



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Lærerenes perspektiv på fysisk aktiv læring- et kvalitativt intervju

The teacher's perspective on physically active learning- A qualitative interview

Tore Brekke Mandelid & Sandra Stien

Idrett, fysisk aktivitet og helse

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Sylvia Hole

11. Desember 2020

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, § 12-1.

Forord

Denne bacheloren har vist seg å være svært lærerik. Det har vært en lang prosess med en del oppturer og mange nedturer. Vi sitter igjen med et produkt vi er stolte av å ha produsert selv.

Vi vil gjerne takke våre kjente og kjære for støttende og motiverende ord gjennom denne bacheloren. Vi vil også takke imøtekommende skoler, samt lærerne som beriket prosjektet vårt med gode svar. Til slutt vil vi takke vår veileder Sylvia Hole for gode tilbakemeldinger underveis.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag.....	4
Abstract	5
1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	6
1.2 Begrepsavklaring	7
2.0 Teori	8
2.1 Anbefalinger for fysisk aktivitet for barn & unge	8
2.2 Fysisk aktiv læring	8
2.3 Læreplanverket - folkehelse og livsmestring	9
2.4 Tidligere forskning på implementering på fysisk aktiv læring	10
2.5 Rasjonale	11
3.0 Metode	12
3.1 Metodevalg	12
3.2 Intervjuguide	13
3.3 Valg av informanter	13
3.4 Gjennomføring av intervju	14
3.5 Analyse av data.....	15
3.6 Styrker og svakheter	15
3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet	16
3.8 Etikk	17
4.0 Resultat og diskusjon	18
4.1 Lærernes opplevde kompetanse	18
4.2 Lærernes oppfattede støtte fra skoleledelsen	20
4.3 Lærerens tanker og meninger om bruk av fysisk aktivitet i teoriundervisning.....	21
4.4 Læreplan og utvikling innen fysisk aktivitet på skolen.....	23

5.0 Konklusjon	24
5.1 Forslag til videre arbeid og forskning	24
Referanser	25

Sammendrag

Oppgavetittel: Lærerens perspektiv på fysisk aktiv læring - et kvalitativt intervju

Forfatter: Sandra Stien og Tore Brekke Mandelid, Bachelor i Idrett, fysisk aktivitet og helse 2018-2021, Høgskulen på Vestlandet

Problemstilling: *“Hvordan oppfatter lærere sin egen kompetanse i forhold til å kunne implementere fysisk aktivitet inn i teorifag på skolen?”*

Bakgrunn: Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan faglærere i barneskolen oppfatter sin egen kompetanse til å bruke fysisk aktivitet inn i undervisningen.

Metode: Kvalitativt studie- Individuelt semistrukturert intervju av 3 lærere

Resultater/Diskusjon: Lærerne opplever at de har lav kompetanse innen bruk av fysisk aktiv læring, men ønsker å lære mer. Dette kan føre til at de blir utrygge på å gjennomføre det.. De opplever at de har en støttende skoleledelse når det gjelder å bruke fysisk aktivitet, men at manglende lærerdekning og økonomi, kombinert med for lite kompetanse og tid til å kunne planlegge og gjennomføre, danner en barriere for å kunne implementere fysisk aktiv læring. Lærerne opplever at fysisk aktivitet er en av flere gode metoder for å få utløp for energi samtidig som man lærer.

Konklusjon: For lite kunnskap om hva fysisk aktiv læring innebærer kan for oss virke som den største barrieren for implementering. Lav kompetanse hos lærere kan føre til en mindre effektiv implementering i form av tidsbruk i både planlegging og gjennomføring. Covid-19 pandemien har gjort implementeringen enda mer utfordrende, da tidsbruk på håndvask og det å holde avstand har blitt en omfattende komponent i skolehverdagen.

Kunnskapen bør komme gjennom økt fokus i utdanning og videreutdanning gjennom kurs. Videre forskning bør være en større kvantitativ undersøkelse for å danne et større helhetsbilde og kunne generalisere funnene. Samtidig bør det forskes mer på hvordan implementering av fysisk aktivitet i skolen kan effektiviseres.

Abstract

Title: The teacher's perspective on physical active lessons - a qualitative interview

Writers: Sandra Stien and Tore Brekke Mandelid, Bachelor in sports, physical activity and health 2018-2021, University of Western Norway.

Research question: "Do teachers experience that they have enough competence to be able to implement physical activity into theory subjects at school?"

Background: The purpose of the thesis is to investigate how subject teachers in primary school perceive their own competence to use physical activity in teaching.

Method: Qualitative study- Individually semi-structured interview of 3 teachers

Results/Discussion: The teachers experience that they have low competence in the use of physically active learning, but they want to learn more. This can lead to them becoming insecure about implementing it. They experience that they have a supportive school management in relation to using physical activity, but that lack of teacher coverage and finances, combined with too little competence and time to be able to plan and implement, forms a barrier to implementing physically active learning. The teachers experience that physical activity is one of several good methods for getting an outlet for energy while learning.

Conclusion: Too little knowledge about what physical active learning is, can for us seem to be the biggest barrier for such implementation. Low competence in teachers can lead to a less effective implementation in form of time use in both planning and conducting. The Covid-19 pandemic has made such an implementation even more challenging, the time spent washing hands and keeping distance have become a comprehensive component in everyday school life.

The knowledge should come through being a larger area of focus in the education of teachers and further education through courses. Further research should be done in a quantitative examination to form a larger overall picture and to be able to generalize the findings. At the same time it should be further research in how the implementation of physical active lessons could be made more effective.

1.0 Innledning

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan faglærere i barneskolen oppfatter og vurderer sin egen kompetanse til å bruke fysisk aktivitet i teoriundervisningen. Lærernes tanker, refleksjoner og bevissthet rundt hvordan de kan gjennomføre fysisk aktiv læring, samt mulighetene de har til å tilpasse undervisningsmetodene i teorifagene på skolen er noe vi ønsker å undersøke.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Vi opplever at de politiske og samfunnsmessige strømningene i dagens samfunn har ført til at det stadig blir en større andel barn og unge som ikke oppnår de nasjonale anbefalingene for fysisk aktivitet per dag. Denne utviklingen støttes blant annet i UngKan 3 der det blir poengtert at andel barn og unge som ikke oppnår de nasjonale anbefalingene på minimum 60 minutt moderat til hard fysisk aktivitet per dag øker eksponentielt med alderen (Steene-Johannessen et al., 2019).

Gjennom vår studietid har vi lest om ulike typer fysisk aktivitet i litteratur som primært er knyttet til et folkehelseperspektiv. Vi har også erfart hvordan barn og unge sitter mer i ro, og hva fysisk aktivitet kan bety for noen. Barn og unge blir gjennom sin oppvekst eksponert for mange og ulike typer aktivitet. Organisert idrett, transport som innebærer fysisk aktivitet, samt skole og barnehage er eksempler på arenaer hvor fysisk aktivitet kan foregå. (Helsedirektoratet, 2014). Likevel fremhever Mjaavtn og Gundersen (2005) at skolen er et av de viktigste redskapene for å få barn og unge i regelmessig fysisk aktivitet. Oppgaven begrenses til å handle om skolen, da dette er en arena hvor man har mulighet til å nå barn tidligere. I skolen er fysisk aktivitet tradisjonelt knyttet til kroppsøving som fag.

Nyere forskning indikerer blant annet at implementering av fysisk aktivitet i teoretisk undervisning viser lovende resultat for å bedre elevenes helse, samtidig som de kan lære (Hatfield & Chomitz, 2015). Tiltak som dette kan på sikt bidra til et helseperspektiv hvor kondisjon, muskelstyrke, hurtighet, bevegelse, reaksjon og koordinasjon kan bli påvirket. For å undersøke hvordan dette blir praktisert i skolen, er vi derfor interessert i lærerperspektivet. Formålet med denne bacheloroppgaven blir derfor å undersøke hvordan tre lærere beskriver sin kompetanse til å bruke fysisk aktiv læring i teoretiske fag, samt bevisstgjøring rundt fysisk aktiv læring. Samtidig var fokusområdet i vår studie faktorer som

kan virke næringsgivende og i andre enden begrensende for en slik implementering. Vi har kommet frem til følgende problemstilling;

“Hvordan oppfatter lærere sin egen kompetanse i forhold til å kunne implementere fysisk aktivitet inn i teorifag på skolen?”

I Mjaavatn & Gundersen sin rapport (Barn - bevegelse - oppvekst) fra 2005 kommer det også frem at fysisk aktivitet kan komme i andre former enn kroppsøvingfaget. Vi ønsker å se på andre muligheter for fysisk aktivitet, nærmere bestemt i klasserommet.

Problemstillingen er utviklet på bakgrunn av at fysisk aktivitet viser seg å være gunstig å implementere i tidlig alder (Hatfield & Chomitz, 2015). Vi tror at lærere som har en høyere forståelse innenfor dette, vil kunne bidra til at flere barn oppnår de nasjonale folkehelse anbefalingene for fysisk aktivitet. Da vil det også være viktig at lærere med lavere forståelse for fysisk aktivitet, får mulighet til å tilegne seg slike kunnskaper og erfaringer gjennom kurs og utdanning. En slik kompetanseheving kan føre til en mer målbevisst tilrettelegging av fysisk aktivitet, samt bidra til å sikre optimal vekst og utvikling (Mjaavatn & Gundersen, 2005). Fysiologiske egenskaper som kondisjon, muskelstyrke, hurtighet, bevegelse, reaksjon og koordinasjon kan bli påvirket. Varierte økter gir også mulighet for å utvikle både fin- og grovmotorikken på best mulig måte (Helsedirektoratet, 2019). Vi mener også at kroppsøvingfaget ikke skal ha ansvaret for all fysisk fostring som skjer i skoletiden. I teoridelen blir det også vist hvordan fysisk aktivitet i skolen kan påvirke klasserommet til å bedre skoletrivsel og fokus, slik at disse faktorene eventuelt kan skape ringvirkninger til å forbedre en skoles akademiske prestasjoner, sammen med ulike helsevariabler.

1.2 Begrepsavklaring

Fysisk aktivitet – Defineres som all kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en økning energiforbruket utover hvilenivå (Kolle & Grydeland, 2018 s.44).

Fysisk aktiv læring - Innebærer å implementere fysisk aktivitet i skolefag (Skage & Dyrstad, 2016, s. 20).

Fysisk aktive pauser - Kortvarig aktivitet i klasserommet med mål om å bidra til økt fysisk aktivitet og å forbedre læringssituasjonen (Mhfa.no, 2018).

Sedat tid - Sedat betyr stillesittende, sindig, rolig (Olsen, 2005, s.111). Så i denne forstand vil sedat tid bety stillesittende tid.

2.0 Teori

2.1 Anbefalinger for fysisk aktivitet for barn & unge

“I internasjonal faglitteratur defineres fysisk aktivitet som all kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en økning i energiforbruket utover hvilenivå” (Kolle & Grydeland, 2018, s.44). Anbefalingene for fysisk aktivitet er delt opp i generelle anbefalinger for voksne og for barn. Barn bør være fysisk aktive i minimum 60 minutter hver dag og aktiviteten bør være variert og intensiteten både moderat og hard (Helsedirektoratet, 2019). Videre omtaler Helsedirektoratet (2019) fysisk aktivitet som en viktig byggestein for å sikre normal vekst og utvikling tidlig. De understreker at variabler som psykisk helse, konsentrasjon og læring kan vise seg å bli positivt påvirket av fysisk aktivitet. For å legge til grunn for et langt liv med mye bevegelse og et godt forhold til fysisk aktivitet, bør aktiviteten tilpasses hvert barn sitt utviklingsnivå og være lystbetont. Klarer man å danne et slikt grunnlag kan sedat tid også begrenses senere i livet (Helsedirektoratet, 2014).

2.2 Fysisk aktiv læring

Fysisk aktiv læring handler om å integrere fysisk aktivitet i teoriundervisningen. Bruk av fysisk aktiv læring kan optimalisere lærerens undervisning og elevenes læringsoppnåelse. “SEFAL (Senter for fysisk aktiv læring) forstår fysisk aktiv læring som et samlebegrep for læringsprosesser der elevene er fysisk aktive. Fysisk aktiv læring utvider lærerne sitt didaktiske repertoar og bidrar til elevene sin læring” (SEFAL, 2020). Fysisk aktiv læring er også et begrep som kan knyttes til det å bruke fysisk aktivitet i flere fag enn bare kroppsøving. Man kan bruke fysisk aktiv læring på to måter; 1) som et motiverende element i undervisningen, eller 2) ved å bruke kroppen og bevegelser som et verktøy for å løse oppgaver eller forstå ulike begreper som tas opp i undervisningen (Bjørnebye & Solbakken, 2007).

En metaanalyse gjennomført av Norris et al. (2020) så på effekten av fysisk aktiv læring i sammenheng med faktorene helse, kognisjon og akademisk prestasjon. Inklusjonskriterier for denne metaanalysen var at studiene måtte være intervensjonsstudier av typen fysisk aktiv læring, samt inkludere en kontrollgruppe. Det viste seg at fysisk aktiv læring i barneskolen hadde en positiv effekt på aktivitetsnivå og akademisk prestasjon sammenlignet med kontrollgruppene. Studien fant derimot ikke noen effekter når det gjaldt helse og kognisjon.

En studie av Turner & Chaloupka (2017) gjennomførte en spørreundersøkelse som undersøkte bruk av fysisk aktiv læring, samt fysisk aktive pauser blant 640 skoler i USA. De konkluderte med at tiltak relatert til fysisk aktiv læring kan forbedre opplevelsen av glede i skoledagen.

2.3 Læreplanverket - folkehelse og livsmestring

I august 2020 kom den nye læreplanen (LK20) som skoler er pålagt å etterfølge (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette læreplanverket består av en overordnet del, fag- og timestfordelingen og læreplaner i fag. I læreplanverket, overordnet del under punkt 2; prinsipper for læring, dannelse og utvikling står det at elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som promoterer bevegelsesglede og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan tolkes til at læreplanverket ønsker at bevegelsesglede og mestring skal stå i fokus ved danningen av elevene. At elevene selv skal kunne tenke og erfare at å være i aktivitet er noe de forbinder med noe positivt og som de kan mestre.

Folkehelse og livsmestring et tverrfaglig tema i skolen som skal bidra til å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Under opplæringsloven § 1-1 beskrives formålet med opplæringen ved at *“Elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap, ferdighet og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang”* (Norges Lov - opplæringslova § 1-1, 1998).

At folkehelse og livsmestring er et av tre tverrfaglige tema, viser hvordan utdanningsdirektoratet ønsker å fremme god helse blant befolkningen. Skolen kan være en mulig arena for å påvirke barn og unges forhold til fysisk aktivitet. Professor Peter F. Hjort har utarbeidet følgende avklaring på helsebegrepet: *“God helse har den som har evne og kapasitet til å mestre og tilpasse seg livets uunngåelige vanskeligheter og hverdagens krav”* (Torstveit et al., 2018, s.42). Om man sammenligner denne med verdens helseorganisasjon sin definisjon som krever at man må være i en tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom og lyte (World Health Organization, 2020), legger professor Hjort i større grad til rette for at god helse skal være mer oppnåelig for alle. Fra et folkehelseperspektiv kan økt fysisk aktivitet i skolen også danne et grunnlag for å få flere til å ha et langt liv med stor bevegelsesglede, samt kunne ha evne til å mestre hverdagens krav. En person som er mye fysisk aktiv øker sannsynligheten for å ha god fysisk og psykisk helse

(Peluso & Guerra de Andrade, 2005; Helsedirektoratet, 2019). Man kan blant annet redusere risikoen for livsstilsykdommer som diabetes type II, hjerte- og karsykdommer, overvekt/fedme, samt psykiske plager. Dette kan igjen ha positive økonomiske følger for resten av samfunnet (Helsedirektoratet, 2019). Nasjonen Norge kan spare inn 80 milliarder kroner årlig om befolkningen blir mer fysisk aktiv (Vista Analyse AS, 2017).

2.4 Tidligere forskning på implementering på fysisk aktiv læring

Mullins et al. (2019) undersøkte hvordan elever, lærere og administrasjonen opplevde det å gjennomføre fysisk aktivitet som en pauseaktivitet i undervisningen. Her rapporterte lærere at elevene var positive til intervensjonen og at det var viktig eller veldig viktig å oppmuntre elevene til å være fysisk aktive. Undersøkelsen viste også at lærere følte seg selvsikre (28%) eller veldig selvsikre (72%) på at de selv kunne lede denne aktiviteten (aktive pauser). Det var ingen lærere som mente at denne intervensjonen hindret læring i klasserommet. Dette kommer også frem gjennom meninger om at det er gøy, enkelt å administrere og at det kan være støttende for læringen (Mullins et al., 2019). I motsetning til disse funnene, indikerte resultatene til Bartholomew et al. (2018) at lærere kan se ut til å være mer opptatt av elevenes akademiske prestasjon enn fysiske aktivitetsnivå, og føler at de må velge mellom de to.

En masteroppgave av Myrvold (2020) undersøkte læreres erfaring etter å ha iverksatt fysisk aktivitet i skolen, hvor lærere selv ikke hadde tatt del i planleggingen. Erfaringen lærere hadde gjort, viste at det var noen utfordringer med implementeringen av fysisk aktiv læring. Eksempelvis tidsmangel og manglende lærerdekning. Faktorer som viste seg næringsgivende for implementeringen var en støttende ledelse og tydelig organisering. Det ble konkludert med at lærere uttrykker at de mener at den som skal planlegge og gjennomføre tiltak med fysisk aktivitet i skolen, må ha nok kompetanse til dette (Myrvold, 2020).

Daly-Smith et al. (2020) brukte en erfaringsbasert designprosess med flere interessefelt (f.eks. forskere, folkehelsespesialister, rektorer, lærere osv.) med et formål om å effektivisere fysisk aktivitetsintervensjoner. Her systematiserte de også studier som tidligere har blitt gjort med samme formål i forbindelse med at barn skal få tilstrekkelig med fysisk aktivitet, på en bærekraftig og effektiv måte. De ville sammen med personer i skolens interessefelt, utarbeide et rammeverk for skoler. Dette på bakgrunn av nylige metaanalyser som synliggjør fysisk aktivitetsintervensjoner for å være lite gunstige og ha dårlig bærekraft. Dette nye rammeverket skulle anerkjenne skolens komplekse, adaptive undersystemer for å kunne gjøre inngrep i skolen som er mer effektive enn de som allerede hadde blitt testet. Etter

avstemning fra de involverte, kunne de presentere CAS-modellen (creating active schools framework) (Daly-Smith et al, 2020). CAS-modellen har som formål å skape en skolepolitikk som fremmer fysisk aktivitet gjennom å engasjere relevante interessefelter og skape tilretteleggende sosiale og fysiske miljøer. CAS presenterer et potensielt paradigmeskifte som kartlegger og guider fremtidige skolars initiativ innen fysisk aktivitet i skolen, samt videreutdanning av lærere. Samtidig må man få ut tradisjonelle tilnæringer for implementering av fysisk aktivitet i skolen. For å gjøre dette må de ha et praktisk verktøysett og ressurser som støtter skoler til å implementere denne endringen og møter deres individuelle behov (Daly-Smith et al, 2020).

2.5 Rasjonale

I denne delen vil vi beskrive hva tidligere studier har gjort, samt hva som skiller studiene fra vår bachelor.

Mullins et al. (2019) ønsket å vite mer om hvordan elever, lærere og ledelsen opplevde å implementere fysisk aktivitet som pauser i undervisningen. Denne studien skiller seg fra vår, da kunnskapen vi har som mål å frembringe, omhandler fysisk aktivitet som et verktøy inn i teoriundervisningen.

Myrvold (2020) ser i sin studie på hvordan lærerens erfaring med å implementere fysisk aktivitet i skolen, der de selv ikke har tatt del i planleggingen. Forskjellen fra denne studien sammenlignet med vår er at vi skal se på hvordan lærere oppfatter sin egen kompetanse i forhold til å kunne planlegge og gjennomføre dette tiltaket selv.

Daly-Smith et al. (2020) har som formål at barn skulle få tilstrekkelig med fysisk aktivitet, dette kan ligne på bakgrunnen for bacheloren våres. Men den var adskillig forskjellig i dens metodiske tilnærming, samtidig som de hadde et større utvalg av informanter. Til sammenligning intervjuet vi 3 lærere. Våres funn kan bidra til å gå dypere inn i lærernes oppfattede verden, da vi kommer tettere inn på informasjonskildene.

3.0 Metode

For å svare på problemstillingen ble det brukt et kvalitativt intervju. Den kvalitative metoden fanger opp mening og opplevelse som man ikke kan tallfeste eller måle (Dalland, 2020, s.54). I en kvalitativ forskningsmetode samler, analyserer og tolker vi som forskere informativ data med et formål om å utvikle ny kunnskap i form av tekst, tale, bilde, lyd og video (Krumsvik, 2014). Denne metoden er ikke laboratoriebasert, men prøver å forstå fenomener i omgivelsene de forekommer i. Kvalitativ forskningsmetode brukes for å undersøke og beskrive menneskers opplevelse, samt erfaringer. I tillegg er det en fleksibel forskningsmetode. Kvalitativt intervju handler om at vi må forstå verden sett fra informantens side (Dalland, 2020). Som forsker må en være åpen for at forskningsfunnene ikke nødvendigvis er i tråd med arbeidsanalysen (Krumsvik, 2014). Metoden i denne studien er designet med en hermeneutisk tilnærming. Ved å bruke dette designet, fremhever vi betydningen av å fortolke personer sine handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Denne tilnærmingen bygger på at det ikke finnes en egentlig sannhet og fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2016).

3.1 Metodevalg

Vi startet bacheloroppgaven med å utforme vår problemstilling. For å undersøke problemstillingen var det naturlig å gå ut i felten for å frembringe nye data. Etter å ha tatt stilling til denne avveiningen definerte vi studien som kvalitativ (Thagaard, 2016). For å utvikle relevante data valgte vi kvalitativt intervju som fremgangsmåte, som følger av at vi ønsket å gå i dybden på et lite antall informanter (3 stk). Individuelt intervju ble benyttet for å få frem personlige synspunkter på et forhold, hvor alle informantens synspunkt talte likt. I et individuelt intervju stiller intervjuer spørsmålene og informantene svarer (Krumsvik, 2014). Oppgaven vår var å forstå, samt belyse fenomenene slik lærerne oppfattet de. Ved intervju kan man gjennom å stille spørsmål og lytte til informant(ene) lære mer om opplevelser, følelser og holdninger i den verden de lever i (Brinkmann, 2015, s.1). I dette tilfelle, hvordan lærere oppfattet sin egen kompetanse til å bruke fysisk aktivitet inn i teoriundervisning på skolen. Intervju var hensiktsmessig da vi ville vite hvordan lærerne tenkte og følte rundt vår problemstilling.

Vi ønsket å danne et grunnlag for intervjuet der tillit og troverdighet kunne utvikles naturlig gjennom intervjuforløpet. Hensikten med dette var for å naturlig forsterke relasjonen mellom forsker og informant. Dette i håp om at informantene skulle svare med egne ord, samtidig som de fikk frem sine tanker og meninger. Ved å bruke individuelt intervju ville vi kunne komme nærmere personen og observere hvordan han/hun reagerte på de forskjellige spørsmålene. Besøksrestriksjonene grunnet Covid-19 pandemien, gjorde det umulig med et fysisk møte, dermed ble intervjuene over telefon. Kamera ble heller ikke benyttet. Intervjuet hadde en semistrukturert oppbygging, der vi lagde en intervjuguide som skulle følges, men med mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette var for å best mulig innhente beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter gjennomført intervju, satt vi igjen med data som skulle tolkes, analyseres og fremstilles i tekstform. Fortolkningen representerer en sentral plass i vår fremgangsmåte, derfor valgte vi å bruke en hermeneutisk tilnærming (Thagaard, 2016).

3.2 Intervjuguide

Vi utformet intervjuguiden med utgangspunkt i å lage spørsmål som kunne gi reflekterte og fylldige svar på vår problemstilling. Tidligere teori ble også lagt til grunn i denne prosessen. Vi utarbeidet ti hovedspørsmål, samt tilhørende underspørsmål. På spørsmål der vi ønsket mer detaljert og nyansert informasjon improviserte vi med tilleggsspørsmål. På bakgrunn av at vi har lite erfaring med denne metoden øvde vi oss med et pilotintervju. Vi gjennomførte et pilotintervju hver, der vi fulgte intervjuguiden fra start til slutt. Dette for å finne eventuelle forvirrende eller misledende spørsmål som kunne bryte opp flyten i intervjuet eller kunne gi upresise svar.

3.3 Valg av informanter

Informantene vi vurderte som relevant å intervju var lærere på barneskolen (1.-7. klasse). Denne gruppen ble utvalgt på grunnlag av erfaringene og opplevelsene de innehar til å kunne svare på fenomenene vi ønsket å utforske. Vi valgte å fokusere på barneskoler på bakgrunn av at det er viktig å implementere fysisk aktivitet i tidligst mulig alder, da man er mest mottakelig for utvikling og læring (Helsedirektoratet, 2019). Utvalget kan beskrives som strategisk, da vi ekskluderte lærere som underviser i kroppsøving eller hadde utdanning innenfor kroppsøving. Likevel kan utvalget også beskrives som tilfeldig fordi vi rekrutterte

informanter ved å sende e-post og ringe til rektorer ved tilfeldige skoler i Vestland fylke. På grunnlag av at den geografiske tilgjengeligheten mellom forsker og informant ikke skulle bli for langstrakt, begrenset vi avstanden (Thagaard, 2016). Utvalget resulterte i tre informanter. For å ivareta informantens personvern ga vi dem pseudonym (Thagaard, 2016). Informantene blir kalt for “Ola” (51 år), “Kari” (50 år) og “Lars” (24 år) i teksten. Informantene “Ola” og “Kari” jobber på samme skole. “Ola” og “Lars” har like lang erfaring med å jobbe på barneskole, da begge har arbeidet ca 2 år. “Kari” har lengst erfaring og har jobbet i barneskolen i 27 år.

3.4 Gjennomføring av intervju

Vi ringte informantene via telefon til avtalt tid. Der fremstilte vi bachelorprosjektet og hvordan intervjuforløpet skulle utfoldes. Intervjuet hadde sin formelle start da vi begynte opptaket. Kontaktetableringen var et fokusområde i første del av intervjuet. Her ble generelle og innledende spørsmål om informantenes arbeidserfaring og utdanning formidlet. Deretter stilte vi spørsmål om deres tanker og meninger rundt fysisk aktivitet generelt og som en del av teoriundervisningen. Informantenes muligheter til å bruke fysisk aktiv læring, hvordan de opplever støtte fra skoleledelsen og deres tolkning av den nye læreplanen var noe vi også undersøkte. Et overordnet fokus var å stille spørsmålene på en måte som inviterte informanten til å reflektere over temaene vi spurte om, samt oppmuntret dem til å gi fyldige kommentarer (Thagaard, 2016). Vi forsøkte å skape en trygg stemning og å stille gravende spørsmål, som ikke kunne besvares med ja/nei eller en kort setning. Fra vårt perspektiv som forskere la vi vekt på å følge informantens fortelling. Likevel var det vår jobb å sørge for at temaet var i tråd med det vi ønsket å undersøke. Vi stilte begge spørsmål, for å lage en ramme der vi førte samtalen. Samtidig ville vi at relasjonen mellom oss og informanten ikke skulle bli asymmetrisk, det vil si at interaksjonen bærer preg av en fleksibel struktur som kan variere mellom samtale og intervju (Thagaard, 2016). Prober som “ja” og “mhm” ble benyttet som et oppmuntrende virkemiddel i gjennomføringen av intervjuet (Thagaard, 2016). Vi la vekt på å høre lærerens tanker, meninger og erfaringer. Dette for å få et bedre innsyn i lærernes egen oppfattelse av kompetanse i fysisk aktivitet kombinert med teoriundervisning. For å samle inn data brukte vi en båndopptaker lånt av Høgskolen på Vestlandet som tok opp lyden, slik at vi kunne transkribere opptaket, samt analysere den dataen vi fikk av intervjuene.

3.5 Analyse av data

Før vi skulle analysere datamaterialet transkriberte vi lydfilene i Google Docs. Her tok vi utgangspunkt i Braun & Clarke sin skjematerte oversikt over de ulike fasene i transkribering (Braun & Clarke, 2006). Vi begynte med å gjøre oss kjent med datamaterialet ved å lytte til intervjuene i etterkant og gikk gjennom en grundig transkripsjon av de innsamlede dataene. Videre i transkriberingsprosessen ble intervjuopptaket skrevet ordrett, med eventuelle notater i parentes og senere omformulert til bokmål skriftspråk. De tre intervjuene varte mellom 28-40 minutter og det totale transkriberte datasettet var på 20 sider og 8085 ord. Deretter startet vi bearbeidingen med å lese gjennom transkripsjonen og markerte det som var relevant for oppgaven. Etter bearbeidingen gikk vi gjennom alt datamaterialet på nytt og startet utplukkingen av det som ikke var relevant for oppgaven.

Vi systematiserte data inn i potensielle temaer med fargekoder for hver informant for å lettere kunne sammenligne og analysere resultatene. Deretter studerte vi opptakene med en hermeneutisk tilnærming for å tolke delene i lys av helheten (Thagaard, 2016). Denne prosessen er viktig for å ivareta meningen i innholdet som kommer fram i intervjuet. Vi måtte fortolke informasjonen vi fikk av informanten, samtidig som vi i noen tilfeller forholdt oss til et diskursanalytisk perspektiv. Det vil si at vi forholdt oss til kulturelle etablerte måter informantene valgte å ordlegge seg for å beskrive sin forståelse av virkeligheten (Thagaard, 2016). Deretter startet diskusjonen og vi lagde klare definisjoner av navn for hvert tema.

3.6 Styrker og svakheter

Når man velger metode, vil det alltid være noen svakheter og noen styrker med den metoden. Ifølge Thagaard (2016) er å bruke den kvalitative metoden en fordel dersom man søker å komme i dybden når man stiller spørsmålene. Slik kan man få mer utfyllende svar fra intervjuobjektet. Kvalitativ metode preges samtidig av stor fleksibilitet i form av dens eksplorerende natur, og kan utvikles og presiseres gjennom bachelorforløpet (Thagaard, 2016). Dette kan gi mer data enn om man for eksempel skulle ha sendt ut en spørreundersøkelse til mange personer, da vi har en nærere kontakt til informasjonskildene (Thagaard, 2016). Med å bruke kvalitativ metode vil man også kunne høre hvordan intervjuobjektet reagerer på spørsmål og om de høres ut til å svare ærlig på det vi spør om. Det faktum at vi tar opptak gjør det lettere for oss å i ettertid transkribere og analysere de innsamlede dataene. Vi får også muligheten til å analysere verbale uttrykksformer.

Det som kan være ulempen med å bruke denne metoden er at ved å bruke kvalitativ metode, går man mer inn i dybden på fenomenene slik de eksisterer og oppfattes. Dette kan gjøre at man går glipp av helheten man kunne fått ved å bruke en mer kvantitativ tilnærming. Vi hadde et ønske om å intervju til sammen 6 lærere. Covid -19 pandemien har gjort det utfordrende å få tilstrekkelig med informanter, og vi fikk til slutt ikke mer enn 3. Når vi ikke intervjuer mer enn 3 lærere, kan tilfeldigheter spille inn på hvem vi får intervjuet da vi kan få vidt forskjellige subjektive synspunkter. Av samme grunn ble det også umulig med et fysisk møte i felten. Da vi hadde intervju over telefon uten kamera, mistet vi muligheten til å tolke, samt analysere visuelle uttrykksformer som eventuelt kunne kommet frem under intervjuet. Dermed mister vi også muligheten til å innarbeide mer omfattende kunnskaper om uttrykk og omgivelser enn hva intervjusamtalen ga oss (Thagaard, 2016).

En annen svakhet kan være det faktum at vi er idrettsstudenter som gjør at informantene svarer det de tror vi ønsker å høre. At de gir større uttrykk for at bruken av fysisk aktivitet i teoriundervisning er noe de er mer positive til enn i realiteten, eventuelt fordi vedkommende ønsker å presentere seg selv i et godt lys. En helt tilfredsstillende løsning på dette problemet er utfordrende. Fra informantenes synspunkt kan en intervjuundersøkelse representere problemer. Eksempelvis kan vi som forsker feiltolke i analysen av intervjuet, slik at informanten selv ikke kjenner seg igjen i det som står skrevet i diskusjonsdelen (Thagaard, 2016). Det er vår jobb å sørge for at dette ikke skjer.

3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Når man skal drive med forskning er det to viktige hovedpunkt man må tenke på når man skal gjennomføre studien; reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om at man må ha en stabilitet hver gang man skal teste noe (Svartdal, 2020). Vi lagde en intervjuguide som skulle følges. På bakgrunn av at vi valgte å ha semistrukturert intervju, var det ikke sikkert at svarene ble hundre prosent reliable. I intervjuene ble det stilt ulike tillegsspørsmål til informantene, med det målet å innhente tilstrekkelig med informasjon til datainnsamlingen. Om informasjonen som ble delt i et intervju ble utelatt fra et annet, kunne reliabiliteten i prosjektet vårt blitt svekket.

Validitet handler om at resultatene man får ut av en studie er gyldig i forhold til det man ønsker å undersøke (Dahlum, 2020). Vi har valgt lærere som informanter, da vi mener de sitter med den erfaringen og de opplevelsene som best kan svare på vår problemstilling. Vi

hadde et ønske om at spørsmålene i intervjuet gikk inn på riktig tema i forhold til vårt forskningsspørsmål. Vi utarbeidet spørsmål som omhandlet vårt tema og som kunne gjøre at vedkommende svarte relevant opp mot problemstillingen. Det som kan være en svakhet i validiteten er om spørsmålene ikke blir riktig oppfattet av informantene.

Et siste uttrykk er overførbarhet. Det er et uttrykk som knyttes til vurderingen om hvordan resultatet vi fikk kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2016). Når vi intervjuet kun tre lærere, kunne ikke denne studien være beskrivende for alle andre lærere, og generalisere dem på den måten. I stedet vil man kunne danne et inntrykk av hvordan de lærerne vi intervjuet opplevde de ulike situasjonene og erfaringene, samt innsikten de sitter igjen med på grunnlag av det.

3.8 Etikk

Etikk handler om å ivareta personvernet til de som er med i forskningsprosjektet. Forskningen skal ikke foregå på bekostning av enkeltpersonene som er inkludert, sin integritet eller velferd. For å sikre at disse normene blir ivaretatt er det ulike organisasjoner som NSD (Norsk senter for forskningsdata), Personvernforbundet for forskning og De nasjonale forskningsetiske komiteene, som gir råd og veiledning til studenter og forskere (Dalland, 2020).

Vi søkte NSD og fikk etisk godkjent vårt bachelorprosjekt. Informantene har også fått mulighet til å lese gjennom et informasjonsskriv og et samtykkeskjema der de muntlig godkjente de betingelsene som vi hadde satt. Samtidig som egne rettigheter for å ivareta sitt eget personvern og sensitive opplysninger om seg selv ble sikret. Tiltak som er gjort for å ivareta personvern og konfidensialitet er å erstatte deres egne navn med pseudonymer (Thagaard, 2016). Pseudonymene er tilfeldige og ikke definert etter kjønn. Samtidig blir ingen skoler eller kjønn nevnt. Alder og arbeidserfaring er den informasjonen vi deler. Vi etterstreber å vise til god henvisningsskikk ved å kreditere opprinnelige forfattere, samt henviser til hvor informasjonen er hentet fra.

4.0 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil funnene presenteres i fire overskrifter som er karakteriserende for innholdet; 1) Lærernes opplevde kompetanse, 2) lærernes oppfattede støtte fra skoleledelsen, 3) lærerens tanker og meninger om bruk av fysisk aktivitet i teoriundervisning, og 4) læreplan og utvikling innen fysisk aktivitet på skolen. Videre vil resultatene diskuteres i lys av tidligere funn fra forskning gjort på området.

4.1 Lærernes opplevde kompetanse

I analysen kom det tydelig frem at samtlige informanter opplever at egen kompetanse innen bruk av fysisk aktivitet i teoriundervisning er lav, noe som danner en barriere for å kunne implementere fysisk aktivitet i teoriundervisningen. Vi lar informanten “Ola” illustrere; *“Vi kan absolutt bruke fysisk aktivitet i undervisning, men det krever planlegging for å gjennomføre (...) men føler ikke at jeg har høy kompetanse på det”*. “Ola” opplever at de har muligheten til å implementere en høyere grad av fysisk aktivitet i sin undervisning, men at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til det. På bakgrunn av disse funnene kan en spekulere i at informantens utdanning ikke har gitt dem denne kunnskapen. Informanten “Lars” støtter denne spekulasjonen i at den begrensede kunnskapen vedkommende selv har tilegnet seg var på bakgrunn av en god delingskultur blant lærere og de sterke ressursene rundt skolen. På en annen side supplerte “Lars”; *“som student brydde jeg meg ikke så mye om det [fysisk aktiv læring]”*. Dette kan tyde på at man kan tilegne seg kunnskap, selv etter utdanning og med relativt lav egen interesse. Denne antagelsen blir forsterket da “Lars” understreker at *“jeg i senere tid har fått øynene opp for fysisk aktiv læring og skulle ønske jeg hadde mer kunnskap om temaet”*.

Funnene våre kan relateres til en studie av Dyrstad et al. (2018) der manglende kompetanse opplevdes som en barriere for å drive fysisk aktiv læring i skolen. Tid til å planlegge og gjennomføre var også en hindring (Dyrstad et al., 2018). I motsetning uttrykte informantene i denne undersøkelsen at muligheten til å gjennomføre fysisk aktiv læring ikke var en begrensning, men at kompetansen må være til stede. Videre deler informantene “Ola” og “Kari” at de ikke har fått noen form for opplæring eller kurs innen fysisk aktiv læring som begrep i skolen. Samtlige av informantene er enige om at de ønsker å få mer kompetanse til å kunne bruke fysisk aktivitet som en del av teoriundervisningen, på en god og naturlig måte i

den daglige driften av skolen. “Kari” la ved *“ja,[mer kompetanse] kunne jo vært greit å hatt, også i forhold til foreldremøte for å kunne fortelle de hvilken betydning det [fysisk aktivitet] har”*. Kommentaren kan tyde på at “Kari” mener at arbeidet som skal til for å nå målet om 60 minutt moderat til hard intensitet hver dag også bør skje utenfor skolen. Samt at et generelt forhøyet kunnskapsnivå om fysisk aktivitet i befolkningen kunne ha styrket mulighetene for at det respektive målet skal nås. Dette kan indikere at lærernes undervisning gjerne burde ha inkludert en større grad av fysisk aktiv læring, samt at det kan være en etterspørsel etter mer kompetanse.

En kunnskapsheving blant lærere kan iverksette en ringvirkning der lærere tilegner seg mer kunnskap. Dermed har de muligheten til å dele kunnskapen videre til foreldre og elever, som videre kan øke deres muligheter for å drive med fysisk aktivitet utenfor skolen. Skolen kan ansees som en sentral arena for fysisk aktivitet. Likevel er det viktig å ta hensyn til skolens komplekse strukturelle utforming av skolehverdagen. Fysisk aktivitet bør derfor også skje gjennom andre arenaer, som eksempelvis aktiv transport, fritid og organisert idrett. Helsedirektoratet uttrykker bekymring over lite aktivitet blant barn og unge, men det positive er at det ikke er mye fysisk aktivitet som skal til og utgjøre en forskjell. *“Dersom 9-åringene øker sitt daglige fysiske aktivitetsnivå med 10 minutter per dag, ville andelen som når anbefalingene øke fra om lag 72 prosent til 87 prosent”* (Helsedirektoratet, 2019).

Fysisk aktiv læring innebærer at selve undervisningen foregår med læringsprosesser der elevene er i fysisk aktivitet (SEFAL, 2020). “Ola” og “Kari” gir klart uttrykk for at de forstår fysisk aktiv læring som noe definert utenfor teoriundervisningen, samt uten et mål om læringsutbytte. Dette kan forklare hvorfor de selv vurderer at de ikke har kompetanse til å drive mer fysisk aktiv læring. Dette kommer tydelig frem ved at informanten “Kari”, samt informantene inkludert av Dyrstad et al. (2018) sin studie ser ut til å være av den oppfatning at fysisk aktiv læring kan defineres som en “aktiv pause” i undervisningen. Likevel nevner “Ola”; *“Jeg har prøvd å kombinere basisfagene med aktivitet, men det kreves da at vi har gymsal eller uteskole”*. Lærernes kunnskap og kompetanse på fysisk aktivitet kan ha en innvirkning på hvorvidt de bevisst velger å bruke fysisk aktiv læring som et verktøy inn i undervisningen. Kompetanse går igjen som en barriere for å bruke fysisk aktiv læring da “Kari” bekrefter at; *“Jeg tror godt jeg kunne blitt litt flinkere [til å implementere fysisk aktiv læring]om jeg visste noe mer om det”*. Etter en gjennomført intervensjon med fysisk aktiv læring, intervjuet Webster et al. (2017) lærere med en lav integreringsgrad av fysisk aktivitet i klasserommet. Her kom det frem at en ønsket fremgangsmåte var muligheten til å “prøve og

feile” mens man lærer (Webster et al., 2017). I tillegg til denne fremgangsmåten ønsker informantene i denne studien relevante kurs og videreutdanninger. Dette kan tale for at grunnskolelærerutdanningen bør få et større fokus på integrering av fysisk aktivitet i klasserommet (Mjaavatn og Gundersen, 2005). Kunnskap om anbefalt fysisk aktivitet for barn kan gi lærerne et mer håndfast mål som skal nås. Bare en av tre informanter hadde kunnskap om dagens anbefalinger for fysisk aktivitet for barn. Det kan derfor være fordelaktig å øke fokus på fysisk aktiv læring i utdanningsforløpet som igjen kan øke interessen for å implementere fysisk aktiv læring.

4.2 Lærernes oppfattede støtte fra skoleledelsen

En aktiv skoleledelse og lærerstøtte er en av de viktigste tilretteleggerne for å effektivt kunne bruke fysisk aktiv læring (Dyrstad et al., 2018). Tidligere forskning viser at lærere tror manglende skolestøtte kan danne en barriere for integrering av flere bevegelsesmuligheter i klasserommet (Webster et al., 2017). Samtlige av våre informanter oppfattet skoleledelsen som støttende og kompetent. “Ola” og “Kari” har samme ledelse, men “Kari” uttrykker; *“Det kan alltid bli bedre”*. Denne forskjellen kan skyldes både ulikheter i interesse eller oppfattelse. Manglende kommunikasjon mellom flere ledd fra rektor til lærer, kan også være en mulig årsak. Informanten “Lars” har den mest positive oppfattelsen av skoleledelsen når det kommer til bruk av fysisk aktiv læring; *“Enormt sterke ressurser og et skoleområde som er bygget opp logisk for å drive med fysisk aktivitet”*. “Lars” arbeider på en skole som har vært med på ulike intervensjoner for fysisk aktiv læring. Dersom man skal klare å tilpasse undervisningen sin utenfor den tradisjonelle metoden der læreren formidler foran en forsamling av elever, kan det antas at lærerne må vite at de har muligheten til dette. Mye av den selvstendigheten kan komme fra en skoleledelse som stoler og tror på lærerne sine, samtidig som de støtter dem i valgene deres. Informantene har positive erfaringer med å tilpasse egen undervisning. Samtidig kan svarene tyde på at en forskjell i hvor stort fokus det er på fysisk aktivitet i ledelsen på skolen, kan ha en innvirkning på hvorvidt lærerne bruker fysisk aktiv læring. “Kari” beskriver sin skole slik; *“Jeg føler jeg har ganske mye muligheter til å gjøre dagen som jeg vil (...) Det er utfordrende med for lite lærere, organisatoriske faktorer og økonomi”*, og legger til at *“Corona gjør det litt vanskeligere også, alt blir mer tidkrevende”*.

Studien “School in motion” fant at manglende lærerdekning og tidsmangel kunne være en utfordring for implementeringen av fysisk aktiv læring (Myrvold, 2020). Informanten “Lars” fremstiller skoleledelsen slik; *“Det er opp til hver enkelt hvor mye man velger å legge vekt på det [fysisk aktiv læring]. Som lærer har jeg alle muligheter til å innføre det [fysisk aktiv læring], ut ifra arbeidsplassen og verktøyene vi trenger”*. En støttende skoleledelse og tydelig organisering er næringsgivende for lærere som arbeider med slike tiltak. Myrvold et al. (2020) indikerer at skoleledelsen bør delta i eventuelle kurs og videreutdanninger, som støttes av våre funn. Et styrket argument om en ledelse som støtter og oppmuntrer til mer fysisk aktiv læring, bidrar til en mer effektiv og bærekraftig integrering. Informasjon og opplæring av skoleledelsen kan bidra til en bedre forståelse om hvorfor slike tiltak bør iverksettes. En slik kompetanseheving blant den aktuelle arenaens ansatte kan styrke samarbeidet mellom leddene i skolens hierarki.

4.3 Lærerens tanker og meninger om bruk av fysisk aktivitet i teoriundervisning

For å kunne implementere fysisk aktivitet i undervisningen er en av flere viktige faktorer at læreren selv har lyst til å bruke det. Informantene i denne undersøkelsen var samstemte i at fysisk aktivitet er et av flere gode hjelpemiddel i teoriundervisningen. “Ola” beskriver fysisk aktivitet i teoriundervisningen blant annet som; *“En morsom og lystbetont måte å lære på”*. Han legger til at; *“å sitte i ro er en ekstra prøvelse for noen, og helt umulig for andre”* og at fysisk aktiv læring er en god metode for å få disse elevene mer fokuserte. Informanten “Lars” var den mest kritiske til bruken av fysisk aktiv læring, da han mente at det kunne bli påtvunget. Han mener likevel det er viktig å bruke fysisk aktiv læring der det faller naturlig i undervisningen og nevner blant annet matematikk og musikk som eksempler. Han beskriver naturfag som *“drømmefaget”* for fysisk aktiv læring. “Lars” ser derimot ikke sammenhengen mellom fysisk aktiv læring og norskfaget.

Informantenes positive holdning til fysisk aktiv læring som et verktøy i undervisningen, kan tolkes som at det er et ønske om å bruke det. Videre var det naturlig å spørre om de i realiteten har brukt fysisk aktivitet som en del av sin teoriundervisning og hvordan dette eventuelt har fungert.

Det fungerer kjempebra. Elevene tåler mer av hverandre, de har bedre humør og motivasjonen er bedre. Det sosiale samspeillet er

bedre og det er noe de gleder seg til (...) Jeg kan ikke huske at jeg har tenkt; dette fungerer ikke (...)

“Ola”

I sitatet over referer “Ola” til uteskole som fysisk aktivitet i undervisning. Dette kan tyde på mangel på kunnskap om hva fysisk aktiv læring faktisk innebærer. I tillegg kan dette antyde at det ikke er noe som blir aktivt brukt i særlig grad. Videre sier “Kari” følgende:

Ikke så flink til å få det inn som en naturlig del av undervisningen, det blir mer som et avbrekk i undervisningen der jeg bruker dans. Jeg burde absolutt bli flinkere på å bli bevisst på det i undervisningen. Man kan se at noen av elevene roer seg etter de har gjort noe fysisk(...) Jeg har ikke [fysisk aktiv læring] i klasserommet, sånn sett.

“Kari”

“Kari” bruker dans som et “avbrekk” i sin undervisning. Hun grunngir utsagnet med at det er noe hun føler seg trygg på å bruke, samt at det er av egen interesse. Hun nevner også at hun ikke bruker fysisk aktiv læring i klasserommet da hun ikke vet hvordan hun skal gjennomføre det. Derfor kan det diskuteres om en kompetanseheving kan bidra til å øke sannsynligheten for at fysisk aktiv læring blir brukt med en større frekvens inn i teoriundervisningen. Vi mener at om man er dyktig i å bruke fysisk aktiv læring, kan sannsynligheten for at det blir tatt i bruk intensiveres. Informantene “Ola” og “Kari” har til felles at de; *“ikke er så flink til å bruke fysisk aktiv læring”*. De bruker “aktive pauser” eller fysisk aktivitet som et avbrekk i teoriundervisningen. Abi Nader et al. (2018) ser i sin observasjonsstudie på fysisk aktive pauser som en effektiv strategi for å implementere mer fysisk aktivitet i skolehverdagen. Lærere som var enige med skolens driftsforhold reduserte barrieren for å implementere klasserombaserte aktiviteter. Dersom lærerne var uenige med driftsforholdene ble en slik implementering mer utfordrende (Abi Nader et al., 2018). Lærere rapporterte at aktive pauser ikke hindrer læring i klasserommet (Mullins et al., 2019). Konklusjonen viser at i tillegg til at det var gøy for lærer og elev, var det også lett å administrere, samt at det oppmuntrer til læring (Mullins et al., 2019). Informanten “Kari” mener at “aktive pauser” kan fungere i samspill med fysisk aktivitet i teoriundervisningen. Det kan diskuteres hvorfor “Ola” og “Kari”, som gir uttrykk for at de er positive til bruk av fysisk aktiv læring, ikke implementerer

det i sin undervisning. Vi kan igjen trekke linjer mellom manglende kompetanse som en barriere for å bruke fysisk aktiv læring.

4.4 Læreplan og utvikling innen fysisk aktivitet på skolen.

I august 2020 ble fagfornyelsen innført (Utdanningsdirektoratet, 2020), som skoler og lærere må forholde seg etter. Det ble da aktuelt for oss å spørre hvordan de tolket den i forhold til fysisk aktiv læring. Samtlige av informantene oppfatter at den nye læreplanen oppfordrer til å bruke mer fysisk aktivitet i teoriundervisning. Informantene referer i tillegg til at det nye tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring” legger opp til mer fokus på helse i skolen. Vi lar “Ola” illustrere; *“Den har mer fokus på folkehelse og da kommer man ikke utenom fysisk aktivitet”*. Informantene er også samsvarte i at de skulle ønske den var mer konkret i hvordan de skal gjennomføre undervisningen.

Informantene fikk spørsmål om de hadde opplevd en utvikling av skolen sitt fokus på fysisk aktivitet i løpet av de årene de har jobbet. Svarene preges av ulik arbeidserfaring. “Ola” og “Lars” mener de har for kort tid i feltet til å kunne uttale seg. “Lars” opplever likevel at det har skjedd stor forandring siden egen skolegang frem til nå. “Kari” derimot har lang arbeidserfaring (27 år) og opplever at skolen har fått et større fokus på å få inn fysisk aktivitet hver dag de siste årene.

5.0 Konklusjon

Mangel på kompetanse oppleves som den største barrieren for å bruke fysisk aktiv læring, samtidig som tidsmangel synes å være en viktig faktor. En av informantene nevnte den pågående Covid-19 pandemien som en utfordring for bruken. Samtlige av informantene opplevde også at skoleledelsen støtter bruk av fysisk aktiv læring i skolene. Informantene ser på fysisk aktiv læring som en lystbetont og morsom måte å lære på, men at læring og de grunnleggende ferdighetene, som lesing og skriving må stå i fokus før man kan implementere fysisk aktivitet. De mener også at fysisk aktiv læring skal komme der det faller naturlig og ikke som noe påtrengt. De opplever at den nye læreplanen oppfordrer til mer fysisk aktivitet, men har et ønske om at det skal inkludere hvordan man bruker fysisk aktivitet som et verktøy inn i teoriundervisningen.

5.1 Forslag til videre arbeid og forskning

Vi mener at kompetansehevingen og opplæringen til slike verktøy (som fysisk aktiv læring), skal foregå gjennom kursing i lærerutdanningen, samt videreutdanning av lærere som er ferdigutdannet og i arbeid. Et eksempel på et slikt senter kan være HVL (Høgskulen på Vestlandet) sitt SEFAL (Senter for fysisk aktiv læring) som jobber med å videreutdanne og kurse lærere innen fysisk aktiv læring.

På bakgrunn av dette mener vi det er viktig at det forskes videre på, gjerne med en mer kvantitativ tilnærming, for å kunne å i større grad kunne generalisere, samt danne et helhetsbilde om hvordan ulike skoler oppfatter sin kompetanse og hvordan man kan få en utvikling innen fysisk aktiv læring i skoler.

Referanser

Abi Nader, P., Hilberg, E., Schuna, J. M., John, D. H., & Gunter, K. B. (2018). Teacher-Level Factors, Classroom Physical Activity Opportunities, and Children's Physical Activity Levels. *Journal of physical activity & health*, 15(9), 637–643. <https://doi.org/10.1123/jpah.2017-0218>

Bartholomew, J. B., Golaszewski, N. M., Jowers, E., Korinek, E., Roberts, G., Fall, A., & Vaughn, S. (2018). Active learning improves on-task behaviors in 4th grade children. *Preventive medicine*, 111, 49–54. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2018.02.023>

Bjørnebye, M. & Solbakken, T. (2007). Uteskole og kroppslig uttrykkelsesmåter i matematikk. *Tangenten*,(2). Hentet 19.November 2020 fra: <http://www.caspar.no/tangenten/2007/t-2007-2.pdf>

Brinkmann, Svend. *InterViews - Learning the Crafts of Qualitative Research Interviewing*. 3. utg. Aalborg University, Denmark: SAGE Publications, inc, 2015. Hentet 19.oktober, 2020.

Capodaglio E. M. (2018). Attività fisica, strumento di prevenzione e gestione delle malattie croniche [Physical activity, tool for the prevention and management of chronic diseases]. *Giornale italiano di medicina del lavoro ed ergonomia*, 40(2), 106–119.

Dahlum, Sirianne: *validitet* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 27. november 2020 fra: <https://snl.no/validitet>

Dalland, Olav. *Metode og oppgaveskriving*. 7th ed. Vol. 7. Norsk forlag AS, 2020. Hentet: 21.oktober 2020.

Daly-Smith, A., Quarmby, T., Archbold, V., Corrigan, N., Wilson, D., Resaland, G. K., Bartholomew, J. B., Singh, A., Tjomsland, H. E., Sherar, L. B., Chalkley, A., Routen, A. C., Shickle, D., Bingham, D. D., Barber, S. E., van Sluijs, E., Fairclough, S. J., & McKenna, J. (2020). Using a multi-stakeholder experience-based design process to co-develop the Creating Active Schools Framework. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 17(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-0917-z>

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. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5205-3>

Folkehelseinstituttet. (2017, 27.09). Fysisk aktivitet i Noreg. Folkehelseinstituttet. Hentet 23. september 2020 <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/>

Hatfield, D. P., & Chomitz, V. R. (2015). Increasing Children's Physical Activity During the School Day. *Current obesity reports*, 4(2), 147–156. <https://doi.org/10.1007/s13679-015-0159-6>

Helsedirektoratet (2014, 02. april) . *Kunnskapsgrunnlag fysisk aktivitet Innspill til departementets videre arbeid for økt fysisk aktivitet*. Helsedirektoratet. Hentet 3. desember 2020 fra: https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kunnskapsgrunnlag-for-fysisk-aktivitet-innspill-til-departementet/Kunnskapsgrunnlag%20for%20fysisk%20aktivitet%20innspill%20til%20departementet.pdf/_/attachment/inline/d7fb591e-ded4-4da9-b1c4-6dcbe82d8442:75b205e5b7403320a38acbb145b7af32ac726393/Kunnskapsgrunnlag%20for%20fysisk%20aktivitet%20innspill%20til%20departementet.pdf

Helsedirektoratet (2019, 28. februar). *Bekymret over lite fysisk aktivitet blant barn og unge*. Hentet 01. desember. 2020 fra: <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/bekymret-over-lite-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge>

Helsedirektoratet. (2014) *Nasjonale anbefalinger – Fysisk aktivitet og stillesitting [brosjyre] – 6-12 år*. Hentet 1. desember 2020 fra: <https://www.helsenorge.no/globalassets/dokumenter/nasjonale-anbefalinger-6-12.pdf>

Helsedirektoratet.no. 2019. *Fysisk Aktivitet For Barn Og Unge - Helsedirektoratet*. Hentet 20. oktober 2020 fra: <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide/fysisk-aktivitet-for-barn-og-unge#barn-og-unge-bor-vaere-i-fysisk-aktivitet-minimum-60-minutter-hver-dag-begrunnelse>

Janssen, I., & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7, 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>

Kolle, E., & Grydeland, M. (2018). Begrepsavklaringer. I *Fysisk aktivitet og helse: Fra begrepsforståelse til implementering av kunnskap* (s. 40–54). Cappelen Damm akademisk.

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode—Ei innføring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg). Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: SAGE Publications, inc.

Mjaavath, P.E. & Gundersen K.A. (2005) *Barn - bevegelse - oppvekst* (1. utg). Akilles.

Mullins, N. M., Michaliszyn, S. F., Kelly-Miller, N., & Groll, L. (2019). Elementary school classroom physical activity breaks: student, teacher, and facilitator perspectives. *Advances in physiology education*, 43(2), 140–148. <https://doi.org/10.1152/advan.00002.2019>

Mura, G., Vellante, M., Nardi, A. E., Machado, S., & Carta, M. G. (2015). Effects of School-Based Physical Activity Interventions on Cognition and Academic Achievement: A Systematic Review. *CNS & neurological disorders drug targets*, 14(9), 1194–1208. <https://doi.org/10.2174/1871527315666151111121536>

Myrvold, T.H. (2020). Implementeringen av fysisk aktivitet i skolen: Læreres erfaringer med å innføre programmet «School In Motion» - som de selv ikke har utformet eller planlagt.(Masteroppgave). Norges idrettshøgskole.

Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet (2020). *Fysisk aktiv læring*. Hentet 19. november 2020 fra: <https://mhfa.no/aktiviteter/fysisk-aktiv-laering>

Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet. 2018. *Aktivitetspauser*. Hentet 08. desember 2020 fra: <https://mhfa.no/aktivitetspauser>

Norges Lover, 1998. *Lov Om Grunnskolen Og Den Vidaregåande Opplæringa (Opplæringslova) - Lovdata*. [online] Lovdata.no. Hentet 20. oktober 2020 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.

Norris, E., van Steen, T., Direito, A., & Stamatakis, E. (2020). Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: a systematic review and meta-analysis. *British journal of sports medicine*, 54(14), 826–838. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-100502>

Olsen, A.M. (2005). *Idrettens Ordbok - Ord og uttrykk med forklaringer*. Akilles.

Peluso, M. A., & Guerra de Andrade, L. H. (2005). Physical activity and mental health: the association between exercise and mood. *Clinics (Sao Paulo, Brazil)*, 60(1), 61–70. <https://doi.org/10.1590/s1807-59322005000100012>

SEFAL (2020, 12. november). *Fysisk aktiv læring (FAL)*. Høgskulen på Vestlandet. Hentet 03.12.2020 fra: <https://www.hvl.no/om/sefal/fysisk-aktiv-laring/>

Skage, I. & Dyrstad, S. M. (2016). Fysisk aktivitet som pedagogisk læringsmetode i skolen. *Fysioterapeuten*, s. 20-25. Hentet 04.12.2020.

Steene-Johanessen, J., Anderssen, S., Bratteteig, M., Dalhaug, E., Andersen, I., & Andersen, O. m.fl. (2019). *Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (UngKan3)* [pdf]. Oslo: Norges Idrettshøgskole/Folkehelseinstituttet.

Svartdal, Frode: *reliabilitet* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 27. november 2020 fra: <https://snl.no/reliabilitet>

Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg. 3 opplag). Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Torstveit, M., Lohne-Seller, H., Berntsen, S. and Andersen, S. (2018). *Fysisk aktivitet og helse*. 1. utg. Oslo: Cappelen Damm AS. Hentet 21.10.2020.

Turner, L., & Chaloupka, F. J. (2017). Reach and Implementation of Physical Activity Breaks and Active Lessons in Elementary School Classrooms. *Health education & behavior : the official publication of the Society for Public Health Education*, 44(3), 370–375.

<https://doi.org/10.1177/1090198116667714>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket - overordnet del*. Hentet 28. november 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. Hentet 14. november fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Virginia Braun & Victoria Clarke (2006) *Using thematic analysis in psychology*, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, s. 87. Hentet 26. november 2020

Vista-analyse.no. (2017). *Fysisk Inaktivitet Er Et Stort Helseproblem*. Hentet 20. oktober 2020 <https://vista-analyse.no/no/nyheter/fysisk-inaktivitet-er-et-stort-helseproblem/>

Webster, C. A., Zarrett, N., Cook, B. S., Egan, C., Nesbitt, D., & Weaver, R. G. (2017). Movement integration in elementary classrooms: Teacher perceptions and implications for program planning. *Evaluation and program planning*, 61, 134–143.

<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.12.011>

World Health Organization. (2020). *Who we are - Constitution*. who.int. Hentet 28.oktober 2020 fra: <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>

Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P., & Gao, Z. (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review. *BioMed research international*, 2017, 2760716.

<https://doi.org/10.1155/2017/2760716>

