



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Fysisk aktiv læring som eit pedagogisk grep for
indre motivasjon

Physically active learning as a pedagogical tool for
intrinsic motivation

Amalie Virkesdal Bråstad

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

31. mai 2021

Rettleiar: Herner Sæverot

Forord

Etter fem år i lærarutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet og med ei fullført masteroppgåve i sekken, ser eg fram til å endeleg tre ut i yrket som lektor i grunnskulen. Eg tar med meg mykje lærdom frå utdanningsløpet, som har bydd på både oppturar og nedturar. Det må innrømmast å ha vore eit utfordrande avsluttande år på studentlivet i arbeidet med masteroppgåva, samstundes som ein koronapandemi har herja over heile verda og lagt restriksjonar i samfunnet. Likevel tar eg med meg kunnskap og erfaringar frå denne perioden når eg skal bevege meg vidare i livet og inn i læraryrket. Det har såleis vore ein svært lærerik prosess der eg har utvikla meg både fagleg og personleg, og på vegen har fleire kjekke menneske støtta meg som eg derfor vil nytte anledninga til å takke.

Fyrst og fremst er eg svært takknemleg for dei gode venninnene eg har fått på studiet og som har vore trufaste partnerar på lesesalen. Utan dei kanskje litt for mange pausane med desse jentene, samt kakefredag, hadde skrivedagane vore langt tyngre. Vi har også hatt interessante diskusjonar angående oppgåveskrivinga, og gjeve kvarandre gode tips og råd. Vidare vil eg takke rettleiarer min Herner Sæverot for gode råd, konstruktiv kritikk og støttande tilbakemeldingar i arbeidet med prosjektet, samt mine nære og kjære som har stilt til korrekturlesing av teksten. Ein stor takk vil eg også rette til informantane som sa seg villige til å delta i prosjektet og som på den måten har gjort studien både spanande, lærerik og interessant.

Til slutt vil eg takke støttespelarane som har vore rundt meg når eg har trengt eit avbrekk frå masterskrivinga - mine barndomsvenninner og sambuarar Sandra, Margaret og Malin. Her har også min fantastiske familie, frå dei aller næraste til besteforeldre og syskenbarn, hatt ei viktig rolle og betydd mykje. Samanfatta vil eg seie til alle nære og kjære som har vore rundt meg at eg er svært takknemleg for den støtta, oppmuntringa og tålmodigheita dykk har vist meg gjennom denne tida. Litt vemodig kan eg no sjå tilbake på fem kjekke studieår, som eg aldri ville vore forutan!

Amalie Virkesdal Bråstad

31. mai 2021

Samandrag

Samfunnet er i stadig endring og utvikling, det same er skulen. Forsking viser at barn og unge er mindre fysisk aktive i dag enn dei var før, og undersøkingar viser at talet på elevar som kjenner seg umotivert i skulen stadig aukar. Dei to ulike endringane fører med seg negative konsekvensar for den unge generasjonen, men også generelt for samfunnet. Derfor kan det vere interessant å undersøkje om auka bruk av fysisk aktivitet i skulen kan fremje motivasjon for læring hos elevar, når det blir nytta som ein integrert del av undervisninga.

På bakgrunn av dette er fokuset for denne studien å undersøkje *korleis fysisk aktiv læring kan fremje indre motivasjon for læring hos elevar*. Det teoretiske perspektivet i studien byggjer i stor grad på sjølvbestemmingsteori, ein anerkjent teori om indre motivasjon. For å best mogleg kunne belyse problemstillinga, er den vidare undersøkt i lys av to forskingsspørsmål: 1) Korleis opplever elevar at fysisk aktiv læring påverkar deira motivasjon for læring? 2) Korleis opplever lærarar at fysisk aktiv læring påverkar elevar sin motivasjon for læring?

For å svare på forskingsspørsmåla, og vidare problemstillinga, er det gjennomført semistrukturerte intervju med tre elevgrupper (beståande av tre elevar i kvar gruppe) frå 5. – 7. klasse, fordelt på tre ulike skular, som har fysisk aktiv læring på skulen. I tillegg er tre lærarar som underviser i fysisk aktiv læring blitt intervjuet, tilhøyrande dei tre elevgruppene. Forskingsmetoden i studien byggjer såleis på ein kvalitativ tilnærming, og funna er analysert med utgangspunkt i ein abduktiv og tematisk framgangsmåte.

Funna viser at det er fleire faktorar ved fysisk aktiv læring som potensielt kan leggje til rette for indre motivasjon hos elevane. Det er sett i lys av korleis den type aktiv undervisning stimulerer elevane sitt behov for sjølvbestemming, tilhøyrslø og kompetanse. Delar av resultatane viser at det kan vere faktorar som også understimulerer denne opplevinga hos elevane, slik som eksempelvis konkurransar. Det er likevel tydeleg at elevar kan bli motivert av fysisk aktiv læring og at dei opplever glede i denne undervisninga, men det krev meir forskning for å kunne anslå at dette gjelder i alle samanhengar med fysisk aktiv læring.

Abstract

The society is constantly changing and evolving, so is the school. Research shows that children and young people are less physically active today than they were earlier, and other research shows that the number of students who feel unmotivated at school is constantly increasing. The two different changes have negative consequences for the young generation, but also for society in general. Thus, it may be interesting to investigate whether increased use of physical activity in school can promote motivation for learning in students, when it becomes useful as an integral part of teaching.

Based on this, the focus of this project is to investigate *how physically active learning can promote intrinsic motivation for learning for students*. The theoretical perspective in the study is largely based on self-determination theory, a recognized theory of intrinsic motivation. In order to best illuminate the problem, it has been further investigated in the light of two research questions: 1) How do students experience that physically active learning affects their motivation for learning? 2) How do teachers experience that physically active learning affects students' motivation for learning?

To answer the research questions, and further the problem, semi-structured interviews were conducted with three groups of students (consisting of three students in each group) from 5th to 7th grade, from three different schools, which have physically active learning at their school today. In addition, three teachers who teach physically active learning have been interviewed, related to the three groups of students. The research method in the study is thus based on a qualitative approach, and the findings are analysed on the basis of an abductive and thematic approach.

The findings shows that there are several factors in physically active learning that can potentially facilitate students' intrinsic motivation. It is seen in the light of how the type of active teaching stimulates the students' need for self-determination, relatedness and competence. Parts of the results show that there may be factors that also under-stimulate this experience among students, such as competitions. It is nevertheless clear that students can be motivated by physically active learning and that they experience joy in this teaching,

but it requires more research to be able to estimate that this applies in all contexts with physically active learning.

Innhald

Forord	III
Samandrag	IV
Abstract	V
1. Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Problemstilling og forskings spørsmål	3
1.3 Tidlegare forskning	4
1.3.1 Effekt av fysisk aktivitet i skulen på elevar sin motivasjon	6
1.4 Struktur på oppgåva	7
2. Teoretisk perspektiv	9
2.1 Fysisk aktiv læring	9
2.2 Motivasjon i skulen	11
2.3 Sjølvbestemmingsteori i eit pedagogisk lys	12
2.3.1 Indre motivasjon	13
2.3.2 Kontrollert og autonom ytre motivasjon	16
2.3.3 Empiri av sjølvbestemmingsteori i pedagogisk praksis	18
3. Metode	20
3.1 Val av metode	20
3.1.1 Kvalitativt intervju	20
3.1.2 Utval	21
3.1.3 Gjennomføring av intervju	22
3.1.4 Transkripsjon av intervju	24
3.2 Studien sin kvalitet og etiske betraktningar	25
3.2.1 Førforståing	25
3.2.2 Reliabilitet og validitet	26
3.2.3 Vurdering av metodeval	27
3.2.4 Etske betraktningar	28
4. Funn og analyse	30

4.1	<i>Analyseprosessen</i>	30
4.1.1	Frå kodar til kategoriar	31
4.2	<i>Elevane sine opplevingar av motivasjon som følgjer av FAL</i>	32
4.2.1	Sjølvpbestemming	32
4.2.2	Tilhøyrse	36
4.2.3	Kompetanse	38
4.2.4	Konkurransen	39
4.3	<i>Lærarane sine opplevingar av motivasjon hos elevane som følgjer av FAL</i>	40
4.3.1	Sjølvpbestemming	40
4.3.2	Tilhøyrse	43
4.3.3	Kompetanse	44
4.3.4	Konkurransen	46
5.	Diskusjon	48
5.1	<i>To perspektiv på FAL, sjølvpbestemming og motivasjon</i>	48
5.2	<i>To perspektiv på FAL, tilhøyrse og motivasjon</i>	51
5.3	<i>To perspektiv på FAL, kompetanse og motivasjon</i>	52
5.4	<i>To perspektiv på FAL, konkurransen og motivasjon</i>	54
5.6	<i>Diskrepans mellom dei to perspektiva på FAL og motivasjon</i>	55
6.	Avslutning	57
6.1	<i>Samanfatning av funn</i>	57
6.2	<i>Eit kritisk blick på studien</i>	59
6.3	<i>Vidare forskning</i>	60
	Referansar	62
	Vedlegg	67
	<i>Vedlegg I: Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i>	67
	<i>Vedlegg II: E-post til rektor angående prosjektet</i>	70
	<i>Vedlegg III: NSD sin vurdering av prosjektet</i>	71

1. Innleiing

Gjennom forskning på lærarar og elevar sine opplevingar og erfaringar, vil denne oppgåva ta for seg dei to temaa fysisk aktiv læring og motivasjon for læring. I dette kapitlet vil eg presentere bakgrunnen for kvifor eg har valt å skrive om fysisk aktiv læring og motivasjon, kva formålet og problemstillinga i oppgåva er, tidlegare forskning på feltet og til slutt strukturen på resten av oppgåva.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Ein inngangsport til temaet i denne studien er utviklinga i samfunnet knytt til barn og unge sitt fysiske aktivitetsnivå. Det har mellom anna gitt utspring til eit svært dagsaktuelt tema i norsk utdanningspolitikk, som er debatten om meir fysisk aktivitet i skulen. Debatten har fylgjeleg vakse fram på grunn av bekymringar for barn si framtidige fysiske og psykiske helse. Internasjonale målingar i Hallal et al. (2012, s. 247) si undersøking syner at det er berre 20% av barn i alderen 13-15 år som får tilstrekkeleg moderat til hard fysisk aktivitet per dag. Ein kan sjå på denne trenden som eit resultat av utviklinga i samfunnet og den digitale verda, då det har ført til ein livsstil som stadig i mindre grad krev at vi menneske er i aktivitet (Helsedirektoratet, 2014, s. 7). Den teknologiske tilgangen vi har i dag er på mange måtar positiv og opnar nye spanande dører, men det går samstundes på kostnad av andre viktige kvardagsaktivitetar, slik som mosjon. Til dømes kan transportmiddel som bil og buss, og hobbyar framfor dataskjermen, i stor grad motverke ein fysisk aktiv livsstil. Det gjeld ikkje berre for vaksne menneske, men også for den yngre generasjonen som tilsynelatande bevege seg betrakteleg mindre i dag enn dei gjorde før. For lite fysisk aktivitet blant barn og unge vil på sikt bidra til eit aukande overvektsproblem, påverke deira fysiske og psykiske helse i negativ grad, i tillegg til å hemme læringsutbyttet og eit godt læringsmiljø i skulesamanheng, viser forskning (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte & Ruud, 2016, s. 3). Problematikken er såleis bekymringsverdig av fleire grunnar.

Med tanke på kor mange timar barn oppheld seg på skulen i løpet av ein dag, er problematikken kring for lite fysisk aktivitet blant unge blitt stadig meir relevant i skulesamanheng (Helsedirektoratet, 2014, s. 13). Merksemda kring dette temaet i skulen, kan også tenkjast å kome av at klasserommet viser seg å vere den største bidragsytaren til

stillesitting hos barn (Bailey et al., 2012). Samstundes utgjør skulen eit ideelt miljø for å auke deira fysiske aktivitetsnivå, då denne arenaen har langvarig tilgang til dei fleste barn (Donnelly & Lambourne, 2011). Tematikken kjem mellom anna fram i Meld. St. 19 (2018-2019), der regjeringa framhevar at tidleg innsats for barn og unge er avgjerande for god folkehelse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019, s. 9). I tillegg er folkehelse og livsmeistring nyleg kome inn som eit tverrfagleg tema i den nye læreplanen (LK20). At det står som eit tverrfagleg tema i læreplanen, betyr at arbeidet med temaet skal gå føre seg i alle fag i skulen. Arbeid med temaet skal gi elevane kompetanse som fremjar god psykisk og fysisk helse, og som gir moglegheiter til å ta ansvarlege livsval (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Det er grep som kan tenkjast å vere med på å snu den trenden som er i ferd med å skje. Likevel kan ein som lærar spørje seg korleis ein reelt kan leggje til rette for meir fysisk aktivitet hos elevane, ut ifrå dei gitte rammene ein har å halde seg til. Dette er etter mitt syn både eit viktig og interessant tema for utdanningsforskning, og litt av grunnen til at eg ynskter å skrive om fysisk aktivitet i skulen i denne masteroppgåva.

I samanheng med meir fysisk aktivitet i skulen, kan ein sjå på arbeidet *Senter for fysisk aktiv læring* (heretter SEFAL) har gjort for å integrere fysisk aktivitet i lærings situasjonar. Dei jobbar med å utvide og utvikle kompetanse i læringsprosessar der elevane er fysisk aktive, og samarbeider med skular rundt om i heile landet. På heimesida til SEFAL står det følgjande: «Saman med ambisiøse skular i heile Noreg samskapar vi nye og berekraftige rammer for fysisk aktiv læring der elevane trivst betre og opplev auka motivasjon» (Høgskulen på Vestlandet, 2021). Samarbeidsskulane er frivillig med på å heve kompetanse knytt til fysisk aktiv læring, med formål om å blant anna auke elevar sin motivasjon for læring. Derfor ynskjer eg meir spesifikt i dette masterprosjekt å undersøkje korleis fysisk aktiv læring kan motivere elevar for læring. Dette forskingsprosjektet inneheld såleis to aspekt; fysisk aktiv læring og motivasjon.

Gjennom det femårige lærarstudiet har eg blitt introdusert for fleire anerkjente motivasjonsteoriar. Det har fylgjeleg vist meg at forskingsfeltet innanfor dette temaet er stort og omfattande, men samstundes svært viktig å kjenne til som framtidig lærar. Sjølv om lærarutdanninga legg vekt på kunnskap om korleis elevar kan bli motivert for læring, er det eit faktum at stadig fleire elevar kjenner seg umotivert i skulen. I Wendelborg, Dahl, Røe og

Buland (2020) sin rapport, basert på *Elevundersøkelsen 2019*, blir det lagt fram at det er registrert søkkande motivasjon for skulearbeid hos elevar på mellomtrinnet. Denne utviklinga er basert på samanlikningar med tal frå 2016, altså berre nokre år tilbake. Resultatet er vidare basert på svar frå elevar, men også frå lærarane i *Lærerundersøkelsen*. *Elevundersøkelsen* og *Lærerundersøkelsen* er såleis viktige verktøy som bidrar til vidareutvikling og kvalitetssikring av elevar sitt læringsmiljø i grunnskulen og vidaregåande opplæring (Wendelborg et al., 2020, s. 33). For å forsøkje å snu trenden når det gjeld elevar sin motivasjon i skulen, er det svært aktuelt og hensiktsmessig å halde fram med forskning som undersøker kva som *kan* fremje motivasjonen deira.

Ved å undersøkje dei to aspekta saman, fysisk aktiv læring og motivasjon for læring, kan ein ha moglegheit til å gå tettare på betydinga FAL har for elevar sin motivasjon i skulen. Det har såleis forma hovudtematikken i mitt masterprosjekt. Eg håpar at prosjektet kan ha relevans for forskning som tar sikte på å betre skulepraksis i lys av aktive og motiverte elevar.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Når eg snart skal tre ut i læraryrket ynskjer eg å bidra til at elevar kjenner seg motivert for læring i skulen. I tillegg har innsikt i SEFAL sitt arbeid opna ei interesse for korleis fysisk aktivitet kan integrerast i skulen på ein måte som gjer skulekvardagen betre for elevane. Eg blei derfor nysgjerrig på samanhengen mellom fysisk aktiv læring og elevar sin motivasjon for læring. Med bakgrunn i dette er følgjande problemstilling blitt utforma:

Korleis kan fysisk aktiv læring fremje indre motivasjon for læring hos elevar?

Målet er å finne eventuelle faktorar ved FAL som kan stimulere til indre motivasjon hos elevar. Til å undersøkje denne problemstillinga er det tatt utgangspunkt i samtalar med lærarar og elevar frå 5. – 7. trinn som på dåverande tidspunkt hadde fysisk aktiv læring som ein del av undervisninga. Derfor er problemstillinga blitt avgrensa og konkretisert ved hjelp av to forskingsspørsmål, basert på studien sitt mål og føresetnadar. Den er såleis undersøkt i lys av dei følgjande forskingsspørsmåla:

1) *Korleis opplever elevar at fysisk aktiv læring påverkar deira motivasjon for læring?*

2) Korleis opplever lærarar at fysisk aktiv læring påverkar elevar sin motivasjon for læring?

1.3 Tidlegare forskning

Innleiinga starta med å beskrive trenden i samfunnet kring barn og unge sitt fysiske aktivitetsnivå og kva effekt det gir. Sidan denne studien er gjort i emnet undervisningsvitskap med fordjuping i pedagogikk, vil noko tidlegare forskning som har inspirert problemstillinga bli presentert. Den tidlegare forskinga er relatert til fysisk aktivitet og undervisning i grunnskulen, og vil vidare syne denne studien sin relevans for forskingsfeltet.

For å kunne auke det fysiske aktivitetsnivået i skulen utan å tilføre ekstra timeressursar eller la det gå på kostnad av undervisninga, er det gjort studiar som har undersøkt bruken av fysisk aktivitet som ein pedagogisk læringsmetode i skulefag. *Texas I-CAN* (Bartholomew & Jowers, 2011) og *TAKE 10!* (Kibbe et al., 2011) er to program som har nytta fysisk aktivitet i undervisninga og som ein del av fagformidlinga, og viser til positive resultat av det. Studiar av programma konkluderer med at elevane sitt fysiske aktivitetsnivå, akademiske engasjement og fagrelaterte resultat auka som følgje av den fysiske aktive undervisninga, samanlikna med den tradisjonelle stillesittande undervisninga. Norris, Shelton, Dunsmuir, Duke-Williams og Stamatakis (2015) har gjennomgått 11 studiar av fysisk aktiv læring som også syner at denne læringsmetoden aukar elevane sitt fysiske aktivitetsnivå og læringsutbytte, samanlikna med den meir tradisjonelle teoridrivne undervisninga. Skage og Dyrstad (2016) har i sin studie undersøkt korleis fysisk aktivitet fungerer i kombinasjon med skulefag, for å kunne evaluere integreringsprosessen av fysisk aktiv læring i skulen. Lærarar og elevar som deltok i studien rapporterte om ein meir variert, meningsfull og aktiv skuledag gjennom bruk av fysisk aktivitet i innlæringa av teoretiske emne. Samanfatta kan ein trekkje fram at dei presenterte studiane syner positive utfall ved bruk av fysisk aktiv læring.

Norris, van Steen, Direito og Stamatakis (2020) publiserte i 2019 ein artikkel som tok sikte på å utvide tidlegare forskning på effektane av fysisk aktiv læring samanlikna med stillesittjande undervisning. Dei tok utgangspunkt i 42 studiar innanfor feltet for å vurdere effekten fysisk aktiv læring har på undervisninga og fysisk aktivitet generelt, helserelevante og kognitive utfall, og læringsutbytte. Dei konkluderer med at fysisk aktiv læring som ein del av læreplanen har

positiv innverknad på både fysisk aktivitetsnivå og fagleg utfall hos elevar. Funna støttar av den grunn politiske tiltak som oppfordrar til innføring av fysisk aktivitet i undervisninga i grunnskulen.

I Noreg er det gjennomført to store forskingsprosjekt som inkluderer fysisk aktiv læring. Active Smarter Kids (ASK) er eit av dei, og har undersøkt effekten av å innføre 90 minutt fysisk aktiv læring i veka hos femteklassingar. I prosjektet deltok 1129 femteklassingar fordelt på 57 skular, derav 28 intervensjonsskular (Resaland et al., 2016). Det blei også innført 5 minutt dagleg fysisk aktiv pause i undervisninga i klasserommet og 10 minutt dagleg fysisk aktiv heimelekse. Resultata frå studien synte positiv akademisk effekt for elevar som i utgangspunktet presterte dårlegast, særleg gutar. Det er derfor sannsynleg at fysisk aktiv læring er til størst fordel for elevar som treng tilpassa opplæring, då studien hadde null eller negativ effekt på jenter som allereie presterte bra i stillesittande undervisning (Resaland et al., 2018). Aktiv skole er det andre store forskingsprosjektet, og tok utgangspunkt i å undersøkje om fysisk aktivitet i skulen påverka elevane sin utøvande funksjon og aerobe kondisjon (Kvalø, Bru, Brønnick & Dyrstad, 2017). Det blei også her innført undervisning med fysisk aktiv læring, fysisk aktive pausar og fysisk aktive heimelekser. Resultata syner ein tendens til at auka fysisk aktivitet i skulen kan forbetre elevane sin utøvande funksjon, sjølv utan forbetring av aerob kondisjon.

For å samanfatte dei presenterte studiane kan ein trekkje fram at dei viser tendensar til at bruk av fysisk aktivitet som ein pedagogisk læringsmetode i skulen gir positiv effekt. Det kan auke elevar sitt fysiske aktivitetsnivå og læringsutbytte samanlikna med kva den tradisjonelle undervisninga gjer, i tillegg til at det fremjar ein meir variert, meningsfull og aktiv skuledag. Forsking på rolla fysisk aktiv læring har i elevar sin akademiske motivasjon er likevel avgrensa. Studien til Vazou, Gavrilou, Mamalaki, Papanastasiou og Sioumala (2012) er eit bidrag til denne problemstillinga, og har undersøkt effekten av fysisk aktiv læring i undervisninga samanlikna med tradisjonell undervisning, på barn sin akademisk motivasjon. Intervensjonen inkluderte 147 elevar frå 4. til 7. klasse, fordelt på 15 klassar. Resultata viste at fysisk aktiv læring kan ha ein positiv innverknad på barn sin akademiske motivasjon. Owen et al. (2016) har i sin studie gjennomgått og kombinert bevis frå ulike intervensjonsstudiar som har undersøkt samanhengen mellom fysisk aktivitet og dimensjonane ved skuleengasjement,

inkludert åtferd, kjensler og kognisjon. Resultata antydar at fysisk aktivitet kan forbetre skuleengasjement. Ikkje alle av intervensjonsstudiane nytta fysisk aktivitet som ein integrert læringsmetode i undervisninga, som igjen syner til lite forskning på gjeldande problematikk. Av den grunn er det relevant å gjere meir forskning som inkluderer fysisk aktiv læring og effekten det har på elevar sin motivasjon for læring, slik denne studien tar høgde for.

1.3.1 Effekt av fysisk aktivitet i skulen på elevar sin motivasjon

Kunnskapssenteret for utdanning har utarbeida ein kunnskapsoversikt med formål å avdekkje kva publisert forskning seier om korleis fysisk aktivitet kan fremje elevar si helse, læringsmiljø og læringsutbytte (Lillejord et al., 2016). Til tross for at det er gjort lite forskning som konsentrerer seg om å avdekkje samanhengar mellom fysisk aktiv læring og motivasjon for læring, kan eg ved hjelp av denne kunnskapsoversikten peike på nokre tendensar når det gjelder fysisk aktivitet i skulen og elevar sin motivasjon. I tillegg tar rapporten føre seg internasjonal forskning på ein måte som gjer den relevant for norske forhold, derfor har den betyding for dette masterprosjektet. Det komande avsnittet tar utgangspunkt i funn rapporten trekkjer fram, basert på studiar dei har inkludert i si undersøking.

Sjølv om rapporten i utgangspunktet ikkje fokuserer på effekt av fysisk aktivitet på elevar sin motivasjon, blir det i fleire tilfelle nemnt noko om det. Lillejord et al. (2016) fortel til dømes at fleire studiar påpeikar at aktivitetane må vere lystbetonte og varierte, for at elevane skal bli motivert til å delta og yte tilstrekkeleg. Käll et al. (2014, referert i Lillejord et al., 2016, s. 73) er ein av intervensjonsstudiane som støttar dette, og dei brukte blant anna leik, idrettsøvingar, spel og andre aktivitetar med bevegelse som tiltak. Det kan tenkjast at type aktivitet er avgjerande for om elevane blir motiverte eller ikkje. Vidare viser det seg at det sosiale aspektet ved fysiske aktivitetar kan auke elevane sin motivasjon og innsats (Lillejord et al., 2016, s. 15). Det å gjere noko saman med andre elevar syner seg såleis å ha positiv effekt. Faktisk nemner dei fleire studiar som støttar denne konklusjonen, då dei påpeikar at det å tilhøyre eit idrettslag kan motivere elevar til å prestere bra på skulen. Ein av grunnane til dette er at elevane kjenner seg som ein del av samfunnet og eit sosialt nettverk, noko som styrkjer deira sosiale kapital. Eit anna prosjekt som Lillejord et al. (2016, s. 35) viser til, innførte aktivitetspausar i matematikkundervisninga og rapporterer at lærarane opplevde færre elevar med manglande motivasjon og vilje til å gjennomføre arbeidsoppgåver. Denne studien løftar

fram lærarstyrte pausar med fysisk aktivitet som ein positiv strategi for å betre elevane si merksemd og konsentrasjon. Avslutningsvis nemner forfattarane av kunnskapsoversikten at ein ofte kan møte elevar som er lite motivert for tiltak med fysisk aktivitet, særleg blant ungdom (Lillejord et al., 2016, s. 57). I slike tilfelle er det som lærar viktig å kjenne og forstå elevane, eller generelt unge menneske, samt vite kva utfordringar som kan oppstå. Endå viktigare er det å vite kva ein skal gjere både før, under og etter tiltaket, for å møte desse utfordringane. Dei ulike funna som rapporten trekkjer fram relatert til fysisk aktivitet i skulen og motivasjon, kan tyde på at fysisk aktivitet er eit fenomen som potensielt kan leggje til rette for motivasjon hos elevane.

1.4 Struktur på oppgåva

Kapittel 2 Teoretisk perspektiv, presenterer relevante teoretiske perspektiv som dannar det analytiske fundamentet i studien. I fyrste delkapittel vil omgrepet fysisk aktiv læring bli forklart og vidare utdjupa i sin pedagogiske kontekst. Det andre delkapittelet vil gi ein introduksjon av motivasjonsomgrepet sett i lys av skulen, før det tredje delkapittelet tar føre seg ein anerkjent motivasjonsteori som kan brukast til å undersøkje indre motivasjon hos elevar. Det blir lagt særleg fokus på tre grunnleggjande psykologiske behov som denne teorien hevdar kan stimulere til indre motivert åtferd.

Kapittel 3 Metode, presenterer studien sin forskingsmetode, sett i lys av metodelitteratur. I dette kapittelet blir det i fyrste del gjort greie for val av metode i datainnsamlingsprosessen, som inkluderer både informasjon om metoden, kvifor den er valt og korleis eg har gått fram. Andre og siste del av kapittelet tar føre seg studien sin kvalitet og etiske betraktningar.

Kapittel 4 Funn og analyse, presenterer analyseprosessen i forskinga og korleis eg har gått fram ved å bevege meg vekselvis mellom empiri og teori. Vidare presenterer kapittelet funn frå datamaterialet som er samla inn til prosjektet og ein analyse av dei. Denne delen er strukturert slik at det fyrst vil bli presentert funn frå elevane sine utsegn, etterfylgt av funn frå lærarane sine utsegn. Funna blir likevel analysert ut ifrå dei same kategoriane.

Kapittel 5 Diskusjon, presenterer ein diskusjon av dei mest sentrale funna i analysen. Det blir belyst årsaksforklaringar på elevar si oppleving av sjølvbestemming, tilhøyrse og kompetanse

i undervisninga med fysisk aktiv læring, og potensielle konsekvensar ved bruk av konkurransar. I tillegg blir det lagt vekt på kor vidt det er samsvar eller diskrepans mellom elevane og lærarane sine opplevingar av FAL knytt til motivasjon og teorigrunnlaget i studien.

Kapittel 6 Avslutning, presenterer ei avrunding av dette masterprosjektet. Kapitlet startar med å gi ei samanfating av dei sentrale funna i studien, og deretter ein konklusjon ut ifrå problemstillinga og forskingsspørsmåla. Avslutningsvis blir det gitt eit kritisk blikk på studien, etterfylgt av nokre tankar om vidare forskning på feltet. Eit kritisk blikk inkluderer å ta stilling til ulike faktorar som kan ha påverka kvaliteten på resultata.

2. Teoretisk perspektiv

I det komande kapittelet går eg djupare inn i relevante teoretiske perspektiv som dannar det analytiske fundamentet i studien. Eit perspektiv dreier seg ifølgje A. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) om å undersøkje eit fenomen frå ein spesifikk synsvinkel, noko som vil medføre ei avgrensing ved at nokre områder vil bli utelatt frå studien. Temaet i studien gjev ei rekkje moglegheiter når det gjeld val av teoretisk vinkling. Den teoretiske vinklinga studien tar må tilpassast ut ifrå problemstillinga og er avgjerande for å finne svar på det ein leitar etter. Ryan og Deci (2000b) sin sjølvbestemmingsteori har i den samanheng vore retningsgjevande i mitt forskingsprosjekt, med vekt på kva som kan stimulere til indre motivasjon for læring hos elevar. Før denne teorien blir presentert, vil eg introdusere kva fysisk aktiv læring er og kva læringssyn det byggjer på. Dette kapittelet gir følgjande ei teoretisk innføring i dei to hovudelementa i denne studien; fysisk aktiv læring og indre motivasjon for læring.

2.1 Fysisk aktiv læring

Ein kan forstå fysisk aktiv læring (heretter FAL) som eit samleomgrep for læringsprosessar der elevane er fysisk aktive i ulike fag og på ulike læringsarenaer. Det handlar såleis om å lære gjennom å vere i bevegelse (Vingdal, 2014b, s. 12). Watson, Timperio, Brown, Best og Hesketh (2017, s. 3) definerer fysisk aktiv undervisning som integrering av fysisk aktivitet i undervisningstimar med andre sentrale læringsområder enn kroppsøving, som for eksempel matematikk. Aktivitetane har fylgjeleg ikkje som hensikt å auke pulsen til elevane, då fokuset ligg på å oppnå heilskapleg læring. Det gjev rom for variert aktivitet gjennom eksempelvis leik, skodespel, stafett, idrett, friluftsliv og kvardagsleg fysisk aktivitet (Vingdal, 2014b, s. 12). FAL-undervisninga er av den grunn godt eigna å gjennomføre utandørs, men kan også gjennomførast i klasserommet.

Det heilskaplege læringssynet ved FAL spring ut frå tanken om at elevar lærer med heile seg. På same måte som alle andre menneske, har barn både fysiske, motoriske, emosjonelle, kognitive og sosiale sider som gjensidig utfyller og utviklar kvarandre i læringsprosessen (Vingdal, 2014a, s. 38). Kroppen er derfor eit viktig verktøy for å erfare, eksperimentere, øve og leike. Ved fyrst å oppleve det på kroppen og deretter tenkje gjennom opplevinga, vil god forståing og læring finne stad. Vingdal (2014a, s. 39) framhevar at meistring av eit av dei fem funksjonsområda kan gi positiv verknad på andre områder, og motsett vil lite meistring

påverke negativt. Til dømes kan eleven føle seg trygg i gruppa og på det sosiale fordi han eller ho opplever å vere kompetent i møte med anten aktiviteten eller oppgåva som skal løysast. Elevane sitt engasjement i undervisninga blir på den måten påverka av korleis tilstanden på dei ulike funksjonsområda er hos kvar enkelt, og korleis det blir opplevd av eleven sjølv. Kor mykje dei ulike områda vil påverke motivasjonen i ulike læringssituasjonar varierer såleis frå elev til elev, frå kva type oppgåve dei arbeider med og i kva omgjevnad det skjer. Det er lettare å halde på merkemda og vere motivert for læring når det fungerer bra fysisk-motorisk og sosialt for eleven (Vingdal, 2014a, s. 41).

Som ein del av det heilskaplege læringssynet tar FAL høgde for det sosiale funksjonsområdet hos elevane. Vingdal (2014a, s. 42) framhevar at fysisk aktiv undervisning legg til rette for samarbeidslæring og utvikling av sosiale ferdigheiter ved å vere fysisk aktiv saman andre. Det er i den samanheng viktig å kunne skape relasjonar, ta omsyn, vise omsorg og empati og kunne kommunisere. Samarbeidslæring som ein del av FAL legg også til rette for å takle motgang og medgang, og å løyse konflikhtar. I tillegg må elevane gjerne ta omsyn til reglar og normer, og dei må oppføre seg sosialt akseptabelt i den fysiske aktiviteten for å oppfattast som ein god leikekamerat. Dersom ein ser på måten Torgersen (2018) definerer omgrepet samhandling, kan det også tenkjast å vere relatert til det sosiale aspektet ved FAL. Han trekkjer fram at samhandling er ein open og gjensidig kommunikasjon og utvikling mellom deltakarane, som utviklar ferdigheiter og utfyller kvarandre når det gjelder kompetanse, anten direkte, ansikt til ansikt, eller formidla av teknologi eller manuelt. Det inneber å jobbe mot eitt eller fleire felles mål. Forholdet mellom deltakarane er til ei kvar tid avhengig av tillit, involvering, rasjonalitet og kunnskap. Tillit og gjensidigheit er dømer på underliggjande strukturar som kan vere nødvendige for samhandling (Torgersen, 2018, s. 26). I Torgersen (2018, s. 25) kjem det vidare fram at samhandling er eit fyldigare omgrep enn blant anna omgrepet samarbeid, fordi det representerer det høgaste ambisjonsnivået. Dette betyr at samhandling oppfyller fleire underliggjande prosesser enn samarbeid gjer. Omgrepet vil derfor vere relevant å nytte i diskusjonskapittelet i denne studien, når potensialet som ligg i FAL skal undersøkjast. Eg vil også nytte omgrepet samarbeid der det er naturleg, då det blir brukt i litteraturen om fysisk aktiv læring.

Ei anna sentral side ved FAL, som også inngår i det heilskaplege læringssynet, er den fysiske aktiviteten som legg til rette for bevegelse og bruk av det fysiske og motoriske funksjonsområdet til kroppen (Vingdal, 2014a, s. 40). Sjølv om FAL er basert på å integrere fysisk aktivitet i andre undervisningstimar enn kroppsøvingstimen, kan ein gjennom Lyngstad (2010, s. 77) si undersøking av kroppsøvingstimar peike på betydinga av bevegelsesglede hos elevar. Han fann at i tilfella der elevar opplever bevegelsesglede er det ofte eit godt sosialt miljø, og det er få konflikhtar og avbrot i undervisninga. Bevegelsesglede hos elevar gir i tillegg positive ringverknadar for undervisnings- og læringsprosessar, og kan gjelde ein stor del av elevgruppa. Det er ikkje usannsynleg at dette også gjeld ved andre typar fysisk aktiv undervisning, slik som FAL, og at det kan styrkje læringsprosessar generelt.

Ein kan trekkje fram fleire positive sider ved fysisk aktiv læring, i kontekst av det som til no er presentert. For det fyrste verdset FAL innsats og samarbeid i mindre elevgrupper, og gjev rom for utvikling av sosiale ferdigheiter. For det andre blir elevane utfordra både fysisk, motorisk, emosjonelt, sosialt og kognitivt. På grunnlag av dette gjev FAL elevane rom for å utvikle seg på fleire plan og lære av kvarandre. Når elevane opplever læringsaktiviteten som verkelegheitsnær og meiningsfull kan det skape ein betre grunnmur for forståing og motivasjon.

2.2 Motivasjon i skulen

Motivasjon er ei viktig drivkraft hos menneske, særleg i ein læringskontekst. Motiverte menneske er engasjerte og aktive i det dei gjer, og dei opplever meining og glede ved aktiviteten eller handlinga (Ryan & Deci, 2000b). Det gjer at ein kan halde ut med aktiviteten i lengre tid og halde eit målretta fokus. Kunnskap om elevar sin motivasjon er derfor verdifullt for å forstå læring i skulen (Manger, 2009). Det er fyrst når elevane trivast med aktiviteten og faget at det skapast gode føresetnadar for læring. Lærarar har på den måten ei viktig oppgåve med å skape eit motiverande læringsmiljø blant mangfaldet, og i den samanheng løner det seg med kunnskap om motivasjon. Det dannar eit betre grunnlag for å kunne leggje til rette for motivasjon hos kvar enkelt elev.

Motivasjonsomgrepet er samansett og av den grunn utfordrande å gi ei konkret og utfyllande utgreiing om. Det er noko som har vore forska på i lang tid, og det har medført at fleire

anerkjende teoriar har vakse fram. Teoriane forsøker å gi ei forklaring på kva som påverkar motivasjon hos menneske. For å gjere oppgåva meir oversikteleg og tydeleg har eg sett det som naudsynt å ta utgangspunkt i éin sentral motivasjonsteori. Ein må derfor ta til betraktning at feltet er større og meir kompleks enn det som blir presentert i denne oppgåva. Teorien eg har valt å ta utgangspunkt i er Ryan og Deci (2000b) sin sjølvbestemmingsteori. Kort fortald tar teorien utgangspunkt i tre grunnleggjande psykologiske behov og hevder at stimulering av desse behova vil auke motivasjonskjensla. I tillegg blir det operert med eit skilje mellom indre og ytre motivasjon. Det neste delkapittelet vil gi ei utgreiing av sjølvbestemmingsteorien i eit pedagogisk lys.

2.3 Sjølvbestemmingsteori i eit pedagogisk lys

Sjølvbestemmingsteori (heretter SBT) er den mest innverknadsrike teorien om motivasjon hos menneske, og legg det fram som ein avgjerande faktor for å tileigne seg kunnskap. SBT har som sitt signaturmerke danna eit skilje mellom indre og ytre motivasjon, og er med det oppteken av kva som motiverer menneske til handling (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Ifølgje Ryan og Deci (2009), grunnleggjarane bak sjølvbestemmingsteorien, er den viktigaste skilnaden mellom indre og ytre motivert åtferd sjølve interessa og engasjementet ein har for aktiviteten. Dei vektlegg at kva type motivasjon ein har for aktiviteten vil påverke kor stor innsats og engasjement ein legg ned, samt kor uthaldande ein er i møte med motgang. Ved å setje teorien i eit pedagogisk lys kan ein forstå elevar sitt læringsutbytte som eit resultat av kor motivert dei er for å lære. I skulen ynskjer ein å stimulere elevar til indre motivert åtferd då det opplevast meir lystbetont og skapar eit godt grunnlag for læringsglede.

Det som gjer sjølvbestemmingsteorien interessant og aktuell i min studie, er presentasjonen av dei tre grunnleggjande psykologiske behov som er av betydning for indre motivert åtferd. Ryan og Deci (2000b, s. 74) definerer eit grunnleggjande behov, anten det er eit fysiologisk eller eit psykologisk behov, som ein energigivande tilstand. Dersom behovet er tilfredsstilt vil det føre til god helse og velvære, men utan tilfredsstilling vil det føre til ubehag. Dei tre behova som blir vektlagt i SBT har vore ein viktig del av analysearbeidet og utarbeiding av funn i denne studien, og er nært knytt til problemstillinga. Vidare i dette kapittelet vil derfor indre motivasjon bli vektlagt, men ein kjem ikkje forutan å nemne ytre motivasjon då det er ein sentral del av SBT. På den måten vil eg fyrst gi ein introduksjon av fenomenet indre motivasjon

og betydninga av det, etterfylgt av presentasjon av dei tre grunnleggjande behova. Til slutt blir det gitt ein presentasjon av kontrollert og autonom ytre motivasjon, før kapittelet blir avrunda av empiri basert på sjølvbestemmingsteori i pedagogisk praksis.

2.3.1 Indre motivasjon

Lærarar har ei stor og viktig oppgåve når det gjeld å motivere ein heil klasse, beståande av elevar med ulike behov og føresetnadar, til å gjennomføre skulerelatert arbeid uansett fag og interesse. I den samanheng har indre motivasjon blitt eit sentralt fenomen, då det er ei naturleg kjelde til læring og prestasjonar (Ryan & Deci, 2000a, s. 55). Det handlar om eit djupt menneskeleg behov for å vere kompetent og sjølvbestemt i forhold til omgjevnadane. Indre motivert læringsåtfærd spring ut frå ei interesse for lærestoffet, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstilling (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Leik og aktiv læring er ifølgje Ryan og Deci (2009) dømer på aktivitetar som kan stimulere til indre motivert åtfærd, som også er sjølvbestemt åtfærd. Drivkrafta og interessa ligg i sjølve aktiviteten, framfor ytre påverknad som eksempelvis ros eller straff. Kva som engasjerer eit menneske er svært individuelt og kan avhenge av mange ulike faktorar. Djupare kunnskap om kva som kan fremje indre motivasjon hos elevar vil vere ein styrkje når lærarar skal tilpasse aktivitetar og læringsmiljøet slik at det legg til rette for både interesse, glede og læring.

Ryan og Deci (2000a) opererer med to tilnærmingar til indre motivasjon. På den eine sida blir indre motivert åtfærd forklart som ei frivillig handling, utført av eiga interesse og glede. Det er ikkje behov for ytre påverknad, slik som ei påskjøning eller ein konsekvens, fordi aktiviteten gjennomførast av ein indre driv. På den andre sida vektleggjast tre grunnleggjande psykologiske behov som er av særleg stor betydning for indre motivert åtfærd; behovet for *sjølvbestemming* (autonomi), *kompetanse* og *tilhøyrsl*e. Når desse behova er tilfredsstilt i ein aktivitet erfarer menneske hygge, og det er ein sidegevinst at når ein trivast med slike aktivitetar så vil også menneske lære, vokse og skape. Denne tendensen til å handle av ibuande interesse gir ein verdifull motor for læring, når den støttast av dei riktige moglegheitene og sosiale næringane (Ryan & Deci, 2009, s. 172). Eg vil vidare gjere greie for dei tre behova frå eit pedagogisk perspektiv og trekkje fram nokre konkrete dømer på korleis dei kan stimulerast i skulen.

2.3.1.1 Behovet for sjølvbestemming

Av dei tre grunnleggjande psykologiske behova er det behovet for sjølvbestemming, eller autonomi, Deci og Ryan (2000) legg størst vekt på. Det handlar om at eleven har behov for å kjenne kontroll og styring over eiga handling, og på den måten opplevast det som frivillig og sjølvbestemt. Då vil interessa og gleda ved handlinga bli ivaretatt, og aktiviteten vil kjennast lystbetont. Sagt på ein enkel måte har elevar behov for å bestemme over seg sjølv og sine handlingar. Når behovet for autonomi er tilfredstilt, er det større sannsyn for at eleven vil drive aktiviteten og handlingane sine av ein indre motivert åtferd. Det vil også auke sannsynet for at aktiviteten opplevast lystbetont, som igjen vil skape gode føresetnadar for læring. Motsett blir elevar sin indre motivasjon svekkja dersom dei blir kontrollert og styrt av andre. Det kan i negativ grad påverke interesse, kreativitet, prestasjonar, åtferd, angst og sjølvtilitt (Reeve, 2002).

I denne samanheng kan ein trekkje fram den autonomistøttande læraren som stimulerer til kjensla av autonomi hos elevane. Reeve og Jang (2006) kan gjennom si undersøking bekrefte at autonomistøttande lærarar i større grad fremjar autonom motivasjon hos elevar, enn kontrollerande lærarar. Ein autonomistøttande lærar gir elevane rom for å uttrykke eigne tankar og meiningar, lyttar til elevane, tar meiningane deira på alvor, gir dei valmoglegheiter der det lar seg gjere og oppmuntrar dei til å ta initiativ. Eksempelvis kan elevane få moglegheit til å velje strategi, gruppe eller undertema på eit prosjekt dei skal gjennomføre. Sjølv om det er innanfor gitte rammer, vil det leggje til rette for at elevane kan utføre ei handling som dei sjølv finner interessant og spanande.

Behovet for sjølvbestemming syner naudsynet av at skulen til ein viss grad gir elevane moglegheit til medbestemming på det som skjer og på den måten får ta sjølvstendige val. Dei kan eksempelvis få valmoglegheiter når det kjem til innhald og arbeidsmetodar i undervisinga, men kor stort spelerom dei får må tilpassast elevgruppa med tanke på alder og modnad (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). I tillegg har skulen rammeverk som må følgjast opp, derfor må læraren sørgje for at det blir ein balanse.

2.3.1.2 Behovet for kompetanse

Elevar som får støtte for behovet for kompetanse vil, ifølgje sjølvbestemmingsteorien, også oppleve auka indre motivasjon for læring (Deci & Ryan, 1985). Det handlar om å kjenne seg kompetent i møte med oppgåver eller aktivitetar, samt kjenne på meistring. Når elevar opplever dette vil dei meir sannsynleg halde fram med oppgåva, sjølv om dei møter utfordringar og hinder på vegen. Kompetansebehovet er på den måten ei viktig drivkraft som også aukar sannsynet for at ein gjentar aktiviteten. Jo meir kompetent eleven oppfattar seg sjølv i aktiviteten, desto meir indre motivert blir han eller ho. For at dette skal ha verknad må eleven også oppleve åtfërda som sjølvbestemt (Ryan & Deci, 2000a). På den måten heng behovet for kompetanse tett saman med behovet for autonomi. Det er ikkje tilfredsstillande nok å berre dekkje behovet for kompetanse, om målet er å oppnå indre motivasjon.

For å tilfredsstillere behovet for kompetanse hos elevar har det vist seg å vere av betydning å stille klare forventningar og gi tilstrekkeleg utfordring til kvar enkelt. Det må naturlegvis vere tilpassa kompetansenivået til den enkelte elev om det skal ha effekt. Tilbakemelding gir også stimuli dersom det blir gitt på rett tidspunkt og med nok informasjon, gjerne som ei framovermelding med rådgiving til forbetring (Reeve, 2002; Ryan & Deci, 2000a). Slike tiltak, saman med å gi generelt positive tilbakemeldingar som fremjar eleven sine sterke sider, gjev eleven noko å strekkje seg etter og legg til rette for meistringsopplevingar.

I skulen vil det å dekkje elevar sitt behov for kompetanse vere ein føresetnad for å skape interesse for ein aktivitet, og er noko ein såleis må leggje til rette for. Det vil også vere viktig for at eleven skal oppleve seg sjølv som ein verdifull bidragsytar i gruppa. For å støtte behovet for kompetanse blir det derfor stilt visse krav til undervisninga. Arbeidsoppgåver og arbeidsmetodar må tilpassast den enkelte elev sine læreføresetnadar, ferdigheiter og behov (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Dette vil styrkje elevane si kjensle av meistring og samstundes stimulere til indre motivasjon. Arbeidsoppgåvene må vere av ein slik grad at elevane har noko å strekkje seg etter, ein balanse mellom det lette og det vanskelege. Det vil ikkje vere tilfredsstillande nok å meistre oppgåver som ikkje byr på utfordringar, men dei må vere overkommelege. Tilpassing er fylgjeleg eit nøkkelord for kjensla av kompetanse og indre motivasjon.

2.3.1.3 Behovet for tilhøyrslø

Behovet for tilhøyrslø handlar om å kjenne seg inkludert og akseptert i samfunnet eller gruppa ein er del av. For elevar inneber det å bli sett, høyrst og tatt vare på, av både medelevar og lærarar (Ryan & Deci, 2000a). Elevar som opplever dette vil i større grad utvikle trivsel, enn elevar som ikkje opplever det. I den samanheng kan ein trekkje fram positive sosiale relasjonar som essensielt for å oppleve respekt, tryggleik og tillit. Som alle andre menneske har også elevar behov for å kjenne nærleik til andre, for å kunne gi og ta imot omsorg (E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 150). I skulen omgås elevane mange, men ekstra tilhøyrslø vil dei ha til klassen. Her søker dei venskap og deltaking saman med klassekameratar. Det må leggjast til rette for at elevane kan bli godt kjent med kvarandre i ulike aktivitetar og samanhengar, og på den måten er læraren aktivt ein del av relasjonsbygginga. Ein god relasjon mellom lærar og elev er minst like viktig. Forsking viser at elevar som opplever læraren som støttande er meir engasjert i skularbeidet og syner meir interesse for det, noko som kan relaterast til indre motivert åtferd (Reeve & Jang, 2006). Dette fører også til at elevane tar meir initiativ sjølv, har høgare innsats og søker hjelp når dei trenger det.

I pedagogisk samanheng syner SBT nødvendigeita av at skulen fokuserer på å skape eit trygt og inkluderande læringsmiljø (Deci & Ryan, 2000). Det vil styrkje kjensla av tilhøyrslø hos den enkelte elev og leggjast til rette for indre motivasjon. Elevane må bli sett og respektert for den dei er, og bli tildelt arbeidsoppgåver som dei forventar å meistre. Det gjelder både i individuelt arbeid og i gruppearbeid. Tilhøyrslø omfattar fylgjeleg ikkje berre eit sosialt fellesskap, men også eit fagleg. Den enkelte elev må oppleve seg sjølv som ein reell bidragsytar i desse fellesskapa (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Eit læringsmiljø som ikkje leggjast til rette for dette vil undergrave indre motivert åtferd hos elevane. Motsett vil elevane bli indre motivert når dei føler seg trygge og ivaretatt, og at dei har ei verdifull rolle i fellesskapet. Kjensla av tilhøyrslø er også viktig for kjensla av kompetanse, i form av at det gir fagleg støtte og grunnlag for meistring.

2.3.2 Kontrollert og autonom ytre motivasjon

Sjølv om ein ynskjer å dytte elevane i retning av indre motivert åtferd, er faktum at ikkje alle aktivitetar i skulen opplevast som lystbetonte for elevane. Det som motiverer elevane når den indre driven ikkje er til stades, kjem av ytre påverknad. Det kan vere i form av påskjøning eller

straff, og stimulerer til ytre motivert åtferd (Ryan & Deci, 2000b). Ytre motivasjon er noko som til dels har blitt åtvara mot å bruke i skulen, då det kan verke mot sin hensikt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 43). På ei anna side tilførte sjølvbestemmingsteorien i si tid ny kunnskap og forståing om fenomenet (Ryan & Deci, 2000b, s. 71).

Ved hjelp av sjølvbestemmingsteori får ein djupare innsikt i ytre motivasjon, då Deci og Ryan (2000) skil mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Dette skiljet gjev eit bilete av korleis ytre motivert åtferd kan vere ulik regulert, frå å ha ingen sjølvkontroll over handlinga til å ha ein viss kontroll. Kontrollert ytre motivasjon syner såleis til situasjonar der elevar ikkje har noko val i møte med aktiviteten, og den opplevast derfor påtvinga. I dei mest ekstreme tilfella gjennomfører eleven arbeidet for å anten unngå ei straff eller for å oppnå ei påskjøning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Eksempelvis kan læraren seie til eleven at dersom han eller ho ikkje har fullført oppgåva innan undervisningstimen er over, må vedkomande sitte inne i friminuttet for å fullføre. Det er då læraren som har kontroll og regulerer handlinga, framfor eleven sjølv. I andre tilfelle treng det ikkje vere nokon som tilfører ei slik straff, fordi eleven har byrja å internalisere verdien av å gjere det bra på skulen. Dette byggjer likevel på kriterier frå skulen og føresette, slik at frykta for å feile og oppleve skam regulerer aktiviteten hos eleven, eller ynskje om å oppnå stoltheit (Ryan & Deci, 2000b, s. 72). Summert ser ein at kontrollert ytre motivasjon kan ha ulike former, men eit fellestrekk er at eleven opplever liten grad av autonomi.

Autonom ytre motivasjon handlar om at ein utfører aktiviteten frivillig, på eige initiativ og ofte med stort engasjement, slik som med indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Ein opplever på den måten større grad av sjølvbestemming og er lite avhengig av ytre påverknad for å oppretthalde aktiviteten. Grunnen til dette er at ein ser verdien av aktiviteten, og at sjølve handlinga derfor er viktig og av betydning (Ryan & Deci, 2000b). Eksempelvis kan det vere når ein elev ventar tålmodig på å få lov til å snakke i klasserommet til det er han eller hennar sin tur, utan noko form for ytre påskjøning. Det viser at aktiviteten er sjølvvald, fordi idealet om at ein ikkje skal snakke i munnen på kvarandre er blitt internalisert (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 152). Det er då ikkje lenger berre verdiar ein strevar etter fordi det er eit kriterium i skulen, men noko eleven sjølv ser betydninga av. Ytre motivasjon kan på den måten ha sunne kvalitetar og bidra til vekst og utvikling hos elevane, men berre i dei tilfella der behovet for

autonomi er tilfredsstillt (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2008). Forsking innan sjølvbestemmingsteori syner at jo meir autonom motivasjon ein person har, desto større uthald, yting og velvære vil personen oppleve knytt til den aktuelle aktiviteten (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Likevel skil den seg frå indre motivert åtferd ved at ein ikkje har den same gleda og interessa over aktiviteten, og at den ikkje er like lystbetont. Sidan det er urealistisk å få alle elevar med sine ulike føresetnadar til bli genuint interessert i alle skulefag, er det likevel også nødvendig at læraren stimulerer til autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68). Det inneber å få elevane til å internalisere verdien av å arbeide med skulefag, og det kan på same måte som ved indre motivasjon påverkast gjennom stimulering av dei tre grunnleggjande psykologiske behova. Nok ein gong understrekar dette viktigeita av å kjenne til Deci og Ryan (2000) sin sjølvbestemmingsteori som lærar, då den har vidareutvikla forståinga for skulemotivasjon.

2.3.3 Empiri av sjølvbestemmingsteori i pedagogisk praksis

Eksisterande empiriar basert på sjølvbestemmingsteorien i pedagogiske praksis, tyder på at både indre motivasjon og autonom ytre motivasjon bidrar til engasjement og optimal læring i pedagogiske samanhengar. Det er også bevis på at læraren si støtte av elevane sine grunnleggjande psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhøyrsele kan bidra til autonom sjølvregulert læring, akademisk yting og velvære (Niemi & Ryan, 2009, s. 133). Som avslutning på delkapittelet om sjølvbestemmingsteori i eit pedagogisk lys, ynskjer eg å kortfatta peike på korleis sjølvbestemming, kompetanse og tilhøyrsele kan leggjast til rette for i klasserommet.

I artikkelen til Niemi & Ryan (2009) blir det presentert strategiar som viser seg å styrkje autonomi, kompetanse og tilhøyrsele hos elevane. Strategiar for å styrkje autonomi inkluderer å gi val og meningsfulle rasjonalitetar for læringsaktivitetar, anerkjenne elevar sine kjensler om desse emna, og minimere press og kontroll. Strategiar for å styrkje kompetanse inkluderer å gi effektrelevante tilbakemelding framfor normbasert evaluering, og optimalt utfordrande oppgåver. Det inkluderer å gi dei riktige verktøya for å fremje suksess og kjensle av effektivitet. Strategiar for å fremje tilhøyrsele inkluderer å formidle varme, omsorg og respekt til elevane. I kassesamanhengar som støttar tilfredsstilling av sjølvbestemming, kompetanse og tilhøyrsele, har elevane ein tendens til å vere meir ibuande motivert og villige til å engasjere seg i mindre

interessante oppgaver, og verdsetter såleis i større grad akademiske oppgaver (Niemiec & Ryan, 2009, s. 140). Ved å leggje til rette for dette kan ein fremje kvaliteten på elevane sitt læringsresultat og auke deira velværekjensle, samt styrkje verdien av kva skulen har å tilby.

3. Metode

Dette kapitlet presenterer studien sin forskingsmetode. Eg vil gjere greie for dei metodiske vala som ligg til grunn i studien, sett i lys av metodelitteratur. Det inneber å vise kva eg har gjort, korleis eg har gjort det og kven eg har snakka med, samt å forklare kvifor eg har gjort det på følgjande måten. Avslutningsvis på kapitlet vil eg reflektere kring studien sin kvalitet og etiske betraktningar.

3.1 Val av metode

Metodevalet i forskingsprosjektet har som hensikt å vere eit verktøy for å samle inn nødvendig datamateriale for å svare på målet med studien (Krumsvik, 2019a, s. 162). Datamaterialet skal på den måten atterspegle den verkelegheita som undersøkjast (A. Johannessen et al., 2010, s. 29). Det er av den grunn hensiktsmessig å sjå tilbake på oppgåva si problemstilling for å grunngi kvifor kvalitativt intervju ligg til grunn i denne studien. Den vil gjennomsyre heile denne delen, når andre val og betraktningar blir presentert og argumentert for. Problemstillinga er som nemnt:

Korleis kan fysisk aktiv læring fremje indre motivasjon for læring hos elevar?

3.1.1 Kvalitativt intervju

Spørjeordet i problemstillinga syner eit ynskje om finne ei forklaring på fenomenet som studerast. Studien er på leit etter kjenneteikn eller eigenskapar ved fysisk aktiv læring som kan relaterast til motivasjon, som også kan seie noko om kvaliteten på dette fenomenet. Det er såleis nærliggande den kvalitative tilnærminga innan forskning (A. Johannessen et al., 2010, s. 28). Ein kan forsøkje å forstå fenomenet gjennom elevar og lærarar sine erfaringar og opplevingar av det, som peikar i retning av det kvalitative forskingsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Eit anna argument for at metoden er eigna for studien, er på grunn av at det undersøkjast eit fenomen som er forska lite på og derfor ikkje er særleg godt kjent, i tillegg til at ein kan forstå fenomenet meir fyldig gjennom denne metoden (A. Johannessen et al., 2010, s. 28). Forskaren oppnår på den måten ein nærleik til det gjeldande forskingsfeltet, og er delaktig i intervjuet gjennom å skape meining og forståing om det bestemte teamet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) framhevar såleis intervjupersonen som eit subjekt, og i det ligg det at personen sine underlagte diskursar, maktrelasjonar og oppfatningar vil påverke

datainnsamlingsprosessen. Eg vil kome tilbake til refleksjonar kring dette i delkapittel 3.2, men fyrst vil eg gjere greie for andre metodiske val og betraktningar som er gjort knytt til datainnsamlinga.

3.1.2 Utval

I innleiinga til studien og avsnittet over er det delvis gjort greie for kvifor eg har valt å intervjuje lærarar og elevar. Hovudgrunnen for avgjerdsla er at dei kan hjelpe meg å finne svar på problemstillinga. Sidan formålet med studien er å undersøkje elevar sin motivasjon knytt til fysisk aktiv læring, såg eg det som hensiktsmessig å hente inn erfaringar frå elevar, men òg frå lærarar. Hensikta med å intervjuje både elevar og lærarar er at dei kan fungere som ein kontroll av kvarandre sine ytringar, og på den måten kan ein finne ut om dei sit med same eller ulik oppfatning av fenomenet ein studerer. Eit naturleg kriterium blei fylgjeleg at læraren og elevane var knytt til same klasse, avgrensa til mellomtrinnet (5. - 7. klasse). Samstundes hadde det blitt for omfattande å snakke med ein heil klasse med tanke på prosjektet sitt omfang og disponibel tid. Det fekk såleis bli lærarane si oppgåve å velje ut elevar som dei tenkte kunne gi best informasjon om det gitte temaet, samt kunne formidle sine synspunkt relativt godt. Utvalet måtte samstundes representere begge kjønn, for å innhente eit meir nyansert bilete og eventuelt oppdage skilnadar mellom kjønna. Ei mogleg utfordring med å overlate valet til lærarane er at dei strategisk kan velje ut elevar som dei veit snakkar varmt om FAL, men som ikkje nødvendig er representativt for heile klassen. Likevel var det lettare å få tak i elevinformantane på denne måten, då eg ikkje hadde kjennskap til klassen.

Problemstillinga i studien gav vidare føringar for å finne elevar og lærarar som aktivt brukte fysisk aktiv læring i undervisninga. Ved hjelp av SEFAL (Senter for fysisk aktiv læring) si nettside kunne eg finne fram til skular som deltok i deira prosjekt. Eg sendte derfor e-post til rektorane ved tre ulike skular som det var praktisk mogleg for meg å reise til. Gjennom kontakt med rektor ved skulane fekk dei aktuelle lærarane informasjon om forskingsprosjektet, og spørsmålet om dei ville vere med. Det same fekk dei utvalde elevane, samt deira føresette då dei ikkje er myndige til å bestemme dette åleine. Eg enda opp med 12 informantar til saman, derav 3 lærarar og 9 elevar (5 jenter og 4 gutar) fordelt på tre skular:

- Skule 1: Ein gut og to jenter på 5. trinn, samt ein av deira lærarar (mannleg)

- Skule 2: To gutar og ei jente på 6. trinn, samt ein av deira lærarar (kvinneleg)
- Skule 3: Ein gut og to jenter på 7. trinn, samt ein av deira lærarar (mannleg)

3.1.3 Gjennomføring av intervju

Overfor blei det gjort greie for prosessen med å velje ut og skaffe informantar. Vidare vil eg skildre korleis eg gjennomførte samtalan og kvifor eg valde å gjere det på den måten. I dette prosjektet valde eg fyrst og fremst å gjennomføre semistrukturerte intervju. Det er ei intervjuform som plasserer seg mellom det strukturerte med faste svaralternativ og det utstrukturerte med svært få rammer (A. Johannessen et al., 2010, s. 148).

Grunnen til at eg valde semistrukturerte intervju er fordi det tillèt meir spelerom for oppfølging av vinklar som blir sett på som viktige av intervjuobjektet, enn det strukturerte. Samstundes er det intervjuaren som styrer samtalen mot det som er interessant for forskingsprosjektet, og gjer at samtalen ikkje er like open og uformell som det ustrukturerte (Brinkmann, 2013, s. 21). Semistrukturert intervju er såleis godt eigna i forskning der ein ynskjer å forstå deltakarane sitt perspektiv på eit fenomen. På grunn av at ein ikkje kan vite med sikkerheit korleis samtalen vil utspele seg, er det ein fordel å ha fridom til å kunne stille spørsmål som ein ikkje har tenkt gjennom på førehand. På den måten er det rom for å avklare eventuelle misoppfatningar og følgje opp uføresette vinklingar. Det gjer til at begge partar er aktive i å forsøkje å forstå og oppleve meining i det som blir sagt.

I forkant av intervju lagde eg ein intervjuguide med spørsmålsforslag knytt til temaet i studien. Eg ynskte å stille lærarane og elevane mest mogleg dei same spørsmåla, for å undersøkje det aktuelle fenomenet frå både læraren sitt perspektiv og elevane sitt perspektiv. Samstundes såg eg det som hensiktsmessig å gjere ei tilpassing for å oppnå best mogleg forståing og respons, med tanke på aldersforskjellen. I ein vanleg samtale tilpassar ein seg til den ein snakkar med, om det er eit barn eller ein vaksen. Det er eit viktig verktøy for å få flyt i samtalen, særleg i ein intervjusituasjon der ein er på leit etter utfyllande svar hos samtalepartnaren. Moglegheita for å kunne stille oppfølgingsspørsmål til elevar, slik som til dømes «kvifor meiner du det?», vil vere viktig. Dette er på grunn av at spørsmål ein stiller til barn ofte kan gi korte og lite utfyllande svar (Krumsvik, 2019a, s. 168), slik som: «Er du meir eller mindre aktiv i timane?». Informasjonen ein hentar ut gjennom denne spørjemetoden er

vel så verdifull som den ein får gjennom andre metodar, fordi ein gjer ei tilpassing. Slike typar spørsmål som i dømet over, kan vere lettare for barn å svare på enn dei meir undrande spørsmåla. Derfor valde eg å alderstilpasse spørsmåla i intervjuguiden, men innhaldet og temaet var det same.

I tillegg til å finne ut korleis eg skulle gjennomføre samtalan, måtte eg finne ut kva slags form for dialog som var best eigna å bruke. Eg valde å gjennomføre individuelle intervju med lærarane og gruppeintervju med elevane på den enkelte skulen. Det resulterte i seks intervju til saman. Lærarane blei intervjuet kvar for seg på grunn av mellom anna reint praktiske årsaker. Det ville vore vanskeleg å organisert eit gruppeintervju med lærarane då dei tilhørde ulike skular. Samstundes har det individuelle intervjuet ein særegen karakter ved at den som blir intervjuet har stor fridom til å svare heilt opent og ærleg, utan å måtte ta omsyn til andre sine meiningar og oppfatningar. På den måten gir det gode moglegheiter for å innhente informasjon om korleis den enkelte oppfattar ein gitt situasjon og tolkar verkelegheita eller fenomenet det er snakk om. Det som kan vere utfordrande ved å ha individuelle intervju, er at det kan oppta mykje tid og ressursar (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). For å ha moglegheit til å inkludere fleire elevstemmer såg eg det fylgjeleg som hensiktsmessig å intervju elevane saman. Det er også eit tiltak som kan nøytralisere situasjonen og bryte ned barrieren knytt til den vaksne i rommet, med omsyn til at det er barn ein intervjuar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 174). Situasjonen kan opplevast som meir naturleg når det er fleire til stades, som dei både kjenner og er trygg på, og det kan gi meir flyt i samtalen. For å oppnå ein betre relasjon og kontakt med elevane såg eg det også som verdifullt å gjennomføre intervjuet ansikt til ansikt. Det same med lærarane. Når ein er til stade i same rom kan i tillegg dialogen bli meir open og det kan kjennast vanskelegare for informanten å snakke usant. På ei anna side kan den fysiske nærleiken opplevast som ikkje fullt så anonymt, og det kan gjere til at informanten vel å halde tilbake relevant informasjon (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). Dette impliserer til at det er viktig å opprette eit tillitsforhold til personane som har sagt seg villig til å delta i forskingsprosjektet. Korleis eg gjorde dette, vil eg kome tilbake til i delkapittel 3.2.

For å registrere intervjusamtalane valde eg å nytte meg av den mest vanlege metoden, som er å bruke lydopptak. Det er fleire grunnar til at lydopptak er godt eigna i ein intervjusituasjon. For det fyrste kan ein konsentrere seg om samtalen og dynamikken med informanten under

sjølve intervjuet, samt temaet ein tar føre seg. For det andre blir heile samtalen registrert og lagra, i form av lyd, slik at ein seinare kan laste det opp på ei datamaskin og transkribere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det finst i dag fleire program som gjer det mogleg å senke tempoet på lydopptaket, slik at arbeidet med å gjere intervjuet om til tekst blir lettare. Basert på desse fordelane såg eg det som hensiktsmessig å nytte denne måten å registrere intervjusamtalen på.

3.1.4 Transkripsjon av intervju

Ein vel så viktig del av intervjuprosessen som planlegginga og gjennomføringa av intervju, er fasane som kjem i etterkant av det. I dei fasane skal ein omarbeide materialet ein har samla inn. Fyrst og fremst må ein formatere den munnlege intervjusamtalen om til skriftleg tekst. Det kallar ein å transkribere. Dette gjer ein ved å skrive ned ord for ord det som blir sagt i intervjuet (Dalland & Keeping, 2020, s. 95). Ein behandlar såleis det ein kallar for rådata, eller tekstdata (Krumsvik, 2019a, s. 171). Den endelege transkripsjonen, eller teksten, vil vere grunnlaget og utgangspunktet for analysen. Det er på den måten ein viktig del av intervjuprosessen å omsetje intervjusamtalen til tekst, slik at den etterspeglar informantane sine tankar og det dei har ynskja å formidle.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) skriv følgjande om å transkribere: «I en transkripsjon blir samtalen mellom to menneske som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form». Denne setninga beskriv berre ein liten del av prosessen som skjer under transkripsjonen, men er likevel summerande. Det som skjer når samtalen blir abstrahert og fiksert på denne måten, er at det ein fysisk ser og oppfattar under samtalen forsvinn. Teksten vil eksempelvis ikkje kunne formidle kroppsspråk, slik som kroppshaldning og gestar, eller stemmeleie og utfaldetempo. Noko anna som er vanskeleg å få fram gjennom det skriftlege språket er ironiske utsegn, då ironi baserer seg på usemje mellom verbalt og ikkje-verbalt språk. På grunnlag av desse faktorane vil transkripsjonen vere ein svekkja og dekontekstualisert attgiving av den opphavlege intervjusamtalen. Det har derfor vore gjort grundige vurderingar og avgjersler undervegs i konstruksjonen, slik at skriftspråket er ei så korrekt omsetjing av talespråket som råd. Dei neste fasane i omarbeidinga av datamaterialet handlar om å leite etter funn og analysere desse, som vil bli nærare beskrive i kapittel 4.

3.2 Studien sin kvalitet og etiske betraktningar

For å kvalitetssikre studien er det behov for å reflektere kring svakheiter og styrkjer knytt til måten informasjonen er samla inn og behandla på (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Det er verdifullt for å styrkje truverda til den. Gjennom metodekapittelet har eg beskrive kva metodar og strategiar som har vore brukt i forskingsprosessen, og i neste kapittel (4) vil eg forklare korleis analyseprosessen har føregått. Det er viktige verktøy når eg i denne delen skal kommentere studien sin pålitelegheit og gyldigheit, og korleis mi førforståing har påverka forskinga.

3.2.1 Førforståing

Temaet i dette prosjektet har ikkje vakse fram utan ei rot. Det har utsprunge frå min bakgrunn som lærarstudent og eigen interesse for korleis fysisk aktiv læring med fordel kan inkludrast i skulen. I forkant av intervjuet såg eg det i tillegg som hensiktsmessig å lese meg opp på forskingsfeltet eg skulle undersøkje, for å få betre kjennskap til det. Det er faktorar som har vore med på å forme min førforståing av temaet og spørsmåla eg valde å stille informantane, samt tolkinga av utsegnene deira. Det syner til eit generelt fenomen ved all forskning, som handlar om at datamaterialet er avhengig av forskaren si førforståing (A. Johannessen et al., 2010, s. 35).

Det er viktig å påpeike at kjennskap til feltet ikkje gjev full oversikt over fenomenet ein undersøker, noko som fører til at fleire sider ved det blir oversett. Eksempelvis har den utarbeida intervjuguiden i mitt prosjekt lagt føringar for dei data som er innhenta. Informasjonen frå informantane er såleis bestemt ut ifrå kva som er interessant for studien sitt formål og teorigrunnlag. Samstundes er spørsmåla i intervjuguiden forsøkt å vere formulert på ein open men klar måte, slik at informantane fekk rom til å svare ut ifrå sitt perspektiv. Eg er likevel bevisst på at min førforståing har påverka forskingsresultata, slik som ifølgje A. Johannessen et al. (2010) er betre enn å late som ein har eit nøytralt utgangspunkt. Elevane og lærarane si førforståing av temaet er også av betydning, då dei i forkant av intervjuet fekk informasjon om bakgrunnen for prosjektet (sjå vedlegg I). Det kan ha påverka kva dei har vektlagt i sine utsegn, slik at heller ikkje informatane stiller med blanke ark inn i prosjektet.

3.2.2 Reliabilitet og validitet

I kvalitativ forskning er studien sin reliabilitet, eller pålitelegheit, knytt til prosessar kring datamaterialet. Forskaren må synleggjere refleksjonar over kva data som er brukt, korleis det er samla inn og korleis det er omarbeida, for å sikre ein viss reliabilitet (A. Johannessen et al., 2010, s. 231). For det fyrste er ikkje datainnsamlingsteknikken i dette prosjektet fast strukturert, då det er samtalen med intervjuobjekta som styrer datainnsamlinga. Eksempelvis kan umedviten bruk av leiande spørsmål påverke svara og setje pålitelegheita på spel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det gjer det umogleg for ein annan forskar å duplisere dette forskingsprosjektet. For det andre tar eg med meg min erfaringsbakgrunn inn i forskarrolla, som vil påverke fortolkingane av datamaterialet (sjå kapittel 3.2.1) på ein måte som ingen andre kan. For å møte desse utfordringane knytt til reliabilitet har metodekapittelet forsøkt å gi ein inngåande beskriving av konteksten til studien, samt ei detaljrik framstilling av framgangsmåten under heile forskingsprosjektet. Krumsvik (2019b, s. 200) peikar på at vektlegginga av transparens i kvalitativ forskning er ein måte å vise andre kva ein har gjort, men sjølv sagt utan at det direkte kan etterprøvast. Med fordel gjer det lesaren i stand til sjølv å gjere seg opp ei meining angående om mine fortolkingar er gyldige eller ikkje, truverdig eller ei. Av den grunn seier det også noko om studien sin validitet.

Validitet, eller gyldigheit, i kvalitativ forskning handlar om kva grad ein metode undersøker det den er meint å undersøkje (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrkje studien si truverdigheit er det derfor verdifullt å aktivt vurdere moglege fallgruver i prosjektet. Ein teknikk eg har nytta for å minimere validitetstrugslar, er å investere tid til bli kjent med feltet for å best mogleg kunne skilje mellom relevant og ikkje relevant informasjon, samt byggje opp tillit. Det har gitt godt kjennskap til konteksten og styrkja samanhengen mellom funna eg har gjort og det teoretiske rammeverket. Validitet handlar også om funna kan generaliserast på tvers av sosiale settingar (Krumsvik, 2019b, s. 192). På grunn av at studien inneheld få informantar og dermed eit lite utval, vil det vere klare avgrensingar i høve til generaliseringsmoglegheiter. På ei anna side er studien kontinuerleg argumentert for å vere forankra i teori og empiri. Det vil ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) vere med på å kvalitetssikre forskingsprosjektet gjennom alle stadium av kunnskapsproduksjonen. Såleis gjennomsyrrer valideringa heile forskingsprosessen.

3.2.3 Vurdering av metodeval

I samanheng med refleksjonar kring studien sin kvalitet vil eg nytte anledninga til å vurdere enkelte metodiske val i studien. Metodevalet i oppgåva er hovudsakleg valt på bakgrunn av å studere metodelitteraturen, for å sjå kva som var best eigna til å belyse problemstillinga og forskingsspørsmåla. For å trekkje meir valide konklusjonar av studien manglar det definitivt eit større samanlikningsgrunnlag, men det kunne blitt utfordrande å få til basert på studien sitt omfang og tid til rådighet. På ei anna side hevder Kvale og Brinkmann (2015) at det er langt viktigare å gå djupare inn i små utval, framfor å vere lite nøyaktig i dekninga av eit stort utval. Dermed er ikkje talet på informantar nødvendigvis utslagsgivande for resultatet, så lenge utvalet er representativt. Ved at studien inkluderer både elevar og lærarar frå ulike skular gav det moglegheiter for samanlikningar, som vidare gav meg eit sterkare grunnlag i arbeidet med generaliseringa. Det kan fylgjeleg styrkje empirien sin gyldighet.

Då eg skulle ta valet om å gjennomføre gruppeintervju med elevane eller ikkje, blei fallgruver ved denne metoden vurdert. Gruppesamtalar kan eksempelvis føre til at enkeltpersonar dominerer, slik at andre får lite rom til å svare (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). I tillegg kan deltakarane bli påverka av kvarandre sine svar og meiningar slik at dei til dels endrar tankesettet sitt om fenomenet eller ikkje tør å stå fram med egne synspunkt. Det kan føre til ein misvisande representasjon av verkelegheita fordi informantar har haldt tilbake på relevant informasjon. Likevel såg eg på fordelane ved å ha gruppesamtalar med elevane som vippepunktet for avgjerdsla. Det er tidlegare i kapittelet nemnt at elevane kan føle seg tryggare i intervjusituasjonen når det er medelevar til stade. For vidare å ivareta individuelle meiningar og erfaringar, forsøkte eg å presisere overfor informantane at kvar enkelt meining hadde ei likeverdig betyding for prosjektet. Sidan eg sat igjen med rikeleg informasjon etter å ha gjennomført intervjuet, kan det tyde på at dette var ein hensiktsmessig framgangsmåte.

Til slutt kan eg trekkje fram at det alltid hadde vore mogleg å tileigna seg meir informasjon og kunnskap på det teoretiske feltet som forskar, før sjølv undersøkinga starta. Sjølv om det til ein viss grad blei gjort, slik som presistert fleire gongar i metodekapittelet, er ein del av kunnskapen blitt til undervegs i prosjektet. Det kan ha gitt utslag for korleis både problemstillinga og forskingsspørsmåla er blitt undersøkt, men dei er likevel belyst gjennom hensiktsmessige metodeval i oppgåva, sett frå eit større perspektiv.

3.2.4 Etske betraktningar

I den metodiske gjennomgangen har eg heile tida vektlagt gjennomsiktigheit for å vise korleis undersøkinga mi er gyldig og påliteleg. Noko som også har vore tatt til betraktning gjennom alle fasane i forskinga, er ulike etske dilemma. Derfor vil eg avslutningsvis på dette kapitlet trekkje fram nokre etske retningslinjer som har vore retningsgjevande for denne studien. Det gjelder informert samtykke, konfidensialitet, konsekvensar og forskaren si rolle.

Når forskinga nyttar seg av informantar, slik som i dette prosjektet, er det viktig å ivareta informert samtykke. Det handlar om å informere forskingsdeltakarane om studien sitt formål og design, slik at dei rettmessig kan ta stilling til om dei vil delta eller ikkje. Ein må i tillegg opplyse om fordelar og ulemper ved å delta i forskingsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). For å sikre dette, henta eg inn tillating frå NSD til å gjennomføre prosjektet mitt i forkant av intervjuprosessen. NSD har såleis godkjent informasjonskrivet og samtykkeskjemaet som eg utforma og gav til dei aktuelle informantane, i tråd med sine standardar (sjå vedlegg I og III). På den måten kan eg med sikkerheit vite at deltakarane har fått den informasjonen dei treng for å vite kva dei er med på. Kvar deltakar har i forkant av intervju levert eit skriftleg samtykke. For å ivareta elevane, og på grunn av at dei er under 18 år, måtte også ein føresett gi samtykke (Postholm, 2010, s. 153). Behandlinga av datamaterialet har så sikra konfidensialitet i forskingsprosjektet, ved at skulane og informantane er anonymisert. I tillegg er transkripsjonen skriva på nynorsk, uansett talespråk hos informanten, for å sikre anonymiteten. Det forhindrar at deltakarane kan bli kjent igjen av andre når forskinga publiserast (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I tillegg vil datamaterialet bli sletta frå lagringsplassen etter at eg er ferdig med studien og oppgåva er godkjent, for å sikre at det ikkje kjem på avvege. Dette inneber sletting av lydopptak, transkripsjonar, notatar frå intervju og signert samtykkeerklæring.

I tillegg til å ivareta informert samtykke og konfidensialitet, må forskarar i den kvalitative tilnærminga reflektere over moglege konsekvensar av undersøkinga. Det gjelder ikkje berre ovanfor informantane, men også for den større gruppa dei representerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Formålet med dette prosjektet er som kjent å belyse om fysisk aktiv læring kan fremje indre motivasjon for læring hos elevar. Dette impliserer at den oppnådde kunnskapen, ved hjelp av lærarane og elevane si deltaking og det teoretiske fundamentet, vil vere verdifull

for deltakarane sjølv og skulepraksis generelt. Håpet er at studien kan vere eit bidrag til arbeid med å fremje motivasjon hos elevar og såleis styrkje opplæringa.

Til slutt vil eg framheve forskaren si rolle og betydinga det har i forskingsarbeidet. Eg har i den metodiske framstillinga forsøkt å tydeleggjere korleis eg har gått fram i ulike prosessar av studien, og kvifor eg har valt å gjere det på følgjande måte. Det er kommentert både styrkjer og avgrensingar ved metodane. Refleksjonar kring dette synleggjer ei forståing for at mi rolle også har betyding for det eg finn ut (Anker, 2020; Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom å anerkjenne den aktive rolla eg har i forkinga og syne omsyn til forskningsetikk, kan det rettferdiggerast å ha utøvd eit godt forskingshandverk.

4. Funn og analyse

I førre kapittel blei det gjort greie for metodiske val som ligg til grunn i studien og den sin kvalitet, basert på problemstillinga i oppgåva. I dette kapittelet presenterast funn frå datamaterialet som er samla inn til prosjektet, samt ein analyse av dei. Dette i forsøk på å belyse problemstillinga gjennom dei to gitte forskingsspørsmåla:

- 1) *Korleis opplever elevar at fysisk aktiv læring påverkar deira motivasjon for læring?*
- 2) *Korleis opplever lærarar at fysisk aktiv læring påverkar elevar sin motivasjon for læring?*

Ved hjelp av utsegn frå dei ulike informantane ynskjer eg å belyse oppgåva sine hovudinteresser. Utsegna er fylgjeleg vald ut med omsyn til å vere mest relevant for det eg ynskjer å finne ut. Dette kapittelet er delt i tre, der fyrste del (4.1) presenterer korleis eg har gått fram i analyseprosessen og betraktningar som er gjort i den samanheng. Det er såleis ei metodisk framstilling av prosessen med å analysere datamaterialet, der eg mellom anna forklarar korleis kategoriar i funna har vakse fram. For vidare å strukturere presentasjonen av funna og analysen av dei i lys av forskingsspørsmåla, vil andre del av kapittelet (4.2) ta føre seg elevane sine opplevingar av fenomenet. Tredje del (4.3) vil ta føre seg lærarane sine opplevingar av fenomenet. Dette vil danne grunnlaget for vidare diskusjon i kapittel 5.

4.1 Analyseprosessen

I metodekapittelet er det belyst korleis førforståinga mi, og eit etablert kunnskapsgrunnlag på forskingsfeltet, har hatt betydning for kva eg har vore på leit etter i intervjuprosessen. Det har også påverka analyseprosessen i oppgåva, som inneber å velje ut og strukturere det innsamla materialet, samt å gjere tolkingar av det (Anker, 2020, s. 16). Samstundes har det vore med på å danne ein raud tråd gjennom dei ulike delane av forkinga; frå førebuinga av intervjuguiden, til sjølve intervjuprosessen, og vidare til transkripsjon og analyse.

Tilnærminga i studien sin analyse er likevel ikkje reint teoridreven, då den er prega av å bevege seg fram og tilbake mellom empiri og teori. På den måten er funna plukka ut gjennom ein kombinasjon av empiridrivne og teoridrivne analysar. Når analysen beveger seg vekselvis mellom teorien og empirien, seier vi at den er abduktiv (Anker, 2020, s. 60). Eg valde å gjere

det på denne måten fordi eg ved hjelp av teori kunne ha betre kjennskap til kva som var relevant å sjå etter i datamaterialet, samstundes som eg ikkje ynskte å la det ekskludere interessante funn som avveik frå teorien. Analyseprosessen er vidare inspirert av ei tematisk tilnærming, som inneber at ein er på leit etter tema i datamaterialet. Eit tema eller ein kategori er i denne samanheng ei gruppering av data med viktige fellesstrekk (L. E. F. Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 279). Eg såg på tematisk analyse som eit nyttig verktøy å ta utgangspunkt i, då målet med det er å gruppere dei *små* svara i meir generelle kategoriar (tema) som til saman svarar på problemstillinga. Det skapar struktur i datamaterialet, samstundes som ein kan identifisere nye samanhengar. Før resultatet av analysen blir presentert, vil eg gi ei meir detaljrik beskriving av korleis eg gjekk fram for å hente ut funna.

4.1.1 Frå kodar til kategoriar

Det fyrste steget eg gjorde i den analytiske prosessen var å notere ned tankar og refleksjonar eg satt igjen med direkte etter eit gjennomført intervju. Dette gav allereie ei slags oversikt over aktuelle kategoriar og fungerte som ein verdifull kontekst i det vidare arbeidet. Etter så å ha transkribert samtalane starta eg fyrst med å få oversikt over dei mange spanande sidene ved materialet, før eg gjekk i gong med kodefase. Denne fasen inneber å skilje ut interessante fenomen i materialet gjennom kodar (L. E. F. Johannessen et al., 2018). Eg markerte det eg såg på som nyttig og relevant, og formulerte ein kort kommentar eller eit stikkord til det informantene formidla. Her kunne eg tidleg finne fellestrekk mellom dei ulike informantane sine utsegn, men også nokre sprik informantane i mellom og hos same informant. I kodeprosessen forsøkte eg å leggje vekk dei allereie tenkte kategoriane, slik at ikkje verdifull informasjon skulle gå tapt.

Likevel ligg det ein potensiell fare i denne måten å arbeide fram funna på, sidan lesinga av datamaterialet kan fargast for mykje av den teoretiske førforståinga. Det kan føre til at det er berre dei aspekta ved fenomenet som henger saman med den teoretiske førforståinga som vektleggjast. I denne analysen er tre av dei fire kategoriane (sjølvbestemming, tilhøyrsløse og kompetanse) tilsynelatande nær relatert til Deci og Ryan (2000) sin sjølvbestemmingsteori, men dei er samstundes satt saman av meir empirinære kodar. Den fjerde kategorien (konkurransen) har i større grad utspring frå empirien, men er relevant for å undersøkje problemstillinga. Såleis er hovudkategoriane knytt til problemstillinga og teorien i oppgåva,

bestående av interessante funn frå empirien. For å underbygge den abduktive tilnærminga, har eg forsøkt å balansere teksten mellom direkte sitat og meiningsfortetting, samt meir teoretiserte meiningsfortolkingar i lys av kategorien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

4.2 Elevane sine opplevingar av motivasjon som følgjer av FAL

Eg vil i dette delkapittelet presentere elevane sine opplevingar av motivasjon som følgjer av FAL, gjennom dei fire kategoriane sjølvbestemming, tilhøyrse, kompetanse og konkurranse. Som nemnt har dei tre fyrste kategoriane nær tilknytning til sjølvbestemmingsteorien, og det er fordi dei kan relaterast til dei tre grunnleggjande psykologiske behova som Deci og Ryan (2000) hevder er av særleg stor betydning for indre motivert åtferd. Den siste kategorien, konkurranse, har fått sin eigen plass då den i større grad har vakse fram frå empirien og det kan diskuterast om dette er ein faktor som fremjar indre eller ytre motivasjon. Med utgangspunkt i dei fire kategoriane og funna frå datamaterialet, kan eg undersøkje korleis FAL kan fremje motivasjon for læring hos elevane.

4.2.1 Sjølvbestemming

To av elevane fortel om ein forskjell i eige aktivitetsnivå når det gjeld ein vanleg undervisningstime samanlikna med FAL-undervisning. Det er ein fellesfaktor i grunngjevinga deira for dette, som kan relaterast til elevane sitt behov for å føle at dei kan påverke.

Bernard: Eg er kanskje litt meir aktiv sidan då pratar ein med alle i gruppa og så kjem ein kanskje med litt fleire forslag om kva ein kan gjere, når vi har fysisk aktiv læring.

Beate: Eg pleier alltid å vere litt meir aktiv i fysisk aktiv læring, sidan det er litt andre ting ein gjer enn at ein må seie høgt korleis ein bøyer eit verb i klassen eller noko sånt. Då kan ein for eksempel kome med forslag til forskjellige ting, viss vi skal gjere noko begge to. Så eg er nok meir aktiv i dei timane.

Bernard og Beate antydar at dei er meir aktiv når dei har fysisk aktiv læring. Dei trekkjer begge fram at FAL opnar moglegheiter for at dei kan kome med fleire forslag om eksempelvis kva dei skal gjere. Ein kan førestille seg at dei med det meiner korleis dei skal løyse oppgåva og fordele arbeidsoppgåvene, utan at det er noko elevane direkte seier i sitt utsegn. Det kan også handle om at dei får vere med å bestemme kva type aktivitet dei skal ha. Det kan tenkjast å vere ein av faktorane til at dei opplever seg som meir aktive. Samstundes kan det vere nærliggande å tenkje at dette har samanheng med at dei arbeider i grupper og skal samarbeide, slik som

Bernard er inne på. Beate nemner ikkje at dei arbeider i grupper når ho forsøker å forklare kvifor ho er meir aktiv, men ho seier det i samband med at dei skal gjere noko begge to og det kan ymte om eit samarbeid. Ho nemner i tillegg ein faktor som ikkje Bernard nemner, og det går på at dei har andre type aktivitetar når dei har FAL i undervisninga. Verbbøying blir nemnt som ei motsetning til ein FAL-aktivitet, og peikar i retning tradisjonell undervisning. Kva type aktivitet elevane skal gjere kan såleis tenkjast å påverke aktivitetsnivået. Det er fleire elevar som peikar på at det å ha moglegheit til å påverke undervisninga er ei positiv side ved FAL.

Adam: Det er jo nokre gongar vi har sånn avstemming. Nokon gir eksempel på leikar og så tar vi sånn at vi skal rekkje opp handa for det ein vil. Det er litt kjekkare å få noko som ein vil då. Men ein må jo berre tenkje at ein får gjere det beste på det og, og ein annan gang blir det ein annan ting.

Ariel: Det går bra om det ikkje blir akkurat den aktiviteten eg ville ha, det er berre at ein hadde føretrekt å vere med på den andre leiken. Men vi er fortsatt med.

Anders: Då er det vertfall nokon som blir fornøgde.

Adam synes det er kjekt å få lov til å vere med å bestemme kva aktivitet dei skal ha i timen. Dette er noko dei av og til praktiserer når dei har FAL. Ariel sitt utsegn støttar Adam sitt utsegn om at det er kjekkast når det blir den aktiviteten ein har mest lyst til, men at det samstundes går bra fordi neste gong blir det noko anna. Ho fortel at dei er med på aktiviteten sjølv om det ikkje blei akkurat den dei ynskte. Anders ytrar at det vertfall vil vere nokon elevar som blir fornøgde. Det kan tenkjast at dei tre elevane har internalisert ein større verdi av ei slik avstemming, enn at det berre har verdi for dei når eigne ynskjer blir oppfylt. Utsegna kan syne at elevane har forståing for å vere ein del av ein klasse, samansett av elevar med ulike interesser og ynskjer. Det fører til at dei ikkje alltid kan få det slik dei vil, men det betyr likevel ikkje at dei aldri får det, fordi det kjem fleire moglegheiter. Ein slik tankeprosess syner evne til å tenkje på fellesskapet. Ein annan faktor ved FAL som kan tenkjast å ha betydning for elevar si kjensle av sjølvbestemming, er bevegelse. Carl kjem med ei form for forklaring på kvifor det er positivt:

Det positive med FAL er at ein får bevege seg, sånn som eg sa i stad. I staden for å gjere akkurat det ein gjer i boka, gjer barn litt annan vri. Når ein er i aktivitet kan ting bli

kjekkare enn å berre sitte inne å gjere ting i boka, fordi då kan ein heller springe litt og kanskje gjere litt det same som ein gjer i boka berre at ein får bevegde seg.

I Carl sitt utsegn blir det å vere i bevegelse trekt fram som ei positiv side ved FAL, og det er generelt ein viktig fellesnemnar i elevane sine opplevingar. Det gjev større rom til å gjere sin eigen vri på aktiviteten, enn om han blir låst til å gjere akkurat det som står i boka. Vidare nemner han at det som skjer i undervisninga blir kjekkare, fordi dei kan springe samstundes som dei gjer det same som ein hadde gjort i boka. Det kan tenkjast at Carl opplever bevegelse som noko naturleg for han, noko som forsterkast ved at han påpeikar at barn gjer sin eigen vri. Utsegna kan såleis knyte bevegelse til ei handling som er naturleg og frivillig for barn. Det kan verke som at han får gjere ting meir på sin måte når han er i bevegelse, også i samanheng med ein læringsaktivitet. Fleire av elevane hevder i tillegg at å vere i aktivitet, både inne og ute, gir dei meir energi og gjer at dei blir både meir fokusert og konsentrert. Det kan også ha samanheng med det positive forholdet elevane har til fysisk aktivitet, som blant anna kjem fram i dei komande utsegnene.

Celine: Eg synes det er skikkelig kjekt å vere i fysisk aktivitet, fordi då får ein samstundes lært noko og ein får liksom frisk luft og sånn. På fritida er eg også mykje i fysisk aktivitet, slik som gjennom fotball og sånn. Det gjer vi i friminutta òg, så det er skikkelig kjekt.

Carl: Viss ein er inne og ein ikkje likar faget, så prøver ein på ein måte minst mogleg å rekkje opp handa og sånn. Dersom om ein er ute og har FAL, og ein likar å vere ute, så kan det hende at det blir litt meir blanding og at ein rekkjer opp handa, vertfall fleire gongar enn det ein hadde gjort inne.

Cecilie: Viss du synes det eine faget er litt keisamt, så blir det jo litt kjekt viss du gjer det samstundes som du har fysak fordi viss du då likar fysak, så blir det jo eigentleg noko anna.

Celine, Carl og Cecilie syner glede ved fysisk aktivitet i sine utsegn, samt relevansen det har i fagleg kontekst. Celine nemner at ho plar vere i aktivitet på fritida og det gjer ho mest truleg frivillig, sidan ho avsluttar med å seie at det er skikkeleg kjekt. Det kan sjå ut som at det er kjekt å lære når det skjer i kombinasjon med fysisk aktivitet, nok ho ytrar å like og ha interesse for. Carl fortel på ein generell basis at ein er meir aktiv når ein er ute og har fysisk aktiv læring i eit fag som elles opplevast som keisamt, samanlikna med når dei har det faget inne i klasserommet. Han seier at det blir meir ei blanding og det kan tenkjast at han med det meiner

ei blanding mellom det faglege, som han ikkje likar så godt, og den fysiske aktive biten, som han likar. Cecilie sitt utsegn summerer opp på eit vis det Celine og Carl fortel då ho seier at keisame fag blir noko anna, i positiv forstand, når det kombinerast med fysisk aktivitet. Det kan peike på at interesse for anten innhaldet eller aktiviteten i timen er viktig for elevane sin motivasjon, slik som Betina og Bernard trekkjer fram i sine utsegn:

Betina: For at eg skal vere motivert er det viktig at eg er interessert i temaet, eller viss eg ikkje er interessert i temaet så må det vere litt kjekt å jobbe med det. For eksempel nokon kjekke oppgåver og ikkje berre sånn ... Det kan vere ei keisam skriveoppgåve men då må eg på ein måte like temaet. Viss eg ikkje likar temaet, og det er ei skriveoppgåve, så blir det på ein måte litt demotiverande og då er det ikkje så kjekt å jobbe med.

Bernard: Kanskje ein blir litt meir sånn interessert i det ein jobbar med, når vi har FAL.

Betina nemner interesse som ein viktig faktor for at ho er motivert til å lære. Ho må anten ha interesse for faget (temaet) eller sjølve aktiviteten (oppgåva) dei skal gjere. Ein kan på den måten peike på det faglege innhaldet og læringsmetoden som påverknadsfaktorar for lærelyst og motivasjon hos Betina. I den samanheng kan vi tilføre Bernard sitt utsegn då han uttrykkjer at FAL kan gjere det dei jobbar med meir interessant. På same måte som dei andre elevane, har også han tidlegare i samtalen uttrykt glede ved å vere i fysisk aktivitet. Det eksemplifiserer korleis læringsmetoden kan vere ein viktig motiverande faktor som kan auke interessa for faget eller temaet. For å vidare omfamne dei ulike elevane si interesse kan det vere nyttig med variasjon i løpet av skuledagen. Det er også noko elevinformantane er samstemde om at FAL bidrar positivt til.

Betina: Eg likar at det veldig ofte er ganske forskjellige aktivitetar, så det blir på ein måte aldri det same. Det er ganske lett å bli lei av noko viss ein gjer det same. Eg veit ikkje, men når ein er fysisk, eg vet ikkje heilt kvifor, men då blir ein ... det er litt vanskeleg å forklare.

Eksempelvis uttalar Betina at ho likar at dei i FAL ofte har ganske mange forskjellige aktivitetar, og det kan bidra til variasjon i både FAL-øktene og generelt skuledagen. I tillegg drar fleire elevar fram at det er keisamt å berre sitte i ro og skrive ein heil dag, og at dei då fort kan miste fokus. Det kan dermed tenkjast at det å ha varierende læringsaktivitetar på skulen, er vel så

viktig som den fysiske delen av FAL, for elevar sin motivasjon for læring. Samstundes trekkjer fleire av elevane fram det å vere ute og få frisk luft som viktig, og grunngeiv det med at det gir dei meir energi.

Ariel: Det kan jo bli veldig tung luft inne i klasserommet og så blir det veldig mykje masing. Det er betre når vi kan vere ute og jobbe i frisk luft, fordi då blir ein meir konsentrert føler eg.

Celine: Det hadde jo vore litt annleis viss vi ikkje hadde hatt FAL, fordi då hadde ein berre fått friminutta på seg til å vere ute. Viss ein ikkje har det så kan det hende folk blir litt meir ufokusert eller ikkje klarar å jobbe i timane, sidan dei ikkje har fått nok frisk luft.

Ariel seier det kan bli tung luft inne i klasserommet og mykje masing, og at i slike tilfelle vil det å jobbe ute i frisk luft gi betre konsentrasjon. Celine poengterer at dersom dei berre skulle hatt friminutt ville gjerne folk blitt meir ukonsentrerte grunna for lite frisk luft. På den måten peikar elevane på påverknaden FAL har for læringsmiljøet. Summerande kan ein trekkje fram interesse, variasjon og aktivitet utandørs som relevante faktorar for at elevane kjenner seg motivert og mottakeleg for læring. Elevane sine utsegn peikar på at FAL legg til rette for dette. Det kan tenkjast å auke sannsynet for at dei opplever å utføre læringsaktiviteten frivillig, og med større engasjement. Det kan eksempelvis vere meir lystbetont for elevane å av og til ha undervisninga ute i frisk luft med fysiske læringsaktivitetar, enn å berre sitte inne og ha tradisjonell undervisning.

4.2.2 Tilhøyrslø

I elevintervjua uttrykkjer fleire av elevane at dei likar å jobbe saman med andre, og at det er ein ting dei set pris på og synast er viktig i løpet av skuledagen. Vidare fortel dei at det blir brukt mykje gruppearbeid i undervisninga når dei har FAL. Dei har ofte aktivitetar, oppgåver eller konkurransar som dei skal samarbeide om i grupper. Det blir i den samanheng nemnt fleire fordelar ved å arbeide saman med andre, i motsetning til å arbeide åleine. Til dømes uttrykkjer Anders glede ved gruppeaktivitetar fordi det gjev rom for samarbeid og det kan føre til at han blir meir aktiv. Bernard seier det er motiverande sidan dei kan hjelpe kvarandre og samstundes vere med vener.

Anders: Det er kjekt når ein jobbar i grupper under aktiviteten, i staden for alle mot alle og sånne ting. Fordi då kan ein samarbeide, og då er eg kanskje litt meir aktiv sjølv.

Bernard: Eg synes gruppearbeid er ganske motiverande, sidan viss ikkje du kjem på noko så har du ei heil gruppe som har andre ting. I tillegg når ein jobbar i grupper så kan ein prate med for eksempel venane dine og det er kanskje litt meir motiverande enn å sitte og skrive i ei bok åleine.

Anders og Bernard peikar såleis på nytteverdiar ved gruppearbeid, samt eit sosialt aspekt. Det kan tenkjast at dei verdset desse sidene ved FAL, då dei uttrykkjer at det både er kjekt og motiverande. Vidare kan ein tenkje at dei har positive erfaringar med gruppearbeid, som byggjer på opplevingar av å bli verdsett i grupper beståande av medelevar. Dersom dei hadde hatt fleire negative erfaringar enn positive, ville dei mest truleg ikkje ytra ei slik glede ved det. Betina snakkar også varmt om det sosiale aspektet, men nemner i eit anna utsegn at det ikkje alltid er engasjement hos alle gruppemedlemene. Nokre elevar kan tilsynelatande trekkje seg vekk og la dei andre på gruppa gjere alt arbeidet. Likevel synes ho dette i større grad gjelder når oppgåvene eksempelvis handlar om å lage ein presentasjon, enn når dei har fysisk aktiv læring:

Eg likar å samarbeide fordi eg er jo glad i å vere sosial og vere saman med vener, og det er jo kanskje det. [...] Men det er ikkje alle som er meir engasjert i fysisk aktiv læring, det er jo nokon som berre står der og lar gruppa gjere det. Men eg vil seie at det er færre i fysisk aktiv læring som berre står der og ser på gruppa si gjere alt, enn viss ein for eksempel lagar ein presentasjon.

Sjølv om Betina delvis referer til dårlege opplevingar kring gruppearbeid, er det likevel noko ho likar å ha sidan ho får vere sosial og saman med vener. Dermed veg dei positive sidene opp for dei negative. Ariel er meir likegyldig til om ho arbeider åleine eller i grupper, det kan også tenkjast å vere på grunn av tidlegare erfaringar:

Det er eigentleg det same for meg om vi jobbar i gruppe eller åleine. Det er ikkje alltid det er like kjekt å jobbe i gruppe fordi du blir satt i lag med nokon som berre tullar, slik at du må gjere alt.

Når ein eller fleire elevar på gruppa berre tullar, kan det opplevast som ein sabotasje hos dei andre elevane. Dette kan øydeleggje gruppedynamikken og gleda ved samarbeidet, slik ein kan antyde det har gjort for Ariel. Samstundes er det ikkje slik at ho ikkje vil ha gruppearbeid,

men ho har ikkje gjort seg opp ei formeining om kva ho helst ville hatt om ho fekk valet. Det syner viktigheita av at læraren kjenner elevane og kan setje saman grupper ut ifrå kven som arbeider godt i lag.

4.2.3 Kompetanse

Nokre av elevane fortel at dei generelt er mindre aktiv i skulefag som dei verken likar eller kjenner seg god i. Dei er mindre aktiv i form av at dei unngår å rekkje opp handa for å svare på spørsmål i plenum, i tillegg til at dei gir lettare opp på oppgåver.

Cecilie: Det spørst jo litt om ein likar det faget fordi at viss eg veit veldig mykje om for eksempel matte, så har ein jo kanskje lyst til å då rekkje opp handa så mykje som mogleg fordi du har lyst å seie svaret. Men viss du føler at du ikkje er så god på det sjølv, då prøver du jo sikkert å unngå å rekke opp handa.

Celine er ein av elevane som uttrykkjer at ho er mindre aktiv når ho opplever å ikkje strekkje til fagleg. Denne kjensla gjer ho dermed passiv i lærings situasjonen. Det som kan vise seg å påverke elevane til å ta aktivt del i timen, sjølv om det faglege kan verke både keisamt og vanskeleg, er om undervisninga består av andre element som ein heller kan oppleve meistring ved. Betina kommenterer at nokre elevar kanskje bidrar meir i FAL, fordi dei kan meistre aktiviteten framfor faget:

Eg synes at fysisk aktiv læring er kjekt og at vi burde ha meir av det. Eg trur også at det er veldig mange som føler at dei kan bidra meir viss dei ikkje er så god i eit realfag, men er flinkare aktiv. Då føler dei at dei kan bidra litt og det er jo viktig for folk.

Ho fortel ikkje på ein måte som tilseier at dette gjelder for ho, men det kan tenkjast å gjere det sidan ho er elev sjølv. Det kan uansett tenkjast å vere ei sanning i refleksjonen, sidan elevane generelt uttrykkjer stort engasjement og interesse for FAL fleire gongar gjennom samtalen. I tillegg hevder ho at det er viktig for elevar å føle at dei kan bidra, og FAL gjev moglegheit til det gjennom blant anna det faglege og fysiske aspektet. Det gjev også større sannsyn for å oppleve meistring og kjensla av at ein strekkjer til. Noko som også kan bidra til ei oppleving av meistring, er gjennom hjelp frå andre. Det trekkjer mellom anna Beate og Carl fram:

Beate: Det er enklare å forstå ei oppgåve som ein eigentleg ikkje skjønner sidan i staden for å spørje læraren, som har mange elevar han skal gå til, så kan ein berre spørje nokon på gruppa. Og så er vi alle saman litt forskjellige, slik at vi alltid kjem opp med forskjellige idear.

Carl: Samarbeid er kjekt sidan viss ikkje ein kan det sjølv så kan den andre hjelpe deg litt på ein måte, eller fleire kan hjelpe deg.

Beate og Carl fortel om fordelar ved å ha gruppearbeid som omhandlar å kunne hjelpe kvarandre med å forstå. Beate tykkjer det er enklare å oppnå forståing når ho har moglegheit til å stille spørsmål i gruppa si. Såleis er det nærliggjande å tenkje at ho ser på sine medelevar som ein støtte i læringsprosessen. Ho har forståing for at alle er forskjellige, men at det er ei styrkje i samanheng med oppgåver i gruppearbeid fordi det gjev grobotn for fleire ulike idear. Carl sitt utsegn kan også knytast til tanken om læringsstøtte, då han fortel at elevar på gruppa kan vere til hjelp når det er noko han ikkje kan sjølv. Fellesskapet blir dermed sett på som ein ressurs, framfor eit hinder. Elevane bruker kvarandre til å utvikle forståing og kunnskap, som vidare legg til rette for oppleving av meistring. Samarbeid kan såleis potensielt auke elevar si kjensle av kompetanse.

4.2.4 Konkurransen

Det å konkurrere og vinne er noko som står sterkt hos mange, også hos barn. Nokre av elevane som deltok i denne undersøkinga uttrykkjer at dei blir motivert og engasjert når dei har eit konkurranseelement i FAL-økta.

Bernard: Av og til er det kanskje litt meir spanande når vi har FAL, det er berre noko med når ein gjer det fysisk. Eg føler kanskje eg gir litt meir innsats også i dei timane, sidan viss ein for eksempel har konkurranse så får ein konkurranseinstinkt og då vil ein vinne. Ein blir ivrig og interessert. [...] Eg har kanskje litt meir fokus i fysisk aktiv læring enn i andre timar. Fordi at viss vi skal ha konkurranse, så er eg kanskje litt meir interessert i å vinne, og då følger eg litt meir med på kva vi skal gjere og sånn.

Betina: Energien kjem jo nokre gongar av at ein har konkurranseinstinkt og då får ein energi til å prøve å gjere det betre. Ein kan jo liksom bli stressa òg då men. Viss det er konkurranse så prøver ein jo å gjere sitt beste mykje meir enn kva ein kanskje ville gjort dersom ein berre skal skrive ein tekst eller rekne i matte.

Celine: Eg trur kanskje eg likar meir viss ein er i gruppe og har konkurranse gruppe mot gruppe, fordi då er det liksom fleire i staden for at det er ein som tapar og ein som vinn.

Bernard uttrykkjer at konkurransar gjer ting spanande og interessant når dei har FAL, og då yter han meir. KonkurransEinstinkt driver han til å ville vinne og prestere bra. I tillegg antydgar han å bli meir fokusert når det er konkurranse, fordi han då er interessert i å vinne og må følgje nøye med på kva dei skal gjere for å faktisk ha moglegheit til å vinne. Betina legg til at når det er konkurranse så prøver ein å gjere sitt beste mykje meir enn kva ein ville gjort dersom oppgåva var å berre skrive ein tekst eller rekne i matte. Vidare hevdar ho at konkurransEinstinkt gjev ho meir energi til prøve å gjere det betre. På ei anna side nemner ho at det kan opplevast som eit stressande element som tar vekk fokuset hennar, då det einaste ho ynskjer er å prestere bra og vinne. Celine synes konkurranse er best når dei jobbar i grupper, framfor alle mot alle, fordi då er det ikkje berre ein som tapar og ein som vinner. Det kan vere for å unngå å oppleve eit nederlag, særleg åleine. Dermed peikar elevane på både positive og negative sider ved konkurransar i FAL-undervisninga.

4.3 Lærarane sine opplevingar av motivasjon hos elevane som følgjer av FAL

Eg vil i dette delkapittelet presentere lærarane sine opplevingar av motivasjon hos elevane som følgjer av FAL, gjennom dei same kategoriane som i delkapittel 4.2. Det gjev eitt til perspektiv på fenomenet, og kan underbygge eller skape ubalanse i funna knytt til elevane sine opplevingar. Det skal eg sjå nærare på i diskusjonskapittelet. I dette delkapittelet vil eg derfor berre trekkje fram sentrale funn frå intervjuet med lærarinformantane, og ein analyse av dei.

4.3.1 Sjølvbestemming

Amanda er den einaste av lærarinformantane som nemner at elevane nokre gongar får moglegheit til å vere med på å bestemme kva som skal skje i FAL-øktene. Ho hevder at elevane såleis tar meir initiativ sjølv i desse øktene, enn i andre timar:

Eg opplever at elevane tar meir initiativ sjølv når vi har FAL. Dei kjem ofte med forslag til nye aktivitetar. At ein har ein leik som dei leikar ute i friminuttet og så kan dei spørre om vi kan gjere det i FAL-en om ein gjer sånn og sånn. Så dei kjem ofte med idear sjølv og vi prøver å innfri ideane dei kjem med. Dei har ofte gode forslag, så det må ein bruke. På den måten gir vi jo elevane rom til å vere med å bestemme.

Elevane hennar kjem ofte med forslag til nye aktivitetar, eller leikar, som dei ynskjer å ha i FAL. Dei har til og med idear om korleis leikane kan tilpassast og gjennomførast, slik at dei passar i ei FAL-økt. Amanda prøver å innfri ynskja deira og dermed gjev ho rom for at elevane kan vere med på å styre undervisninga. Elevane blir på den måten lytta til og tatt på alvor. Sjølv om ikkje dei andre lærarane direkte nemner noko angående å gi elevane moglegheit til å bestemme, så er det andre sider ved FAL dei kommenterer som kan relaterast til at elevane opplever ei form for sjølvbestemming.

Bård: Det positive med FAL er jo det at eg opplever at det er veldig lystbetont. Dette er noko som dei har lyst til og når vi er i gong så er det veldig få som saboterer eller seier at "dette her gidd ikkje eg å vere med på" eller "åh kor keisamt". Så eg opplever ein sånn unison aktivitet, at alle er med. [...] Eg har alltid tenkt at det er viktig for spesielt ei gruppe med aktive elevar som ikkje likar å sitte i ro, dei profitterer veldig på det å kunne vere i bevegelse.

Conrad: [...] Eg ser jo at mange er meir aktive i FAL og meir frampå i den settinga, enn kva dei elles ville ha vore i vanleg tradisjonell undervisning. Det varierer sjølvsagt litt, men jamt over tenkjer eg at då får dei ein ny arena der dei kan få prøve seg ut.

Bård opplever FAL som lystbetont hos elevane og fortel at det er få elevar som saboterer under økta. Det er noko elevane sjølv har lyst til, og dermed kan det tenkjast at dei i større grad gjennomfører desse aktivitetane frivillig. Han trekkjer også fram betydinga FAL har for ei gruppe aktive elevar, sidan dei då får vere i bevegelse. Det kan truleg vere ei setting desse elevane trivast godt med og kjenner seg meir sjølvbestemt i, samanlikna med den meir stillesittande undervisninga. Conrad nemner at elevane generelt er meir aktive og frampå i FAL-undervisninga enn den tradisjonelle undervisninga, og at det er ein arena som opnar for at dei kan prøve seg fram. Det gir elevane rom til å påverke og utføre aktiviteten slik dei sjølv vil. Bård opplever også at elevane blir meir motiverte for dei aktivitetane som skal skje i FAL, enn i andre timar:

[...] Eg kan jo sjå dei dagane der vi har FAL, då er dei meir motiverte for dei aktivitetane vi har. Det kan jo vere dei same keisame puggeoppgåvene som du har inne i timen der dei sitter å okkar seg fordi dette er keisamt, og så gjer dei akkurat det same berre at dei spring i tillegg. Så får eg tilbakemelding på at «dette var kjekt» eller «dette var ein kjekk måte å lære på».

Puggeoppgåvene går frå å vere keisame til å bli kjekke, fordi elevane gjer det samstundes som dei spring. Sjølv om aktiviteten er bestemt av læraren kan det tenkjast å vere nærare slik elevane ynskjer å gjere det sjølv, fordi dei likar å vere i bevegelse og den type aktivitet er meir naturleg for dei. Amanda trur også at det med å vere i fysisk aktivitet motiverer elevane, og at for dei opplevast det nesten som leik:

Det er jo noko med å vere fysisk og saman med andre og leike det på ein måte, som gjer at elevane blir motiverte av FAL trur eg. Du leikar fag og det er jo kjekt. Du sniker det inn på ein annan måte, og dei lærer gjerne ting utan at dei kanskje veit at dei lærer det. Og då er det jo kjekt, og det trur eg dei og synes.

Det med at Amanda seier dei leikar fag kan sjåast på som ei form for tilpassing til aldersgruppa. Elevar er framleis barn og leik er naturleg for dei, på same måte som bevegelse. Ein forbinder gjerne leiken med noko frivillig og sjølvbestemt, og som Amanda fortel kan det tenkjast at elevane på den måten har ei kjekk oppleving av læringsaktiviteten. Ho fortel vidare at dei gjerne lærer ting utan å vere direkte klar over det. Det kan truleg skyldast at dei i situasjonen er oppteken av leiken, og dermed er faget eller læringskonteksten implementert i ein engasjerande aktivitet.

Eit anna fenomen ved FAL som dei tre lærarane peikar på, er at det bidrar til variasjon. Variasjon blir lagt fram som viktig for å oppretthalde engasjement hos elevane i løpet av skuledagen og omfamne elevane sine ulike interesser, slik Conrad forklarar det:

Når elevane har sete veldig lenge i ro så ser ein jo veldig fort at innsatsen dabba litt av viss dei ikkje anten får eit friminutt eller ein legg opp til litt meir variert aktivitet. Dersom dei set inne i mange timar så ser du at det påverkar læringa og læringsmiljøet. Så då ser ein jo fort det at det å leggje opp til litt meir aktiv undervisning gjennom FAL gjer at dei vaknar til live på ein måte, og dermed er variasjon veldig viktig. Det vil også gjere det lettare å treffe elevane sine ulike interesser i løpet av skuledagen og forhåpentlegvis favne alle, sidan det er jo nokre elevar som føretrekk å heller ha vanleg klasseromsundervisning. Så eg opplever at motivasjon er ein viktig effekt av FAL.

Ut ifrå Conrad sitt utsegn kan det vere nærliggande å tru at variasjon kan ha effekt på elevane si kjensle av sjølvbestemming. Conrad opplever at motivasjon er ein viktig effekt av FAL fordi det bidrar til variert aktivitet gjennom skuledagen. Han fortel også at elevane vaknar til live når det er meir aktiv undervisning. Det kan tenkjast at den aktive undervisninga gjer at elevane

opplever å vere meir deltakande og sjølvstendige i læringsaktiviteten, som kan knytast til kjensla av å vere sjølvbestemt slik som tidlegare nemnt. Likevel kan det vere elevane som likar dei meir stillesittande undervisningsøktene, og dermed er det viktig å variere mellom ulike typar læringsaktivitetar i løpet av dagen. Einsidig undervisning kan hemme elevane sin innsats, slik som Conrad peikar på, medan variasjon kan auke elevane sin innsats. Det kan tenkjast å vere eit resultat av kva motivasjon dei har.

4.3.2 Tilhøyrse

Ein viktig del av læringa som skjer i skulen, føregår på eit sosialt plan. Det inneber at elevane må lære seg sosiale ferdigheiter som er nødvendige for blant anna å samarbeide. Eit godt samarbeid byggjer på at deltakarane har evne til å lytte til dei andre på gruppa, oppmuntre kvarandre, fordele ansvar og vere ein støttespelar. Samarbeid er ein essensiell del i FAL og er noko alle elevane profitterer på, hevdar lærar Bård. I intervjuet utdjupar han fleire grunnar til at samarbeidsoppgåver er positivt for elevane.

Bård: Dei lærer jo uansett tenkjer eg, men den klassen som eg har no er ein veldig flink gjeng og det er greitt å vere god og dei pushar kvarandre på ein positiv måte. Det ser eg i forhold til at det er mykje samarbeid, og det har eg ikkje sagt noko om men det er jo veldig mykje samarbeidsoppgåver i FAL, og den biten der spesielt er noko som alle profitterer på. Det der å kunne samarbeide og komme opp med idear og vere ein leiar, men ikkje vere ein brautande leiar. Eg trur ikkje at det er dårleg for nokon, fordi alle profitterer av det på ein eller annan måte.

Bård fortel at samarbeidsoppgåver legg til rette for at elevane kan dele idear med kvarandre, dei får trene seg på å ta rolla som leiar og dei pushar kvarandre. Han gjev uttrykk for at det er noko klassen hans er god på, då han seier dei pusher kvarandre på ein positiv måte. I tillegg nemner han at klassen har ei holdning om at «det er greitt å vere god», noko som kan tenkjast har effekt på måten dei pushar kvarandre på. Det kan styrkje elevane si kjensle av tilhøyrse. Lærar Amanda uttrykkjer også at det er mykje samarbeid i FAL, og at elevane såleis brukar kvarandre som støtte meir i desse timane enn i andre timar:

Om elevane gir lett opp på arbeidsoppgåvene kjem litt an på kva klassesteg ein er på, men eg trur nok at dei brukar kvarandre mykje meir i FAL. At ein samarbeider og hjelper kvarandre og får kvarandre med, utan at dei kanskje veit det sjølv. Det er mykje gruppearbeid i FAL og då må alle vere med for å få det til.

Ho fortel at elevane samarbeider og hjelper kvarandre, og peikar delvis på at det påverkar drivkrafta hos elevane til å halde fram med oppgåvene. Dei får kvarandre med og fungerer på den måten som ei positiv støtte i møte med utfordringar. Når det er gruppearbeid må alle vere med for å få det til, fortel Amanda, som kan vise til at kvar og ein elev har ei viktig og betydingsfull rolle i gruppa. Slike situasjonar fremjar særleg sosial læring, og det hevdar lærar Conrad at han ser når han underviser i FAL:

Positive sider ved FAL er at du ser læringsglede blant elevane og auka trivsel. Eg føler også at eg ser auka sosial læring, i forhold til overordna del og den biten der. Det er mange situasjonar og settingar elevane kjem i som gjer at dei lærer ut av det. Ikkje nødvendigvis fagleg læring, men sosial læring. Så det at du får eit betre læringsmiljø ut av å bruke FAL tenkjer eg at ein ser. [...] Det er viktig at du som lærar set saman gruppene og at dei er gjennomtenkte og jamne med elevar som passar godt i lag, at det ikkje er heilt tilfeldig valde grupper. Derfor har vi ofte faste gjennomtenkte grupper som vi brukar i slike situasjonar.

Conrad fortel også om læringsglede og auka trivsel blant elevane, som eit resultat av FAL. Om det ikkje alltid er den faglege biten som får fokus, så kjem elevane i ulike situasjonar der dei lærer sosialt. Han antydgar såleis at FAL, og potensialet til sosial læring som ligg i det, kan bidra til eit betre læringsmiljø. Eit godt læringsmiljø kan igjen styrkje kjensla av tilhøyrsløse hos elevane og påverke deira motivasjon. For at dette ytterligare skal bli lagt til rette for, er det ifølgje Conrad viktig å tenkje nøye gjennom inndelinga av grupper. Nokre elevar passar betre i lag enn andre, i slike settingar, og på den måten gjev gjennomtenkte grupper eit betre utbytte både sosialt og fagleg.

4.3.3 Kompetanse

Det er utfordrande å peike på generelle sider ved ei elevgruppe, då den består av mange ulike elevtypar med sine ulike behov og føresetnadar. Lærar Conrad syner omsyn til dette når han fortel om engasjement hos elevane sine. Likevel tenkjer han at engasjementet jamt over er større når elevane har FAL:

Eg tenkjer at dei viser som regel eit stort engasjement, men det er veldig vanskeleg å snakke generelt fordi det er veldig ulike elevtypar. Men jamnt over tenkjer eg at dei blir meir engasjert i FAL-settinga. Det kjem an på om du klarer å leggje terskelen lavt nok fagleg, motorisk osv., at det er noko som alle klarer å meistre og få til, og at du klarer å differensiere i elevgruppa. Så det er litt avhengig av slike typar ting, om du får til engasjement eller ikkje.

Conrad legg vekt på at elevane sitt engasjement blir påverka av om situasjonen legg til rette for oppleving av meistring. Oppgåvene og aktiviteten må då vere på eit slikt nivå at den enkelte elev anten får til det faglege eller motoriske, eller noko på eit anna plan. Conrad seier ein må differensiere i elevgruppa for å få dette til. Lærar Bård fortel i den samanheng om tilpassingsmoglegheiter i FAL, og at det er fleire enn eitt element elevane kan vere flinke på:

Eg tenkjer at det moglegheiter for tilpassing i FAL. Det er nokre elevar som sliter med nokon ting men så er dei kanskje grådig god på å løpe, og då jevner det der seg ut litt. Når du har fysisk aktiv læring så er det ikkje alltid det er skulekunnskapen som slår ut positivt heile tida. Det kan vere du er flink til å pusle, løpe eller samarbeide.

Bård sin kommentar kan syne til ei oppleving av at det er få elevar som ikkje får til noko når dei har FAL, sidan det er fleire områder elevane kan vere gode på. Dersom dei ikkje nødvendigvis meistrar det faglege, så kan dei til dømes heller meistre å pusle, springe eller samarbeide. Elevane har dermed fleire moglegheiter til å oppleve meistring gjennom dei ulike bitane FAL-økta består av, slik som Amanda vektlegg:

Eg trur nok at elevane får eit godt utbytte av FAL i forhold til at dei føler meistring, og det gir motivasjon. Du kan anten springe eller gjere faglege oppgåver. Du får alltid ein bit av den FAL-en til uansett på ein måte. Så du er jo med på oppgåva uansett korleis du gjer det eller snur det eller ja. [...] Det er ofte samarbeidsoppgåver der du ikkje trenger å kunne så mykje, fordi du skal samarbeide med andre og saman får ein det til. Oppgåvene eller aktivitetane i FAL er ikkje laga slik at du ikkje skal få det til. [...] Og så er det jo den variasjonen som er veldig bra då. Det går på det at du samarbeider og at det er ofte ikkje eit fasitsvar på ein måte, dei hjelper kvarandre og den sosiale kunnskapen du får er med på å bygge opp FAL, fag, meistring og motivasjon.

På same måte som Bård, trekkjer Amanda fram at det er meir enn eitt element elevane kan vere gode på når dei har FAL. Dei kan anten meistre det faglege, fysiske eller sosiale. Amanda fortel at oppgåvene ofte legg til rette for at elevane må samarbeide for å få det til, og det syner til at elevane sine sosiale sider har betydning for å meistre den meir faglege delen. Elevane sine sosiale kunnskapar og evne til å hjelpe kvarandre er såleis med på å byggje opp fagkompetanse, meistring og motivasjon. Det peikar på betydninga av medelevar som læringsstøtte. Når oppgåvene i tillegg er laga på ein måte som legg til rette for meistring og aktiviteten inneheld eit fysisk element, vil det kunne styrkje elevane si oppfatning av å vere kompetent i situasjonen. FAL tar på den måten omsyn til at menneske har fleire ulike

funksjonsområder, som gjensidig påvirker kvarandre. Amanda opplever at dette fremjar motivasjon hos elevane.

4.3.4 Konkurransen

Lærarane Bård og Conrad fortel at det ofte blir brukt eit konkurranseelement i aktivitetane i FAL. Dei nemner både fordelar og ulemper ved dette, i forhold til korleis det kan påvirke elevane. Bård opplever at elevane synes det er kjekt å ha konkurranse, og at dei såleis blir meir gira og er svært aktive når dei har det. Samstundes peikar han på utfordringar ved det:

Eg opplever absolutt FAL som ein motiverande læringsmetode. Dei synes det er kjekt å halde på med og vi har jo ikkje alltid godt vær her, men dei har veldig lyst til at vi skal køyre det opplegget uansett. Så eg opplever jo at det er stor motivasjon og dette i forhold til det med konkurranse er viktig for mange, og når det kjem inn så blir dei ekstra motivert. [...] Det er jo mykje konkurransar i blant. Dei aller fleste synes det er kjempe kjekt og blir veldig gira, og har stor aktivitet. [...] Viss det skal vere noko negativt så har eg jo sett dette i forhold til konkurranseinstinktet, det kan ta litt overhand av og til. Då kan det bli litt konflikthar, men eg tenkjer at det er jo ein del av læringa det og. Men ein må vere førebudd på det. Så er det klart at svake elevar kan ofte vere meir synleg når dei fell gjennom på for eksempel ein ordstafett eller ein multiplikasjonsstafett. Det gjelder då å leggje opp til at det ikkje blir synleg og at det er hjelpemidlar tilgjengeleg for dei som trengjer det.

Bård uttrykkjer at konkurranse er viktig for mange elevar og at det gjer dei ekstra motivert for aktiviteten. Det kan på den måten fungere som ei drivkraft. På ei anna side trekkjer han fram at konkurransar legg opp til at ein står igjen med vinnarar og taparar, og det kan ha negative konsekvensar. Konflikthar kan oppstå når konkurranseinstinktet blir for stort, og svake elevar kan bli meir synlege. Bård tenkjer likevel at slike konflikthar er ein del av læringsprosessen og at tilrettelegging i aktiviteten vil forhindre at dei svake elevane fell gjennom. Conrad fortel om andre typar konsekvensar som kan kome av konkurranseprega aktivitetar, samt tiltak ein som lærar kan gjere for å unngå det:

Eg tenkjer at dei jamt over er meir aktive i FAL. Det er vanskeleg å seie at sånn er det for alle, men eg ser at fleire elevar føler seg trygg nok i den settinga osv. Det går jo litt på det med konkurransepreg, at ein må vere litt forsiktig å leggje opp til for mykje konkurranse i sånne aktivitetar fordi det kan føre til prestasjonsangst og utryggleik blant enkelte elevar dersom dei er svake i eit fag. Dei kan kjenne seg som ein sydebukk for gruppa, så der må ein vere litt forsiktig. Men viss ein tonar ned litt konkurranseelementet så hjelper jo det, og heller ha fokus på om dei klarer som

gruppe å fullføre oppgåva og ikkje nødvendigvis samanlikne det med andre grupper, men ha eit meir oppgåvefokus. Det å hjelpe kvarandre og støtte kvarandre. Men eg ser jo at mange er meir aktive der og meir frampå i den settinga, enn kva dei elles ville ha vore i vanleg tradisjonell undervisning.

Conrad trekkjer også fram dei svake elevane, fagleg sett, og fortel at konkurranse kan føre til prestasjonsangst og utryggleik hos dei, samt ei oppleving av å vere ein syndebukk for gruppa. I den samanheng presenterer han eit form for tiltak som kan tone ned konkurranseelementet og på den måten forhindre at dette skjer. Tiltaket går ut på å rette fokus mot at gruppa skal løyse og fullføre oppgåva saman, ved å hjelpe og støtte kvarandre. Det kan tenkjast å endre innstillinga hos den enkelte i gruppa, samt at det ikkje blir like mykje konkurranse mellom dei ulike gruppene. Conrad avsluttar refleksjonen med å fortelje at mange elevar er meir aktive og frampå i konkurransesettinga, samanlikna med ein tradisjonell undervisning. Etter alt å dømme kan det dermed sjå ut som at det er fleire elevar som blir motivert av å ha konkurransar i FAL, enn motsett.

5. Diskusjon

I starten av oppgåva blei følgjande problemstilling presentert: «*Korleis kan fysisk aktiv læring fremje indre motivasjon for læring hos elevar?*». Problemstillinga er blitt undersøkt ved hjelp av dei to følgjande forskingsspørsmåla:

- 1) *Korleis opplever elevar at fysisk aktiv læring påverkar deira motivasjon for læring?*
- 2) *Korleis opplever lærarar at fysisk aktiv læring påverkar elevar sin motivasjon for læring?*

Med utgangspunkt i intervju med lærarar og elevar om FAL er forskingsspørsmåla undersøkt for å kaste lys over oppgåva si problemstilling. Eg har fylgjeleg laga eit skilje mellom funn frå elevane sine opplevingar og funn frå lærarane sine opplevingar i analysekapittelet, som presenterer to perspektiv på fenomenet. Vidare har analysering av det innsamla datamaterialet kategorisert funna, basert på både teori og empiri. Det har gjort arbeidsprosessen med å finne samanhengar mellom dei to perspektiva på fenomenet lettare. I dette kapittelet vil eg derfor trekkje fram og diskutere nokre av dei sentrale funna i analysen. For det fyrste vil eg belyse og diskutere årsaksforklaringar på opplevinga av sjølvbestemming, tilhøyrsløse og kompetanse, og potensielle konsekvensar ved bruk av konkurransar. For det andre vil eg vektleggje kor vidt det er samsvar eller diskrepans mellom elevane og lærarane sine opplevingar av FAL knytt til motivasjon og teorigrunlaget i studien. Å framheve årsaksforklaringar, samt samanlikning og diskusjon av to perspektiv, altså lærar- og elevperspektivet, og vidare undersøkje kor vidt det er samsvar eller diskrepans mellom dei, vil samla sett kunne gi eit fyllestgjerrande svar på hovudproblemstillinga i denne oppgåva. Funn som blir trekt fram i den påfølgjande diskusjonen vil ikkje bli relatert til spesifikke elevar eller lærarar.

5.1 To perspektiv på FAL, sjølvbestemming og motivasjon

Analysen av både elevane og lærarane sine opplevingar av fysisk aktiv læring antydgar at denne læringsmetoden har potensial til å stimulere elevane sitt behov for sjølvbestemming. Det er liten tvil om at informantane i dette prosjektet opplever FAL som ein engasjerande og lystbetont læringsmetode, gitt at dei har fortald sanninga i intervjuet. Etter alt å dømmе blir det gitt uttrykk for at elevane ofte er meir aktive og deltakande i FAL-undervisninga,

samanlikna med undervisning som er meir tradisjonell og stillesittande. Ved å samanlikne elevperspektivet og lærarperspektivet på fenomenet kjem det fylgjeleg fram fleire fellesfaktorar som kan tenkjast å auke opplevinga av frivillig og sjølvbestemt åtferd hos elevane. Desse faktorane er basert på at elevane får kome med forslag til undervisninga, interesser blir ivaretatt og skuledagen legg opp til variasjon.

Den fyrste faktoren som kan vere ei mogleg årsaksforklaring på opplevinga av sjølvbestemming, er at elevane får kome med forslag til kva dei skal gjere når dei har fysisk aktiv læring. Til dømes kan dei foreslå ein leik som dei likar og har glede av i friminutta og som kan tilpassast ei FAL-økt, eller dei kan kome med forslag til korleis dei skal løyse oppgåva i samarbeid med andre elevar. Ved at lærarane lyttar til elevane sine ynskjer og prøver å innfri det på best vis, får elevane moglegheit til å vere med å bestemme noko av aktiviteten som skal skje i undervisninga. Det kan tenkjast å vere mogleg å tilfredstille slike forslag i FAL, der læringsaktivitetane er basert på ulike typar former for fysisk aktivitet og leik. Ifølgje Reeve og Jang (2006), samt Niemiec og Ryan (2009), kan ein slik autonomistøttande lærar i større grad fremje autonom motivasjon hos elevane. I lys av sjølvbestemmingsteorien kan dette auke elevane sin indre motivasjon og dermed vere ei viktig drivkraft i møte med læringsaktiviteten (Ryan & Deci, 2000b). Dersom læraren aldri tar i bruk nokon av elevane sine forslag, kan det føre til at dei i større grad opplever å bli kontrollert og styrt. Samstundes er det ikkje sikkert at dette med å gi elevane rom for å kome med forslag er noko som blir praktisert av alle lærarar som brukar FAL. I tillegg kan det tenkjast at nokre elevar ikkje har same motivasjon for aktiviteten når det ikkje blir den dei føreslo og ynskjer, sjølv om dette ikkje er noko funna belyser. Men så må ein ta til betraktning at formålet med oppgåva er å syne korleis FAL *kan* fremje indre motivasjon for læring, og har dermed ikkje som hensikt å peike på alle sider ved fenomenet og at det er gjeldande i alle samanhengar ved det.

Den andre faktoren knytt til sjølvbestemming handlar om at elevane viser stor interesse og glede ved å vere i fysisk aktivitet, samanlikna med å sitte i ro. Lærarane har same syn på fenomenet. Bevegelse er noko kjent og naturleg for elevane, og gir dei rom til å utfolde seg slik dei sjølv ynskjer. Dei blir ikkje låst til ein skrivepult, ei bok og ein blyant, med mindre rom for fri utfolding. FAL tillatar dei å bruke heile kroppen og gjere ting meir på sin måte. Den ibuande interessa for fysisk aktivitet hos elevane kan samstundes gjere det faglege meir

interessant, fordi dei eksempelvis kan springe samstundes som dei skal løyse ei matematikkoppgåve. Det er noko som særleg kan relaterast til elevane sine opplevingar knytt til FAL, men også til lærarane sine då dei trekkjer fram FAL som lystbetont og tilnærma leik for elevane. Det kan auke elevane sin moglegheit til å handle sjølvbestemt og oppleve aktiviteten meir som frivillig, til tross for at det er overordna bestemt av lærarane. Ryan og Deci (2009) underbyggjer denne tanken i sin teori, då dei trekkjer fram leik og aktiv læring som dømer på aktivitetar som kan stimulere til indre motivert åtferd, som også er sjølvbestemt åtferd. Elevane sitt engasjement kan i større grad bære preg av ein ibuande interesse for aktiviteten, og at det er noko dei synes er kjekt. Det er dermed nyttig at læringsaktiviteten tar vare på elevane sine interesser og at dei opplever å kunne påverke situasjonen, slik FAL-undervisninga potensielt gjer ifølgje informantane. Både elevane og lærarane som deltok i dette prosjektet opplever motivasjon kring FAL, og kan såleis vere eit resultat av denne faktoren. Lyngstad (2010) fann også at bevegelsesglede hos elevane har utbytte når det gjelder undervisninga og læringsprosessar, og peikar på at det kan gjelde ein stor del av elevgruppa. Det er likevel ikkje sikkert at alle elevar innehar interesse for fysisk aktivitet, spesielt med tanke på den negative utviklinga i samfunnet når det gjelder barn og unge sitt fysiske aktivitetsnivå (sjå delkapittel 1.1). Dermed er det heller ikkje sikkert at alle elevar opplever like stor motivasjon kring FAL, men det kan sjå ut som at det har ein effekt for elevane som vart intervjuar her.

Den tredje fellesfaktoren hos elevane og lærarane sine opplevingar, og som kan støtte tanken om at FAL fremjar sjølvbestemming, er at FAL bidrar til variasjon i skuledagen. Funna peikar på at variasjon gjennom aktiv undervisning kan gjere skuledagen kjekkare fordi det er noko elevane yrtrar å ha lyst til sjølv og gler seg til, samanlikna med ein meir einsformig skuledag der mykje av undervisninga føregår innandørs. Det kan i tillegg tenkjast å påverke læringsmiljøet positivt når elevane får avbrekk frå stillesittande aktivitetar i klasserommet, fordi det på sikt kan føre til låg konsentrasjon og innsats. Variasjon er eit viktig nøkkelord for å treffe dei ulike elevane sine behov og føresetnadar, så vel som interesse. Ved å både ha undervisning med fysisk aktiv læring og tradisjonell undervisning, kan ein truleg engasjere fleire elevar enn om ein berre hadde nytta ein av undervisningsmetodane. Elevar er ulike, nokre likar å jobbe for seg sjølv på pulsten medan andre føretrekker å vere meir fysisk aktiv. Likevel kan det ut ifrå opplevingane til elevane og lærarane som deltok i dette prosjektet, tenkjast at det er fleire elevar som i større grad motiverast av den aktive undervisninga enn den tradisjonelle. Denne

diskusjonen kan peike på variasjon som ein faktor ved FAL som kan tilfredstille fleire elevar sine interesser. Det kan fylgjeleg leggje til rette for ei oppfatning av sjølvbestemming hos elevane, sett i ein til dels vid forstand av sjølvbestemmingsteorien (Ryan & Deci, 2000b). Likevel kan det sjåast på som ein potensiell måte å gi elevane opplevinga av å vere sjølvbestemt.

5.2 To perspektiv på FAL, tilhøyrslø og motivasjon

I lys av sjølvbestemmingsteorien har også det grunnleggjande behovet for tilhøyrslø betyding for indre motivasjon. For å dekkje dette behovet er det ein føresetnad at elevane deltar i eit fellesskap eller i ei gruppe. I skulen blir det til ein viss grad ivaretatt gjennom at dei er ein del av ein klasse, men den tradisjonelle undervisninga legg ikkje alltid opp til at elevane skal samhandle (Torgersen, 2018). Samhandling er tilsynelatande ein sentral del av FAL-undervisninga, slik både elev- og lærarinformantane peikar på. Samsvar mellom dei to perspektiva på akkurat dette fenomenet ved FAL vil vidare bli diskutert og syne korleis indre motivasjon kan bli lagt til rette for.

Ifølgje både elevane og lærarane som deltok i dette prosjektet, blir det brukt mykje gruppearbeid i FAL-undervisninga samanlikna med den tradisjonelle undervisninga. Det er ofte slik at elevane skal arbeide saman i læringsaktiviteten for å løyse oppgåva. Dermed er elevane ein del av eit sosialt fellesskap, og det kan leggje til rette for at dei opplever tilhøyrslø. Det føreset mellom anna at miljøet i fellesskapet er prega av aksept, respekt og toleranse for kvar enkelt elev, og såleis byggjer på positive relasjonar (Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2000a). Fyrst då vil elevane dra nytte av det sosiale aspektet, og det kan bidra til både sosial og fagleg utvikling. Ved at FAL-undervisninga inkluderer slike samhandlingsaktivitetar kan dette bli lagt til rette for i læringssituasjonen. Elevane kan lære kvarandre å kjenne gjennom den fysiske, sosiale og faglege arenaen og finne sin plass i gruppa, samt støtte kvarandre i læringsaktiviteten.

Fleire av elevane som deltok i prosjektet formidlar at motivasjon er ein effekt av samarbeidsfenomenet ved FAL, det same gjer lærarane. Dei hevder det gjer dei meir aktiv og deltakande, som kan tenkjast å vere eit resultat av å vere meir indre motivert gjennom opplevinga av tilhøyrslø. På ei anna side kan det vise seg å vere ein tendens til at nokre elevar

opplever at medelevar på gruppa ikkje bidrar til positiv samhandling. Det kan tenkjast at desse medelevane ikkje har internalisert verdien av å bidra og gjere ein innsats både for sin eigen del og for gruppa sin del. Det kan redusere utbyttet og effekten elevane har av samhandlinga (Torgersen, 2018), og er såleis noko læraren må forsøkje å forhindre at skjer. Nokre av lærarinformantane føreslår at denne situasjonen kan forhindrast ved å tilpasse gruppene ut ifrå kven som arbeider godt saman. Elevane og lærarane sine opplevingar peikar tilsynelatande på at denne problematikken er noko som i mindre grad oppstår i FAL-undervisninga, samanlikna med andre typar gruppearbeid. Etter alt å dømme kan det skyldast at elevane har større interesse for sjølv aktiviteten dei skal gjere i FAL-økta, enn om dei eksempelvis i klasserommet skal lage ein presentasjon om eit gitt tema.

For å samanfatte essensen i diskusjonen kring FAL og stimulering av behovet for tilhøyrse, kan funn i denne studien vise at det finnst eit potensial for at det blir stimulert til. Samstundes er det også nokre usikre moment som må takast til betraktning. Potensialet ligg i at FAL-øktene ofte nyttar seg av gruppearbeid, og det kan fungere som ein inngangsport til at elevane opplever tilhøyrse. Det føreset likevel at gruppearbeidet byggjer på trygge og støttande relasjonar, og at kvar elev tar ansvar for rolla si i samarbeidet. Det kan då gi ein positiv effekt i lys av både sosial og fagleg utvikling, samstundes som det kan fremje indre motivasjon for læring hos elevane. Læraren har dermed ein viktig jobb med å tilpasse gruppene for å oppnå det fulle potensialet som ligg i bruken av gruppearbeid i FAL-undervisninga.

5.3 To perspektiv på FAL, kompetanse og motivasjon

Samanlikning av elevane og lærarane sine opplevingar kan i tillegg syne korleis FAL kan leggje til rette for indre motivasjon gjennom å stimulere elevane sitt behov for kompetanse. Det kan seiast å vere god samsvar mellom dei to perspektiva på dette fenomenet, då både elevane og lærarane trekkjer fram at det er fleire sider ved FAL som gjev moglegheit til å oppleve meistring. Det er særleg den fysiske, sosiale og faglege sida ved FAL som kjem fram i funna, og som gjev utgangspunkt for den vidare diskusjonen knytt til motivasjon for læring.

FAL-økta er sett saman av ulike bitar, der blant ein fysisk, ein sosial og ein fagleg bit. Det er ikkje alltid den sosiale biten er like sterk, sidan det avheng av om det er oppgåver der dei skal

samhandle eller ikkje, men dei to andre bitane vil alltid vere til stade når dei har fysisk aktiv læring. Det resulterer i at elevane har fleire områder dei kan vere gode på og såleis dra nytte av i FAL-undervisninga. Dersom dei tilsynelatande ikkje opplever at eigen kompetanse strekkjer til i møte med den faglege oppgåva, kan dei heller ha moglegheit til å meistre den fysiske aktiviteten i undervisninga, eller omvendt. Anten kan dei springe eller så kan dei løyse rebusen. Det er då ein føresetnad at oppgåvene og aktiviteten er på eit slikt nivå at den enkelte elev enten får til det faglege eller det motoriske, eller noko på eit anna plan. Ein kan sjå samanhengar mellom dette og strategiane Niemiec og Ryan (2009) presenterer som viser seg å styrkje kompetanse hos elevar. Dei sosiale ferdigheitene til elevane vil også vere av betydning i FAL-undervisninga, særleg når gruppearbeid er ein sentral del av læringsaktiviteten. Dei ulike elementa i FAL-undervisninga legg dermed til rette for at elevane kan bidra på ulike måtar, slik elevane og lærarane i dette prosjektet opplever. Funna støttar eit heilskapleg læringssyn, som ifølgje Vingdal (2014b) er grunntanken bak FAL. Elevane sine ulike funksjonsområder blir ivaretatt og dratt nytte av i læringssituasjonen som ikkje berre med fordel kan betre elevane sitt læringsutbytte, men også fremje indre motivasjon for læring i lys av sjølvbestemmingsteorien (Deci & Ryan, 1985). Det kan føre til større elevaktivitet og engasjement, samanlikna med tradisjonell undervisning der elevane enten skal svare på oppgåver skriftleg eller munnleg i klasserommet.

Dei sosiale sidene ved FAL som elevane og lærarane trekkjer fram syner også korleis elevane kan støtte og hjelpe kvarandre, samt stimulere til opplevinga av kompetanse. Dersom ein eller fleire elevar på gruppa ikkje forstår oppgåva eller veit kva dei kan gjere for å løyse den, har dei andre medelevar å støtte seg på og som kan dele sin kunnskap. Elevane på gruppa kan vidare kome med forslag til ulike idear, slik at dei saman må finne den beste løysinga. Det gjev moglegheit for at elevar kan oppnå ei forståing og ei kjensle av meistring, som dei elles kanskje ikkje ville klart åleine. Dei utviklar seg på den måten både sosialt og fagleg gjennom dialogen og aktiviteten som utspelar seg. Dermed er bruk av gruppearbeid i FAL ein metode som ikkje berre kan fremje oppleving av tilhøyrsløse hos elevane, men også oppleving av kompetanse. Som nemnt tidlegare, vil relasjonen mellom elevane vere avgjerande for om samhandlinga oppnår sitt fulle potensial (Torgersen, 2018).

5.4 To perspektiv på FAL, konkurranse og motivasjon

Den siste kategorien i analysen er som tidlegare nemnt ikkje like direkte utarbeida av sjølvbestemmingsteorien som dei andre kategoriane er, og er derfor meir empirinær. Likevel kan den nyttast til å diskutere korleis konkurranseelementet i FAL kan fremje motivasjon hos elevane. Elevane og lærarane har til dels same oppleving av dette fenomenet, då dei belyser både positive og negative sider ved det.

På den eine sida peikar samsvar i funna i retning av at konkurranse i kombinasjon med FAL kan motivere og engasjere elevane i aktiviteten fordi dei opplever det som kjekt. Konkurranse kan gjere elevane fokuserte og gi dei iver etter å gjere det bra. I tillegg kan det vere eit element som gjer læringsaktiviteten meir spanande og interessant. På den andre sida kan ein diskutere kva type motivasjon som driv elevane i konkurranseprega aktivitetar. Når fokuset er retta mot eit ynskje om å gjere noko bra fordi det kan føre til ein seier, kan det relaterast til slik Deci og Ryan (2000) presenterer kontrollerte former for ytre motivasjon. Det å vinne kan sjåast på som ei påskjøning, og motsett kan det å tape sjåast på som ei straff. Ifølgje sjølvbestemmingsteorien kan det føre til låg autonom motivasjon fordi handlingane ber preg av ytre faktorar som undergrev indre motivasjon. Konkurransar kan også oppfattast som kontrollerande fordi elevane kan ha lett for å bli ego-orientert, i staden for å vere oppgåveorientert i aktiviteten. Det blir såleis nemnt av både elevar og lærarar at konkurranse kan føre til eksempelvis stress, utryggleik og prestasjonsangst. I tillegg kan det trekkjast fram at svake elevar kan bli meir synlege, i form av å kanskje ende opp som taparar. Samstundes må ein ikkje gløyme dei elevane som tilsynelatande opplever konkurranse som svært kjekt og spanande, og ynskjer å ha det. For desse elevane kan aktiviteten opplevast som frivillig og det å tape er nødvendigvis ikkje internalisert som eit nederlag, men heller som ein naturleg del av det å konkurrere. Elevar si oppleving av konkurranse kan fylgjeleg tenkjast å vere svært individuelt påverka, og med utgangspunkt i sjølvbestemmingsteorien kan det vere vanskeleg å fastslå i kva grad det fremjar indre eller ytre motivasjon.

I diskusjonen angående FAL, konkurranse og motivasjon kan ein til slutt framheve tre tiltak frå funna som kan tenkjast å redusere dei negative tendensane ved konkurranse. For det fyrste kan det vere nyttig å ha konkurransar der fleire elevar er på lag i staden for alle mot alle, slik at det ikkje blir ein elev som tapar og ein som vinner. Då har ein i tillegg moglegheit til å rette

fokuset mot at gruppa skal løyse oppgåva saman og hjelpe kvarandre, framfor å vinne over eit konkurrerende lag. Det kan førebyggje at ein elev på gruppa endar opp som syndebukken for eit tap. Dermed er det andre tiltaket å stimulere til oppgåveorientering framfor egoorientering. Dersom elevane er meir opptatt av å gjere det bra enn å vinne, kan indre motivasjon dominere over ytre (Ryan & Deci, 2000b). Det tredje tiltaket er å tilpasse aktivitetane på ein måte som gjer at dei svake elevane ikkje fell gjennom. Funna antyder at det er gode moglegheiter for tilpassing i FAL, og såleis er det tenkjeleg at det også er moglegheiter for det i konkurransar. Ein kan ane konturane av at desse tiltaket kan fremje indre motivasjon for læring framfor ytre motivasjon, fordi dei bidrar til å redusere dei kontrollerande elementa.

5.6 Diskrepans mellom dei to perspektiva på FAL og motivasjon

I den øvre diskusjonen har det for meste vore peikt på samsvar mellom dei to perspektiva på FAL knytt til motivasjon, og det er nettopp fordi funna frå elevane og lærarane sine opplevingar kan seiast å syne stor einigheit om fenomenet, sjølv om dei uttrykkjer det på ulike måtar. Det er likevel ikkje eit krystallklart samsvar heile vegen, og det er noko eg ynskjer å kaste lys over avslutningsvis på diskusjonskapittelet. Ved hjelp av analysen kan eg peike på nokre nyanseforskjellar mellom elevane og lærarane sine opplevingar. Forskjellane handlar om dei moglege fallgruvane ved FAL og korleis dei blir omtalt av informantane, som kan tenkjast å undergrave indre motivasjon hos elevane.

Funna kan tyde på at nokre av elevane i større grad opplever utfordringar knytt til samhandling i FAL, enn det lærarane gjer. På den måten blir desse utfordringane til dels bagatellisert av lærarane, som kan vere på grunn av at dei anten ikkje opplever det på same som elevane gjer, eller at dei opplever å forhindre at slike utfordringar oppstår i desse situasjonane. Dei potensielle truslane ved samhandlinga kan undergrave indre motivasjon hos elevane, fordi dei eksempelvis kan understimulere behovet for tilhøyrslø og kompetanse. Ut ifrå funna er det på den måten vanskelege å anslå i kor stor grad slike truslar oppstår i FAL-undervisninga, sidan det til dels er diskrepans mellom dei to perspektiva på akkurat dette. Det syner også til ein annan nyanseforskjell mellom lærarane og elevane sine opplevingar som handlar om at lærarane nemner tiltak dei gjer for å hindre at slike og andre fallgruver oppstår i FAL, men det kan tilsynelatande sjå ut som at dei ikkje alltid har effekt då nokre av elevane eksempelvis

fortel at medelevar kan melde seg ut i samarbeidsoppgåver, eller at dei kan bli stressa i konkurransar. Dermed kan det tenkjast at det ikkje alltid er slik at FAL-undervisninga oppnår sitt fulle potensial til å stimulere til indre motivasjon, men på ei anna side viser samsvaret mellom dei to perspektiva på at det ofte gjer det.

6. Avslutning

Formålet med denne studien har vore å få betre innsikt i korleis fysisk aktiv læring kan fremje elevar sin indre motivasjon for læring. Bakgrunnen for denne interessa har mellom anna vore tendensen i samfunnsutviklinga når det gjeld barn og unge sitt aktivitetsnivå og elevar sin motivasjon i skulen, samt bruken av fysisk aktivitet som ein integrert del av undervisninga. Eg ønskte såleis å undersøkje korleis FAL som undervisningsmetode har potensial til å motivere elevar for læring. Funna, analysen og diskusjonen byggjer på teorigrunlaget i studien og det innsamla datamaterialet. I dette kapittelet vil eg samanfatte dei viktigaste funna og sjå på korleis desse kan svare på problemstillinga. Kapittelet vender også eit kritisk blikk mot studien for å peike på faktorar som kan ha påverka kvaliteten på resultatata. Til slutt vil eg rette blikket mot vidare forskning på feltet eg har undersøkt.

6.1 Samanfatning av funn

Eit sentralt utgangspunkt for forståinga av det å inkludere fysisk aktiv læring i skulen er dei teoretiske perspektiva som ligg til grunn i kapittel 2. I kapittel 1 blei ein kjend med at det er forholdsvis lite forskning på feltet når det gjelder betydinga av fysisk aktiv læring for elevar sin akademiske motivasjon. Teorien blei derfor avgjerande for analyseprosessen, framfor kva tidlegare forskning har funne ut. Ved å ta utgangspunkt i slik Vingdal (2014b) og Watson et al. (2017) beskriv FAL-omgrepet og slik Deci og Ryan (2000) beskriv indre motivasjon, har problemstillinga og forskingsspørsmåla blitt belyst. Sjølv om tidlegare forskning på same tematikk er avgrensa, tyder funn i nokre studiar på at fysisk aktivitet som ein del av undervisninga kan fremje motivasjon hos elevane. Sidan funna i denne studien antyd det same potensialet, kan det såleis styrkje truverda til resultatata av forskning på det gjelende fenomenet.

Det empiriske grunnlaget frå studien si datainnsamling presenterer erfaringar frå informantane, både elevar og lærarar, som syner tydelege likskapstrekk med Deci og Ryan (2000) sin sjølvbestemmingsteori. Delvis kan dette ha noko å gjere med korleis spørsmåla blei vinkla i intervjuet, men samstundes ser eg på spørsmålsstillinga som at den ikkje førte informantane inn i noko spesifikk retning. Det gjer at intervjumaterialet er så nøytralt og objektivt framstilt som mogleg, basert på informantane sine subjektive opplevingar. Viktige funn blant informantane er einigheita om at fysisk aktiv læring bidrar til autonom motivasjon

og meistring, samstundes som elevane får moglegheit til å delta i eit sosialt fellesskap. Desse funna kviler på ulike faktorar ved FAL-undervisninga, som kom fram i kapittel 5.

Ein kan leggje merke til at store delar av funna i analysen og i diskusjonen er relatert til eitt av dei grunnleggjande psykologiske behova for indre motivasjon, som er behovet for sjølvbestemming. Det kan støtte Deci og Ryan (2000) sin vektlegging av dette behovet for indre motivasjon hos menneske i forhold til dei andre behova, sjølv om alle tre har sin verdi og understimulering av ein av dei vil ha negativ effekt. Viktigheita av å dekkje behovet for tilhøyrsløse og behovet for kompetanse er derfor også ein sentral del av resultata i studien, basert på slik elevane og lærarane erfarer FAL. Derfor vil eg i neste avsnitt trekkje liner mellom fleire sentrale funn i diskusjonen knytt til korleis FAL anten kan støtte eller undergrave elevar sin indre motivasjon. Det underbyggjer den endelege konklusjonen av problemstillinga.

Bruken av gruppearbeid i FAL kan trekkjast fram som ei potensiell støtte for dei tre grunnleggjande behova for indre motivasjon. Denne støtta er også betydingsfull når det gjeld å bevare indre motivasjon hos elevane i møte med konkurransar. Gruppearbeid gjer at elevane får kome med forslag i gruppa og såleis påverke aktiviteten. Vidare kan det sosiale ved gruppearbeidet gi elevane ei oppleving av å vere verdsatt i eit fellesskap. I tillegg kan det å høyre til eit fellesskap med fleire støttespelarar påverke elevane si oppleving av kompetanse, fordi dei kan hjelpe kvarandre til å oppnå betre forståing. Til slutt kan det å ha lag-konkurransar dempe presset som ligg kring det å konkurrere, ved å blant anna rette fokuset mot oppgåva. Alle desse faktorane er avhengig av om gruppedynamikken er god slik at samhandlinga får oppnå sitt fulle potensial, men det kan også tenkjast å vere individuelle faktorar hos elevane som spelar inn. I tillegg syner funna konturane av at det å oppleve tilhøyrsløse kan vere avgjerande for opplevinga av både sjølvbestemming og kompetanse i møte med lærings situasjonar i FAL.

Funna peikar også på at det ikkje er gitt at FAL stimulerer til oppleving av sjølvbestemming, tilhøyrsløse eller kompetanse hos elevane, eller at det blir stimulert på ein måte som legg til rette for indre motivasjon for læring. Som delvis nemnt i førre avsnitt, kan samarbeid by på utfordringar dersom gruppedynamikken er dårleg eller nokre elevar lagar uro i samhandlinga. I tillegg kan det tenkjast at ikkje alle elevar har like stor interesse for fysisk aktivitet som

elevinformantane i dette prosjektet tilsynelatande har. Til slutt kan ein trekkje fram konkurranse i FAL som eit utfordrande element i form av at det kan stimulere til ytre motivasjon framfor indre motivasjon. Kor stor grad desse utfordringane undergrev elevane sin indre motivasjon for læring kan tenkjast å variere og er avhengig av om tiltak blir sett i verk for å dempe dei. Ein kan dermed ikkje fastslå at funna som antydgar at FAL fremjar indre motivasjon for læring stemmer i alle samanhengar FAL inngår i, men det kan sjåast på som starten på ei identifisering av faktorar som ser ut til å ha positiv effekt.

Ved å samanfatte teoretiske perspektiv og informantane sine erfaringar er hovudkonklusjonen av studien at fysisk aktiv læring potensielt kan fremje indre motivasjon for læring hos elevane. Konklusjonen byggjer på at det er fleire faktorar ved FAL-undervisninga som kan støtte elevar sitt behov for sjølvbestemming, tilhøyrse og kompetanse. Den byggjer også på at det stort sett er samsvar mellom elev- og lærarperspektivet på fenomenet, som såleis styrkjer tanken om at FAL legg til rette for indre motiverte elevar som har glede av undervisninga. Den indre motivasjonen kan tilsynelatande bli undergrava dersom faktorane ikkje tar høgde for potensielle utfordringar. I neste delkapittel vil eg kaste eit kritisk blikk på studien for å synleggjere faktorar som kan ha påverka kvaliteten på resultatet.

6.2 Eit kritisk blikk på studien

Sjølv om formålet med studien er å undersøkje korleis fysisk aktiv læring kan fremje indre motivasjon for læring, gjennom elevar og lærarar sine opplevingar og erfaringar, må ein også ta stilling til andre faktorar som kan ha påverka kvaliteten på resultatata. Ein av faktorane som kan ha påverka datamaterialet er utvalet av elevar. Som nemnt i metodekapittelet fekk kvar lærar ansvar for å plukke ut tre elevar til gruppeintervjuet. Sidan dei meir eller mindre fekk fritt spelerom til å velje ut kven dei ville, så kan det vere sannsynleg at lærarane har valt elevar som dei veit likar FAL og som generelt meistrar denne læringsmetoden godt. Det er tydeleg at elevane som deltok på datainnsamlinga er positive til FAL og gjerne ynskjer å ha meir av det i skulen. På den måten var det mykje einigheit mellom elevane som blei intervjuva saman, og det kan tenkjast at dei hadde ei oppfatning av at det kan auke sannsynet for å få meir FAL i skulen. Det vil uansett i all kvalitativ forskning vere usikkert om informantane representerer eit faktisk bilete av fenomenet ein studerer, eller i dette tilfelle kva dei opplever med fysisk aktiv læring. Ein kan eksempelvis heller ikkje vere sikker på at elevane og lærarane har same

definisjon av FAL-omgrepet som denne studien har. Men ettersom eg var ute etter å utforske faktorarar ved FAL som kan fremje indre motivasjon for læring hos elevane, kan oppgåva sjåast på som eit arbeid for å identifisere moglegheiter og potensial for motivasjon knytt til fysisk aktiv læring.

Utforminga av intervjuguiden og formuleringa av spørsmåla elevane og lærarane blei stilt kan også ha påverka resultatata i studien. Med fordel kunne eg ha tileigna meg endå meir kunnskap på det teoretiske feltet i forkant av dette arbeidet, slik at spørsmåla i større grad retta seg mot det oppgåva har som formål å undersøkje. På ei anna side kunne det ført til meir bruk av tidsressursar på det teoretiske, og mindre bruk på analysen og diskusjonen som er der resultatata i størst grad blir utarbeida. I tillegg kan det vere at ein endå meir teorinær intervjuguide hadde forhindra den meir spontane og direkte responsen hos informantane. Det kan også vurderast om sjølvbestemmingsteorien tar godt nok sikte på individuelle skilnader mellom elevane, og om ein annan teori hadde gitt meir konkrete funn.

Til slutt vil eg kommentere at på grunn av omfanget av prosjektet og tid til rådighet, inkluderer ikkje studien kontrollgrupper som kunne bekrefte eller avkrefte funna. Ei kontrollgruppe kunne bestått av elevar og lærarar frå skular som ikkje er kjent med eller brukar FAL. Gjennom ei slik tilnærming kunne eg hatt eit sterkare grunnlag for generalisering av funna. Eit anna alternativ kunne vore å inkludere endå fleire elevar og lærarar med kjennskap til FAL, eller gjennomført andre innsamlingsmetodar i tillegg til intervju. Dermed er studien sin overføringsevne noko svekkja fordi det berre er inkludert elevar og lærarar som har kjennskap til FAL, og det er nokså få informantar og innsamlingsmetodar med i prosjektet. Sjølv om ei oppgåve si overføringsevne vil påverke i kor stor grad funna kan bli nytta i andre samanhengar, så er ikkje formålet med denne studien å finne *alle* faktorane ved fysisk aktiv læring knytt til motivasjon som *alltid* vil oppstå i andre samanhengar. Formålet er å identifisere ulike faktorar ved fysisk aktiv læring som *kan* fremje indre motivasjon for læring.

6.3 Vidare forskning

Som det blei framheva i førre delkapittel, var tid eit moment som avgrensa både kor godt eg fekk utført datainnsamlinga og kor omfattande datamateriale eg fekk samla inn til prosjektet. Det kunne derfor vore interessant i vidare forskning på denne studien sin tematikk å sjå om det

same resultatet hadde førekomme med andre elevgrupper, eit større utval informantar, eit lågare eller høgre alderstrinn og gjerne gjennom fleire eller andre forskingsmetodar. I tillegg hadde det vore interessant å ta utgangspunkt i andre teoriar om motivasjon for å sjå om dei same motivasjonsfaktorane ved FAL, eller andre, kjem til syne. Det kan eksempelvis vere nyttig å ta utgangspunkt i betydinga av samhandling for indre motivasjon ved FAL, då eg ikkje har sett at slik forskning eksisterer. Ein kunne på den måten ha forska meir på korleis fysisk aktivitet som ein del av undervisninga kan motivere elevane for læring. Det hadde også vore interessant å forske på korleis elevar sin motivasjon knytt til FAL påverkar eksempelvis læringsutbyttet til elevane, eller opnar for andre positive effektar i skulesamanheng. Til slutt kunne det vore interessant å forska nærare på korleis læraren, som ein sentral aktør i FAL-undervisninga, kan leggje til rette for indre motivasjon hos elevane.

Det blir spanande å følgje med på den framtidige utviklinga av fysisk aktiv læring i skulen. Uansett kva vidare forskning tar sikte på å undersøkje er vertfall éin ting sikkert, og det er at både fysisk aktiv læring og motivasjon for læring er dagsaktuelle og interessante tema som det trengs meir forskning på.

Referansar

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bailey, D. P., Fairclough, S. J., Savory, L. A., Denton, S. J., Pang, D., Deane, C. S. & Kerr, C. J. (2012). Accelerometry-assessed sedentary behaviour and physical activity levels during the segmented school day in 10–14-year-old children: the HAPPY study. *European journal of pediatrics*, 171(12), 1805-1813. <https://doi.org/10.1007/s00431-012-1827-0>
- Bartholomew, J. B. & Jowers, E. M. (2011). Physically active academic lessons in elementary children. *Preventive medicine*, 52, S51-S54. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.017>
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing: Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Dalland, O. & Keeping, D. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Donnelly, J. E. & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive medicine*, 52, S36-S42. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021>
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W. & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The lancet*, 380(9838), 247-257. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1)
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelsemeldinga. Gode liv i eit trygt samfunn* (Meld. St. 19 (2018-2019)). Henta frå

<https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nn-no/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>

- Helsedirektoratet. (2014). *Kunnskapsgrunnlag fysisk aktivitet. Innspill til departementets videre arbeid for økt fysisk aktivitet og redusert inaktivitet i befolkningen (IS-2167)*. Henta frå 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
- Høgskulen på Vestlandet. (2021). SEFAL - Senter for fysisk aktiv læring. Henta 29. april frå <https://www.hvl.no/om/sefal/>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibbe, D. L., Hackett, J., Hurley, M., McFarland, A., Schubert, K. G., Schultz, A. & Harris, S. (2011). Ten Years of TAKE 10!®: Integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. *Preventive medicine, 52*, S43-S50. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.025>
- Krumsvik, R. J. (2019a). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-190). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Validitet i kvalitativ forsking. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 191-204). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalø, S. E., Bru, E., Brønne, K. & Dyrstad, S. M. (2017). Does increased physical activity in school affect children's executive function and aerobic fitness? *Scandinavian journal of medicine & science in sports, 27*(12), 1833-1841. <https://doi.org/10.1111/sms.12856>

- 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. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/fysisk-aktivitet-i-skolen/>
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesgleden i kroppsøving. I M. Stene (Red.), *Forskning i Trøndelag* (s. 65-78). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Manger, T. (2009). Motivasjon og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 279-309). Bergen: Fagbokforlaget.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Norris, E., Shelton, N., Dunsmuir, S., Duke-Williams, O. & Stamatakis, E. (2015). Physically active lessons as physical activity and educational interventions: A systematic review of methods and results. *Preventive medicine*, 72, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.12.027>
- 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>
- Owen, K. B., Parker, P. D., Van Zanden, B., MacMillan, F., Astell-Burt, T. & Lonsdale, C. (2016). Physical Activity and School Engagement in Youth: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychologist*, 51(2), 129-145. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1151793>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (s. 183-204). New York: University of Rochester Press.

- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology, 98*(1), 209-218.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. I D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (s. 223-244). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Resaland, G. K., Moe, V. F., Bartholomew, J. B., Andersen, L. B., McKay, H. A., Anderssen, S. A. & Aadland, E. (2018). Gender-specific effects of physical activity on children's academic performance: The active smarter kids cluster randomized controlled trial. *Preventive medicine, 106*, 171-176. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.10.034>
- Resaland, G. K., Aadland, E., Moe, V. F., Aadland, K. N., Skrede, T., Stavnsbo, M., ... Andersen, J. R. (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive medicine, 91*, 322-328. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.09.005>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68-78.
 Henta frå
<https://static1.squarespace.com/static/5c96d4ec0cf57d91390bd370/t/5cae46c1ec212dac4006d7d4/1554925256116/SDTandintmotive+%281%29.pdf>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement. Motivation, Learning, and Well-Being. I K. R. Wentzel & D. B. Miele (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-195). New York: Routledge.
- Skage, I. & Dyrstad, S. M. (2016). Fysisk aktivitet som pedagogisk læringsmetode i skolen. Henta frå <https://fysioterapeuten-eblad.no/dm/fysioterapeuten-5-16/files/assets/common/downloads/page0020.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Torgersen, G.-E. (2018). Samhandling under risk (SUR) – Theoretical foundation as a common frame of reference. I G.-E. Torgersen (Red.), *Interaction: 'Samhandling' under risk* (s. 19-38). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vazou, S., Gavrilou, P., Mamalaki, E., Papanastasiou, A. & Sioumala, N. (2012). Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation? *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(4), 251-263. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.682368>
- Vingdal, I. M. (2014a). Fysisk aktiv læring, et helhetlig lærings syn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37-59). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vingdal, I. M. (2014b). Introduksjon. Fysisk aktiv læring. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 11-21). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K. & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Wendelborg, C., Dahl, T., Røe, M. & Buland, T. H. (2020). *Elevundersøkelsen 2019 : Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/elevundersokelsen-2019---rapport-c.pdf>

Vedlegg

Vedlegg I: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet

Fysisk aktivitet i skulen

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å avdekkje om bruk av fysisk aktivitet i den ordinære undervisninga i skulen motiverer elevane. I dette skrivet gir eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltakinga vil innebere for deg.

Formål

Formålet med denne forskinga er som sagt å undersøkje om fysisk aktivitet i undervisninga kan vere ein motiverande læringsmetode for elevar. Det er dermed ikkje sjølv kroppøvningsfaget som er i fokus, men undervisning i andre faga. Fysisk aktivitet i skulen er eit svært viktig og dagsaktuelt tema i norske skular, og ein etterlyser meir forskning på dette området. Min visjon er å få fram elevane si stemme – deira tankar, opplevingar og erfaringar på dette området – samt lærarane sine, då det er interessant å sjå om dei er av same oppfatning. Datamaterialet vil bli brukt til å svare på problemstillinga i masteroppgåva mi, som førebels er slik:

Korleis kan fysisk aktivitet i undervisninga fremje «selvvirksomhet» hos elevane?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (Bergen) er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Etter å ha gjort litt undersøkingar på internett, fann eg fram til at din skule har fysisk aktiv læring (FAL) som ein sentral visjon i skulepedagogikken. Dette tykkjer eg er svært interessant og passa midt i blinken for mitt masterprosjekt. Dermed kunne eg gjerne tenkt meg å gjennomføre eit intervju med tre elevar og ein til to lærarar, angående akkurat dette.

Kriterier for utvalet er:

- Elevar: To jenter og ein gut eller ei jente og to gutar frå same klasse – 5.-7. klasse
- Ein til to lærarar: Underviser dei aktuelle elevane – gjerne i ulike fag, er godt kjent med og bruker FAL.

Kva inneberer det for deg å delta?

Om du vel å delta i prosjektet, inneber det at du stiller til eit individuelt intervju som vil ta deg ca. 1 time. Her er det inkludert tid som går til å rigge og setje i gong med intervjuet, samt avslutte det. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak og det vil bli teke notatar undervegs. Som føreset/verge kan du få sjå intervjuguide på førehand ved å ta kontakt. Intervjuet vil bli gjennomført i ein skuletime for elevane, så sant det lar seg gjere. For lærar(ar) som skal bli intervjuet kan eg vere fleksibel, dersom det er best eigna å gjennomføre etter skuledagen er ferdig.

Intervjuguiden inneheld i korte trekk spørsmål om:

- Kjønn
- Alder/klasse
- Opplevingar og erfaringar med fysisk aktivitet i undervisninga
- Motivasjon

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle dine personopplysingar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til formålet eg har fortald om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I samarbeid med min vegleiar vil også han få tilgang til opplysningane. For at ingen uvedkommande får tilgang til personopplysingane, vil eg erstatte namn og kontaktopplysingane dine med ein kode som lagrast på eigen namneliste adskilt frå øvrige data. Datamaterialet vil så bli lagra på ein trygg forskingsserver knytt til den ansvarlege læringsinstitusjonen (Høgskulen på Vestlandet). Som deltakar vil du ikkje kunne bli gjenkjent i publikasjon, då opplysningane vil bli anonymisert.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Datamaterialet vil bli sletta når prosjektet er avslutta og oppgåva er godkjent, noko som etter planen er rundt 29. juni 2020. Dette inneber sletting av lydopptak, transkripsjonar, notatar frå intervju og signert samtykkeerklæring.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Eg behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke. Desse opplysningane er namn og intervjuet, som vil bli oppbevart på ulike stadar.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarleg 1: Amalie V. Bråstad, telefon: [REDACTED] e-post: [REDACTED]
- Vegleiar: Herner Sæverot ved Høgskulen på Vestlandet, telefon: [REDACTED], e-post: [REDACTED]
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen, telefon: [REDACTED] e-post: [REDACTED]

Om du har spørsmål knytt til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post [REDACTED] eller på telefon: [REDACTED]

Med vennleg helsing

Amalie Virkedal Bråstad

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *fysisk aktivitet i skulen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- å la mitt barn delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Eg samtykker til at mitt barn sine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta

(Signert av føresett/verge, dato)

Vedlegg II: E-post til rektor angående prosjektet

Til rektor ved ... skule,

Eg er masterstudent på Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen. Eg skriver master i undervisningsvitenskap, med vekt på pedagogikk. Temaet i masteroppgåva mi er fysisk aktivitet i skulen. Det er ikkje sjølve kroppsøvfaget som er i fokus, men undervisning i andre fag der fysisk aktivitet blir brukt som eit verktøy for læring. Eit svært viktig og dagsaktuelt tema i norske skular, men som det framleis er for lite forskning på! Min visjon er å få fram elevane si stemme - deira tankar, opplevingar og erfaringar på dette området. Eg ynskjer såleis å intervjuar elevar om korleis dei opplever det å vere fysisk aktiv i undervisninga, og avdekkje om dette er noko som motiverer dei i skulekvardagen. Eg ynskjer også å intervjuar nokre lærarar, for å kunne samanlikne deira og elevane sine oppfatningar. Jo meir forskning ein gjer på dette feltet, jo betre kan det styrkje og løfte fram viktigheita av fysisk aktivitet i skulen.

Etter å ha gjort litt undersøkingar på internett, fann eg fram til at din skule har fysisk aktiv læring (FAL) som ein sentral visjon i skulepedagogikken. Dette tykkjer eg er svært interessant, og traff så klart midt i blinken for mitt masterprosjekt. Dermed kunne eg gjerne tenkt meg å gjennomføre intervju med tre elevar (**ei jente og to gutar/to jente og ein gut**) i 5./6./7. klasse på din skule, og ein til to av deira lærarar. Opplysningane og datamaterialet eg hentar inn av informantane vil bli behandla konfidensielt og vidare anonymisert i oppgåva. Eg har gode moglegheiter til å kome på skulen for intervju om det lar seg gjere. Eg er fleksibel med når det kan gjennomførast, men for prosjektet sin del hadde det vore fint å fått gjort det i slutten av november eller byrjinga av desember.

Dersom dykk ynskjer meir info om prosjektet, er det berre å ta kontakt. Eg håpar dykk kan vere interesserte i å bidra til eit viktig datamateriale i dette masterprosjektet. Uansett vil eg seie at det verkar som dykk gjer ein svært god innsats for elevane ved å nytte fysisk aktiv læring!

Med vennleg helsing
Amalie Virkesdal Bråstad
Telefon: [REDACTED]

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Fysisk aktiv læring i skulen

Referansenummer

560186

Registrert

11.11.2020 av Amalie Virkesdal Bråstad - [REDACTED]

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Herner Sæverot, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Amalie Virkesdal Bråstad [REDACTED]

Prosjektperiode

17.08.2020 - 29.06.2021

Status

26.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

26.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

26.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Utvalg 1: Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om deres barna. 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 foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

NSD vil understreke at også barne må ville ønske å delta.

Utvalg 2: 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.

Utvalg 2 vil være underlagt taushetsplikt som lærere. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18),

underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: **Kajsa Amundsen**

Tlf. Personverntjenester: XXXXXXXXXX