fra deres intervjudeltakelse. Private data som kan direkte eller indirekte avsløre identiteten til deltakerne avsløres som oftest ikke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Det ble ikke samlet inn noen personopplysninger som direkte eller indirekte kunne identifisere deltakerne utenom deltakernes stemmer, på lydopptak fra intervjusamtalen. De ble informert om at lydopptaket ville bli slettet umiddelbart etter transkribering. Både i transkriberingen og i presentasjonen av studiens resultater ble deltakerne fullstendig anonymisert og fiktive navn ble brukt. Videre ble det gjort klart at transkripsjonene av intervjumaterialet kun ville være tilgjengelig for forskeren selv, samt veiledere under forskningsprosessen, og at transkripsjonene skal slettes etter levering av masteroppgaven.

Konsekvenser er noe man som forsker må forholde seg til ved en kvalitativ undersøkelse. Det må tas hensyn til mulig skade undersøkelsen kan påføre deltakerne og fordeler som forventes ved å gjennomføre undersøkelsen. Den oppnådde kunnskapen og de potensielle fordelene for intervjudeltakerne bør veie tyngre enn risikoen for å skade deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Denne studien har omhandler et viktig og dagsaktuelt tema, som kan bidra til å få frem læreres erfaringer med og forståelse av fysisk aktivitet i skolen. Det kan gi betydningsfull kunnskap for fremtidig arbeid med å innføre tiltak med fysisk aktivitet i skolen. Deltakerne i denne studien ble anonymisert og temaet som ble undersøkt er ikke veldig sensitivt. Derfor er det lite sannsynlig at deltakelse i studien vil få negative konsekvenser for deltakerne.

Forskerens rolle er viktig for de etiske beslutningene som tas og for den vitenskapelige kunnskapen som oppnås. Det er avgjørende at forskeren blant annet viser redelighet og nøyaktighet i vurderingen av andre forskeres arbeid og i presentasjonen av egne forskningsresultater (Thagaard, 2013, s. 24). I denne studien ble det etterstrebet nøyaktighet i presentasjon av andre forskeres arbeid og god kildehenvisning for å unngå plagiering. Analyse av datamaterialet og presentasjon av resultater ble forsøkt gjort på en nøytral og gjennomsiktig måte, ved å prøve å sette forskerens erfaringer og perspektiv til side og ved å følge én spesifikk prosedyre for fenomenologisk dataanalyse.

6.0 RESULTAT

I dette kapitlet presenteres resultatene fra det empiriske datamaterialet. Først beskrives fysisk aktivitet i undersøkesskolen, da strukturen rundt eller konteksten lærerne befinner seg i har betydning for hvordan lærerne forstår og erfarer fenomenet ”fysisk aktivitet i skolen”. Videre presenteres lærernes erfaringer med fysisk aktivitet i skolen, etterfulgt av lærernes forståelse av fysisk aktivitet i skolen. Erfaringer og forståelse er ikke to separate dimensjoner, ettersom forståelse påvirkes av erfaringer og omvendt. Underkapitlene og lærernes erfaringer med og forståelse av fysisk aktivitet i skolen vil derfor være noe overlappende.

6.1 FYSISK AKTIVITET I UNDERSØKESSESKOLEN

Undersøkesskolen deltok i School in Motion-forsøket som kontrollskole. Etter at intervensjonsperioden var avsluttet fikk lærerne på skolen et to-timers foredrag om fysisk aktiv læring, med noen praktiske eksempler av en av forskerne som var ansvarlig for School in Motion forsøket. Dette var på første planleggingsdag i august 2018. Skolen fikk bevilget midler fordi de var kontrollskole i forsøket om mer fysisk aktivitet på ungdomstrinnet. Skolen var imidlertid ikke pålagt å bruke disse midlene til fysisk aktivitet, og stod fritt til å disponere midlene etter ønske. Skolens ledelse besluttet at midlene skulle gå til utstyr til fysisk aktivitet og en ressursperson for fysisk aktivitet, noe som illustrerer at rektor og/eller ledelsen hadde et oppriktig ønske om å legge til rette for mer fysisk aktivitet. Da intervjuene av lærerne ble gjennomført var det tre måneder siden planleggingsdagen med foredraget om fysisk aktiv læring.

Ressurspersonen for fysisk aktivitet på skolen, William, hadde én time nedsatt lesetid i uken, blant annet for å gjøre materiale tilgjengelig, ha fremlegg om fysisk aktivitet og svare på spørsmål fra andre lærere. Han uttrykte under intervjuet: ”*Jeg føler at det har skjedd noe her i år. Jeg vet om mange som har brukt fysisk aktivitet i undervisningsopplegget sitt og det har fungert ganske bra*”. De andre lærerne delte synet til William om at det hadde skjedd noen positive endringer på skolen i henhold til fysisk aktivitet, og de hadde lagt merke til at flere lærere brukte dette i undervisningen. Stort sett opplevde lærerne fysisk aktivitet som et satsingsområde på skolen. Lærerne ble oppfordret av ledelsen til å ha fysisk aktivitet i undervisningen, men det ble ikke satt krav til dette. Det var heller ikke satt av noe tid til å

arbeide med det, utenom for ressurspersonen for fysisk aktivitet. Ingrid forklarte dette slik:
”Min personlige mening er at vi blir oppfordret til å ha det og at det blir litt snakket om det. Men man får ikke noe tid til å lage opplegg”.

6.2 ERFARINGER MED FYSISK AKTIVITET I SKOLEN

Her presenteres meningsenhetene som er sentrale i forbindelse med hvilke erfaringer lærerne har med fysisk aktivitet i skolen. Meningsenhetene som ble identifisert innenfor dette temaet er ”fysisk aktivitet i undervisningen”, ”elevrespons og elevbehov”, ”samarbeid om planleggingen” og ”utfordringer”.

6.2.1 Fysisk aktivitet i undervisningen

Lærerne som deltok i intervjuene hadde erfaringer med fenomenet ”fysisk aktivitet i skolen” i forbindelse med at de hadde brukt fysisk aktivitet i undervisningen, både med og/eller uten faglig innhold. Lærerne beskrev positive erfaringer med bruk av fysisk aktivitet i undervisningen. Da de ble bedt om å beskrive en undervisningstime hvor de hadde brukt fysisk aktivitet valgte mange å beskrive en stafett- eller konkurransepreget øvelse som de kombinert med faglig innhold:

Ja, vi hadde et ganske greit opplegg i norsken en dag. (...) Jeg tror vi bare var ute i 20 minutter, kanskje en halv time. Jeg tror det var tre kopier av hver ordklasse som vi hadde laminert, og bare skrevet med store bokstaver på et ark. Og lagt utenfor på uteområdet. Så delte vi klassen i fire-fem lag, også sa jeg et ord eller forklarte et ord, så skulle de løpe og stille seg på hva ordklasse det var.

Nora

Nora beskrev en øvelse som fant sted utendørs, hvor elevene skulle øve på ordklasser i fysisk aktivitet. Ved økter med litt lengre varighet valgte ofte lærerne å ta med elevene ut på skoleplassen, slik som Nora, for å få litt mer plass å bevege seg på. Lærerne la opp til enkle oppgaver med fokus på repetisjon ved kombinasjon av fysisk aktivitet og faglig innhold,

ettersom de mente at det krever mer ro å lære nytt og vanskelig fagstoff. Videre fortalte lærerne om fargesirkelstafett hvor elevene måtte ”*springe ut, finne tak i x antall blad, sånn at du klarer å skape fargesirkelen helt i tredje grad*”, gåturer med faglig diskusjon, mattestafetter med tre på rad, og snipp og snapp. Lærerne brukte også fysisk aktivitet uten faglig innhold for at elevene skulle få avbrekk i lange teoritimer:

...senest i går så hadde vi sånn fem-minutter. Det er en samleliste på youtube der du har masse forskjellige danser. Som du får opp på storskjerm, skrur på musikken også er det noen på skjermen som danser til musikken, også skal elevene gjøre det samme. (...) Så når vi har en dobbelttime for eksempel, så kan det være kjøre en sånn midt i for å våkne litt i hodet

William

I sitatet beskriver William en måte å bryte opp en dobbelttime i matematikk med dans for at elevene skal bli mer opplagt og klar for resten av timen. Andre lærere hevdet også å ha tatt i bruk lignende metoder hvor undervisningen blir avbrutt av noen få minutters fysisk aktivitet i klasserommet, uten at det nødvendigvis har noe faglig innhold, for å så arbeide som normalt med faglig innhold igjen etter avsluttet aktivitet. Lærernes erfaringer med fysisk aktivitet i skolen var altså i stor grad i forbindelse med undervisningssituasjoner. Ingen av lærerne nevnte at de hadde tilrettelagt for fysisk aktivitet i friminuttene eller andre situasjoner i elevenes skolehverdag. Hvor mye erfaring lærerne hadde med fysisk aktivitet i undervisningen virket å være ganske variert. Noen hadde bare erfaringer med noen få undervisningsøkter med fysisk aktivitet, men for eksempel Nora mente å ha praktisert dette en del: ”*Jeg som er tilhenger av det gjør jo det mye*”.

6.2.2 Elevbehov og elevrespons

Ifølge lærerne var elevenes behov og elevenes respons noe som motiverte dem for å tilrettelegge for fysisk aktivitet. Angående elevbehov fortalte Emma at ”*det er helt nødvendig*” å legge til rette for fysisk aktivitet når hun underviser elever med lærevansker, så ikke ”*det blir mistrivsel*”. Hun beskrev fysisk aktivitet i undervisningen med faglig innhold

som en måte å "leke inn" deler av det elevene skal lære, og at det skaper glede og trivsel blant elevene. Hun sa videre at "jo større lærevansker, jo mer fysisk aktiv læring", fordi det ivaretar noen elevers behov på en bedre måte. Dette illustrerer også sitatet fra Lukas, som ikke underviser elever med lærevansker: "nynorsk er jo de fleste elevers store frykt. Så jeg prøver å få elevene til å knytte det til et eller annet positivt, litt annerledes". Han fortalte at inntrykket han satt igjen med etter å ha fått litt erfaring med fysisk aktivitet i undervisningen var at elevene satt pris på variasjonen det medfører i undervisningstimene, spesielt elever som misliker faget eller synes det er kjedelig. Han mente også at det kunne være med på å få elevene til å knytte faget til noe mer positivt, og dermed ivareta elevenes behov på en bedre måte. De andre lærerne delte Lukas og Emmas synspunkt, og opplevde det å integrere fysisk aktivitet i undervisningen som en måte å tilpasse opplæringen på og for å fremme læring. Elevenes respons motiverte lærerne til å bruke fysisk aktivitet i undervisningen fordi "de elsker det. De gjør det, de spør om det hele tiden. De spør om vi kan gjøre noe "gøy" som de kaller det" og at de hadde "inntrykk av at de synes det er kjekt. At de aller fleste har lyst til å bevege seg når de blir motivert til det". Da lærerne skulle beskrive undervisningssituasjoner med fysisk aktivitet ble elevene ofte beskrevet som "giret". Lærerne opplevde altså at fysisk aktivitet ble etterspurt av elevene jevnlig og at de synes det var kjekt.

6.2.3 Samarbeid om planleggingen

Alle lærerne opplevde samarbeid om planleggingen av fysisk aktivitet i undervisningen som viktig, og de fortalte at samarbeidet gjorde det lettere for dem å tilrettelegge for fysisk aktivitet. Lærerne uttrykte at "det å komme på det helt av seg selv er litt vanskelig", men gjennom samarbeid "føles det ikke så tungt å komme i gang med noe". Sitatet nedenfor viser hvordan samarbeidet mellom lærerne foregikk:

Spesielt de som jeg samarbeider med eller snakker med om faglige ting. Konkrete undervisningsopplegg eller fysisk aktivitet. For det er flere som jeg har faglige diskusjoner med rundt sånne ting. Hva er beste opplegget å gjøre. Hvordan skal vi organisere det. Hva tror du er best. Sånne ting. Det er veldig nyttig å kunne diskutere det med noen og få input om hva en tror er best.

William

Samarbeidet William og de andre lærerne beskrev handlet i stor grad om det å snakke sammen, diskutere og utveksle idéer. Slike samtaler om fysisk aktivitet i undervisningen foregikk mellom lærere med samme fag, eller med lærere i nær fysisk omkrets. Dette ble sett på som veldig verdifullt av lærerne, da de fikk gode idéer og ble motivert til å prøve ulike undervisningsopplegg selv. Videre fortalte lærerne at de var ”*flinke til å dele dokumenter på google docs og sånn*” og ressurspersonen for fysisk aktivitet ”*svarer på spørsmål fra de andre hvis det er noe de lurere på. Prøver å ha materiale som er tilgjengelig og sånne ting*”. Lærerne samarbeidet altså på flere måter og hadde mulighet til å få assistanse av ressurspersonen for fysisk aktivitet. Det var imidlertid også lærere som ikke hadde befestet et slikt egeninitiert samarbeid med kollegaene:

Ikke nå, jeg føler ikke at jeg har hatt fokus på det på kjempelenge. Vi burde for eksempel hatt fagsamarbeid. (...) i språkfagene, matematikk og i samfunnsfag, også lage stafetter og utveksle litt sånne ting. (...) Jeg tror det er mye å hente på det, rett og slett.

Ella

Alle lærerne som av ulike grunner ikke hadde fått utviklet fagsamarbeid med kollegaene i forbindelse med planlegging av fysisk aktivitet, uttrykte som Ella, at slikt samarbeid ville ha vært nyttig og gjort planleggingen lettere. Videre mente hun at ”*vi må ha mer fokus på det som skole. Altså, hele kollegiet*”. Nora uttrykte at ”*de lærerne som er interessert deler litt opplegg og snakker om det*”. De andre lærerne var enig med Ella om at det var ønskelig at ble satt av tid til planlegging av fysisk aktivitet i undervisningen, på for eksempel planleggingsdager eller lærernes fellestid.

6.2.4 utfordringer

Lærerne hadde til felles at de hadde opplevd mange utfordringer ved å legge til rette for mer fysisk aktivitet i elevenes skolehverdag. De største utfordringene lærerne hadde erfart handlet om tid til rådighet, classesammensetning, tilgjengelig plass og vær. Tid til rådighet mente

lærerne kunne sette begrensninger både ved planlegging og gjennomføring av undervisningen. Sitatet nedenfor illustrerer dette:

Ja, da har du og tidsperspektivet, altså tidsklemmen. Når det er ganske hektisk så går du ofte til den arbeidsformen som du er sikker på og erfaren med. Du bruker ikke tid på å planlegge noe helt nytt, så det spiller nok en viktig rolle for meg.

Lukas

Bruk av fysisk aktivitet i undervisningen var nytt for lærerne og som førte til at de måtte planlegge nye undervisningsopplegg og finne på nye øvelser. Lukas uttrykte derfor at det som regel var enklere å bruke et vanlig undervisningsopplegg uten fysisk aktivitet når han hadde dårlig tid. Sitatet fra Ingrid illustrerer videre hvordan mangel på tid også satte begrensninger for gjennomføringen av undervisning med fysisk aktivitet:

Også er det litt press på ting og tang man skal igjennom. Og med noen av disse aktivitetene så er det så mye organisering som skal til, så det tar litt tid før de kommer i gang med det de egentlig skal gjøre.

Ingrid

Hun hevdet at selv om undervisningsopplegg med fysisk aktivitet er godt planlagt, så tar det mer tid enn andre undervisningsmetoder på grunn av organisering og forklaring av øvelser. Andre lærere var enig med Ingrid om at tidspresset hindrer dem i å bruke fysisk aktivitet i undervisningen i noen tilfeller. Ingrid uttalte videre at ”det er lettere med oppgaver de får ut som de bare kan gå rett i gang med”. I tillegg er det ”presset der med pensum, når du nærmer deg en eksamen i tiende”. 10. trinn ble beskrevet som et mindre egnet årstrinn å integrere fysisk aktivitet i undervisningen, fordi da ”begynner du å få dårlig tid på alt” og da er det vanskelig å prioritere dette. Videre ga lærere også uttrykk for at elevene kunne bli stresset om de brukte mye tid på fysisk aktivitet fordi de ville ha gode karakterer på eksamen og var redd for å gå glipp av fagkunnskap.

Undervisningstimer med fysisk aktivitet involverte ofte at lærerne tok elevene med ut for å få bedre plass. Lærerne sa som Sofie at *"du kan selvfølgelig gjøre det i klasserommet, men det beste er å komme seg ut av rommet tenker jeg"*. Plassen innendørs er ikke alltid tilstrekkelig:

Det som er litt synd er at jeg må gå ut for å ha det, fordi jeg har klasserom som egentlig er naturfagsrom, med lange pulter som er fastmontert i gulvet. Så det er veldig liten gulyplass. Det går an, men jeg har ikke helt funnet ut hvilke ting vi kan gjøre i klasserommet. Det setter en del begrensninger.

Lukas

Lukas beskrev tilgjengelig plass som en begrensning, da pultene i klasserommet er fastmontert. Han opplevde det derfor som nødvendig å ta elevene med ut på skoleplassen for å ha undervisning med fysisk aktivitet. Og *"hvis alle skal holde på med det samtidig, så..."* kan det bli en utfordring med tilgjengelig uteområde også. Videre opplevde lærerne at *"at været her på Vestlandet kan ha en begrensning, for det er ikke alle elever som kommer med nødvendige klær"*. Dårlig vær og dårlige klær vanskeliggjorde det å gå spontant ut, og krevde planlegging og informasjon til elever i forveien, eller at det førte til at planene måtte endres og undervisningen foregikk innendørs istedenfor.

Klassesammensetning ble også omtalt som en utfordring ved tilrettelegging av mer fysisk aktivitet. Siden undervisning med fysisk aktivitet ofte fant sted utendørs, sa lærerne at det krevde at *"du må være veldig tydelig på hva de skal gjøre og hva du forventer for at de ikke bare skal fly"*. Sitatet nedenfor illustrerer hvordan klassesammensetning kan være en utfordring:

...noen elever er mye flinkere til å takle frihet eller løse undervisningsrammer enn andre (...) Det styrer hva jeg kan gjøre innenfor fysisk aktiv læring. Noen kan jeg sende på en løpetur rundt skolen, så kommer de tilbake med en gang. Andre kommer til å stå bak skolen og ikke gjøre noe i en halv time. Så noen må jeg holde inne i et klasserom for å ha kontroll på dem hele tiden. (...). Med andre kan jeg gå ut på plassen, spre ut og gjøre forskjellige ting.

Lærerne mente i likhet med William at klassesammensetning kunne ha stor betydning for mulighetene innenfor fysisk aktivitet i undervisningen. Noen elever taklet friheten dårligere og måtte ha fastere rammer, noe som begrenset valgmulighetene av øvelser. I klasser med mange urolige elever ble ikke fysisk aktivitet prioritert på grunn av dette. Videre beskrev William et språk i faglig og fysisk nivå blant elevene som kunne gjøre det vanskelig å legge til rette for å *”treffe alle elevene”* med undervisningsopplegget, slik at alle elevene opplevde mestring.

6.3 FORSTÅELSE AV FYSISK AKTIVITET I SKOLEN

Her presenteres meningsenhetene som er sentrale i forbindelse med lærernes forståelse av fysisk aktivitet i skolen. Meningsenhetene som ble identifisert innenfor dette temaet er ”fysisk aktivitet som bevegelse”, ”fysisk aktivitet som et hjelpemiddel”, og ”fysisk aktivitet i skolen”.

6.3.1 Fysisk aktivitet som bevegelse

Lærerne var enig om at fysisk aktivitet *”egentlig bare er bevegelse”*. Når lærerne nærmere skulle beskrive hva de legger i begrepet ”fysisk aktivitet” utover ordet ”bevegelse” sa de blant annet *”at det ikke er stillesittende”*, at det handler om *”det å bruke kroppen sin til å forflytte seg”* eller å bevege seg *”med store deler av kroppen”*. Dette er beskrivelser som kan brukes til å beskrive både bevegelse og fysisk aktivitet. Videre skilte mange av lærerne mellom fysisk aktivitet og trening ved å si at fysisk aktivitet *”trenger ikke å være noen treningsøkt”* eller lignende. De skilte derimot ikke mellom fysisk aktivitet og bevegelse på samme måte. Én av lærerne fortalte spontant at fysisk aktivitet er noe som *”får opp pulsen”*. Ingen andre lærere sa imidlertid noe som tyder på at økt puls, intensitet eller energiforbruk er en del av deres forståelse av begrepet ”fysisk aktivitet”. Lærerne brukte også ”bevegelse” som et synonym for ”fysisk aktivitet”, som om de to begrepene skulle ha samme betydning. I tillegg ga lærerne eksempler på hva de ser på som fysisk aktivitet i elevenes skolehverdag. Eksemplene illustrerer at fysisk aktivitet og bevegelse forstås som én og samme ting, eller at det er vanskelig å trekke et tydelig skille mellom fysisk aktivitet og bevegelse:

...hvis du tenker i skole, så tenker jeg egentlig bare det å være i bevegelse. Det å reise seg opp og ha en aktivitet. (...) Vi må opp og bevege oss når vi gjør ting. Det kan være å gå frem på tavlen, det kan være å klappe, det kan være hoppe, eller vi synger jo litt der nede. Det er jo på en måte å reise seg opp og ha litt musikk på eller, alt som har med bevegelse å gjøre. Bruke kroppen rett og slett, ikke sitte.

Emma

Lærerne beskrev også fysisk aktivitet, slik de forstår det, som noe som forekommer naturlig i mange undervisningsfag. Fag som kroppsøving, friluftsliv, og fysisk aktivitet og helse ble uttrykt som fag *"som er lagt opp for at en skal være mer fysisk aktiv"*, og som fag hvor mesteparten av elevenes fysiske aktivitet i skolehverdagen finner sted. Naturfag, kunst og håndverk, arbeidslivsfag, og mat og helse ble også sett på som relativt fysisk aktive fag. I naturfag er elevene en del *"ute og undersøker og leter og sårne ting"*, på arbeidslivsfag gjør de *"fysiske arbeidsoppgaver og erfarer underveis"*, og ved praktisk matlaging i mat og helse *"er det opp og ned, og inn i skapene, frem og tilbake, ut og plukke blomster hvis de skal dekke bordet"*. Også kunst og håndverk ble trukket frem som et fag hvor elevene er fysisk aktive:

*Ja, til en viss grad gjerne også kunst og håndverk. Når vi holder på med trearbeid, så er det noe av det som faktisk krever en del energi fra deres side å gjennomføre. (...)
Ja, pussing, saging, høvling. Du får opp varmen.*

Lukas

Lukas begrunnet dette med at det *"krever en del energi"* og at *"du får opp varmen"* ved bruk av ulike håndverktøy. Ifølge lærerne er teoretiske fag mindre fysisk aktiv, utenom *"det med å forflytte seg på grupper, eller ha noen stasjoner, at man må frem på tavlen og skriver ting"*. Etter at fysisk aktivitet ble et satsingsområde på skolen mente imidlertid lærere at de teoretiske fagene hadde blitt mer fysisk aktive: *"vi har og blitt flinkere på å ha litt fysisk aktiv læring der vi tar inn aktiviteter i matte, norsk, andre fag"*.

6.3.2 Fysisk aktivitet som et hjelpemiddel

Lærerne så på fysisk aktivitet undervisningen både med og/eller uten faglig innhold som et hjelpemiddel i undervisningen. Lærerne beskrev flere positive effekter ved å ”*kombinere fysisk aktivitet med en eller annen form for læringsprosess*” som kan knyttes til blant annet økt læringsutbytte, bedre læringsmiljø og lærer-elev-relasjon. Sitatet nedenfor viser ett eksempel:

Ja, jeg tenker variasjon i all form i undervisningssituasjoner er positivt. (...) Også har jeg et par gutter som har konsentrasjonsvansker. De fungerer egentlig kjempefint i klasserommet, men likevel tror jeg de blomstrer, de har veldig stort utbytte av å få de avbrekkene. De har sånn maur i kroppen da. Og det å kunne slippe å sitte og undertrykke det behovet for å bevege seg, det tror jeg kan gjøre de ganske godt. For du har det her med at alle elever har krav på tilpasset opplæring, og det kan falle inn under akkurat det, for dem.

Lukas

Lukas fortalte i likhet med andre lærere at fysisk aktivitet kan gi bidra med god variasjon i undervisningen, og mulighet for å tilpasse opplæringen til elevenes behov. Lærerne uttrykte at fysisk aktivitet kan ha positiv effekt på hjernen og at det kan bidra til at elevene husker bedre. De opplevde av den grunnen at fysisk aktivitet egnet seg til å kombinere med ”*repetisjon eller enkle oppgaver*” eller ”*ha begrepsforståelse eller øve inn ord*”. Slik repetisjon ble omtalt som en fordel for svakere elever. Lærerne fortalte også at de trodde fysisk aktivitet uten faglig innhold i undervisningen kan ha positiv effekt på hjernen, skape positiv variasjon og oppbrytning av lange teoritunge undervisningstimer:

En kan lære mer fordi at man blir mer konsentrert. Hvis en bruker fem minutter eller 10 minutter til å være litt aktiv, så kan en ha såpass mye bedre konsentrasjon etterpå at en faktisk lærer mer i løpet av den timen. (...) min oppfatning er i hvert fall at elevene synes at den timen er gøyere og de får en mer positiv innstilling til faget hvis det ikke skjer det samme hele tiden, hvis det skjer ting som kanskje er litt gøyere av og

til. Hvis de kan lære på en ny måte. Også tror jeg at bare det å lære på forskjellige måter kan stimulere til at en husker tingene bedre eller at en får mer lyst til å lære det.

William

William og de andre lærerne mente at avbrekk med fysisk aktivitet uten faglig innhold i undervisningen kan ha positiv effekt på undervisningen ved at elevene får bedre konsentrasjon og husker bedre etter avbrekket. Lærerne uttrykte også som William, at variasjonen fysisk aktivitet skaper i undervisningen kan bidra til at elevene får en mer positiv innstilling til faget og *"får mer lyst til å lære"*. Videre pekte de på at det kan bidra til *"mer motivasjon hos elevene"*, økt læringsutbytte og læringsmiljø, ettersom fysisk aktivitet er *"gjerne i grupper, eller at det blir sosialt på en eller annen måte"* også *"skaper det samhold"*. Og *"hvis alt skal være stillesittende og kjedelig (...) så blir skolen gjerne et negativt sted å være"*. Én av lærerne sa også at det ikke bare er elevene som får bedre samhold ved å ha fysisk aktivitet i undervisningen: *"vi blir mer kjent med elevene og får et bedre utgangspunkt eller tilnærming når de skal lære andre ting"*. Hun mente fysisk aktivitet i undervisningen i teoretiske fag fører til at lærerne forholder seg til elevene på en litt annen måte og kan bidra til bedre lærer-elev-relasjon.

6.3.3 Fysisk aktivitet i skolen

Lærerne var enig om at fysisk aktivitet er viktig i dagens skole og at det var positivt å legge til rette for fysisk aktivitet i undervisningen i andre fag enn kroppsøving og valgfaget fysisk aktivitet og helse. Lærerne var imidlertid ikke særlig opptatt av å stimulere til økt fysisk aktivitet blant elevene i friminuttene. Fysisk aktivitet i friminuttene *"varierer veldig fra elev til elev"* siden det er frivillig. Ifølge noen av lærerne var det mange elever som hang over mobiletelefonene sine som bananer med krummet rygg i friminuttene. En lærer påpekte at han *"synes det er ganske fælt å se hvordan utviklingen er for mange ungdommer. Hvor mye stillesitting det er både på skolen og ikke minst i fritiden"*. Lærerne var enig om at det var mye stillesitting i skolen og mente at elevene burde beveget seg mer, fordi det er bra for deres fysiske helse. Lærerne gav imidlertid uttrykk for at fysisk aktivitet i undervisningen hadde *"større effekt på hjernen enn resten av kroppen"* og de var mer opptatt av muligheten til å fremme blant annet motivasjon, trivsel, samhold og konsentrasjon enn fysisk helse. Lærerne

mente også at det ikke trenger å være ”mer enn fem minutter en dag eller 10 minutter en annen dag”, og mente at én hel time fysisk aktivitet daglig er mye. Lærerne fokuserte altså mer på korte økter med fysisk aktivitet i undervisningen som et hjelpemiddel for å potensielt fremme læringsutbytte, læringsmiljø, lærer-elev-relasjon, fremfor økter med lengre varighet og høyere intensitet for å fremme elevenes fysiske helse.

Lærerne ble videre bedt om å beskrive hva de mener om en ordning hvor det stilles krav til at det skal tilrettelegges for minst én time fysisk aktivitet for alle elever hver dag, innenfor dagens timetall. Alle lærerne var positive til idéen om å legge til rette for mer fysisk aktivitet i skolen, men hadde delte meninger om hvorvidt det burde oppfordres til det eller kreves, og også om omfanget:

...veldig, veldig, veldig for mer bevegelse i skolen. De sitter sykt mye i ro i klasserommene. Men jeg skulle veldig gjerne ønske at man hadde lagt mer til rette for at man kan gjennomføre det på skolene, heller enn å komme med et pålegg.

Ingrid

Ingrid og lærerne som delte hennes mening uttalte at de er positiv til mer fysisk aktivitet, men tror det vil være vanskelig å tilrettelegge for én hel time fysisk aktivitet hver dag på en hensiktsmessig måte, blant annet fordi ”det krever mye planlegging”, lærerne må ”være komfortabel med undervisningsopplegg som er på den måten” og i en allerede ”veldig fullpakket dag (...) føler vi ikke vi har tid i de forskjellige fagene”. Det er lett for politikerne å bestemme, ”men det å faktisk gjennomføre det på en god måte kommer til å bli en utfordring”. De ønsket heller at det tilrettelegges for og oppfordres til mer fysisk aktivitet. Det var imidlertid også lærere som var enig med Elias sin uttalelse: ”Jeg tenker at det er positivt at vi blir pålagt å gjøre det. For jeg tenker at det er greit å bli stilt krav til. Alle andre yrkesgrupper blir stilt krav til”. Disse lærerne uttrykte at det bør stilles krav om én time fysisk aktivitet daglig hvis det skal være en betydelig økning av bruken av fysisk aktivitet i skolen og for at ordningen skal ha effekt som et forebyggende folkehelseiltak. De mente også

at elevene vil vinne mer enn de taper på en slik ordning, selv om en konsekvens av dette er at det medfører mindre tid til fag.

7.0 DISKUSJON

Problemstillingen handler om ungdomsskolelæreres forståelse av og erfaringer med fenomenet ”fysisk aktivitet i skolen”. I dette kapittelet vil resultatene fra det empiriske datamaterialet diskuteres i sammenheng med funn fra tidligere forskning og i lys av en sosial-økologisk modell. Kategoriene eller nivåene som brukes for diskusjon er lærernivå, relasjonsnivå, skolenivå og samfunnsnivå. Til slutt diskuteres styrker og begrensninger ved studien.

7.1 LÆRERNIVÅ

Lærernivået refererer til de individuelle forutsetningene lærerne har for anvendelse av fysisk aktivitet i undervisningen eller i skolehverdagen, og som videre har betydning for deres forståelse av og erfaring med fysisk aktivitet.

Lærernes erfaringer med fysisk aktivitet ser ut til å samsvare på flere områder, sammenlignet med lærerne fra tidligere forskning. I denne masteroppgaven hadde lærerne erfaring med fysisk aktivitet i skolen gjennom å bruke fysisk aktivitet med og/eller uten faglig innhold i undervisningen. Ofte gjennom konkurransepregede aktiviteter, som for eksempel stafett med repetisjonsbaserte faglige oppgaver, eller dans for å bryte opp doble undervisningstimer. I studien til Foran et al. (2017) la lærerne til rette for korte avbrekk med fysisk aktivitet uten faglig innhold i undervisningen. I implementeringsstudiene varierte intervensjonenes design, men de fleste siktet på å tilrettelegge for korte økter med fysisk aktivitet med og/eller uten faglig innhold i klasserommet spesifikt eller i undervisningen generelt (se tabell 1). Videre hadde lærerne fra alle studiene, inkludert denne masteroppgaven, til felles at de hadde opplevd flere utfordringer med å legge til rette for fysisk aktivitet. Personers subjektive oppfatning av eller erfaring i miljøet kan være viktigere enn hvordan miljøet virkelig eksisterer, og etter hvert som de utvikler seg forandres måten de oppfatter og håndterer miljøet (Bronfenbrenner, 1979, s. 3-4). I møtet med utfordringene og miljøet lærere tilrettelegger for fysisk aktivitet innenfor, kan deres egen kunnskap og kompetanse knyttet til fysisk aktivitet muligens være en viktig faktor for hvordan de erfarer og håndterer miljøet. Lærerne i denne masteroppgaven uttrykte ikke spesifikt at de manglet kunnskap og/eller kompetanse til å bruke fysisk aktivitet på en hensiktsmessig måte i undervisningen, men uttrykte blant annet at *”det å komme på det helt av seg selv er litt vanskelig”*. I

intervensjonsstudien til Dyrstad et al. (2018) opplevde lærerne at de manglet kompetanse i å planlegge og gjennomføre undervisningsopplegg med fysisk aktivitet, ettersom de hadde fått en utilstrekkelig opplæring (Dyrstad et al., 2018, s. 6). Lærere i flere andre intervensjonsstudier rapporterte imidlertid at opplæringen hadde gitt dem idéer og tilstrekkelig kunnskap for å implementere fysisk aktivitet i egen undervisning (Goh et al., 2017, s. 91; McMullen et al., 2016, s. 326; Stylianou et al., 2016, s. 402). Videre mente én av lærerne i denne masteroppgaven at det er avgjørende å *”være komfortabel med undervisningsopplegg som er på den måten”* og at andre lærere kanskje ikke var det, i likhet med lærerne i Quarmby et al. (2019), som diskuterte hvordan andre lærere kan ha mangel på selvtillit og være ukomfortabel med undervisningsopplegg med fysisk aktivitet (Quarmby et al., 2019, s. 314). Lærerne i denne masteroppgaven så dermed ut til å betrakte egen kompetanse og kunnskap innen fysisk aktivitet som tilstrekkelig til å anvende fysisk aktivitet i egen undervisning, og få positive erfaringer med fysisk aktivitet i undervisningen. Det kan tenkes at den teoretiske og praktiske opplæringen lærerne fikk om *”fysisk aktiv læring”* av en forsker i School in Motion-forsøket og/eller fremleggene ressurspersonen for fysisk aktivitet hadde i forkant av intervjuene, sammen med lærernes tidligere erfaringer var bidragsgivende for dette.

Lærernes forståelse av fysisk aktivitet kan ses på som en individuell forutsetning for deres anvendelse av fysisk aktivitet i skolen, og som en viktig faktor for hvordan lærerne praktiserer fysisk aktivitet i skolen. Lærernes tidligere erfaringer med fysisk aktivitet som barn på skolen, som voksen på fritiden, eventuelt som foreldre og som lærer kan ha vært med på å forme deres forståelse både av fysisk aktivitet som begrep, og fysisk aktivitet i skolesammenheng. Lærerne i denne studien ser ut til å forstå begrepet *”fysisk aktivitet”* som bevegelse. Fysisk aktivitet defineres som *”enhver kroppslig bevegelse utført av skjelettmuskulatur som resulterer i en økning i energiforbruket utover hvilenivå”* (Bahr, 2018). Bevegelse er dermed sentralt for å være i fysisk aktivitet, og det som skiller de to begrepene *”fysisk aktivitet”* og *”bevegelse”* er økningen i energiforbruket. Lærerne beskrev fysisk aktivitet som *”egentlig bare bevegelse”* eller lignende, men én av lærerne uttrykte også at fysisk aktivitet er noe som *”får opp pulsen”*, som refererer til økningen i energiforbruket. I videre beskrivelser av begrepet uttrykte de blant annet at fysisk aktivitet *”ikke er stillesittende”*, at det handler om *”det å bruke kroppen sin til å forflytte seg”* eller å bevege seg med *”store deler av kroppen”*. Det trekkes dermed ikke et skille mellom fysisk aktivitet og bevegelse, ettersom beskrivelsene

kan brukes om begge begrepene. Forståelsen av ”fysisk aktivitet som bevegelse” fremkom muligens som et resultat av at fysisk aktivitet kan være vanskelig å beskrive eller definere for personer som ikke har det som sitt fag. Det var imidlertid to kroppsøvingslærere i utvalget som sannsynligvis har bedre kunnskap på området enn andre lærere, men som likevel ikke ga uttrykk for å ha en annerledes forståelse. Beskrivelsen Emma og flere andre lærere ga av elever i fysisk aktivitet indikerer også at de forstår fysisk aktivitet som bevegelse. I tillegg ble ”bevegelse” ofte brukt som et synonym for fysisk aktivitet, som om de to begrepene skulle ha akkurat samme betydning. Videre er det vanskelig å sammenligne funnene om lærernes forståelse av selve begrepet ”fysisk aktivitet” med andre studier, da det ikke ser ut til å være noen som undersøker akkurat dette.

Lærernes forståelse av ”fysisk aktivitet som et hjelpemiddel i undervisningen” i denne masteroppgaven samsvarer med tidligere forskning. Det å ”*kombinere fysisk aktivitet med en eller annen form for læringsprosess*” ble sett på som en mulighet for å øke elevenes læringsutbytte og bedre læringsmiljøet, blant annet gjennom å skape motivasjon, positiv variasjon, tilpasse opplæringen og sosialt samvær. Avbrekk med fysisk aktivitet i undervisningen uten faglig innhold ble også sett på som en måte å fremme læringsutbytte, fordi lærerne mente fysisk aktivitet kunne ha positiv effekt på hjernen, og at elevene husket bedre og ble mer konsentrert etterfulgt av avbrekk med fysisk aktivitet. Dette samsvarer med Foran et al. (2017) sin studie, som fant at lærerne mente daglig fysisk aktivitet var nødvendig for effektiv læring og undervisning, og at elevene ble mer fokusert og engasjert i læringen etterfulgt av pauser fra undervisningen med fysisk aktivitet (Foran et al., 2017, s. 63-66). Også i flere av intervensjonsstudiene så lærerne på fysisk aktivitet som et hjelpemiddel fordi de opplevde elevene som mer fokusert etterpå (Dyrstad et al., 2018, s. 5, 7; Martin & Murtagh, 2017, s. 225; Stylianou et al., 2016, s. 399-400).

Videre uttrykte lærere fra flere intervensjonsstudier at fysisk aktivitet at det er en naturlig del av undervisningen (McMullen et al., 2016, s. 324; Stylianou et al., 2016, s. 398). Fysisk aktivitet som en naturlig del av undervisningen kom også til uttrykk blant lærerne i denne masteroppgaven. De forstod fysisk aktivitet som noe som forekommer naturlig i mange undervisningsfag. Ikke bare kroppsøving, friluftsliv, og fysisk aktivitet og helse, men også fag som for eksempel mat og helse ”*er det opp og ned, og inn i skapene, frem og tilbake, ut og*

plukke blomster hvis de skal dekke bordet” eller bare *”det med å forflytte seg på grupper, eller ha noen stasjoner, eller ha noen stasjoner, at man må frem på tavlen og skrive ting*”.

Dette viste lærernes synspunkt på fysisk aktivitet i skolen stemmer overens på noen områder, selv om det faktisk la i begrepet ”fysisk aktivitet” muligens kan være veldig forskjellig. Videre kan det tenkes at lærernes forståelse av fysisk aktivitet er situasjonsbestemt, og at de forstår fysisk aktivitet som bevegelse kun i skolen. Flere lærere uttrykte som Ingrid: *”De (elevene) sitter sykt mye i ro i klasserommene*”. Kontrasten mellom stillesittingen og *”bare det å være i bevegelse*” kan kanskje gjøre at det lettere oppfattes som fysisk aktivitet, og kan dermed også muligens ha betydning for hvordan lærernes forståelse av fysisk aktivitet i skolen.

En av grunnene til at Kunnskapsdepartementet ikke anbefalte å innføre en ordning med minst én time fysisk aktivitet for alle elever i grunnskolen innenfor dagens timetall, er at det begrenser læreres og skolers bruk av undervisningsmetoder. Ifølge Kunnskapsdepartementet er det viktig at skoler og lærere har frihet til og ansvar for å velge dette selv, for å best mulig kunne tilpasse undervisningsmetodene etter elevenes behov og skolenes lokale forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 47). William beskrev at det var et sprik i faglig og fysisk nivå mellom elevene som gjorde det vanskelig å tilpasse undervisningsopplegget til hver enkelt elev, og å sørge for at alle opplevde mestring. Etersom fysisk aktivitet i undervisningen skal være tilpasset både faglig og/eller fysisk nivå hos elevene, setter det noen begrensninger for øvelsesutvalget for lærerne. Øvelsesutvalget begrenses ytterligere dersom fysisk aktivitet skal innebære en viss intensitet eller økning i energiforbruk ut over hvilenivå. Det kan derfor tenkes at lærerne velger å fokusere på bevegelse og å fremme læringsutbytte og læringsmiljø, fremfor fysisk aktivitet og fysisk helse, ettersom sistnevnte muligens kan begrense det pedagogiske handlingsrommet for tilpasning av undervisningsmetodene til enkeltelevens forutsetninger og behov. Videre kan disse erfaringene med planleggingen av undervisningen påvirke deres forståelse av fysisk aktivitet i skolen.

7.2 RELASJONSNIVÅ

Relasjonsnivået refererer til de sosiale interaksjonene og sosial støtte lærerne får fra personer i omgivelsene sine, som kan være med på å påvirke deres anvendelse av fysisk aktivitet, og deres erfaring med og forståelse av fysisk aktivitet i skolen. Disse sosiale interaksjonene og

den sosiale støtten har mulighet til å påvirke og utvikle lærernes individuelle forutsetninger for bruk av fysisk aktivitet i skolen, samtidig som lærerne gjennom sosial interaksjon kan påvirke andre personer rundt seg.

Lærerne i denne masteroppgaven beskrev positive erfaringer med fysisk aktivitet i skolen, eller nærmere sagt, undervisningen. Sosiale interaksjoner og sosial støtte ser ut til å være viktig for lærerne i denne studien, og tilretteleggende for deres bruk av fysisk aktivitet i undervisningen. I og med at det var nytt for lærerne å bruke fysisk aktivitet i undervisningen måtte de planlegge undervisningsopplegg og finne på nye øvelser, og blant andre Lukas uttrykte at det vanligvis var lettere bare å bruke vanlige undervisningsopplegg uten fysisk aktivitet på grunn av tidsbruk. Flere av lærerne samarbeidet om planleggingen av økter med fysisk aktivitet i undervisningen, og fant sosial støtte i kollegaene og hadde sosiale interaksjoner om fysisk aktivitet i hverdagen. Da *”føles det ikke så tungt å komme i gang med noe”*. William uttrykte at det nyttig å kunne diskutere undervisningsopplegg og organisering av fysisk aktivitet, og at lærerne på denne måten motiverte hverandre til å prøve ulike undervisningsopplegg. Slikt sosialt samspill kan ha bidratt til å gi lærerne positive erfaringer med fysisk aktivitet og påvirket lærernes ønske om å anvende fysisk aktivitet i egen undervisning. Det var lignende funn i Goh et al. (2017) sin studie, hvor lærerne mente at diskusjon av idéer og samarbeid med kollegaene fungerte som opprettholdende for videre implementering av fysisk aktivitet i undervisningen etter endt intervensjon (Goh et al., 2017, s. 92). Det ser imidlertid ut til at samarbeid, sosial støtte og sosiale interaksjoner har kommet til uttrykk som en mer betydningsfull faktor for lærernes praktisering og positive erfaringer i denne masteroppgaven, enn i intervensjonsstudiene fra tidligere forskning. Dette kan skyldes at lærerne i flere av intervensjonsstudiene fikk ferdig planlagte undervisningsopplegg med fysisk aktivitet som trengte lite eller ingen tilpasning, og ekstra ressurser som bøker, filmer, materiale online i flere av intervensjonsstudiene (Goh et al., 2017, s. 92; Martin & Murtagh, 2017, s. 225; McMullen et al., 2016, s. 326; Stylianou et al., 2016, s. 402). Derfor var de kanskje mindre avhengige av hverandre i planlegging og gjennomføring av fysisk aktivitet i undervisningen med og/eller uten faglig innhold. Videre observerte flere lærere at kollegaer hadde fysisk aktivitet i undervisning med elevene sine. Ifølge Bronfenbrenner (1979) er det hendelser og interaksjoner i de umiddelbare omgivelsene, og aktiviteter personen deltar i eller observerer som i størst grad påvirker atferd og utvikling. Aktiv deltakelse eller observasjon av andre kan inspirere en person til å gjøre lignende aktiviteter på egenhånd (Bronfenbrenner,

1979, s. 6). I Foran et al. (2017) sin studie underviste noen av lærerne i skoler med kultur for bevegelse. De samarbeidet om planleggingen, utvekslet idéer, observerte og støttet hverandre, og lærerne mente det hadde stor påvirkningskraft på deres tilrettelegging av fysisk aktivitet. Videre beskrev lærerne i denne studien som underviste i "isolasjon" på skoler uten kultur for bevegelse dette som begrensende for deres bruk av fysisk aktivitet (Foran et al., 2017, s. 64-66). Dermed kan muligens observasjonen, sammen med de sosiale interaksjonene, bidra til å skape en kultur for bevegelse eller fysisk aktivitet på skolen, motivere lærerne for å ta i bruk fysisk aktivitet selv, skape aksept for fysisk aktivitet som en arbeidsmetode i undervisningen og legge til rette for positive erfaringer med fysisk aktivitet.

Lærerne er også i et sosialt samspill med elevene de underviser. Dette kan på lik linje med de sosiale interaksjonene med kollegaer påvirke deres forståelse av, erfaringer med og ønske om å tilrettelegge for fysisk aktivitet i undervisningen. Lærerne har nemlig sosiale interaksjoner med elevene, observerer de i undervisningen og evaluerer gjerne undervisningsoppleggene etter gjennomføring. Flere lærere uttrykte at fysisk aktivitet i undervisningen var godt likt og at elevene etterspurte dette. I tillegg hadde flere lærere en oppfatning om at fysisk aktivitet kunne dekke elevers behov gjennom å tilpasse undervisningen, skapte positiv variasjon, fikk elevene til å knytte faget til noe mer positivt, og skapte trivsel og glede. Elevenes respons på undervisningen med fysisk aktivitet virket som en motivasjonskilde for lærerne. Dette samsvarer også med tidligere forskning, hvor lærere rapporterte at de ble motivert til å fortsette med fysisk aktivitet i undervisningen når elevene ga uttrykk for at de likte og så frem til dette (Dyrstad et al., 2018, s. 5, 7; Martin & Murtagh, 2017, s. 225; Stylianou et al., 2016, s. 399-400). I to studier sa lærerne at de kun ønsket å gjenta aktiviteter som elevene ga uttrykk for at de likte (Goh et al., 2017, s. 92; McMullen et al., 2016, s. 325). Dette viser at elevenes respons sannsynligvis er viktig for lærernes erfaring med fysisk aktivitet og deres ønske om å gjenta slike undervisningsopplegg. På den andre siden kan elevenes respons også gjøre at lærerne ikke ønsker å gjenta fysisk aktive undervisningsopplegg ved negative erfaringer. I Quarmby et al. (2019) var det en stor andel lærere som så elevenes atferd som en barriere for å ha fysisk aktivitet, da lærerne måtte fokusere mer på å holde kontroll på elevene enn læringen som skulle forekomme (Quarmby et al., 2019, s. 315). I andre studier ble det sett på som en utfordring å få kontroll på elevene og ro i klasserommet etter å ha brukt fysisk aktivitet i undervisningen (Martin & Murtagh, 2017, s. 225; Stylianou et al., 2016, s. 401). I tillegg var noen av elevene motvillig til fysisk aktivitet, på grunn av at de ikke ønsket å delta

eller på grunn av begrenset fysisk utholdenhet (Goh et al., 2017). Selv om lærerne i denne studien underviser elever på ungdomstrinnet, mens tidligere forskning har inkludert lærere på barne- og mellomtrinnet, ble det rapportert at ved fysisk aktivitet i undervisningen utendørs krevde at *”du må være veldig tydelig på hva de skal gjøre og hva du forventer for at de ikke bare skal fly”*. Videre viste William sin uttalelse under ”utfordringer” i resultatkapittelet at elevene og klassesammensetning kan sette begrensninger for hvordan lærerne bruker fysisk aktivitet i undervisningen. Dette virket imidlertid ikke som en stor begrensning for lærerne, men krevde at de, som med all annen undervisning, måtte tilpasse undervisningsoppleggene til elevene og klassene. Det som ser ut til å påvirke lærerne mer, er et faglig press og mye som skal gjennomgås i forbindelse med eksamen på 10. trinn, og at noen elever som resultat av det ikke ønsker å ha fysisk aktivitet. Noen elever ga ifølge lærerne, uttrykk for at de følte de gikk glipp av fagkunnskap og at de ønsket å arbeide som normalt med fag for å prestere på bra eksamen. Resultatene fra School in Motion viser at det motsatte kan være tilfelle, at elevene kan få bedre læringsutbytte dersom elever er mer i fysisk aktivitet (Kolle et al., 2019, s. 50-51). Lærerne valgte likevel å ta hensyn til elevenes ønsker om mindre fysisk aktivitet i undervisningen i slike situasjoner. Dette kan muligens bidra til lærernes forståelse av fysisk aktivitet i skolen, som mest hensiktsmessig i korte økter, da de tar hensyn til elevenes ønsker.

Videre hadde lærere i denne studien erfaring med at fysisk aktivitet i undervisningen kunne ivareta elevenes behov på en bedre måte. For eksempel ved undervisning av elever med lærevansker uttrykte Emma at fysisk aktivitet skapte glede og trivsel, og at det var mulig å integrere deler av pensum i lek. Lukas mente fysisk aktivitet i undervisningen kunne skape en god variasjon og være positivt for noen elever med konsentrasjonsvansker: *”det å kunne slippe å sitte og undertrykke det behovet for å bevege seg, det tror jeg kan gjøre de ganske godt”*. I tillegg mente han det kan bidra til at elever som i utgangspunktet ikke liker eller synes et undervisningsfag er kjedelig, knytter faget til noe positivt. Lærerne i Foran et al. (2017) uttrykte også at elevene har behov som fysisk aktivitet ofte kan imøtekomme, og som er nødvendig å ta hånd om før læring kan forekomme. Lærerne så på fysisk aktivitet som en del av elevenes selvregulering (Foran et al., 2017, s. 63-66). I utredningen av kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp, viste kunnskapsgrunnlaget at fysisk aktivitet i forbindelse med læring virker positivt på regneferdigheter for lavt presterende elever, men at det utgjør lite forskjell for elever som allerede har stort utbytte av ordinær og mer stillesittende undervisning (NOU 2019: 3, 2019, s. 193, 203). Dette støtter opp under

lærernes erfaringer med fysisk aktivitet som positivt for elever med for eksempel lærevansker eller konsentrasjonsproblemer. Observasjon av elevene i undervisningen, og lærernes erfaring med at fysisk aktivitet i undervisningen kan ivareta elevens behov på en bedre måte, ser også ut til å forme lærernes forståelse av fysisk aktivitet i skolen som et hjelpemiddel i undervisningen. Ikke bare for å skape glede og trivsel, men også for å tilpasse opplæring, skape variasjon, og ivareta elevenes behov for å fremme læring.

7.3 SKOLENIVÅ

Skolenivået refererer til et miljø som ligger utenfor lærernes nærmeste omgivelser. I disse organisatoriske omgivelsene forekommer det også sosiale samspill og sosiale interaksjoner mellom personer, og beslutninger tas, som kan påvirke lærernes praktisering, forståelse av og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen, uten at lærerne trenger å være i direkte kontakt med disse personene.

Ledelsen og/eller rektor ved undersøkesskolen besluttet å bruke midlene fra deltakelsen som kontrollskole i School in Motion forsøket på utstyr til fysisk aktivitet og til en ressursperson for fysisk aktivitet. Videre oppfordret ledelsen til at lærerne skulle tilrettelegge for fysisk aktivitet i undervisningen, uten å stille krav til, eller sette av planleggingstid til dette. Oppfordring til og satsing på fysisk aktivitet fra ledelsens side vil kunne ha påvirket lærernes praksis og forståelse av fysisk aktivitet, da ledelsen formidlet fysisk aktivitet som betydningsfullt for elevene. Skoleledelsens uttrykte formål med fysisk aktivitet som satsingsområde er imidlertid uvisst. Om skoleledelsen uttrykte fysisk aktivitet var en metode for å enten fremme fysisk og psykisk helse, for å fremme læringsutbytte og læringsmiljø, eller begge deler, kan ha påvirket lærernes forståelse og praktisering. Lærerne i denne masteroppgaven ser ut til å ha en felles forståelse av fysisk aktivitet som bevegelse og som et hjelpemiddel i undervisningen. Grunnen til denne felles forståelsen kan skyldes at skoleledelsen har uttrykt et formål for fysisk aktivitet for deres skole, som en mulighet til å fremme læring ovenfor fysisk helse. Det kan imidlertid også være grunnet foredraget de fikk om fysisk aktiv læring, ressurspersonens fremlegg og bidrag med materiale om fysisk aktivitet, eller påvirkning på høyere nivå som media, politikk, forskning, og lignende. I Foran et al. (2017) sin studie arbeidet noen av lærerne ved skoler som hadde felles mål for tilrettelegging for fysisk aktivitet og en kultur for bevegelse. De uttrykte at dette hadde

påvirket deres tilrettelegging for fysisk aktivitet (Foran et al., 2017, s. 64-66). Siden lærerne i denne masteroppgaven ser ut til å være enig på mange områder, kan det virke som om de har en kultur for bevegelse eller fysisk aktivitet, og arbeider mot et felles mål. Ella avkreftet imidlertid dette. Hun uttrykte at hun ikke hadde hatt fokus på fysisk aktivitet på kjempelenge og at *”vi må ha mer fokus på det som skole. Altså, hele kollegiet”*. Det kan dermed se ut til at foredraget om ”fysisk aktiv læring” eller ressurspersonen for fysisk aktivitet har vært av større betydning for lærernes felles forståelse av fysisk aktivitet i skolen.

Sentralt innenfor skolenivået er rammefaktorer ved skolen, som setter grenser for hva lærerne har mulighet til å gjøre i henhold til fysisk aktivitet, og som kan påvirke deres erfaringer med fysisk aktivitet i skolen. Lærerne hadde erfart at tilgjengelig plass kunne være en begrensning for gjennomføringen av undervisning med fysisk aktivitet. Lærerne valgte derfor ofte å ta elevene med ut på skolens uteområde ved lengre økter, men da kunne også været være en begrensning. Plassmangel ble også rapportert som en barriere for fysisk aktivitet i undervisningen i flere av studiene i tidligere forskning (Goh et al., 2017, s. 91; Martin & Murtagh, 2017, s. 225; McMullen et al., 2016, s. 325; Quarmby et al., 2019, s. 316). I Goh et al. (2017) sin studie løste noen av lærerne denne utfordringen med å flytte undervisningen med fysisk aktivitet til hallen (Goh et al., 2017, s. 91), i samsvar med lærerne i denne masteroppgaven, som ofte flyttet slik undervisning utendørs. Lærerne har altså til felles at de har erfart utfordringer, men har funnet måter å løse disse ved å flytte undervisningen eller tilpasse øvelsesutvalget til plassen som er tilgjengelig. Slik løsningsorientering gjør at lærerne fortsatt kan få positive erfaringer med fysisk aktivitet i undervisningen, men dersom det blir veldig mange utfordringer og restriksjoner kan lærernes erfaringer påvirkes. Mange rammefaktorer som setter begrensninger kan muligens ha uheldige konsekvenser for både erfaringer med og forståelse av fysisk aktivitet i skolen, og lærernes intensjoner om å anvende fysisk aktivitet i skolen.

7.4 SAMFUNNSNIVÅ

Samfunnsnivået refererer til mer overordnede påvirkningskrefter på lærernes erfaringer og forståelse av fysisk aktivitet i skolen. Blant annet kulturer og verdier vi har i samfunnet, politiske føringer, læreplaner utarbeidet med utgangspunkt i forskrifter til opplæringen, media og andre ting.

Ordningen Stortinget foreslo for regjeringen om å sikre alle elever i grunnskolen minst én time fysisk aktivitet hver dag innenfor dagens timetall, som et folkehelseiltak (Stortinget, 2017, s. 1) ble vedtatt, men ikke iverksatt. Den fornyede læreplanen med det tverrfaglige temaet ”folkehelse og livsmestring”, som kan føre til at fysisk aktivitet kan være aktuelt i alle undervisningsfag, er enda ikke trådt i kraft. Det er dermed ingen politiske føringer og læreplaner som stiller krav om at lærere tilrettelegger for fysisk aktivitet i skolen, utenom fag som kroppsøving og fysisk aktivitet på mellomtrinnet, hvor fysisk aktivitet er sentralt. Dette innebærer at det er frivillig å legge til rette for fysisk aktivitet i undervisningen, og elevenes muligheter for mer fysisk aktivitet i skolen er avhengig av lærernes egne interesser, erfaringer og forståelse av fysisk aktivitet, og ønske om å anvende det i undervisningen. Lærerne i denne masteroppgaven er positiv til og ønsker å tilrettelegge for fysisk aktivitet, ettersom de har erfart at det skaper glede og trivsel, og er fordelaktig for elevene. Noen av dem uttrykte også at de ønsket et større fokus på dette, og at de burde integrere fysisk aktivitet i enda større grad i egen undervisning. De nåværende læreplanene kan være en medvirkende årsak til at lærerne ikke opplever at de har nok tid til rådighet til å tilrettelegge for fysisk aktivitet i så stor grad som de ønsker, ettersom de har mange tema som skal gjennomgås og kompetansemål som skal nås i de ulike undervisningsfagene. Ingrid uttrykte blant annet at det er ”*press på ting og tang man skal igjennom*”, og at økter med fysisk aktivitet i undervisningen krever mye organisering, og at det er tidkrevende. Presset Ingrid beskrev refererer trolig til kompetansemålene og læreplanen som virker styrende for innhold og gjennomføring av lærernes undervisning. Erfaringene med tid til rådighet som en utfordring i henhold til fysisk aktivitet kommer også til syne i tidligere forskning hvor lærere i flere studier uttrykte at det er så mye faglig som skal gjennomgås i undervisningen at det ikke alltid er mulig å ha fysisk aktivitet i undervisningen grunnet tidsbegrensninger (Goh et al., 2017, s. 91; Martin & Murtagh, 2017, s. 225; McMullen et al., 2016, s. 325-326; Stylianou et al., 2016, s. 401). Videre beskrev lærerne i Usher & Anderton (2014) det som urealistisk å tilrettelegge for fysisk aktivitet hver dag med dagens konkurrerende krav i læreplanen som er overfylt med kompetansemål og tema (Usher & Anderton, 2014, s. 7). Læreplanen kan indirekte påvirke lærernes anvendelse av fysisk aktivitet, da det kan være vanskelig å få tiden til å strekke til innenfor dagens timetall. Hvis lærerne ofte erfarer mangel på tid til både planlegging og gjennomføring av undervisning, må de gjøre noen utvelgelser. Det som kommer først er naturligvis undervisningsfagets kompetansemål og formålsbeskrivelse, deretter kommer frivillige ting som fysisk aktivitet i undervisningen. Ettersom organisering og forklaring av øvelser med fysisk aktivitet tar mer tid enn vanlige undervisningsopplegg, og at ”*det er lettere*

med oppgaver de får ut som de bare kan gå rett i gang med”, sammen med presset på ting som skal gjennomgås, blir fysisk aktivitet blir fysisk aktivitet gjerne vanskeligere å prioritere. Erfaringer med at tiden ikke strekker til kan videre være bidragsgivende til deres forståelse av fysisk aktivitet, og deres mening om at én time fysisk aktivitet hver dag kan være for mye og at det ikke trenger å være *”mer enn fem minutter en dag eller 10 minutter en annen dag”*. Dette kan imidlertid komme til å endre seg med den nye læreplanen som skal innføres høsten 2020. Videre er riktignok fysisk aktivitet i undervisningen nytt for lærerne, og gjerne krever mer planlegging enn ordinær undervisning. Derfor er det mulig lærerne vil få gjennomført mer undervisning med fysisk aktivitet etter hvert som de får mer erfaring med denne arbeidsformen.

Makrosystemet, som er det øverste nivået i Bronfenbrenners (1979) økologiske modell for atferdsutvikling, refererer til samfunnets rammebetingelse og kulturelle kontekst (Bronfenbrenner, 1979, s. 7-8). Innenfor dette nivået kan for eksempel forskning, media, overordnede verdier i samfunnet ha betydning for lærernes forståelse, erfaring og praktisering av fysisk aktivitet i skolen. Lærerne i denne masteroppgaven var enig om at det er mye stillesitting i skolen, og at elevene burde beveget seg mer. Helserelaterte anbefalinger, forskning og media kan være med på å styre hva lærere legger verdi i. Dette kan for eksempel være forskningen forslagsstillerne for ordningen med minst én time fysisk aktivitet hver dag i grunnskolen viste til, som kartleggingsundersøkelsen fra 2011 som viste at kun 51% av 15-åringer oppfyller helsedirektoratets minimumsanbefalinger for fysisk aktivitet hver dag (Bahr, 2015, s. 53; Kolle et al., 2011, s. 43), og rapporten til folkehelseinstituttet hvor de beskriver mangel på fysisk aktivitet som *”en stor risikofaktor for morbiditet og tidlig død”* (Folkehelseinstituttet, 2017, s. 4). Dette kan bidra til at lærerne legger verdi i det å være i fysisk aktivitet, og oppfatter stillesitting som uheldig. Det kan også påvirke lærernes intensjoner om å legge til rette for fysisk aktivitet og forståelse av fysisk aktivitet i skolen. Forskningen nevnt ovenfor ville kanskje styrt lærerne i retning mot å vektlegge at fysisk aktivitet i undervisningen burde være positivt for helsen. Lærerne i denne masteroppgaven var derimot mer opptatt av *”effekt på hjernen”* og muligheten for å fremme læringsutbytte og læringsmiljø ved hjelp av fysisk aktivitet, enn muligheten for å fremme elevenes helse. Dette kan være knyttet til et fokus på prestasjon som følge av nasjonale prøver. I en av intervensjonsstudiene fra tidligere forskning rapporterte lærere at det går mye tid til forberedelser og testing i forbindelse med nasjonale prøver, og at dette begrenset deres bruk

av fysisk aktivitet i undervisningen (Usher & Anderton, 2014, s. 7). I Quarmby et al. (2019) mente lærerne at en spesifikk undervisningsmåte ble forsterket av standardiserte tester og tilsyn på skolen utført av Ofsted, som også fungerte som en barriere for fysisk aktivitet (Quarmby et al., 2019, s. 317-318). Selv om lærerne ikke ga uttrykk for akkurat dette i denne masteroppgaven, kan det tenkes at fokuset rettet mot læring skyldes et økt fokus på prestasjon og testing i skolen, og at lærerne derfor ikke opplever at de kan begrunne det å integrere fysisk aktivitet i undervisningen kun ved å vise til at det kan fremme elevenes fysiske helse.

7.5 STYRKER OG BEGRENSNINGER

I denne studien er forståelse av og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen i noen tilfeller delt opp som om det er to separate dimensjoner. Forståelse og erfaringer forstås derimot som to dimensjoner som er gjensidig avhengig av hverandre. Lærernes forståelse av fysisk aktivitet kan ha betydning for ønsket om å ha fysisk aktivitet i undervisningen med elevene, og virke styrende for innhold og gjennomføring av denne typen undervisning. Dermed kan det også påvirke erfaringene som oppnås ved anvendelse av fysisk aktivitet i undervisningen. Dette kan videre skje i motsatt retning. Erfaringer med fysisk aktivitet i undervisningen kan være med på å forme lærernes forståelse av fysisk aktivitet i skolesammenheng.

Utvalget av lærere i denne studien ble som nevnt i metodekapittelet i stor grad styrt av lærernes tilgjengelighet og ønske om å delta. Flere av lærerne som deltok i denne masteroppgaven betraktet seg selv som fysisk aktive personer, og var positiv til fysisk aktivitet i skolen til tross for alle utfordringene de så ved å tilrettelegge for dette. Flere av lærerne kommenterte også at de trodde at lærerne som hadde meldt seg til intervju var interessert i fysisk aktivitet, og refererte til kollegaer med et annet syn på fysisk aktivitet i skolen. Det er derfor mulig at utvalget i denne masteroppgaven var skjevt fordelt, ettersom lærerne meldte seg frivillig til deltakelse av egen interesse. Det kan dermed tenkes at resultatene i denne studien ville vært annerledes dersom intervjudeltakerne hadde blitt tilfeldig valgt, og at det ville ha vært mer ulikheter i deres forståelse av og erfaringer med fysisk aktivitet. Det er også verdt å nevne at studien utviklet seg i løpet av forskningsprosessen, og at intervjuguiden (se vedlegg 3) var mer fokusert på lærernes forståelse av fysisk aktivitet i skolen enn på erfaringer. Det kan hende at studiens resultater

hadde vært annerledes dersom lærernes erfaringer med fysisk aktivitet i skolen hadde vært mer sentrale i starten av forskningsprosessen.

8.0 AVSLUTNING

Målet for denne studien var å bidra med kunnskap om fysisk aktivitet i skolen fra ungdomsskolelæreres perspektiv. Studien undersøkte hvordan ungdomsskolelærerne forstår fysisk aktivitet i skolen, og hvilke erfaringer de har med fenomenet. Den forsøkte også å synliggjøre faktorer med betydning for lærernes anvendelse av fysisk aktivitet i skolen.

Utvalget av ungdomsskolelærere i denne studien ser ut til å ha en felles forståelse av begrepet ”fysisk aktivitet” som bevegelse. Kun én av lærerne knyttet fysisk aktivitet til en økning av energiforbruk, som er det som skiller fysisk aktivitet fra bevegelse. Lærernes beskrivelser av elever i fysisk aktivitet i skolen indikerer også at de forstår fysisk aktivitet som bevegelse. Lærerne beskrev positive erfaringer med fysisk aktivitet i skolen, gjennom å bruke det i undervisningen, både med og/eller uten faglig innhold. De opplevde at det gir mulighet for å ivareta noen elevers behov på en bedre måte, og at elevene stort sett var positiv til fysisk aktivitet i undervisningen. Disse erfaringene ser ut til å være en av flere årsaker til at de forstår fysisk aktivitet som et hjelpemiddel i undervisningen, som kan bidra til å øke læringsutbytte og bedre læringsmiljø gjennom blant annet å tilpasse opplæringen, tilrettelegge for variasjon, motivere, skape glede, trivsel og sosialt samhold. Lærerne erfarte flere utfordringer ved å legge til rette for fysisk aktivitet i egen undervisning, blant annet knyttet til tid til rådighet og tilgjengelig plass. Lærerne opplevde samarbeid om planleggingen av undervisningsopplegg, idéutveksling og samtaler om fysisk aktivitet i undervisningen som betydningsfullt, og dette bidro sannsynligvis til at de opplevde og håndterte utfordringene på en bedre måte. Lærerne opplevde også korte økter med fysisk aktivitet som tilstrekkelig, muligens grunnet erfaring med at det ga ønsket effekt eller på grunn følelsen av mangel på tid til rådighet.

Videre ga benyttelsen av en sosial-økologisk modell et bredt perspektiv på læreres forståelse av og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen, hvordan disse kan påvirke hverandre, og hvordan omgivelsene eller miljøet lærerne befinner seg i har betydning for deres anvendelse av fysisk aktivitet i egen praksis. Tidligere forskning på feltet er i stor grad sentrert rundt intervensjoner på barne- og mellomtrinnet. Likevel er det noen likheter mellom studiene knyttet til forståelse av fysisk aktivitet som et hjelpemiddel i undervisningen i undervisningen

og erfaringer med tilretteleggende faktorer som samarbeid, og barrierer for fysisk aktivitet som tid, plass og klassesammensetning.

8.1 PRAKTISKE IMPLIKASJONER OG VEIEN VIDERE

Denne studiens resultat og diskusjon bidrar med noen praktiske implikasjoner for lærere og skoleledere som ønsker å integrere mer fysisk aktivitet i skolen. Selv om lærernes forståelse av fysisk aktivitet i skolen var relativt enhetlig og fokusert på å fremme læring i denne studien, er det ikke nødvendigvis alltid slik. Fysisk aktivitet i skolen blir ofte fremmet som et folkehelseiltak, med fokus på å bedre elevenes helse nå og gi dem gode vaner for fremtiden. Fysisk aktivitet i skolen kan derfor ha flere formål. Ved fysisk aktivitet som tiltak eller fokusområde i skolen kan det være fordelaktig å definere selve begrepet ”fysisk aktivitet” og avklare hva som er hensikten med økt fysisk aktivitet i den aktuelle skolen, enten det er å fremme læring, fysisk helse eller begge deler. Videre erfarte lærerne i denne studien mange utfordringer ved å tilrettelegge for fysisk aktivitet. Samarbeid mellom lærerne ser imidlertid ut til å kunne påvirke hvordan lærerne opplever og håndterer disse utfordringene. Det kan derfor være en fordel å oppmuntre til samarbeid, gjennom samtaler, diskusjoner, idéutveksling og observasjon av hverandres undervisning, i tillegg til at det settes av tid til planlegging i fellestid eller på planleggingsdager.

Det finnes lite forskning på læreres forståelse av fysisk aktivitet i skolen. Lærernes forståelse av fysisk aktivitet i skolen ser imidlertid ut til å ha betydning for lærernes praktisering av fysisk aktivitet. I lys av at fagfornyelsen gjennom innføring av det tverrfaglige temaet ”folkehelse og livsmestring” og et økt fokus på praktiske arbeidsformer, som bidrar til at fysisk aktivitet kommer til å bli mer sentralt i skolen i fremtidens skole, burde det gjennomføres mer forskning på lærernes forståelse av fysisk aktivitet i skolen. Videre forskning bør for øvrig gjennomføres på et større utvalg lærere og som er tilfeldig utvalgt.

LITTERATUR

- Bahr, R. (2018). Fysisk aktivitet. *Store medisinske leksikon*. Hentet 30.03.2019, fra https://sml.snl.no/fysisk_aktivitet
- Bahr, R. (Red.). (2015). *Aktivitetshåndboken: Fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (3. utg. [i.e. 3. oppl.]. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Borgen, J. S., Gjølme, E. G., Hallås, B. O., Løndal, K. & Moen, K. M. (2018). Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet». *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/kroppsoving-mer-enn-fysisk-aktivitet/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.
- Brusegard, S. (2017). Flertall for én time fysisk aktivitet hver dag. *Utdanningsforbundet*. Hentet 30.03.2019, fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/flertall-for-en-time-fysisk-aktivitet-pa-skolen/>
- Burke, N. J., Joseph, G., Pasick, R. J. & Barker, J. C. (2009). Theorizing social context: Rethinking behavioral theory. *Health Education & Behavior*, 36, 55S-70S.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4th ed., international student ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Dyrstad, S. M., Kvalø, S. E., Alstveit, M. & Skage, I. (2018). Physically active academic lessons: acceptance, barriers and facilitators for implementation. *BMC Public Health*, 18(1), 322.
- Folkehelseinstituttet. (2017). *Nasjonale, landsrepresentative kartlegginger av fysisk aktivitet, fysisk form og tid i ro*. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/nasjonale-landsrepresentative-kartlegginger-av-fysisk-aktivitetfysisk-form-og-tid-i-ro-rapport-2017.pdf>
- Foran, C. A., Mannion, C. & Rutherford, G. (2017). Focusing Elementary Students with Active Classrooms: Exploring Teachers' Perceptions of Self-Initiated Practices. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 61-69. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017131887>
- Goh, T. L., Hannon, J. C., Webster, C. A. & Podlog, L. (2017). Classroom teachers' experiences implementing a movement integration program: Barriers, facilitators, and continuance. *Teaching and Teacher Education*, 66, 88-95.

- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen - Mestring og muligheter* (Meld. St. 19). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelsemeldinga - Gode liv i eit trygt samfunn* (Meld. St. 19). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nn-no/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>
- Jacobsen, D. I. (2015a). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jacobsen, D. I. (2015b). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kolle, E., Steene-Johannessen, J., Sävfenbom, R., Anderssen, S. A., Grydeland, M., Ekelund, U., ... Solberg, R. B. (2019). *School in Motion: Hovedrapport*. Norges Idrettshøgskole.
- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. & Anderssen, S. (2011). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge: Resultater fra en kartlegging i 2011* (IS-2002). <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/710/Fysisk-aktivitet-blant-6-9-og-15-aringer-i-norge-resultater-fra-en-kartlegging-i-2011-IS-2002.pdf>.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak)* (Prop. 1 S 2018-2019). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/70b764ab133b4703929bdd51d0a51fc2/nn-no/pdfs/prp201820190001_kdddpdfs.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K. & Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte - En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapscenter for utdanning. Hentet fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/fysisk-aktivitet-i-skolen.pdf>

- Martin, R. & Murtagh, E. M. (2017). Teachers' and students' perspectives of participating in the 'active classrooms' movement integration programme. *Teaching and Teacher Education*, 63, 218-230.
- McLeroy, K. R., Bibeau, D., Steckler, A. & Glanz, K. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health education quarterly*, 15(4), 351-377.
- McMullen, J. M., Martin, R., Jones, J. & Murtagh, E. M. (2016). Moving to learn Ireland—Classroom teachers' experiences of movement integration. *Teaching and Teacher Education*, 60, 321-330.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring: Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/nou/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Quarmby, T., Daly-Smith, A. & Kime, N. (2019). 'You get some very archaic ideas of what teaching is...': primary school teachers' perceptions of the barriers to physically active lessons. *Education 3-13*, 47(3), 308-321.
- Regjeringen. (2019). *Politisk plattform*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7b0b7f0fcf0f4d93bb6705838248749b/plattform.pdf>
- Richard, L., Gauvin, L. & Raine, K. (2011). Ecological models revisited: their uses and evolution in health promotion over two decades. *Annual review of public health*, 32, 307-326.

- Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, E. M., Andersen, I. D., Andersen, O. K., ... Dalene, K. E. (2019). Nasjonalt overvåkingsystem for fysisk aktivitet og fysisk form.
- Stortinget. (2017). *Innstilling til Stortinget fra helse- og omsorgskomiteen* (Innst. 51 S. Dokument 8:8 S 2017-2018).
<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2017-2018/inns-201718-051s.pdf>.
- Stylianou, M., Kulinna, P. H. & Naiman, T. (2016). '... because there's nobody who can just sit that long' Teacher perceptions of classroom-based physical activity and related management issues. *European Physical Education Review*, 22(3), 390-408.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Usher, W. & Anderton, A. (2014). Giving the teacher a voice: Perceptions regarding the barriers and enablers associated with the implementation of Smart Moves (compulsory physical activity) within primary state schools. *Cogent Education*, 1(1), 980383.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Rett til fysisk aktivitet Udir-11-2009*. Hentet fra
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-11-2009-Rett-til-fysisk-aktivitet>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i valgfaget fysisk aktivitet og helse*. Hentet fra
<http://data.udir.no/kl06/FAH1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra
http://data.udir.no/kl06/rest_/KRO1-04.pdf?lang=nob
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva er fagfornyelsen?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo - hva skjer nå?* . <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>.

VEDLEGG

Vedlegg 1: NSD sin vurdering

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 3: Intervjuguide

VEDLEGG 1

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Læreres forståelse av fysisk aktivitet i skolen

Referansenummer

793484

Registrert

20.10.2018 av Jon-Martin Hallan

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthald og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øystein Lerum, tlf: 91*****

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jon-Martin Hallan, tlf: 95*****

Prosjektperiode

20.08.2018 - 15.05.2019

Status

14.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

14.11.2018 - 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 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 14.11.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.19.

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 finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante

og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt

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

VEDLEGG 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Læreres forståelse av fysisk aktivitet i skolen”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres forståelse av begrepet ”fysisk aktivitet” i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å få kjennskap til hvordan et utvalg lærere forstår fysisk aktivitet i skolen og hva de tenker om myndighetenes fokus på innføring av mer fysisk aktivitet i skolehverdagen for elever i grunnskolen. Hovedproblemstillingen som skal besvares er; Hvordan forstår 8 lærere ved én skole begrepet ”fysisk aktivitet” i skolen? I tillegg ønsker jeg å få vite mer om hvilke erfaringer lærerne har med fysisk aktivitet i undervisningen og hva de tenker om å tilrettelegge for fysisk aktivitet i undervisningen. Problemstilling undersøkes gjennom dybdeintervju med 8 lærere fra én skole. Prosjektet er en del av en masteroppgave.

Opplysningene som samles inn gjennom dette prosjektet skal ikke brukes til andre formål enn min egen masteroppgave innen fysisk aktivitet i et skolemiljø, ved Høgskolen på Vestlandet, avd. Bergen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jon-Martin Hallan, mastergradsstudent, Høgskolen på Vestlandet avd. Bergen

Øystein Lerum, veileder, Høgskolen på Vestlandet avd. Sogndal

Hege Eikeland Tjomsland, veileder, Høgskolen på Vestlandet avd. Bergen

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til dette prosjektet er i stor grad basert på tilgjengelighet og at du er villig til å delta. Inklusjonskriteriene er at du er en lærer. Det er ingen eksklusjonskriterier.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på ett intervju med en varighet på omtrent 30 minutter. Det vil tas lydopptak av intervjuet, som senere skal transkriberes og brukes i masteroppgaven. Intervjuet inneholder spørsmål om dine tanker om, erfaringer med og forståelse av fysisk aktivitet i skolen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Om du ønsker å trekke tilbake samtykket kan det gjøres ved å kontakte mastergradsstudent Jon-Martin Hallan på telefon: 95*****.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Datamaterialet som samles inn under intervjuet med deg vil kun være tilgjengelig for meg og mine veiledere på masteroppgaven.

Jeg vil ikke samle inn noen identifiserende personopplysninger utenom underskriften din i dette informerte samtykket og stemmen din på lydopptak. Navnet ditt erstatter jeg med et

fiktivt navn i transkripsjoner og i masteroppgaven. Lydopptaket fra intervjuet oppbevares innelåst på en minnebrikke, og slettes umiddelbart etter intervjuet er transkribert.

Transkripsjonen fra intervjuet oppbevares også innelåst på en minnebrikke, og slettes etter masteroppgaven min er levert.

Uttalelser som gjør det mulig å gjenkjenne deltaker vil anonymiseres eller ekskluderes, da du som deltaker ikke skal kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai. Da skal alle lydopptak og transkripsjoner være slettet og ingen vil lenger ha tilgang til datamaterialet.

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), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Mastergradsstudent Jon-Martin Hallan (tlf: 95*****), veileder Hege Eikeland Tjomsland (tlf: 55*****), eller veileder Øystein Lerum (tlf: 91*****),

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Læreres forståelse av fysisk aktivitet i skolen”), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. Mai 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3

INTERVJUGUIDE

Problemstilling: Hvordan forstår 8-10 ungdomsskolelærere begrepet ”fysisk aktivitet” i skolen?

OPPVARMINGSSPØRSMÅL

Hvilken utdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Hvilke fag underviser du i?

Er du kontaktlærer?

FORSTÅELSE AV FA I SKOLEN

1. Hva legger du i begrepet ”fysisk aktivitet”?
2. På hvilken måte er fysisk aktivitet en del av skolehverdagene til elevene på denne skolen?
 - F. eks idrettsdager, friminuttsaktivitet, valgfag, KRØ...
3. Hva synes du om ordningen for å innføre minst én time fysisk aktivitet hver dag, innenfor dagens timetall?
 - Hvordan tenker du ordningen burde innføres?
 - Hvilke fordeler og ulemper tenker du denne ordningen kan føre med seg?
4. Er fysisk aktivitet et satsingsområde på denne skolen?

- Hvilken fremgangsmåte har dere valgt for å innføre mer fysisk aktivitet?
- Hvilken rolle har du som lærer i forbindelse med denne satsingen?
- Hvordan opplever du satsingen på fysisk aktivitet?

FA SOM METODE I UNDERVISNING

5. Hva legger du i begrepet fysisk aktiv læring?

6. Hvordan kan du legge til rette for fysisk aktivitet i undervisningen i ditt fag?

7. I august hadde dere en planleggingsdag Øystein hadde et innlegg om fysisk aktivitet og praktiske øvelser på skoleplassen. Har du brukt eller ser du for deg å bruke fysisk aktivitet som metode i undervisningen?
 - **Hvis ja;** kan du beskrive en time der du brukte fysisk aktiv læring?
 - **Hvordan opplevde du timen?** / Hvordan synes du dette fungerte?
 - Kan du si noe om elevenes respons på timen / det å integrere fysisk aktiv læring i undervisningen?
 - Hvilke fordeler/muligheter ser du ved å integrere fysisk aktivitet i undervisningen?
 - Dybdelæring
 - Tilpasset opplæring
 - Elevmedvirkning
 - Danning
 - Hvilke utfordringer/begrensninger ser du ved å integrere fysisk aktivitet i undervisningen?

 - **Hvis nei;** Hvorfor har du valgt å ikke bruke fysisk aktiv læring i dine timer?
 - Hvilke fordeler/muligheter ser du ved å integrere fysisk aktivitet i undervisningen?
 - Dybdelæring
 - Tilpasset opplæring
 - Elevmedvirkning
 - Danning

- Hvilke utfordringer/begrensninger ser du ved å integrere fysisk aktivitet i undervisningen?

SE-MODELL

8. Hva tenker du påvirker evnen din eller sannsynligheten for at du tilrettelegger for fysisk aktivitet i undervisningen eller skolehverdagen?
 - Personlige erfaringer med idrettsdeltakelse, kroppsøving, egne barn osv.
 - Kompetanse og erfaring som lærer
 - Elevers spesielle behov, interesser, ulik kultur/etnisitet
 - Rammefaktorer som tid, plass, utstyr osv.
 - Andre lærere
 - Skoleledelse
 - Nasjonale retningslinjer
9. Kan du beskrive hvordan disse faktorene påvirker evnen din eller sannsynligheten for at du tilrettelegger for fysisk aktivitet i undervisningen/skolehverdagen?

AVSLUTNING

10. Ny overordnet del av læreplanen som skal gjelde fra høsten 2020 beskriver 3 tverrfaglige tema som skolen skal legge til rette for læring i. Ett av dem er folkehelse og livsmestring. Hva synes du om dette?
 - Hvordan kan du som lærer legge til rette for læring om folkehelse og livsmestring i fagene du underviser i?
 - Har rektor tatt initiativ / oppfordret dere / personalet til å legge til rette for læring om folkehelse og livsmestring? Eventuelt hvordan?
11. Er det noe du synes jeg burde spurt om, som du ønsker å tilføye?

Husk å takke for intervjuet.