

Mathias Flotve

Omvendt undervisning og helse i kroppsøving

En kvalitativ undersøkelse om omvendt undervisning og helse, og hvordan omvendt undervisning kan bidra til økt forståelse av helse hos elevene

Masteroppgave i Kroppsøving

Veileder: Ove Østerlie

Medveileder: Annepetra Jenssen

Juni 2024

Mathias Flotve

Omvendt undervisning og helse i kroppsøving

En kvalitativ undersøkelse om omvendt undervisning og helse, og hvordan omvendt undervisning kan bidra til økt forståelse av helse hos elevene

Masteroppgave i Kroppsøving
Veileder: Ove Østerlie
Medveileder: Annepetra Jenssen
Juni 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Kroppsøvingsfaget har som mål å fremme helse og styrke elevenes helseressurser. Helsebegrepet er derfor en sentral komponent i læreplanen i kroppsøving. Samtidig viser forskning at elever har en snever forståelse av hva helse er. I tillegg er lærere usikre på hvordan de skal undervise elevene om helse, og de ønsker heller ikke å bruke kroppsøvingstimen til teoretisk undervisning. De senere årene har det blitt forsket mer og mer på omvendt undervisning, og enkelte forskere tror dette kan være løsningen på å lære elevene om helse i kroppsøving. Formålet med denne studien er å se hvordan elever på ungdomstrinnet oppfatter omvendt undervisning, og om omvendt undervisning kan bidra til å gi elevene en bedre og dypere forståelse av hva helse er.

Det ble brukt en kvalitativ metode, hvor datainnsamlingen var fokusgruppeintervju. Utvalget bestod av 13 elever fra 9.trinn fordelt på 3 fokusgrupper med 4-5 elever på hver gruppe. Metoden som ble brukt for å analysere datamaterialet var en innholdsanalyse.

Funnene viser at elevene i korte trekk var positive til omvendt undervisning, og intervjuene tyder på at elevene også får økt motivasjon av omvendt undervisning. I tillegg kan omvendt undervisning bidra til økt læring i kroppsøving. Elevene ønsker ikke teoretisk undervisning i faget, men vil samtidig lære seg hvorfor de gjør hva de gjør, og gevinstene det kan gi. Resultatene indikerer at de er positive til å lære mer om helse gjennom omvendt undervisning. Funnene viser også at enkelte av elevene fokuserer mest på den fysiske dimensjonen og matinntak når det kommer til hva helse er. Samtidig kan det tyde på at flere av elevene har endret sitt syn på helse, og ser viktigheten av spesielt den sosiale dimensjonen av helse.

Abstract

The aim of the physical education subject is to promote health and strengthen students' health resources. Therefore, the concept of health is a central component of the physical education curriculum. However, research shows that students have a narrow understanding of what health is. Additionally, teachers are unsure how to teach students about health and are reluctant to use physical education class time for theoretical instruction. In recent years, there has been increasing research on flipped learning, with some researchers suggesting it could be the solution to teaching students about health in physical education. The purpose of this study is to explore how secondary school students perceive flipped learning and whether it can contribute to a better and deeper understanding of health.

A qualitative method was used, with focus group interviews for data collection. The sample consisted of 13 students from the 9th grade, divided into 3 focus groups with 4-5 students each. The method used for analyzing the data was content analysis.

The findings show that students were generally positive about flipped learning, and the interviews suggest that flipped learning also increases student motivation. Additionally, flipped learning can contribute to increased learning in physical education. Students do not want theoretical instruction in the subject but want to understand why they do what they do and the benefits it can bring. The results indicate that they are positive about learning more about health through flipped learning. The findings also show that some students focus heavily on the physical dimension and diet when it comes to what health is. However, it seems that several students have changed their view on health and recognize the importance of especially the social dimension of health.

Forord

Med disse ordene ferdigstiller jeg endelig min masteroppgave, i det som også betyr slutten på 5 fine år som student i Trondheim og på lærerstudiet. Når jeg nå er kommet til slutten av en æra, kan jeg si meg både stolt og ydmyk. Masteroppgaven har krevd egenskaper jeg i utgangspunktet ikke besitter, som selvdisiplin og fokus. Heldigvis har den vist meg at når jeg først bestemmer meg for å gjøre noe, så får jeg det til. Jeg har også lært at ordtaket «bedre sent, enn aldri» faktisk stemmer.

Jeg hadde ikke kommet i mål uten hjelp fra flere viktige personer. Først og fremst må jeg takke både farmor og mormor, for at de konstant sendte meg bekymringsmeldinger for å høre om jeg jobbet med masteroppgaven. Til slutt smittet deres bekymring over på meg, og fikk meg til å innse arbeidsmengden som måtte bli lagt ned. Takk!

Videre må jeg takke veilederne mine, Ove Østerlie og Annepetra Jenssen. Veiledningen fra dere har vært til stor hjelp! Jeg må også takke spesielt Ove som lot meg bruke videoene hans fra nettstedet han har utviklet. Takk!

Jeg må også rette en stor takk til venner, spesielt på masterplassen. Hadde det ikke vært for at det var så gøy å være på masterplassen hadde jeg nok ikke kommet i mål. Takk!

Til slutt må jeg takke familien min, som alltid har pushet og støttet meg, selv når de har blitt oppgitt. Takk!

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Oppgavens struktur	2
2. Teori	2
2.1 Hvordan forstår vi helse?.....	3
2.1.1 Biomedisinsk forståelse av helse	3
2.1.2 Salutogonesisk forståelse av helse	4
2.1.3 Forståelse av helse opp mot kroppsøvingsfaget	5
2.2 Omvendt undervisning.....	7
2.2.1 Forskning på omvendt undervisning relatert til kroppsøving	8
3. Metode master	10
3.1 Epistemologi	10
3.2 FENOMENOLOGISK STUDIE	10
3.3 Abduktiv tilnærming	11
3.4 Utvelgelse av informanter	11
3.5 Datainnsamling	12
3.6 Valg av metode.....	14
3.7 Kvalitativt intervju.....	14
3.8 Intervjuguide.....	15
3.9 Transkribering av intervju	15
3.10 Analyse	16
3.11 Etiske retningslinjer.....	17
3.11.1 Forskningsgodkjenning.....	17
3.11.2 Informert samtykke	18
3.11.3 Konfidensialitet	18
3.12 Forskningens troverdighet.....	18
4.1 Funn og diskusjon	20
4.2 Omvendt undervisning.....	20
4.2.1 Holdninger og motivasjon knyttet til omvendt undervisning	20
4.2.2 Læring i kroppsøving.....	21
4.2.3 Formatet på lekse - videoen	24
4.3 Elevenes forståelse av helse.....	26
4.3.1 Biomedisinsk syn på helse/fysiske dimensjonen av helse	26
4.3.2 Salutogent perspektiv på helse	28
5.1 Konklusjon	31
Referanser	33
Vedlegg	39

1. Innledning

Helse som tema har nok aldri blitt diskutert oftere enn det blir i dagens samfunn. Med økende bekymring for livsstilssykdommer, økende skjermtid blant barn og unge, og generelle endringer i samfunnets helseutfordringer, er det tydelig at helse ikke lenger bare er en personlig bekymring, men også en kollektiv utfordring som krever handling på flere nivåer. FHI (2019) viser i en undersøkelse at antall sedatid hos barn og unge har økt betraktelig, noe som åpenbart ikke er bra for helsen deres. Samtidig ser vi at ungdommens velvære har avtatt kontinuerlig siden 2012, som det hevdes kan sees i forbindelse med smarttelefonens inntog og økt internettbruk (Twenge et al., 2021). Som et resultat av dette ser vi også en tydelig sammenheng mellom digital teknologi og økt fedme hos barn og unge (Gard, 2014). En annen studie viser en alvorlig økning av psykiske plager hos barn og unge de senere årene (Krokstad et al., 2022). Det antydes at den dårligere psykiske helsen kan relateres til utviklingen samfunnet har hatt de siste årene (Krokstad et al., 2022).

Forskning viser også at elever på ungdomstrinnet har dårlig kunnskap og forståelse av helse (Harris et al., 2016, Malmin, 2023). Når elever tenker på helse, fokuserer de nesten utelukkende på den fysiske dimensjonen (Malmin, 2023). De klarer heller ikke se sammenhenger mellom helse og fysisk og psykisk aktiviteter (Harris et al., 2016). I denne artikkelen så de også på tidligere forskning som er gjort, noe som viser at det har skjedd lite utvikling på akkurat dette området de siste årene. Harris et al. (2016) skriver at det ser ut som ungdommen sliter med å forstå informasjonen de får om helse fra ulike kilder, som skolen og sosiale medier. Dette resulterer i at barn og ungdom ikke har den nødvendige kunnskapen og forståelsen for å kunne leve en sunn og aktiv livsstil (Harris, et al., 2016).

Det er derfor tydelig at helse er et tema man må ta mer på alvor, og at man må sette mer fokus på det i skolen. Samtidig understreker nasjonale styringsdokumenter i Norge viktigheten av helse i skolen og betydningen av å integrere helseopplæring på ulike nivåer. Gjennom fagfornyelsen har det tverrfaglige faget folkehelse og livsmestring fått plass, som blant annet skal gi elevene kompetanse som fremmer fysisk og psykisk helse (Regjeringen, 2019). I tillegg har den nasjonale planen for fysisk aktivitet (2020-2029) en tydelig målsetting om å fremme fysisk aktivitet og redusere stillesitting blant barn og unge (Regjeringen, 2019). Planen vektlegger skolen som en sentral arena for å fremme fysisk aktivitet og understreker betydningen av at skolen tilrettelegger for varierte og inkluderende aktiviteter som styrker elevenes fysiske og mentale helse (Regjeringen, 2019). Såpass alvorlig tar Regjeringen (2019) det, at de skriver følgende: «I lys av en kraftig reduksjon i fysisk aktivitet tidlig i ungdomsårene og mye stillesitting, vil regjeringen særlig tilrettelegge for at det utvikles undervisningsressurser i hvordan fysisk aktivitet kan inngå som metode i fag på 8.–10. trinn».

En undervisningsressurs som kan bidra til dette, er omvendt undervisning, spesielt med tanke på elevenes læring når det kommer til helse. Dette krever samtidig at det blir forsket på, noe det skal gjøres i dette forskningsprosjektet. Hensikten bak studien er å prøve og finne ut av om elevene får en bedre forståelse av hva helse er, opplever mer læring ved bruk av omvendt undervisning, og tenker kritisk mellom sammenhengen mellom trening og helse. I tillegg ser jeg på hva elevene tenker om omvendt

undervisning som undervisningsmetode. Det teoretiske rammeverket tar hovedsakelig for seg omvendt undervisning og helse, og jeg vil derfor se på teorier og forskning rundt de to temaene. Jeg vil også knytte oppgaven tett opp mot læreplanen i kroppsøving.

Med utgangspunkt i hensikten til studien er følgende problemstilling blitt formulert:

«Hvordan bidrar omvendt undervisning til elevenes læring om temaet helse?».

Som nevnt over, vil jeg også se på hvordan elevene responderer på omvendt undervisning. Ettersom problemstilling etterspør svar på hvordan omvendt undervisning påvirker elevenes læring, er det også viktig å få svar på hva elevene mener om omvendt undervisning. Derfor vil deler av analysen, resultatene og diskusjonen ta for seg nettopp det.

1.1 Oppgavens struktur

Denne studien er blitt delt inn i følgende fem kapitler:

Kapittel 1 er innledningen av oppgaven, hvor det ble redegjort temaet i prosjektet, dens relevans, formålet med studien hvor blant annet problemstilling ble presentert, og oppgavens avgrensning.

Kapittel 2 tar for seg de to begrepene helse og omvendt undervisning i den rekkefølgen. Først vil jeg redegjøre for ulike måter å forstå helse på sett gjennom ulike teorier, deretter knytte det opp mot kroppsøvingfaget. Videre vil jeg se generelt på teorier om omvendt undervisning, hva det er og forskning rundt det, før det også knyttes opp mot kroppsøvingfaget.

I kapittel 3 blir metoden som er benyttet presentert sammen med alle valgene som er gjort i forskningsprosessen. I denne delen av studien vil jeg presentere metodiske valg, beskrive fremgangsmåten i undersøkelsen, introdusere informantene, diskutere forskningsetiske vurderinger og undersøke forskningens troverdighet.

Kapittel 4 tar for seg studiens funn og diskusjoner rundt det. Funnene ses i sammenheng med teorien og forskningen som er presentert i kapittel 2.

Siste kapittel tar for seg konklusjonen, som gir en oppsummering av studien og viser til de mest sentrale funnene gjort i prosjektet.

2. Teori

I dette kapitlet vil det bli redegjort for hvordan vi kan forstå helse. Videre blir det gjort rede for det biomedisinske og salutogene perspektivet av helse, før helse blir sett på i lys av læreplanen i kroppsøving. Deretter går oppgaven videre på forskning om omvendt undervisning.

2.1 Hvordan forstår vi helse?

På samme måte som kroppsøvlingslærere kan ha vanskeligheter med å vite hvordan og hva man skal undervise elevene i om helse, er det også mange ulike måter å definere begrepet "helse" på. I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for ulike måter å forstå helse på. Fokuset vil ligge på to ulike perspektiver, patogent syn mot et mer salutogent syn på helse. Verdens helseorganisasjon (WHO) har utviklet en definisjon på helse: «ein tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære og ikkje berre fråvær av sjukdom og lyte» (Braut, 2022). Det er flere ting å ta tak i ved denne definisjonen, og mange er kritiske til WHO for sin formulering (Mæland, 2009). Likevel viser definisjonen tydelig at helse består av flere komponenter, det fysiske, mentale og sosiale (Mong, 2023). For det første kan det være vanskelig å oppnå eller opprettholde en tilstand av fullstendig velvære på alle disse områdene til enhver tid, noe som kan føre til at definisjonen virker urealistisk for mange mennesker. Videre kan fokuset på "fullstendig velvære" være uoppnåelig for de som lever med kroniske sykdommer eller funksjonshemminger, og det kan derfor ekskludere disse gruppene fra den generelle helsedefinisjonen.

Ifølge Mæland (2009) er helse et begrep som, ut ifra kontekst og mening, kan illegges ulik mening. Det paradoksale med begrepet helse er at de aller fleste klarer å si mye om hva det handler om, men det er ingen enighet om en allmenngyldig definisjon (Mæland, 2009). Hva som er og kan sees på som helse er ikke selvklart (Quennerstedt, 2006).

2.1.1 Biomedisinsk forståelse av helse

Gjennom et biomedisinsk syn på helse ser man på helse som normalt tilstand (Mæland, 2009). Med andre ord handler helse om at man skal fungere normalt. Dersom en person er syk, avviker deres tilstand fra det som anses som normalt. Man ser da på helse som noe todelt, og det blir, ifølge Quennerstedt (2018), en enten/eller logikk, hvor helse vil være et mål. I et biomedisinsk perspektiv legges fokuset mot kroppen og det fysiske. Historisk sett har dette perspektivet hatt stor plass og innflytelse innen forskning av fysisk aktivitet (Quennerstedt, 2018). Antonovsky (2005) viser til at det ikke er mulig å bare forbli i en tilstand av god eller middels helse, men man må kontinuerlig arbeide med å vedlikeholde den. Ettersom helse anses som den normale tilstanden, er det flere risikofaktorer som det er viktig å være klar over for å bevare denne normale tilstanden. Avvik fra samfunnets kroppsideal vil bli sett på som usunt, siden man har et ytre perspektiv på kroppen som da er i fokus (Quennerstedt, 2018). For eksempel vil overvekt være en av risikofaktorene man vil unngå. Det vil også være umulig for mennesker med en fysisk nedsettelse eller kronisk sykdom å ha en god helse dersom man ser det i lys av det biomedisinske perspektivet. Årsaken til det er for at man kan argumentere for at man aldri fungerer helt som normalt.

Når man ser på helse gjennom et slikt perspektiv, sorterer vi menneskene ut ifra om de er friske eller syke. For oss mennesker vil sykdom være en opplevelse av at kroppens normale funksjoner ikke fungerer optimalt (Quennerstedt, 2006). Kritikken rundt et slikt biomedisinsk perspektiv tar hovedsakelig for seg at helse er mer enn bare å være syk eller frisk (Antonovsky, 2005). Dette perspektivet kan sies å ha en snever tilnærming til helse, ettersom den overser mange ulike faktorer som kan påvirke en persons velvære.

2.1.2 Salutogonesisk forståelse av helse

Salutogonese er en slags motsats til det biomedisinske perspektiv. Antonovsky (1979) var sterkt uenig at man ikke kan ha god helse dersom man er syk, og mente at helse ikke er noe vi enten har eller ikke har. Derimot hevdet han at helse er individuelt. Salutogonese ser på hvordan man kan oppnå velvære. Store norske leksikon forklarer det salutogonese perspektivet med at det legges vekt på å gi den enkelte økt velvære og mestring både på et fysisk og psykisk nivå (Lønne, 2022).

Salutogonese kan sees på mer som et paraplybegrep som omfatter ulike teorier, enn en egen teori om helse. Fokuset ligger på hvordan man kan fremme helse, og at det kan være mer enn bare fysisk aktivitet. Antonovsky (1979) forklarer at salutogonese handler om at helse, med en slik tilnærming, alltid er til stede for individet (Mong, 2023). I motsetning til et biomedisinsk perspektiv på helse som ser på helse og sykdom som enten/eller, mener Antonovsky (1979) at man kan se på det mer som en skala hvor man kan bevege seg fra helt frisk til helt syk. De to ytterpunktene, fullstendig frisk og fullstendig syk, brukes kun som enkle verktøy for å forstå helse, men virkeligheten er langt mer nyansert. Det er sjelden at noen befinner seg helt på den ene eller den andre enden av skalaen. De fleste mennesker befinner seg et sted imellom, med varierende grader av helse og sykdom. En persons helsetilstand kan stadig variere, og kan påvirkes av ulike faktorer og endringer over tid, noe som illustrerer kompleksiteten rundt helsetilstanden til oss mennesker. Disse ulike faktorene, som for eksempel stress, er noe man er nødt til å håndtere. Enten så gir man etter for stresset og beveger seg nedover skalaen mot u-helse, eller så mestrer man stresset og beveger seg i andre retning av skalaen. Måten enkeltpersoner håndterer de stressfaktorene de opplever, avhenger av deres individuelle ressurser (Antonovsky, 1996). Hvordan individet håndterer bevegelsene på denne skalaen er en læringsprosess. Det bli derfor viktig for individet å reflektere rundt hva som bidrar til helse, de ulike mulighetene og hva som gir økt livskvalitet (Lindström & Eriksson, 2015). Mong (2023) skriver i sin avhandling at det viktigste ved en salutogen tilnærming er at individet selv er klar over hvilke faktorer som påvirker deres opplevelse av helse og hvordan de føler seg til enhver tid, ikke hvordan man kan oppnå perfekt helse. Det er viktig å påpeke at sykdomsbegrepet ikke avvises gjennom en salutogen tilnærming, men at det heller *kan* være en påvirkningsfaktor. Quennerstedt (2018) mener at vi bør gå fra et patogent syn på helse og heller fokusere og stille salutogene spørsmål i skolen og kroppsøvningsfaget. Dersom vi begynner med det vil faget bli tatt mer alvorlig, og elevene vil forstå at man skal lære noe i faget (Quennerstedt, 2018).

For å vise hva salutogenese handler om, brukte Antonovsky en metafor om en blind mann (Lindström og Eriksson, 2015). Etter å ha levd 35 år som normalt ble mannen plutselig blind, og dette førte til å folk begynte å omtale han som «den blinde» og hørte ikke lenger på meningene hans. Etter hvert, ved hjelp av prøving og feiling, klarer den blinde mannen å adaptere seg til den nye hverdagen sin. Det er ifølge Antonovsky dette som er viktig: «Vi må se på det som skaper helse, og ikke bare hva som er sykdommens begrensninger og årsaker» (Lindström & Eriksson, 2015, s. 17). Her ser vi forskjellen på et biomedisinsk perspektiv og det salutogene perspektiv, hvor denne mannen hadde blitt sett på som et avvik fra helse, ettersom han ikke var frisk. Gjennom en salutogen tilnærming skal man heller defineres ut ifra ressursene man besitter (Lindström & Eriksson, 2015).

2.1.3 Forståelse av helse opp mot kroppsøvingsfaget

Disse to ulike perspektivene av helse, gir også utslag for måten man underviser om helse i kroppsøving. Tidligere har jeg nevnt at lærere finner det vanskelig å undervise om helse i kroppsøving (Mong, 2019). Samtidig, fra et biomedisinsk perspektiv, er det beste å bruke kroppsøvingstimen til høyt fysisk aktivitetsnivå. Jeg skal videre nå se på hvordan man forstår helse opp mot kroppsøvingsfaget gjennom læreplanen.

I lys av den stadig økende bevisstheten rundt betydningen av helsefremmende praksiser i utdanningssystemet, spiller begrepet helse en sentral rolle i den norske læreplanen for kroppsøving. Dette er noe som også ble tydeliggjort av kunnskapsdepartementet når fagfornyelsen kom i 2020. Dersom vi leser om faget og fagets relevans og sentrale verdier, ser vi at helse er noe man skal utvikle kompetanse om på lik linje som trening; «Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og **helse** .. » (Kunnskapsdepartementet, 2019). Så hvordan utvikler man kompetansen til elevene om helse? Dette er en utfordring mange lærere i dag sliter med å løse (Mong, 2019). Begrepet helse er svært komplekst. Det er et begrep eller tema som er vanskelig å lære bort og gi elevene forståelse og kompetanse rundt det. Formuleringen kunnskapsdepartementet har gjort reflekterer en helhetlig forståelse av helse. Dette er kanskje litt i motsetning til den rollen kroppsøving tidligere har hatt, som er det mer tradisjonelle perspektivet som kun fokuserer på trening og fravær av sykdom (Mong, 2023). I stedet understreker denne formuleringen viktigheten av å integrere aspekter av fysisk, mentalt og sosialt velvære i pedagogisk praksis. Kunnskapsdepartementet viser dermed at helse er et komplekst og sammensatt begrep, som det er viktig at elevene lærer og får kunnskap om. Helse er noe som til stadighet diskuteres oftere, og der bekymringer knyttet til helse og livsstil stadig øker, blir aktualiseringen av begrepet helse i kroppsøvingsfaget av avgjørende betydning. Dette skyldes ikke bare den voksende bevisstheten om viktigheten av å opprettholde god helse, men også det presserende behovet for å ruste elevene med kompetanse og verktøy for å kunne ta ansvar for sin egen helse. Dette viser kunnskapsdepartementet (2019) videre når de skriver at «Kroppsøving fremmer kritisk tenkning om kroppsidealer som kan påvirke selvfølelse, **helse**, trening og livsstil». I dagens kroppsøvingsundervisning blir det stadig viktigere å fremme en kritisk refleksjon rundt livsstils valg og helsefremmende praksiser. Dette innebærer ikke bare å lære elevene hvordan de skal trene riktig eller spise sunt, men også å gi dem innsikt i sammenhengen mellom fysisk aktivitet, kosthold, mental helse og sosial trivsel. Det er et sentralt mål som kommer frem gjennom styringsdokumentet til lærerne i kroppsøving, hvor «Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og **helsefremmende** livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

En kan derfor påstå at kroppsøving er blant de viktigste fagene i skolen, for faget skal lære elevene å ta gode valg som vil ha betydning for helsen deres gjennom hele livet. Gjennom faget utvikler elevene vaner som gir god helse på lang sikt. Derfor, på tross av at lærere finner det vanskelig å lære elevene om helse, er det viktig at elevene lærer om hvordan de kan ta ansvar for helsen sin, slik at de er godt rustet til å leve et sunt og godt liv, selv når verden endrer seg rundt dem. Et av kjerneelementene i læreplanen er at «Elevene utforsker egen identitet og eget selvbylde, og reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og **helse**»

(Kunnskapsdepartementet, 2019). Med andre ord ser vi gjentatte ganger i læreplanen at kroppsøvfingsfaget skal handle om mye mer enn kun fysisk aktivitet, og at elevene faktisk skal lære noe. Dette er noe kroppsøvfingslærerne må bli mer bevisst på.

Litt av den bredden begrepet helse tar for seg, kommer også tydelig frem i læreplanen for kroppsøving under «tverrfaglige temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det spesifiseres at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving skal «fremme god psykisk og fysisk helse». Ved å fokusere på folkehelse og livsmestring i kroppsøvfingsfaget, får kunnskapsdepartementet frem at dette er en kollektiv utfordring som angår samfunnet som helhet. På bakgrunn av dette underbygges behovet for å adressere helse i kroppsøvfingsundervisningen for å sørge for et best mulig samfunn, med minst mulige helseproblemer. Det at man ikke bare skal fokusere på egen helse er noe som blir spesifisert i læreplanen: «Elevene skal også lære å forvalte helse som ressurs på en måte som gagnar den enkelte, og lære å ta gode valg for egen og **andres helse** gjennom livet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene får dermed muligheten til å utvikle seg som ansvarlige og medfølende individer som er i stand til å bidra positivt til fellesskapet gjennom kroppsøvfingsfaget.

Helse er, som tidligere nevnt, et svært sammensatt og komplekst begrep som består av flere ulike perspektiver. Derfor er det interessant å se at dette er noe som kommer frem i læreplanen at elevene skal få kunnskap om: «Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om det er et større fokus på helse i læreplanen, er det fortsatt lite fokus på hvordan man kan undervise om helse. På tross av å være lærernes styringsdokument, synliggjøres det ikke hva man skal vektlegge i undervisningen. Mong (2023) skriver i sin doktoravhandling at det er lite forskning som viser hvordan helse kan arbeides med didaktisk. Gjennom forskningen som er gjort, tydeliggjøres det at det er delte posisjoner i forhold til hva helse skal eller bør være i kroppsøvfingsfaget (Mong, 2023). På den ene siden er det forskere som understreker betydningen av at kroppsøvfingsfaget utnytter sin potensielle rolle for å forbedre barn og unges helse, særlig gjennom økt fysisk aktivitet (Mong, 2023). På den andre siden er det de som argumenterer for at hovedmålet med faget ikke nødvendigvis bør være å direkte forbedre elevenes helse, men heller å gi dem nødvendig kunnskap og ferdigheter til å ta gode valg for egen helse (Mong, 2023). Forskjellen mellom disse perspektivene ligger i fokuset: mens det ene vektlegger konkrete tiltak for helseforbedring, legger det andre vekt på å gi barn og unge en dypere forståelse av hva helse betyr for dem personlig.

Å undervise i helse er noe som har vist seg å være en utfordring, og det er ikke en enighet blant kroppsøvfingslærere om hvor stor plass helse skal ha i kroppsøving (Schenker, 2018). Dette kan også forklare tidligere forskning fra Green (2006) som viser til at de fleste kroppsøvfingslærerne legger opp undervisningen mer basert på sin egen ideologi om helse, enn på en teoretisk forståelse. Med så mye tvil rundt hvordan læreren skal undervise om helse i kroppsøving, er det tydelig at dette er et område det bør forskes mer på. I følge FHI (2019) har antall sedatid hos de unge økt betraktelig, og med det har også antall overvektige barn og unge økt. Derfor er hovedargumentet til flere at når man først har kroppsøving på timeplanen, er det viktig å sørge for at elevene er i fysisk aktivitet, og gjerne vektlegge nettopp det i større grad enn det gjøres i dag. Skolen og kroppsøvfingsfaget er ideelle arenaer for å fremme fysisk aktivitet blant barn og unge, da de når et bredt spekter av elever uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger. Med andre ord når man alle gjennom faget. Dette gir ikke bare en

mulighet til å lære viktige ferdigheter og prinsipper knyttet til helse og aktivitet, men også et fellesskap og en kultur som oppmuntrer til deltakelse og trivsel. På denne måten bidrar skolen og kroppsøvningsfaget til å fremme en sunn livsstil og forebygge helseproblemer på lang sikt, samtidig som de sikrer at alle elever har tilgang til de helsemessige fordelene ved regelmessig fysisk aktivitet. Hvilke andre arenaer har man mulighet til å nå frem til samtlige, og i stor grad sørge for at barn og unge «må» bevege seg og være i aktivitet?

På den andre siden, er det også åpenbart at kroppsøvningsfaget er en ideell arena for barn og unge å lære om helse og det er flere som mener at nettopp dette er noe som bør i større grad vektlegges (Quennerstedt et al., 2010). Kritikken deres kommer som et motsvar på at fysisk aktivitet automatisk gir bedre helse (Quennerstedt et al., 2010). Ved å begrense elevenes forståelse av helse til kun fysisk aktivitet, kan det føre til at elevene overser viktigheten av å opprettholde en balansert livsstil som tar hensyn til flere andre faktorer. Derfor er det viktig å lære elevene at helse handler om en helhetlig tilnærming som tar hensyn til alt dette.

2.2 Omvendt undervisning

Den vanlige forståelsen av hva omvendt undervisning er, handler om å snu om på den tradisjonelle undervisningsmåten og får elevene til å se informerende videoer hjemme i forkant av timen, før man gjør det typiske hjemmearbeidet på skolen (Bergmann og Sams, 2014). AALAS (2018) har kommet med en definisjon på omvendt undervisning:

«Omvendt undervisning er et rammeverk som gjør det mulig for lærere å nå alle elever. Den omvendte tilnærmingen inverterer den tradisjonelle klasseromsmodellen ved å introdusere kurskonsepter før timen, slik at lærere kan bruke timen til å veilede hver elev gjennom aktive, praktiske, innovative anvendelser av kursprinsippene».

Grunnideen bak omvendt undervisning er dermed ganske enkel; elevene tilegner seg ny kunnskap i forkant av undervisningsøkten gjennom bruk av video eller andre digitale læringsverktøy. Ved å legge opp undervisningen slik får læreren frigitt tiden som vanligvis brukes til forberedelser og presentasjoner av fagstoffet på skolen. Dette fører til at læreren får større fleksibilitet og handlingsrom i undervisningen, både når det gjelder tilpasning av leksjoner, organisering av aktiviteter som bygger på fagstoffet, og oppfølging og støtte av elevene på en individuell basis (Bergmann og Sams, 2014). Dette er gunstig fordi det fremmer en mer elevsentrert tilnærming til undervisningen, som legger vekt på å tilpasse læringen etter hver enkelt elevs unike behov, interesser og læringsstil. Det går altså fra lærerinstruksjonsbasert undervisning, til et mer elevsentrert læringsmiljø. Østerlie og Kjelaas (2019) viser til at dette kan virke positivt fordi det bidrar til mer meningsfulle læringsmetoder der elev og lærer i et samspill kan gå mer i dybden og utforske temaer sammen. Det viser seg at det alt for ofte er slik at undervisningen er sentrert rundt læreren og ikke elevene. En standard prosedyre i en undervisningstime er at læreren står fremfor elevene og holder en presentasjon. Når læreren er ferdig og den individuelle læringsprosessen starter for elevene, er det ofte mange som er «frakoblet» eller uengasjerte (Bergmann og Sams, 2014).

2.2.1 Forskning på omvendt undervisning relatert til kroppsøving

Det aller meste av forskningen som er gjort på omvendt undervisning ser på teoretiske fag som skjer i et vanlig klasserom. Dette forklarer også årsaken til at Bergmann og Sams (2014) først kalte omvendt undervisning for «flipped classroom». Samtidig har det i nyere tid blitt forsket mer på omvendt undervisning også i kroppsøving, selv om det absolutt er behov for mer forskning på dette området. Dette har blant annet ført til at Østerlie et al., (2023, s. 113) har kommet med en definisjon på omvendt undervisning spesifikt for faget kroppsøving i sin bok:

"Flipped leaning in physical education uses asynchronous digital instruction for the expansion of learning and the promotion of physical opportunities beyond the PE class and is designed to enrich the students skills and knowledge for upcoming face-to-face classes where they engage in collaborative, guided movement experiences designed to extend and deepen their prior learning."

Med andre ord skal det, ved hjelp av digital teknologi, fremme læringen og fysiske muligheter for elevene. De kommer forberedt til timen, og deltar i samarbeidende, veiledede aktiviteter som er designet for å utvide og forbedre deres tidligere læring (Østerlie et al., 2023).

Østerlie og Kjelaas (2019) undersøkte ungdommers oppfatning av nettopp omvendt undervisning i kroppsøving gjennom semistrukturerte intervjuer. Forskningen indikerer at ungdommene hadde en positiv oppfatning av omvendt undervisning. Denne undervisningsmetoden synes å fremme økt forståelse, dypere læring og en positiv endring i hvordan elevene verdsetter kroppsøvingsfaget (Østerlie og Kjelaas, 2019). I en annen studie Østerlie gjennomførte, undersøkte han hvordan elevens motivasjon for å delta blir påvirket av å ha omvendt undervisning i kroppsøving (Østerlie, 2018). Det viste seg at elevene fikk en høyere mestringsforventning til å lykkes i faget når læreren brukte omvendt undervisning. I tillegg økte også deres vurdering av fagets verdi. Samtidig viste de seg at det var jentene som hadde størst effekt av omvendt undervisning. Historisk sett har jentene vært mindre engasjert for kroppsøvingsfaget enn gutter, så Østerlie (2018) antydte at omvendt undervisning kan være med på å øke jenters selvtillit på at de kan få til aktivitetene i undervisningen ettersom de får informasjonen om hva de skal gjøre før undervisningen starter. På bakgrunn av dette slår han fast at omvendt undervisning kan være et viktig bidrag til å utjevne forskjeller mellom kjønnene i kroppsøvingsfaget. Videre konkluderer han også med at omvendt undervisning kan bidra positivt til elevens motivasjon for å delta i kroppsøvingundervisningen.

En annen studie gjennomført av Sargent og Casey (2020), viste at omvendt undervisning kan fungere som en god støtte i undervisningen for kroppsøvingslærere. De gjorde observasjoner, dokumentanalyser og intervjuer av kroppsøvingslærere og så at det er mulig å bruke tiden mye mer effektivt ved hjelp av omvendt undervisning. Ved bruk av denne metoden kan den verdifulle tiden lærerne bruker på forklaring av øvelser og regler til aktiviteter bli frigitt, fordi omvendt undervisning gjør det mulig å gi denne informasjonen i forkant ved hjelp av videoer før timen. Dette fører igjen til at elevene vil være i mer aktivitet, og elevene vil få muligheten til å få oftere og bedre tilbakemeldinger.

Nyere forskning fra Ferriz-Valero et al. (2022) viser også positive resultater etter innføringen av omvendt undervisning i kroppsøving. I en studie med 284 elever undersøkte de effekten av omvendt undervisning i aktiviteten volleyball, og hvordan det påvirket elevenes motivasjon sett fra et utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien (Ferriz-Valero et al., 2022). Deres autonome motivasjon viste seg å bli styrket av omvendt undervisning knyttet til volleyball, samtidig som elevene også fikk et større læringsutbytte (Ferriz-Valero et al., 2022). Østerlie et al. (2023) gjennomførte en studie hvor de undersøkte 16 fagfelleverderte studier knyttet til omvendt undervisning i kroppsøving. Gjennomgangen indikerer at innføringen av omvendt undervisning i kroppsøving har mange fordeler for elever sammenlignet med bruk av en tradisjonelle undervisningsmetoder (Østerlie et al., 2023). Resultatene fra studien bekrefter at den variabelen som er mest analysert og mottakelig for forbedring, er elevenes motivasjon (Østerlie et al., 2023). Videre kan denne variabelen påvirke økningen i læringsnivået, da det ser ut til at denne variabelen også blir positivt påvirket i et omvendt undervisningsmiljø (Østerlie et al., 2023). Samtidig forsøkte de også i studien å undersøke hvorvidt omvendt undervisning påvirket den motoriske utviklingen, og selv om de så positive tendenser var det ikke nok forskning til å trekke noen slutninger (Østerlie et al., 2023).

Det er en felles enighet om at kroppsøvfingsfaget skal bidra til læring blant annet gjennom aktivitet, og ikke bare aktivere elevene gjennom ulike øvelser (Østerlie, 2016). I læreplanen står det at man skal bidra til at elevene har en sunn livsstil med livslang bevegelsesglede basert på kognitiv og praktisk innsikt i forholdet mellom fysisk aktivitet og helse. På bakgrunn av dette er det en del teoretisk kunnskap som ikke må oversees, men som det viser seg at lærerne i Norge ikke vier nok oppmerksomhet til (Østerlie, 2016). I et samfunn hvor det har blitt et økt fokus på utseende, kropp og trening, trenger elevene å få riktig informasjon om temaene. Samtidig vet vi, som tidligere nevnt, at unge ikke trener nok. Østerlie (2016), mener svaret på det kan være omvendt undervisning. Han så, på samme måte som Sargent og Casey (2020), at elevene kan øke sin kompetanse rundt de sentrale temaene fra læreplanen, men samtidig være enda mer i aktivitet enn tidligere. I sin bok argumenterer Østerlie et al. (2023) for at det tyder på at omvendt undervisning legger til rette for meg kognitiv læring, motorisk læring og dybdelæring. I et fag som mange hevder er blant de viktigste i dagens skole, er det et paradoks at det reflekteres så lite over hvordan man kan oppnå det viktigste målet med livslang bevegelsesglede (Østerlie et al., 2023). Østerlie et al. (2023) påstår at dersom elevene får mer kontroll over dere egen læring, på samme måte som de andre fagene, vil det føre til at de i større grad søker etter å lære.

Blant mange elever kan det være vanskelig å møte opp i kroppsøvfingsundervisningen, og Østerlie (2018) ønsket å undersøke om omvendt undervisning kunne redusere kostnadene elevene kjenner på ved å delta. Han konkluderer med at omvendt undervisning har en positiv effekt på ungdommers motivasjon for å delta i kroppsøvingen. I likhet med studien Østerlie gjorde rundt mestringsforventning, ser det også ut til at det i denne studien er jenter som har den største effekten.

På tross av at det har blitt gjort litt forskning i det siste rundt effektene av omvendt undervisning også i kroppsøving, og enkelte studier antyder at omvendt undervisning kan brukes for å gi elever de teoretiske kunnskapene som trengs, er det lite eksempler på forskning som har gjennomført et opplegg for å se effektene av det. Med dette i bakhodet, ønsket jeg å undersøke hvordan jeg kan bruke omvendt undervisning for å gi

ungdomsskoleelever en større og dypere forståelse av begrepet helse. Teorien som er redegjort for antyder at omvendt undervisning kan brukes for å lære elevene mer av det læreplanen legger til rette for i kroppsøving, og det sett i sammenheng med forskningen som er gjort om helse i kroppsøving kan tyde på at omvendt undervisning kan være en av løsningene på den problemstillingen. Uansett vet vi alt for lite fortsatt om dette, og det gjør det relevant å undersøke.

3. Metode master

I dette kapitlet vil jeg beskrive og gjøre rede for de forskjellige metodiske valgene som er blitt gjort i forbindelse med masterprosjektet. I tillegg vil det komme frem en redegjørelse rundt forskningsetiske hensyn som er tatt, og troverdigheten til studien.

3.1 Epistemologi

Epistemologi er et begrep som tar for seg hvordan forskere innhenter vitenskapelig kunnskap om virkeligheten (Postholm og Jacobsen, 2018). Postholm og Jacobsen (2018) presenterer i sin bok tre ulike typer epistemologier; positivisme, konstruktivisme og post-positivisme. I dette forskningsprosjektet er målet å undersøke hvordan et undervisningsprinsipp, omvendt undervisning, har en effekt på elever i kroppsøving. Årsaken til valget bak problemstillingen er tre-delt. Først er det på bakgrunn av alt jeg har lært om rammeverket i kroppsøving, for det andre er det forskningen jeg leste om at kroppsøvingslærere finner det vanskelig å undervise om helse og ungdomsskoleelevenes forståelse rundt helse, og til sist fordi jeg har latt meg inspirere av forskningen som er gjort rundt omvendt undervisning og ønsket finne ut om teorien stemmer. I lys av dette faller mitt epistemologiske utgangspunkt under post-positivismen, hvor Karl Popper er en ledende person (Postholm & Jacobsen, 2018). Han omtalte at virkeligheten kan deles inn i tre typer; en mental, en fysisk, og en objektiv (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre mente han at verden består av objektiv kunnskap, som innebærer at de forskjellige meningene mennesker har, ikke nødvendigvis er sanne, men at det er mulig å forske på utsagnene for å se om de får empirisk støtte. Dette er noe Popper har valgt å kalle empirisk realisme (Postholm & Jacobsen, 2018). Selv om det i nyere tid har kommet en del forskning på omvendt undervisning og effekten med det, er det fortsatt til gode å se på hvordan det kan være et av svarene på å løse problemet rundt opplæring av helse i kroppsøving. Selv om jeg gjerne ser på det som logisk, med støtte fra teorien, at omvendt undervisning kan gi elevene en bedre forståelse, vil det være vanskelig å godta dette eksplisitt, og derfor må det skaffes empiri som kan støtte eller avkrefte teorien. Innenfor post-positivismen presiserer Postholm & Jacobsen (2018) at et viktig aspekt er at forskeren aldri kan være helt nøytral. Forskeren kommer alltid til å ta med seg et sett med holdningen og verdier inn i forskningen sin, og dette kan spille en stor rolle for funn og oppdagelser (Postholm & Jacobsen, 2018). Derfor er det viktig for en forsker å tenke gjennom og reflektere over hvordan man selv former kunnskapen (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.2 FENOMENOLOGISK STUDIE

Ved innhenting av informasjon som er relevant for studien, har det fenomenologiske ståstedet vært sentralt for de ulike valgene som er tatt. Fenomenologiske studier prøver å finne individers mening (Postholm & Jacobsen, 2018). Ifølge Christoffersen &

Johannesen (2012) er ordet "mening" sentralt, da forskeren, gjennom en fenomenologisk tilnærming, søker å forstå betydningen av et fenomen slik det oppleves av en gruppe mennesker. Dette forskningsprosjektet søker etter forståelse av hva elever forbinder med begrepet helse, og hvordan de opplever omvendt undervisning fungerer. Sett gjennom en fenomenologisk tilnærming er det viktig å prøve og forstå deltakernes erfaringer og tanker gjennom deres perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018). Som i all kvalitativ forskning må en prøve å legge til side egne antakelser og fordommer, samt å være oppmerksom på egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Den fenomenologiske tilnærmingen sto sentralt i intervjuprosessen i forhold til hva som ble lagt vekt på. Det var viktig å sette søkelys på hvorfor elever forsto helse slik de beskrev det, og hvorfor de tenkte slik de gjorde om omvendt undervisning.

3.3 Abduktiv tilnærming

I denne studien baseres forskningsprosjektet seg på en abduktiv tilnærming. Dette innebærer at man veksler mellom en deduktiv og induktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018). En deduktiv tilnærming til forskningen er når man går fra teori til empiri (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette innebærer at generelle påstander blir testet ved hjelp av empirisk data (Christoffersen & Johannesen, 2012). En induktiv tilnærming til forskningen er motsatt, da går man fra empiri til teori (Postholm & Jacobsen, 2018). Det handler i korte trekk om å trekke allmenne slutninger fra det spesielle til det mer generelle (Christoffersen & Johannesen, 2012). Selv om det er disse to tilnærmingene man har, skriver Postholm & Jacobsen (2018) at det er omtrent umulig å være enten helt deduktiv eller induktiv. Forskningen vil dermed i stor grad være en kontinuerlig problemløsende prosess (Postholm & Jacobsen, 2018). Abduktiv tilnærming refererer til praksisen med å veksle mellom teorier og forskerens perspektiv, samt det innsamlede datamaterialet fra deltakernes synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.4 Utvelgelse av informanter

Utvelgelsen av hvem som skal være med i forskningsprosjektet er en viktig del i all samfunnsforskning (Christoffersen og Johannesen, 2012). I et kvalitativt forskningsdesign ønsker man å få så mye informasjon som mulig fra et begrenset antall deltakere (Christoffersen og Johannesen, 2012). Det vil alltid være et spørsmål om hvor mange deltakere forskningsstudiet skal ha, og svaret vil som regel variere ut ifra problemstillingen og måten informasjonen samles inn på (Christoffersen og Johannesen, 2012). Christoffersen og Johannesen (2012) påpeker at selv om det er vanlig å ha rundt 10-15 informanter på mindre prosjekter eller pilotprosjekter, kan dette være vanskelig å få til ved studentprosjekter. Bakgrunnen for dette er at det er begrenset med tid og økonomi.

Når man skal velge informanter ved kvalitative intervju, bruker man strategisk utvelgelse (Christoffersen og Johannesen, 2012). Det er som nevnt viktig å ta bevisste valg for å få samlet inn den nødvendige dataen (Christoffersen og Johannesen, 2012). Ettersom jeg skal undersøke elever på ungdomsskolen sin forståelse av begrepet helse, er dette målgruppen jeg må hente informanter fra. Når man skal velge informantene i en kvalitativ undersøkelse er utgangspunktet hensiktsmessighet (Christoffersen og

Johannesen, 2012). Rekrutteringen av elever skjedde på en skole i Trøndelag som jeg har kjennskap til fra før av.

Forskningsprosjektet mitt startet med hele 9.trinn på en skole i Trondheim, noe som gjør at jeg måtte ta et valg når det kom til hvem jeg skulle intervju. Det var et par viktige punkter som måtte være på plass for at jeg kunne velge de ulike informantene. Dette var blant annet at de måtte delta i begge kroppsøvingstimene, i tillegg til at videoen som ble gitt i lekse måtte være sett. I den forbindelse landet jeg på at et prosessbestemt design var nødvendig i dette prosjektet. Med et slikt design må forskeren la designet utvikle seg underveis (Christoffersen og Johannesen, 2012). Ettersom lærerne som gjennomførte undervisningen ga tilbakemeldinger fra øktene, kunne jeg som forsker snevre inn utvalget til de deltakerne som var mest relevante. Dette viste seg å være de fleste på trinnet, noe som gjorde at jeg fikk nok et valg. Jeg bestemte meg da for at *tilfeldig utvelgelse* ville være det beste alternativet for å velge informantene. Som Christoffersen og Johannesen nevner (2012), krever denne strategien at man har en stor liste å rekruttere fra. Elevene skulle intervjues i tre grupper på fire til fem elever per gruppe. Fordi helse kan være et tema som kan være litt vanskelig å snakke om, bestemte jeg meg for at intervjuene skulle gjøres på grupper hvor alle deltakerne var samme kjønn, slik at det ville føles mest mulig trygt ut.

3.5 Datainnsamling

Videre skal jeg legge frem bakgrunnen for hvordan selve prosjektet ble gjennomført, fra valg av forskningssted, og til beskrivelse av videoene og opplegget som ble gjennomført. Det første som måtte på plass, var en skole å gjennomføre det tiltenkte forskningsprosjektet på. Gjennom flere år i Trondheim har jeg jobbet regelmessig som vikar på en skole, og etter hvert fått godt kjennskap til både elevene, lærerne og ledelsen. Derfor ble det naturlig å forhøre seg om muligheten til å gjennomføre prosjektet på denne skolen. Ledelsen var positiv til prosjektet, og det samme var kroppsøvingslærerne på 9.trinn. Dermed fant vi en periode i midten av februar hvor forskningsprosjektet ville passe fint inn i. Ettersom det var kroppsøvingslærerne som skulle gjennomføre opplegget, måtte jeg vise de opplegget på forhånd, samt forklare meningen bak det. Hensikten er å lære elevene mer om helse, gjennom informasjonsvideoer og utholdenhetstrening i kroppsøvingstimene.

Prosjektet går over en periode på to kroppsøvingstimer, hvor hver av de to kroppsøvingstimene består av 120 minutter hver. Det var planlagt en video til hver av timene som forberedelsesmaterialet, altså totalt to videoer elevene skulle se. I forkant av første kroppsøvingundervisningen ble videoen elevene skulle se gitt ut på lekseplanen deres. I tillegg ble elevene minnet på å se videoen dagen før både muntlig og via melding gjennom deres meldingstjeneste.

Veilederen min, Ove Østerlie, står bak en nettside som heter Krø.no, hvor hensikten bak nettstedet er å formidle kunnskap og inspirasjon til både elever og lærere. Sammen ble vi enige om at videoen og opplegget som ligger under «Basistrening – utholdenhet» på nettsiden, er hensiktsmessig å bruke til elevene på 9.trinn og det prosjektet ønsker å forske på. Videoen er på 8 minutter og 30 sekunder, og

«gir deg innsikt i hva utholdenhet er, hva som skjer i kroppen når du trener utholdenhet, hvordan du kan trene utholdenhet og hvilken sammenheng det er

mellom god utholdenhet og helse di. Den gir også info om hva du skal gjøre i kroppsøvingstimen om læreren har valgt å bruke vedlagt øktplan.» (Østerlie, 2020).

Kompetansemålet som er valgt er «Utforske eigne moglegheiter til trening, helse og velvære gjennom leik, dans, friluftsliv, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar» (Østerlie, 2020). I tillegg fikk elevene noen refleksjonsspørsmål fra nettsiden som de skulle tenke gjennom før de kom til kroppsøvingstimen. Dette var (Østerlie, 2020):

1. *Hva skjer i kroppen din når utholdenheten blir bedre?*
2. *Hva er puls?*
3. *Hvordan kan man trene utholdenheten?*
4. *Hvilken sammenheng har god utholdenhet og god helse?*

Selve øktplanen for kroppsøvingstimen ligger som vedlegg, men aktivitetene handlet i korte trekk om å trene utholdenheten gjennom lek. Dette innebar aktiviteter som «danse sura», «parsisten» og «kjeglekrig». Tanken var at elevene kunne se at utholdenhetstrening kan foregå på mange ulike måter. På slutten av timen skulle elevene samles i en sirkel og ha uttøying mens de pratet om innholdet i videoen.

På samme måte som den første videoen, ble den andre videoen tilgjengeliggjort på elevenes lekseplan uken etter. Denne videoen er også blitt laget av Ove Østerlie (2023), og lagt ut på Krø.no. I likhet med forrige video handler også denne om helse, men på en annen måte. Videoen tar blant annet for seg hva helse betyr og hvordan man kan forstå helse. Innenfor dette gjør videoen rede for ulike perspektiver innenfor helse. Blant annet forklarer den det salutogene perspektivet på helse. Videoen viser også til hvordan fysisk aktivitet og friluftsliv påvirker helsen. På samme måte som med den første videoen, har Østerlie (2023) laget noen refleksjonsspørsmål man kan tenke gjennom etter videoen:

1. *Forklar hva som menes med en "helsefremmede livsstil". Bruk relevante og gode kilder som utgangspunkt.*
2. *Drøft hvorfor det er viktig å ha en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil gjennom hele livet. Bruk ulike stadier av et typisk menneskeliv som utgangspunkt (fra fødsel til olding) og eksemplifiser med øvelser og aktiviteter tilpasset disse.*
3. *Drøft hvordan friluftsliv på skolen kan føre til motivasjon for å føre en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i arbeidslivet.*

Ideelt sett skulle en gjerne fått gjennomført påfølgende kroppsøvingstime utendørs med friluftsliv som tema, men med været som var i februar lot det seg ikke gjøre. Derfor var fokuset fortsatt på utholdenhetstrening, men denne gangen med andre aktiviteter. Trinnet ble delt opp i to grupper, hvor den ene gruppen hadde ulike stafetter, og den andre gruppen hadde parkour/turn, før de byttet gruppe halvveis. Til slutt samlet elevene seg i en felles sirkel, og hadde uttøying mens de diskuterte videoen.

Dagen etter siste gjennomførte kroppsøvingstime, ble det gjennomført intervjuer. For å få elevene til å føle seg tryggest mulig, samt være i en mest mulig naturlig setting, ble det gjennomført gruppeintervjuer. Samtidig kan de ved et gruppeintervju spille hverandre gode i samtalene med forskeren, ved å blant annet utfylle hverandre. Intervjuene ble gjennomført med 4 eller 5 deltakere, hvor det var to jentegrupper og en guttegruppe. Den ene jentegruppen var på 4 elever, mens den andre var på 5 elever. En

fordel jeg hadde for å få det til å være trygt for elevene er at jeg kjenner til disse elevene fra før av gjennom å ha vært vikar for dem. Dermed følte hele settingen mer naturlig ut, og jeg kunne være mer trygg på at elevene kom til å si det de tenkte på, uten å være bekymret for hva jeg kom til å tenke.

3.6 Valg av metode

Store norske leksikon skriver på sin nettside at metode handler om fremgangsmåten man planlegger (Tranøy, 2018). Ordet metode kommer fra det greske ordet *methodos*, og betyr at man skal følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen og Johannesen, 2012). Christoffersen og Johannesen (2012) skriver i sin bok at dersom man skal gjøre undersøkelser av noe som skjer i skolen, skal man anvende samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder. De poengterer videre at de samfunnsvitenskapelige forskningsmetodene handler om hvordan man best mulig innhenter informasjon fra virkeligheten. Denne informasjonen skal videre analyseres i tråd med den valgte metoden, før man kan se på hva informasjonen forteller oss. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) går de fleste diskusjonene om vitenskapelig metode ut på hvilken type data som best beskriver sosiale fenomener og menneskelig atferd. Samtidig påpekes det at det viktigste forskeren gjør er å legge frem sine perspektiver, antakelser og meninger for leseren, i tillegg til å fortelle om hvordan disse kan ha påvirket analysen og funnene i studien (Postholm og Jacobsen, 2018). Christoffersen og Jacobsen (2012) mener de viktigste kjennetegnene ved forskningsmetode, uavhengig av hvilken retning man velger, er åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon.

I samfunnsforskning skiller man mellom kvantitative og kvalitative metoder. Blikstad-Balas og Dalland (2021) påpeker samtidig at det ikke er de største forskjellene mellom de to metodene. Den kanskje største forskjellen mellom den kvantitative og kvalitative metoden er graden av fleksibilitet (Christoffersen og Johannesen, 2012). Kvantitative metoder er som regel lite fleksibel, hvor deltakerne får stilt de samme identiske spørsmålene. Det gir dermed mening og sammenlignbare svarene man får på tvers av deltakere og settinger (Christoffersen og Johannesen, 2012). Kvalitative metoder derimot er i større grad åpen for spontanitet og tilpasninger underveis i interaksjonen mellom forsker og deltaker, noe som gjør metoden mer fleksibel (Christoffersen og Johannesen, 2012). En annen fordel med kvalitativ metode er at det gir rom for at deltakeren kan gi dypere og mer utfyllende svar (Christoffersen og Johannesen, 2012). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er det et grunnleggende utgangspunkt å velge det forskningsdesignet som best egner seg for å svare på problemstillingen. I tillegg avhenger valg av forskningsdesign på epistemologi. Hastie og Hay (2012) viser til at det er hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode når man ønsker å forstå menneskers meninger, verdier følelser og motivasjon. Ettersom jeg ønsker å undersøke elevers forståelse rundt temaet helse og deres oppfatning av omvendt undervisning, har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign.

3.7 Kvalitativt intervju

Kvalitative intervjuer er en metode som nesten alltid kan brukes, og gir forskeren muligheten til å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen og Johannesen, 2012). Christoffersen og Johannesen skriver i sin bok at kvalitative intervjuer er viktig for at mennesker skal forstå hverandre og svare på hverandres spørsmål. I dette

forskningsprosjektet ønsker jeg å se på ungdomsskoleelevers forståelse av helse, og derfor er et kvalitativt intervju den mest hensiktsmessige metoden å bruke i mitt tilfelle. Det gir informantene større frihet til å uttrykke seg, enn for eksempel det et spørreskjema gjør (Christoffersen og Johannessen, 2012). Gjennom det kvalitative intervjuet ønsker forskeren å utforske og forstå intervjupersonenes tanker og meninger om det sosiale fenomenet som studeres, som innebærer å søke innsikt i deres refleksjoner og oppfatninger om emnet (Kvale og Brinkmann, 2015). Thaaard (2018) viser også til at intervju egner seg godt til å få frem informantenes synspunkter.

3.8 Intervjuguide

I forskningsprosjektet mitt har jeg valgt et semi-strukturert intervju, hvor man har som mål å forstå deltakernes perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2015). Det som kjennetegner et semi-strukturert intervju er at forskeren har temaene og forslag til noen spørsmål klare på forhånd, men at det fremdeles er rom og muligheter for at intervjuet kan ta nye retninger (Postholm og Jacobsen, 2018). Dette betyr også at forskeren selv har eierskap til når i samtalen det er naturlig å stille de ulike spørsmålene. Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at en av de store fordelene med å velge semi-strukturert intervju, er at kunnskapskonstruksjonen som foregår i løpet av intervjuet kan føre til at forskeren finner noen spørsmål å stille til informanten som ikke var planlagt på forhånd. Dersom informantene sier noe forskeren finner interessant, åpner det også opp for at forskeren kan stille spørsmål for å få større innblikk i hva informantene tenker. Ved en semi-strukturert tilnærming vil intervjuet også oppleves som en mer åpen samtale, noe som kan føre til at deltakerne føler seg tryggere.

Selv om en semi-strukturert tilnærming på intervjuet gir en større frihet, ble det utarbeidet en intervjuguide som en slags veileder til intervjuet. Dette er viktig for å sikre at temaene som er relevant for problemstillingen faktisk blir tatt opp i intervjuet. Intervjuguiden ble lagt opp på en slik måte at den ble delt i to, hvor første delen tar for seg spørsmål knyttet til omvendt undervisning, mens andre del tar for seg elevenes forståelse rundt begrepet helse. Thagaard (2018) understreker hvor viktig de første minuttene i et intervju er, fordi det blir etablert en kontakt mellom intervjuer og informantene. Han skriver videre at man derfor bør starte med noen enkle spørsmål som ikke er for vanskelig å svare på (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette startet jeg intervjuet med å høre med deltakerne hva de tenkte om omvendt undervisning. Videre går den mer i dybden på omvendt undervisning, før jeg starter like åpent med spørsmål rundt temaet helse.

3.9 Transkribering av intervju

Etter gjennomført intervju, startet jobben med å transkribere intervjusamtalene. Dette betyr å gjøre om muntlig samtale til skriftlig tekst, og på den måten få det strukturert (Kvale & Brinkmann, 2015). Følgen av dette er at analyseprosessen blir enklere (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at det ikke eksisterer noen fasit på hvor detaljert man skal transkribere intervjuene, ettersom dette avhenger mye av hvordan de skal brukes. Gjennom NTNU får vi som studenter tilgang på «Diktafon:

Nettskjema», som er en app og nettside som forenkler datainnsamlingen fra et intervju. Med appen «Diktafon» tar den lydopptak av intervju, før den sender det til brukeren min som jeg har tilgang på deres nettside. Det er to-trinns-verifisering på nettsiden. En fordel med å bruke denne appen er at den transkriberer intervjuet for deg, og på den måten gjør at man sparer mye tid. Likevel er det ikke slik at alt blir helt korrekt, så det må derfor finleses og korrigeres. Ettersom det var gruppeintervju måtte jeg være nøye på hvem som sa hva, og det kunne iblant være krevende. Av og til ble det stilt spørsmål som gjorde at flere av deltakerne svarte «Ja» samtidig, og det ble da presisert i transkribering at dette skjedde. Etter å ha korrigert intervjuene, og lest igjennom innså jeg at ord som «ehh» gjorde det mer krevende å lese, så jeg ordnet et nytt dokument som skulle være mer lettlest. På denne måten ble transkriberingen mer forståelig, slik at analyseprosessen ble enklere (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.10 Analyse

Analysemetoden som er blitt benyttet i dette forskningsprosjektet har hentet inspirasjon fra ulike innholdsanalyser, med hovedvekt på Kvale & Brinkmann (2015) sin meningsanalyse, og en mer teoridrevet innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014). Det er mye likt fra disse to innholdsanalysene, som gjør at det ikke blir unaturlig å kombinere de. Den kanskje største forskjellen er nettopp hva de har valgt å kalle metoden.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 230) nevner i sin bok «meningskonsentrering», som er en form for kategorisering basert på de transkriberte intervjuene. Ved kvalitative intervju, og da gjerne spesielt gruppeintervjuer, vil antall sider med transkribering ofte være overveldende. For å lettere kunne analysere og hente ut resultater, er det derfor viktig å kategorisere det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). For enklere å gjøre dette, har jeg tatt utgangspunkt i tidligere forskning for å utvikle innledende kategorier av tekstdataen (Fauskanger & Mosvold, 2014). For eksempel brukte jeg tidligere forskning som viser at elever tenker på helse som et begrep som handler om det fysiske, til å utvikle kategorien «Helse som en fysisk dimensjon». Ved hjelp av denne tilnærmingen fikk jeg plassert flere av utsagnene til elevene i denne kategorien tidlig i analyseprosessen. Samtidig så jeg et behov for å korte ned på enkelte av utsagnene, samt tydeliggjøre hva de mente med det de sa. Meningsfortetting innebærer å lage korte formuleringer av intervjupersonenes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten for en frem den umiddelbare meningen med få ord, fremfor de lange setningene som ble sagt av intervjuobjektet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Naturlig enhet:

Sentralt tema:

<p>1. Jeg synes at hvis jeg skal trene alene, så synes jeg det er vanskelig å motivere meg selv til å liksom gjøre det 100%. Men når jeg er med noen andre, så føler man blir liksom mer motivert til å prøve ordentlig, og da får man kanskje en bedre treningsøkt,</p>	<p>2. Mer givende og motiverende å trene med noen</p>
--	---

men det er også litt gøyere, da, hvis man er med venner og sånt.	
--	--

Analysen som er gjort omfatter fem trinn (Kvale & Brinkmann, 2015). Det første trinnet omfatter å lese gjennom intervjuet for å få en følelse av helheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre på neste trinn skal det Kvale & Brinkmann (2015, s. 232) har valgt «meningsenhetene» bestemmes av forskeren slik de uttrykkes av intervjupersonen. På det tredje trinnet skal forskeren lese intervjupersonens svar så fordomsfritt som mulig, for deretter å tematisere uttalelsene fra intervjupersonens synsvinkel (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil skje slik forskeren fortolker uttalelsene (Kvale & Brinkmann, 2015). Et eksempel på dette ser vi i figuren over. Videre undersøkes meningsenheten i lys av undersøkelsens spesifikke formål, før de i det femte og siste trinnet binder alt sammen i et deskriptivt utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.11 Ethiske retningslinjer

Et helt sentralt etisk prinsipp i all forskning er forskerens ansvar, som først og fremst retter seg mot forskningsdeltakerne, deretter mot undersøkelsen og til slutt mot forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvale og Brinkmann (2009/2015) skriver i sine bøker at det vil kunne oppstå etiske problemstillinger forskeren må ta hensyn til gjennom hele prosessen i en kvalitativ forskningsstudie. NESH (2021), som er den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Dette består av grunnleggende normer som er utviklet over tid, med formål å fremme fri, god og forsvarlig forskning (NESH, 2021). I den reviderte versjonen til NESH (2021) har de kommet med 50 retningslinjer, og disse «Retningslinjene er rådgivende og skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet» (NESH, 2021). Disse retningslinjene var alle gjeldene i dette forskningsprosjektet ettersom studien faller inn under samfunnsvitenskapen. Jeg vil ikke gå gjennom samtlige 50 retningslinjer i denne oppgaven, men gjør heller rede for de tre som anses som mest relevant å inkludere i en kvalitativ masteroppgave.

3.11.1 Forskningsgodkjennelse

Christoffersen & Johannesen (2012) skriver i sin bok at forskningsprosjektet har meldeplikt dersom det inngår behandling av personopplysninger, og hvor personopplysningene helt eller delvis registreres og lagres elektronisk. For å få forskningsgodkjennelse må man søke inn til SIKT, der man gjennomgår en grundig prosess med å presentere og begrunne forskningsplanen sin for å sikre at den oppfyller de nødvendige kriteriene og etiske retningslinjer. I mitt forskningsprosjekt var det nødvendig å ta lydopptak av intervjuet, slik at jeg kunne analysere det som ble sagt. Dette, og alderen, var det eneste som var trengtes i prosjektet. I tillegg er det verdt å nevne at jeg også fikk navnene på deltakerne, ettersom de måtte rekrutteres, og samtykke til deltakelse. Informasjonen om hva jeg skulle samle inn av personlige opplysninger ble sendt inn til SIKT. Videre i søknaden måtte jeg beskrive hva prosjektet gikk ut på, hvilken informasjon som skal samles inn, og hvordan informasjonen ble

lagret. For å vise til hvilke data som skal samles inn måtte jeg legge ved intervjuguiden. Dataen som ble samlet inn blir lagret på «Nettskjema: Diktafon», som er en nettside NTNU har avtale med. Denne siden er sikret med to-faktor innlogging. Siden en del av deltakerne som skulle delta i studien er under 15 år, måtte jeg også dokumentere samtykkeskjemaet jeg skulle gi til foresatte for deltakeren.

3.11.2 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at deltakerne i forskningsprosjektet informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, samt mulige risikoer eller fordeler ved å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg innebærer informert samtykke at deltakerne deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til å trekke seg ut av undersøkelsen til enhver tid (Kvale & Brinkmann, 2015). NESH (2021) skriver at det som en hovedregel alltid skal innhentes samtykke til deltakelse, og dette samtykke skal være frivillig, informert og utvetydig, i tillegg til at den bør være dokumenterbar. Som nevnt, vil en del av deltakerne være på 14 år, noe som betyr at de regnes som barn. Barn regnes ikke som kompetente nok til å vurdere om de skal være med i forskningen eller ikke, og derfor må det i slike tilfeller være andre som vurderer på deres vegne (Postholm & Jacobsen, 2018). I dette tilfellet innebærer det samtykke fra foreldre eller foresatte. Alle elevene som skulle være med i intervjuet fikk derfor med seg et samtykkeskjema hjem for at det skulle bli signert. Det var presisert i samtykkeskjemaet at deltakelsen var frivillig, noe elevene også hadde blitt fortalt i forkant. Dette ble også gjentatt når intervjuet skulle ta plass. På bakgrunn av dette kan samtykke anses å være utvetydig. I samtykkeskjemaet kom det også tydelig frem all informasjon som var nødvendig å vite, med tanke på hva som skal undersøkes.

3.11.3 Konfidensialitet

Konfidensialitet innen forskning omhandler avtalen med deltakerne om hvordan dataene som oppstår som et resultat av deres deltakelse, vil bli behandlet og beskyttet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil blant annet si at private data som gjør at deltakerne kan identifiseres, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble redegjort for deltakerne i informasjonsskrivet at all data, som personopplysninger og lydopptak, vil bli slettet ved prosjektslutt. Navnene og andre kontaktopplysninger vil også anonymiseres. Som et resultat av dette, ble det benyttet pseudonymer for hver av informantene. Det bør også vurderes hvem som har tilgang til intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015), så de eneste som ville ha tilgang til intervjuene i dette prosjektet er meg som forsker, og veilederne. Dette vil si at verken lærere eller foreldre hadde tilgang til å se hva deltakerne har sagt. Som nevnt ble også dataen lagret på en nettside NTNU har avtale med, som har to-trinns verifikasjon for å komme inn, og som automatisk sletter dataen etter prosjektslutt.

3.12 Forskningens troverdighet

I all forskning er det naturligvis viktig at andre kan stole på den forskningen som er gjort. Dette går på forskningens troverdighet, altså om forskningen er av god kvalitet. Kvaliteten på forskningen avgjøres ut fra hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018). For å vurdere forskningens kvalitet er det viktig at forskeren kritisk beskriver hvordan kunnskapen som presenteres i forskningsteksten, er konstruert

(Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm & Jacobsen (2018) presiserer også at det er viktig at forskeren reflekterer over hvordan gjennomføringen av forskningen kan ha påvirket de endelige resultatene, i tillegg til å se på hvilke begrensninger som er knyttet til forskningen. Metodekapitlet er til for nettopp dette; å styrke forskningens kvalitet ettersom det har vært et fokus på å være så åpen og transparent som mulig ved å beskrive alle deler av forskningsprosjektet.

Postholm & Jacobsen (2018) påpeker i sin bok at forskeren må være obs på sine egne antakelser, ettersom man i forskningsprosessen kan bli ledet til å samle inn data som støtter egne antakelser, eller forskeren kun ser eller hører det man ønsker. Det har derfor vært et mål å prøve å være så objektiv som mulig, slik at mine egne synspunkter har blitt lagt til side, og møter deltakerne med en åpen holdning.

En faktor som kan styrke, men også svekke forskningen, er relasjonen jeg har til deltakerne. Jeg har tidligere gjort rede for at elevene som var med i forskningsprosjektet er et trinn jeg personlig har vært en del vikar på tidligere. Dette gjør at jeg allerede før forskningsprosjektet har en relasjon til deltakerne. I en intervjusituasjon er det et kjent fenomen at deltakerne kan tilpasse hva de sier til det de tror intervjueren vil høre (Postholm & Jacobsen, 2018). Ettersom jeg allerede kjente elevene som deltok i studiet, er det mulig at de ikke følte de måtte tilpasse seg meg som intervjuer i like stor grad som noen som ikke hadde kjent meg i forkant. Dette kan føre til at resultatene i enda større grad er valide. Det er heller ikke tvil om at deltakerne vil føle seg tryggere i intervjusettingen. Dette er også positivt. På den andre siden er det mulig å anta at fordi elevene kjente meg fra før, har de i mindre grad lyst til å skuffe meg med å si ting de regner med jeg ikke vil høre. Relasjonen til elevene er og har alltid vært god, så det kan være at de tenker at for å opprettholde den gode relasjonen må de si det jeg håper å høre.

En annen viktig faktor som krever diskusjon er overførbarhet, som handler om i hvilken grad funn fra én kontekst kan overføres – eller generaliseres – til andre kontekster som ikke er undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm & Jacobsen (2018) skriver at dette, i skoleforskning, handler om hvorvidt praksis fra en skole kan overføres til en annen skole. Forklart på en annen måte; dersom tiltak på en skole fungerer bra, kan den da overføres til en annen skole? For forskning generelt er det viktig å kunne være gyldige utover akkurat det man har studert (Postholm & Jacobsen, 2018). Smith (2017) skriver i sin artikkel at det er en misoppfatning at kvalitative undersøkelser mangler generalisering, men at det må gjøres på en annerledes måte. Et nøkkelpoeng er om noen som leser forskning kan relatere til egen situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018). Tidligere forskning, blant annet fra Mong (2019), viste til at lærere finner det vanskelig å undervise om helse i kroppsøving. På bakgrunn av dette vil denne studien forhåpentligvis treffe en del mennesker, ettersom det kan vises til et tiltak som kan være med på å løse noe av problemet med undervisning rundt temaet helse. Postholm & Jacobsen (2018) understreker også, for overførbarhetens skyld, viktigheten av å være transparent. Nettopp dette er noe jeg har forsøkt å være i dette metodekapitlet.

4.1 Funn og diskusjon

I dette kapitlet skal jeg presentere funnene som er gjort gjennom forskningen, for så å diskutere dette i lys av studiens teoretiske forankring, samt tidligere forskning som det er blitt vist til. Problemstillingen tar for seg to temaer, nemlig omvendt undervisning og helse. Derfor, for å kunne svare best mulig på problemstillingen, vil jeg presenterer funn gjort rundt omvendt undervisning først, før jeg ser nærmere på hvordan det har bidratt til elevenes forståelse rundt helse. Det vil da hovedsakelig bli vist funn som viser hvordan elevene forstår helse, før jeg vil se kort om hvorvidt det kan ha bidratt til økt forståelse. For at forskningen skal være mest mulig overførbar, og elevene skal være mottakelig for en slik type undervisning, er det viktig å se på konsekvensene av omvendt undervisning og hvordan elevene responderer på dette, før jeg ser om det har påvirket deres forståelse av helse. Dersom elevene hadde en dårlig opplevelse med omvendt undervisning, og ikke følte de lærte mer eller fikk økt motivasjon, vil mye av poenget være tapt. Dette er årsaken til at jeg først presenterer funn rundt omvendt undervisning som metode, og diskuterer de, før jeg ser hvordan det har påvirket forståelsen til elevene.

4.2 Omvendt undervisning

Jeg vil videre først vise til funn og resultater fra intervjuene gjort rundt omvendt undervisning i kroppsøvingstimene. Her har jeg delt inn i temaene holdninger og motivasjon knyttet til omvendt undervisning, læring i kroppsøving og formatet på leksen – videoen.

4.2.1 Holdninger og motivasjon knyttet til omvendt undervisning

For at omvendt undervisning skal kunne bidra positivt til at elevene får en bedre forståelse av helse, og at det er noe som kan brukes som metode jevnlig, er det viktig å finne ut hvordan elevene stiller seg til nettopp denne typen undervisning. Ved spørsmål om hvordan elevene opplevde omvendt undervisning var omtrent alle positive til det. «*Jeg synes egentlig det var bra, for da fikk vi vite hva vi skulle ha (..) Vi vet mer, og det er greit*» (gutt, fokusgruppe 1), og: «*Det var ganske greit egentlig, det var liksom, da vet vi på en måte hva det er vi skal gjøre da, hvis det gir mening*» (jente, fokusgruppe 2) er to av kommentarene som ble gitt. Vi ser på svarene at elevene satt pris på å få vite hva som ville skje i kroppsøvingstimen. Det var en som påpekte at det er vanlig praksis at elevene spør læreren i forkant av timen hva de skal gjøre, og ved omvendt undervisning slapp elevene dette: «*For alle sammen, før vi starter gymtimen, så spør alle sammen lærerne om hva vi skal gjøre*» (gutt, fokusgruppe 1). Positiv opplevelse med omvendt undervisning samsvarer med Østerlie og Kjelaas (2019) sin forskning som indikerte at elevene satt igjen med en positiv oppfatning av omvendt undervisning. Ingen av informantene hadde hatt omvendt undervisning tidligere, så dette var en ny opplevelse for dem. Alle informantene sa også at de gjerne kunne tenke seg omvendt undervisning igjen. To av informantene på det ene gruppeintervjuet fortalte derimot at de syntes videoen var litt vanskelig å forstå. Dette påvirket deres opplevelse noe. Likevel svarte de at de gjerne kunne tenke seg å ha hatt slik type undervisning igjen, og de

forsto også hensikten med omvendt undervisning: «For å få en bedre forståelse av hvorfor vi skulle gjøre det vi gjorde i gymmen» (jente, fokusgruppe 3).

Resultatene fra intervjuet viser at elevene var glade for å vite hvorfor læreren velger de ulike aktivitetene, og at svarene tyder på økt læring. Videre er det interessant å se om det at de vet hvorfor, resulterer i økt motivasjonen hos elevene. Derfor ble elevene spurt om de ble mer eller mindre motivert av å ha omvendt undervisning. En elev sa at det ikke påvirket motivasjonen så veldig. Det interessante er at dette var eleven som ikke forsto innholdet i videoen. Det kan tyde på denne eleven ikke satt igjen med så mye etter de to ukene med undervisning. «Jeg er litt usikker på hva jeg skulle ha lært» (jente, fokusgruppe 3) fortalte eleven, og til spørsmål om det var noe eleven likte med å ha omvendt undervisning, svarte eleven: «Jeg vet ikke, har ikke noe spesiell tanke om det» (jente, fokusgruppe 3). Begge disse sitatene kan underbygge opplevelsen hun hadde med omvendt undervisning, og dermed også forklare hvorfor det ikke påvirket motivasjonen noe særlig. De andre elevene kunne derimot fortelle at de følte de var mer motivert til øktene etter å ha sett videoen som lekse. «Sånn, personlig kanskje litt mer, fordi jeg trener ganske mye til vanlig. Så det er litt fint å vite hva jeg kan gjøre for å utvikle forskjellige egenskaper og sånt» (jente, fokusgruppe 3). Dette kan vise hvor viktig det er at videoen er forståelig, for at motivasjonen til elevene skal øke. At motivasjonen øker når man vet hvorfor man skal gjøre noe, er kanskje naturlig. Å utføre en handling eller oppgave uten en klar hensikt, vil alltid være mer utfordrende enn å ha et formål bak det man gjør.

Vi ser dermed viktigheten av at elevene forstår hvorfor man legger opp de aktivitetene man gjør i kroppsøving, og at det tyder på at dette øker motivasjonen. Videre nevnte en elev at hun følte motivasjonen økte av at de visste hva som skulle gjøres i kroppsøvingstimen, for da var det mulig å forberede seg. «Det var at man da visste hva man skulle gjøre, så da kan man gjøre seg klar for det som skal skje» (jente, fokusgruppe 2) var kommentaren til eleven ved spørsmål om hvorfor motivasjonen økte. Det interessante er at denne kommentaren kom fra en jente. Forskning har tidligere vist at jenter er de som får best utbytte av omvendt undervisning (Østerlie, 2018). Ved at elevene vet hva som skal skje i undervisningen, og hvorfor, kan det øke mestringsforventningene til elevene. Mestringsforventningen har, historisk sett, vært lavere hos jenter enn gutter i kroppsøving, og derfor vil det at «(..) man gjøre seg klar for det som skal skje» (jente, fokusgruppe 2) gi elevene større tro og selvtillit for den kommende kroppsøvingstimen (Østerlie, 2018). Dette kan også føre til økt deltagelse i kroppsøving, spesielt blant jenter (Østerlie, 2018).

4.2.2 Læring i kroppsøving

Ved forklaring for hvorfor de kunne tenkt seg omvendt undervisning igjen, svarte ene eleven: «Jeg synes det var mye lettere å lære noe ut av det, enn å bare ha gym, og så ikke vite hvorfor jeg gjør det jeg gjør» (jente, fokusgruppe 3). Dette støtter Østerlie (2023) sin forskning, som viste til i at det tyder på at elevene kan lære mer ved bruk av omvendt undervisning. Det er viktig at omvendt undervisning ikke kun blir sett på som noe positivt fordi elevene vet hva de skal gjøre, for det kunne man enkelt sikre med å for eksempel skrive det på ukeplanen i forkant. Når de aller fleste tenker tilbake til sine egne

kroppsøvingstimer, vil de fleste sitte igjen med at det var en type undervisningstime hvor man ikke trengte å lære noe, men bare fikk være i aktivitet, nesten som en «fritime» (Lyngstad et al., 2019). I utgangspunktet skal lærerne ha et læringsmål for timen, slik at elevene vet både hva de skal gjøre, men også hva de skal lære i den påfølgende timen. Samtidig virker det som elevene ikke alltid forstår sammenhengen mellom hva de skal lære, og aktivitetene de gjør. Dette trakk elevene frem som noe positivt med omvendt undervisning. Når intervjugruppe 2 ble spurt om hvorfor de kunne tenkt seg å ha omvendt undervisning oftere, kom kommentaren: «*Det er jo for å vite hva vi holder på med da*» (jente, fokusgruppe 2). Dette poengterte også elevene på intervjugruppe 1: «*(..) det er litt greit å vite hva man trener for*» (gutt, fokusgruppe 1). Svarene fra alle gruppene viser at elevene satt pris på å vite hvorfor de har de ulike aktivitetene i kroppsøving. Nettopp dette påpekte også ene eleven: «*At man skjønner hvorfor man gjør det man gjør. At bare sånn en enkel øvelse som sura faktisk kan ha en påvirkning på utholdenheten din*» (jente, fokusgruppe 2). Videoene forklarte gevinstene med utholdenhetstrening, og hvorfor det er viktig for helsen. Forståelsen til elevene virker å øke med bruk av omvendt undervisning: «*(..) man skjønner mer hvorfor man gjør de forskjellige tingene i gymtimen, så man liksom får mer forståelse*» (jente, fokusgruppe 2) og «*Jeg har lært mer om hvorfor det er viktig å ha mer fysisk aktivitet, og den type aktiviteter vi gjør i gymmen*» (jente, fokusgruppe 3). Det er derfor mulig å antyde at elevene, som også Ferriz-Valero et al. (2022) sin undersøkelse viste, fikk et større læringsutbytte ved bruk av omvendt undervisning.

Det som kanskje var et litt interessant funn, er at det virker som elevene likte å få en video i forkant av økten som tok for seg teori. «*Kanskje det å få til å ha teori i tillegg til å ha det praktiske. For eksempel i mat og helse så er det noen perioder med teori, og noen perioder med praktisk*» (gutt, fokusgruppe 1). Dette sitatet viser at det ble satt pris på at praksis aktivitet og teori i større grad ble slått sammen, slik at de har begge deler samtidig. Det kom frem at selv om de liker faget mat og helse, så liker de ikke at en del av undervisningen blir ren teoriundervisning, uten noe praktisk. Samme gruppe reflekterte også rundt en tidligere oppgave de hadde hatt, og at resultatene på trinnet kanskje kunne vært litt annerledes dersom de hadde hatt lignende videoer tidligere: «*Ja, og så hjelper videoen selvfølgelig med at neste gang vi skal skrive oppgave i gymtimen at vi kan litt mer. Fordi nå var det mange som fikk lav måloppnåelse*» (gutt, fokusgruppe 1). Ut ifra denne kommentaren kan en anta at elevene på 9.trinn har begrenset med teoretisk undervisning i kroppsøvingstimene. Lite teori, kombinert med skriftlig innlevering i faget kan dermed bli utfordrende for elevene, ettersom de gjerne ikke har lært det lærerne forventer at de skal kunne. Samtidig viser forskning at lærere synes det er vanskelig å ha teoriundervisning i kroppsøvingstimene (Mong, 2019). Dette er kanskje ikke så rart, ettersom elevene heller ikke er nevneverdig positiv til å bruke tid på teori fremfor fysisk aktivitet. Ved spørsmål til fokusgruppe 1 om hva de tenker om å ha teoriundervisning i kroppsøvingstimene kom svaret: «*(..) vi vil ha kroppsøving i timen. Det er så kjedelig å sitte med teori i sånne fag*» (gutt, fokusgruppe 1). For elevene virker det til at det ville vært en stor nedtur og ikke hatt kroppsøving. Det er rett og slett «*det vi forventer*» (gutt, fokusgruppe 1).

Fokusgruppe 2 var også tydelig på at de ikke ville bruke kroppsøvingstimene til å ha teori. Selv ved spørsmål om det kunne være aktuelt å bryte opp undervisningen til tider med litt teori, var svaret: «*Det blir litt kjedelig. Litt sånn langt drygt. Det tar for lang tid, på en måte*» (jente, fokusgruppe 2) og «*Da har du ikke kroppsøving, liksom*» (jente,

fokusgruppe 2). Det å være i aktivitet var noe elevene åpenbart foretrakk i kroppsøvingstimen. I en ellers stillesittende hverdag, er det kanskje ikke så rart. Elevene har mye mer sedat tid nå enn tidligere (FHI, 2019). Dermed trenger elevene et utløp for sin energi. Dette er også noe studien til Lyngstad et al. (2019) tar opp. Her kommer det fram at forskning viser at elevene ser på kroppsøving som et avbrekk fra andre skolefag (Lyngstad et al., 2019). Dette innebærer at elevene stort sett ikke tenker de skal lære noe i kroppsøving, men at poenget med kroppsøving er at de skal være i aktivitet. Elevene vil derfor være mindre mottakelig for læring, siden de ikke forstår at de faktisk skal lære noe (Lyngstad et al., 2019). Dermed er det kanskje ikke så rart at elevene heller ikke ønsker å sitte i ro i kroppsøvingundervisningen for å ha teori. Likevel er det viktig å lære elevene det de skal i kroppsøving, og da kan omvendt undervisning være en god løsning: «*Det er litt mer gøy å ha teorien utenfor, i stedet for å ha det i faget*» (gutt, fokusgruppe 1). Elevene viser tydelig at de er positive til omvendt undervisning, og at det kan føre til både økt motivasjon, som igjen fører til økt læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). De andre elevene sa seg enig i den kommentaren, og får dermed frem at selv om de ikke er så interessert i å ha teoretisk undervisning i selve kroppsøvingstimen, er de mottakelig for det i forkant gjennom omvendt undervisning.

Det som er interessant å ta med seg videre her, er at når vi diskuterte teori i kroppsøving i intervjuet, kom det frem at elevene (på fokusgruppe 2) mente de fikk mye mer ut av å ha teori gjennom video før økten, kontra at læreren brukte tid på det i undervisningen. «*Jeg lærte ganske mye. Jeg tror ikke jeg hadde klart å følge med like bra hvis læreren snakket før timen*» (jente, fokusgruppe 2). Dette er kanskje ikke så rart. Elevene ser på gymsalen som en plass for fysisk aktivitet i hverdagen, ikke nødvendigvis en plass for læring (Lyngstad et al., 2019). I tillegg vil det være vanskelig for en lærer å stå og undervise om teori til elever som er klare for å ha kroppsøving. Dette gjelder både for elevene som skal sitte stille og følge med på hva læreren sier, men også læreren som må holde alle elevene interessert og engasjert i teorien som blir presentert.

For elevene er det vanskelig å innstille seg på at de skal lære noe i kroppsøving. Quennerstedt (2018) foreslår dermed et skifte fra et patogent syn på helse til å stille salutogene spørsmål i skolen og kroppsøvingsfaget. Ved å starte med denne tilnærmingen kan faget oppleves som mer meningsfullt, og elevene kan få en bedre forståelse av at det er noe konkret å lære i faget (Quennerstedt, 2018). Gjennom dette forskningsprosjektet har en slik tilnærming stått sentralt, og det er videre interessant å se mer spesifikt på hvordan elevene oppfattet helseundervisningen. Helse er også svært sentralt i læreplanen, så det er viktig å legge mer fokus på det. For å klare et slikt skifte, må også elevene være positive til det. Gjennom intervjuene tyder en del på at det da må skje gjennom omvendt undervisning, og ikke gjennom teoretisk gjennomgang på bekostning av fysisk aktivitet. Da er det heller mulig å gjøre slik som i denne studien, hvor det ble en diskusjon, refleksjon og oppsummering i slutten av timen, mens nedtøyningen foregikk.

Elevene kan fortelle at de har hatt lite teori om helse generelt i kroppsøving, men også svært lite i andre fag. Når det legges såpass stor vekt på helse i læreplanen i kroppsøving, bør elevene lære mer om dette. Ved spørsmål om de skulle ønske det var mer undervisning om helse i skolen svarte en elev «*Ja, egentlig*» (jente, fokusgruppe 2), mens de andre på gruppen samstemte bekræftende. «*Jeg synes det var ganske greit. Lærerikt*» (jente, fokusgruppe 2) kunne en elev fortelle om å få en video som ga elevene

informasjon om helse. At det var en video de fikk, var viktig: «Jeg tror hvis man skulle ha hatt det i en time, så hadde veldig mange mistet konsentrasjonen, og så ville man ikke ha lært så mye ut av det» (jente, fokusgruppe 3). Det kan dermed tyde på at dette er en av de beste løsningene på å lære elevene om helse. En elev kunne fortelle at «Jeg har lært mer av å se videoene, altså jeg hadde jo ikke kunnet alt det som var i videoen hvis jeg ikke hadde sett det (..)» (jente, fokusgruppe 2). Av elevene som ble intervjuet var det kun en elev som heller skulle ønske at læringen om helse skjedde ved teoriundervisning: «Jeg vil ha teori. Siden jeg føler at lærere kanskje kan forklare det bedre enn en video kan» (jente, fokusgruppe 3). Dette er samme elev som ikke forsto videoene. Dette var også eneste elev i intervjuene som ville foretrukket teori. Elevene mente også det var bedre å ha en video enn å bruke ti minutter i starten av timen til enkel teori. «Det blir vanskelig å lære hvis 60 elever skal stå rundt i en sirkel» (gutt, fokusgruppe 1). Det er lett for at det blir litt støy og distraksjoner når det er 60 elever som sitter i en sirkel, så at video er å foretrekke for elevene er naturlig. Samtidig er det et poeng som blir trukket frem i intervjuet at det i gymsalen ikke er like enkelt å bruke virkemidler for å lære elevene om for eksempel helse. «For der er det bare kroppsspråk, mens i en video så får du da bilder og visuelle hjelpemidler» (gutt, fokusgruppe 1). Digitale verktøy kan gi bedre muligheter for læring (UDIR, 2022).

Et eksempel på at visuelle hjelpemidler kan bidra positivt til læring hos elevene, er den siste videoen hvor helse ble illustrert med en foss. Denne har tydelig brent seg litt fast hos elevene. Det var flere ganger elevene viste til «Den fossen» (gutt, fokusgruppe 1) underveis i intervjuet, og de fortalte da at man bør gjøre ting som gjør at man «kan leve bedre og lengre» (jente, fokusgruppe 2). En annen elev forklarte dette bildet med fossen som «hva som gjør at man holder seg oppe da (at man ikke drukner)» (gutt, fokusgruppe 1). Etter å ha sett denne videoen kunne til og med en elev si følgende «man ser på en måte livet på en annen måte» (jente, fokusgruppe 2). Hvor dypt dette menes fra eleven sin side er selvfølgelig mulig å diskutere. Likevel viser det at det salutogene perspektivet på helse har satt sine spor hos elevene, og at det nok har endret måten de tenker på helse, og hva som er viktig for å ha en god helse resten av livet. Det var også en elev på fokusgruppe 1 som kunne fortelle at «Den fossen har liksom, ja, forandret litt ideen» (gutt, fokusgruppe 1).

4.2.3 Formatet på lekse - videoen

For å få en større innsikt om hva elevene tenker spesifikt om de to videoene som ble vist, ble dette også tatt opp i intervjuet. Det ble blant annet spurt om hva de likte minst med omvendt undervisning. Det som gikk mest igjen var at det var en lekse: «Det tar jo litt tid da, å se på videoen. Da må man liksom sette av litt tid til det hjemme» (jente, fokusgruppe 2). Elevene på 9.trinn har tidligere fått lekse i kroppsøving, men da har det vært mer praktisk rettet. Dette var også noe ene eleven på fokusgruppe 1 poengterte, nemlig at det de likte minst med å få lekse i kroppsøving var at den ikke var praktisk: «Det å få lekse som gym som ikke er sånn praktisk lekse som vi har hatt tidligere med egentrening» (gutt, fokusgruppe 1). Samtidig poengterte de at det egentlig ikke var så ille, og at «(..) video var helt greit, tenkte jeg» (gutt, fokusgruppe 1). De ga også uttrykk for at videoen var litt avansert, og når det var såpass mye detaljer og nye ord, var det vanskelig å holde konsentrasjonen oppe gjennom hele videoen: «Ja, det var litt mye detaljer og mye nye ord, da var det litt vanskelig å følge med» (gutt, fokusgruppe 1).

Det å få lekse var også noe de på gruppe 2 likte minst med omvendt undervisning: «*Det tar jo litt tid da, å se på videoen. Da må man liksom sette av litt tid til det hjemme*» (jente, fokusgruppe 2). Gruppe 3 derimot, hadde litt flere kommentarer på hva de ikke likte så godt med omvendt undervisning. For det første handlet det naturlig nok om at de ikke forsto videoen, og det burde ikke være «*(..) så mye sånn vanskelige ord*» (jente, fokusgruppe 3). Dette er noe forståelig, ettersom videoene var litt tekniske. Første video tok for seg begreper knyttet til hva som skjer i kroppen når man trener utholdenhet, og spesielt den andre videoen brukte fremmede begreper som for eksempel «salutugonese». I tillegg kommenterte denne gruppen også på lengden på videoen: «*Kanskje litt kortere. Bare for å holde konsentrasjonen gjennom hele videoen*» (jente, fokusgruppe 3). Gitt at dette var den gruppen som synes det var vanskelig å forstå videoen, kan man antyde at det er mulig sammenheng med hvorfor de opplevde videoen som litt lang. Samtidig er det viktig når man har omvendt undervisning at videoen holder seg forholdsvis kort, for at elevene skal kunne klare å få med seg alt av vesentlig informasjon. Sammen med riktig lengde, viser intervjuene med elevene at det også er viktig å legge språket og innholdet på et nivå som treffer aldersgruppen. Hvis ikke, tyder svarene på at de ikke får ønsket utbytte.

Et interessant funn, som også ble påpekt av elevene på fokusgruppe 2, er at elevene foretrakk at teorien kom fra en annen enn læreren sin. Dette kom frem etter spørsmål om læreren vel så gjerne kunne gitt den samme informasjonen i timen. «*Det er jo for, hvis det ikke er en lærer som sier det liksom, hvis det er noen på en video som vi ikke kjenner så er det kanskje litt mer sånn, da tror man kanskje litt mer på det*» (jente, fokusgruppe 2). Et format hvor elevene får en video i forkant, virker å være spesielt effektivt når det er en person som ikke er tilknyttet skolen som snakker. Dette var det nemlig flere som kunne fortelle: «*Tar det litt mer på alvor liksom*» (jente, fokusgruppe 2). At elever reagerer positivt på en annen person i videoene kan det være flere grunner til. En person utenfor skolen som gjør rede for teori kan representere en form for ekspertise som elevene automatisk respekterer og stoler på. Dette kan føre til at engasjementet og oppmerksomheten deres øker, og gjør at de følger bedre med på videoen og hva innholdet i den er. Samtidig kan også det at det er en annen som presenterer teorien eller det elevene skal lære, føre til at elevene opplever en annen nysgjerrighet enn de vanligvis ville gjort. Det vil alltid være sunt for elever å ha varierte læringsopplevelser, og ikke bare det samme hver gang. En fremmed stemme kan gi en ny og frisk tilnærming til stoffet og bryte opp det normale i skolehverdagen. Elevene pekte også på at de tenker at den eksterne personen har mer kunnskap og erfaring enn læreren: «*Og dem har kanskje litt mer erfaring enn læreren har*» (jente, fokusgruppe 2). Det er viktig å poengtere at kroppsøvlingslæreren til elevene på 9.trinn verken kan gå under kategorien ung/nyutdannet eller gammel/utdatert, men likevel er dette noe elevene tenker. Sett på bakgrunn av dette, vil video, og da gjerne av andre personen enn bare læreren iblant, være et bra format for å gi elevene økt læring og kunnskap i kroppsøving. Samtidig kan disse utsagnene tyde på at elevene gjerne i større grad bør utvikle kildekritikk. Når elevene sier at de automatisk stoler mer på informasjonen i en video hvis de ikke kjenner personen som snakker, kan det bety at de ikke er så nøye med å sjekke om informasjonen er pålitelig. På den andre siden er det læreren som har gitt videoen elevene skulle se i lekse, så behovet for å være kritisk er kanskje ikke like viktig i dette eksempelet.

Selv om fokusgruppe 3 ga uttrykk for at de ikke forsto all verden av videoen, viste både fokusgruppe 1 og 2 at de fikk med seg innholdet og essensen fra videoene. Det var to

ulike videoer, hvor den første videoen gikk mer detaljert inn på hva som skjer med kroppen når man trener utholdenhet, mens den andre videoen i større grad tar for seg hva helse handler om, og perspektiver på helse. Ved spørsmål om hvorfor det er bra å trene utholdenheten, svarte en elev følgende: «*For da får man trent hjertet, man får opp pulsen*» (jente, fokusgruppe 2). Selv om dette er relativt forenklet oppsummert, viser det at informasjonen fra videoen sitter igjen over en uke senere. I dette tilfelle ville dermed omvendt undervisning ført til en økning i kompetansen til elevene rundt et sentralt tema fra læreplanen (Østerlie, 2016). Videre ser vi ut ifra intervjuet med elevene at når videoen viser til visuelle bilder rundt ulike temaer, vil dette så spor i hukommelsen deres. «*Det er jo en bedre måte å lære det gjennom en video, enn at en lærer skal stå og snakke om det i en halvtime*» (gutt, fokusgruppe 1).

Flere av elevene nevnte nemlig bildet av fossen, eller elven, som er en metafor på helse sett i et salutogent perspektiv. Selv om elevene ikke like presist kunne forklare det salutogene perspektivet på helse, forsto de meningen med fossen. Dette tyder på at det kan være viktig i videoene, spesielt når de skal inneholde litt tyngre teori, å vise til noe elevene lettere kan huske. Når elevene ble spurt om de forsto innholdet i videoene, nevnte flere at de fossen: «*Ja, utholdenhet hjelper deg videre. For eksempel på det bildet av fossen fra videoen, hvis du trener utholdenhet over lengre tid, så blir du bedre, men hvis du bare gjør litt også stopper du, så detter du ned fossen*» (gutt, fokusgruppe 1). En annen forklarte det på denne måten: «*Man kan leve bedre og lengre (ref: dersom man driver med utholdenhetstrening). Den fossen.. At jo bedre helse man har, jo lettere er det å «svømme»*» (jente, fokusgruppe 2). Og det er jo blant annet dette helse handler om, at man skal gjøre ting som gjør helsen sin bedre, og dermed gir deg et bedre og enklere liv. Dette understreker også at visuelle element er viktig for elever sin læring, noe forskning også viser (Utdanningsforskning, 2015). Det sies at et bilde sier mer enn 1000 ord, men elever kan faktisk forankre sin forståelse av et begrep rundt et bilde, noe vi ser er tilfelle med denne fossen.

4.3 Elevenes forståelse av helse

Videre i oppgaven skal jeg se mer på elevene på 9.trinn sin forståelse av helse. Problemstillingen prøver å finne svar på hvorvidt omvendt undervisning bidrar til elevenes forståelse av begrepet helse. I funn og diskusjonsdelen om helse er det delt inn i to temaer, biomedisinsk syn på helse og salutogent syn på helse. Det vi ser er at elevene har et litt variert syn på helse, men at de gjennom intervjuet tok mer og mer opp tråden fra det de hadde lært gjennom omvendt undervisning. Enkelte elever fokuserte veldig på den fysiske dimensjonen av helse, mens andre var mer åpen for at det var et samspill mellom flere ulike dimensjoner.

4.3.1 Biomedisinsk syn på helse/fysiske dimensjonen av helse

Selv om det er et ønske at elevene skal gå fra et biomedisinsk syn på helse til et mer salutogent syn på helse, tyder en del av resultatene på at flere av elevene fortsatt har en litt enkel eller snever forståelse av helse, noe Harris et al. (2016) sin forskning også viste. Samtlige tre grupper fikk samme åpningsspørsmål på temaet helse, nemlig hva de tenker på når de hører ordet helse. De elevene som svarte først på hver sin gruppe, ga alle et svar som omhandler den fysiske dimensjonen av helse, sammen med fokuset på

mat. «*Liksom sånn fysisk aktivitet og at du holder deg i form*» (jente, fokusgruppe 3) og «*Både trening og mat*» (jente, fokusgruppe 3) var to av svarene fra fokusgruppe 3, som kanskje var den gruppen som fokuserte mest på denne siden av helse. Mong (2023) viste også til, i sin doktorgradsavhandling, at kroppsøvingfaget gjerne har fokusert mest på akkurat disse områdene. Dermed er det kanskje ikke så rart at vi ser igjen dette på svarene til noen av elevene. Forskingen viser også at det er det biomedisinske synet som har dominert tidligere forskning, noe som igjen kan forklare hva elevene vektlegger rundt helse (Mong, 2023). Ved spørsmål om hva de på fokusgruppe 3 tenker gir god helse, kom svaret «*At man trener og spiser sunt*» (jente, fokusgruppe 3) etterfulgt av en annen som sier «*Det var akkurat det jeg skulle si*» (jente, fokusgruppe 3). Dette er nok et eksempel på at elevene sine første tanker rundt helse går rett på den fysiske dimensjonen av helse, med trening og mat.

Elevene i fokusgruppe 1 diskuterte også temaene trening og kosthold i forbindelse med helse når de ble spurt om hva de assosierer med begrepet helse. «*Mat. Hva man spiser*» (gutt, fokusgruppe 1) var svaret til han ene, mens «*Om du trener*» (gutt, fokusgruppe 1) svarte en annen. Når de skulle beskrive en person med god helse, svarte elevene som tenkte på mat når han hørte helse, at en person med god helse «*Ikke spiser fast food*» (gutt, fokusgruppe 1). Denne eleven fortalte senere i intervjuet at han driver med svømming aktivt på fritiden. I svømmemiljøet er det på generell basis ofte fokus på næringsinntaket, noe som virker å ha påvirket denne elevens tanker rundt helse. Videre kommer det også kommentar om at en person som har god helse ofte «*Ser sterk ut*» (gutt, fokusgruppe 1). Elevene på denne gruppen kan også fortelle at undervisning i mat og helse har påvirket noe av deres forståelse rundt hva helse er. Dette kan fortelle om noe av bakgrunnen for hvorfor enkelte av elevene legger såpass mye vekt på mat. I artikkelen til Harris et al. (2016) kommer det frem at ungdommen sliter med å forstå informasjonen de får om helse. Dette gjelder også fra skolen. Dette er noe vi ser enkelte av elevene her også kanskje sliter med.

Hvis vi ser på fokusgruppe 2, og hva enkelte av elevene i den gruppen tenkte på når de hørte begrepet helse, kan vi se at de også har et mer biomedisinsk syn på helse. «*Når jeg tenker helse, så er det sånn, om man liksom har en skade, eller hva man spiser, og sånn. Hvordan man rører seg*» (jente, fokusgruppe 2). Eleven ser dermed kanskje på helse som noe man har eller ikke har. Quennerstedt (2018) skriver at ved en slik tilnærming vil en person som er syk, eller skadet som denne eleven sa, være et avvik fra deres normale tilstand. Dermed har ikke personen som er skadet god helse på det øyeblikket. I tillegg ser vi nok en gang at elevene fokuserer veldig på mat og trening. Avvik fra samfunnets kroppsideal vil bli oppfattet som usunt (Quennerstedt, 2018), og dette er noe som flere av elevene også virker å tenke at helse handler om. Elevene har et ytre perspektiv på kroppen, og det er dette som vil være i fokus (Quennerstedt, 2018). Dette er noe som preger tankene til noen elever. Når den samme personen som nevnte det forrige sitatet, skulle beskrive en person med god helse, brukte hun ordet "sprek" (jente, fokusgruppe 2), noe som er et ytterligere eksempel på dette. De fleste er klar over at mat påvirker kroppen og hvordan man ser ut, og elevene er også veldig opptatt av dette. Når fokusgruppe 2 fikk spørsmål om hva som karakteriserer en person med dårlig helse var dette et av svarene: «*Spiser mye mat uten mye næring, og med masse bare usunne ting og sånt*» (jente, fokusgruppe 2). Nok en gang blir det altså påpekt fra elevene hvor viktig det er med matinntak, noe som kan gå på å opprettholde samfunnets kroppsideal. Selv om mat og næring er en viktig del av helsen, virker det som elevene har et noe forvirret syn eller manglende kunnskap rundt helse, og hva det

handler om. Samtidig er det viktig å presisere at det er bra elevene forstår at hva man spiser er viktig for kroppen.

Som jeg tidligere nevnte viser forskning at ungdommen ikke helt forstår informasjonen de får om helse fra ulike kilder, som skolen og sosiale medier (Harris et al., 2016). Det vi kan se gjennom intervjuene med de ulike gruppene, er at alle er ærlige om at sosiale medier har påvirket deres forståelse av begrepet helse. «(..) *man kan man jo fort tenke at hvis jeg trener nok og ikke spiser, så får jo jeg samme kroppen (som influensere)*» (jente, fokusgruppe 2). At elevene opplever at sosiale medier påvirker deres forståelse av helse, kan spille inn på hvorfor en del av de er såpass opptatt av trening og mat. Unge i dag opplever nok et press man ikke tidligere har, og dette presset går mye ut på hvordan kroppen skal, eller bør, se ut for å passe samfunnets kroppsideal. Derfor er det gjerne ikke så rart at en del av elevene svarer som de gjør når de får spørsmål om hva de tenker på når det kommer til helse. Det er også en av elevene som hevder at sosiale medier påvirker samtlige elever på ungdomstrinnet: «*Ja, det tror jeg nok det har for alle*» (gutt, fokusgruppe 1). Dette viser den enorme kraften sosiale medier har på ungdommer, og er noe av grunnen til at unge har et noe forvirret bildet av hva helse er (Harris et al., 2016). Elevene påpeker også at det er mye «*hat på andre folk*» (gutt, fokusgruppe 1) som ikke har den ideale kroppen. Dette er med på å forsterke presset for å få idealkroppen, som da vil si at man har god helse. Samtidig er elevene også ærlige om at de ofte kan søke opp informasjon om helse på sosiale medier, og da spesielt TikTok. På tross av at de kan bruke TikTok som informasjonskilde, er de til en viss grad kritiske: «*På TikTok så er jeg kanskje litt mer sånn bevisst på at alt ikke er sant*» (jente, fokusgruppe 2).

4.3.2 Salutogent perspektiv på helse

Det som er mulig å se på bakgrunn av intervjuene, er at det er enkelte elever som ser på helse i retning et mer salutogent syn. Selv om jeg nå har vist til et mer biomedisinsk syn, er en del elever reflekterte og ser at helse er mer sammensatt av ulike dimensjoner. Dette viser det seg også at de andre elevene blir underveis i samtalen når de får diskutert litt og tenkt tilbake til videoen de så før kroppsvingstimene. Jeg skal videre vise til sitater og refleksjoner av elevene som viser en forståelse av helse som er sett mer i et salutogent perspektiv, noe som var målet med intervjuene.

Det første spørsmålet jeg stilte til elevene på alle tre intervjuene, var som tidligere nevnt hva de tenkte på når jeg sa ordet «helse». Der første eleven som svarte på fokusgruppe 1 at fortalte at han tenkte på mat, svarte denne eleven «*Hvordan man har det*» (gutt, fokusgruppe 1). Her viser eleven at han ser at helse handler så mye mer enn kun det fysiske. Når man ser på helse på samme måte som denne eleven, vil en bli klar over de ulike faktorene som påvirker opplevelsen av helsen, og hvordan man føler seg til enhver tid, noe som er det viktigste ved en salutogen tilnærming (Mong, 2023). Når eleven blir spurt om å utdype, påpeker han at det ikke kun er den fysiske dimensjonen som gjelder: «*Fordi det ikke bare er den fysiske helsa som gjelder, det er den psykiske helsa*» (gutt, fokusgruppe 1). Videre, forteller også eleven at en person som har god helse er en som «*er veldig glad generelt, ganske mye*» (gutt, fokusgruppe 1). Det som er interessant, er at eleven presiserer: «*ganske mye*». Dette kan tyde på at eleven har forstått at det er vanskelig å holde seg helt på ytterpunktet av skalaen helse (Antonovsky, 1979). De fleste vil, som Antonovsky (1979) slo fast, ligge et sted imellom de to ytterpunktene,

med varierende grad av sykdom og helse. Derfor forteller også eleven at en person med god helse, er generelt mye glad, og ikke nødvendigvis hele tiden glad.

Også på fokusgruppe 2 viser enkelte av elevene at de ser på helse som noe mer enn bare den fysiske dimensjonen. Som svar på det første spørsmålet, sier to av elevene «*Det er jo oss da, på en måte*» (jente, fokusgruppe 2) og «*Hvordan man har det både fysisk og psykisk*» (jente, fokusgruppe 2). Helse kan være mer enn bare fysisk aktivitet (Antonovsky, 1979). Dagens læreplan i kroppsøving legger, som nevnt i teoridelen, til rette for at elevene skal få en helhetlig forståelse av helse. Dette er en motsetning til hva kroppsøving tidligere har lagt til rette for, som var et mer tradisjonelt syn med fokus på trening og fravær av sykdom (Mong, 2019). Det kan tyde på at flere og flere elever forstår viktigheten av psykisk helse også, basert på svarene deres. Psykisk helse er også noe som har fått et større fokus i samfunnet generelt de siste årene. Også på fokusgruppe 2 presiserer en elev, ved spørsmål om hva som gir god helse, viktigheten av å sørge for at man er glad: «*At man er i mye aktivitet, og ja, at man er i aktivitet og gjøring som gjør deg glad, og sånn type ting*» (jente, fokusgruppe 2). Videre understrekte de at det å være glad er avgjørende for å ha god helse. Dette viser hvordan elevene ser på helse som et mer sammensatt begrep, hvor man ikke automatisk blir glad eller får god helse av å være i fysisk god form. Etter en annen kommentar («*sprek*») om hvordan de ville beskrevet en person med god helse, kommenterte en elev «*Ut med venner, og ha det bra*» (jente, fokusgruppe 2). I læreplanen står det at «*Kroppsøving fremmer kritisk tenkning om kroppsidealer som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette handler ikke bare om å undervise elevene i riktig trening og sunn mat, men også om å gi dem forståelse for sammenhengen mellom fysisk aktivitet, kosthold, mental helse og sosial trivsel. Da må en kroppsøvingslærer poengtere at det å være med venner, som den ene eleven er forteller, også er viktig for å opprettholde en helsefremmende livsstil. Kroppsøvingfaget har også som mål og «*motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). På bakgrunn av dette er det viktig at elevene forstår at motivasjon også er viktig for helsen. Ved spørsmål om hvorfor det er viktig å være med venner, svarer eleven at «*man blir jo litt mer motivert, da, og så, ja det påvirker jo kroppen på en positiv måte*» (jente, fokusgruppe 2).

For flere av elevene kan det tyde på at fysisk aktivitet sammen med venner er noe som øker motivasjonen for å opprettholde en god helse. «*Jeg tenker det er viktig å ha en fin balanse mellom trening, men også et sosialt liv, og gjøre ting som du synes er gøy*» (jente, fokusgruppe 2). Da vil både den fysiske dimensjonen og den sosiale dimensjonen sørge for at også den psykiske dimensjonen av helse blir ivaretatt. Den psykiske helsen, og da spesielt motivasjonen, er noe elevene kom mer og mer innpå etter hvert som intervjuet foregikk. Ved spørsmål om hva som kjennetegner en person med dårlig helse, svarer en elev følgende: «*At du har dårlig motivasjon til ting. Du kan fortsatt se bra ut, men du har dårlig motivasjon til å gjøre ting*» (gutt, fokusgruppe 1). Det er derfor tydelig at elevene mener at motivasjon er en nøkkel for å ha en god helse. Etersom kroppsøving er et fag som skal være med å bidra til elevenes motivasjon når det kommer til deres helse, er det viktig å legge opp til at de har mest mulig motivasjon til å gjennomføre undervisningen. Dette kan omvendt undervisning være med å bidra til (Østerlie, 2016). Det kan også sørge for at flere av elevene deltar i undervisningen (Østerlie, 2018). Som en dominoeffekt vil dette, ifølge elevene i intervjuet, motivere hverandre siden de får trent samtidig som de er sosiale.

«Jeg synes at hvis jeg skal trene alene, så synes jeg det er vanskelig å motivere meg selv til å liksom gjøre det 100%. Men når jeg er med noen andre, så føler man blir liksom mer motivert til å prøve ordentlig, og da får man kanskje en bedre treningsøkt, men det er også litt gøyere, da, hvis man er med venner og sånt» (jente, fokusgruppe 2).

Dermed vil kroppsøvingstimene også være en god arena for elevene. Elevene finner det gøyere og mer givende å trene med venner, noe som skjer i kroppsøvingstimene. *«Jeg synes det hjelper på motivasjon. Jeg synes det er litt gøyere å gjøre det med andre folk som gjør det samme som meg».* Det er ikke bare i kroppsøvingstimene elevene mener det hjelper å trene med venner, også generelt i idrett eller på treningsstudio:

«Jeg synes at både på treningsstudio og på sport så synes jeg det er mye bedre å trene med andre folk. For eksempel hvis jeg er på treningsstudio alene så kan jeg si til meg selv at du trenger ikke gjøre det. Du kan bare hoppe over det. Men hvis jeg er med folk så føler jeg at jeg må gjøre det. Fordi jeg har noen som passer på at jeg gjør det jeg skal» (jente, fokusgruppe 3).

Fra denne kommentaren får vi også med et nytt poeng, nemlig at venner pusher hverandre på en positiv måte for å gjennomføre aktivitetene. Dette påpekte også en annen elev på fokusgruppe 2: *«Vi har vært sosiale med andre, og hvis man gjør styrke liksom, alene, så er det jo kanskje litt, demotiverende. Hvis du gjør det med noen, så blir det kanskje litt lettere for andre, for da ser man hva andre gjør» (jente, fokusgruppe 2).*

Elevene er som vi ser ganske tydelige på at det sosiale påvirker både helse, men og motivasjonen for å opprettholde en god helse. Derfor var det også interessant at elevene ga uttrykk for at samarbeidsoppgavene de gjorde i kroppsøvingstimen var motiverende. *«Den oppgaven der vi gikk sammen, synes jeg. Det vi holdt hånd i (Sura-variant))» (gutt, fokusgruppe 1), «Ja, den var veldig gøy» (gutt, fokusgruppe 1).* Dette går tilbake igjen til at det sosiale perspektivet har mye å si for elevene sin trivsel i kroppsøving og med fysisk aktivitet generelt, som igjen påvirker helsen positivt. En god relasjon til medelever som gjør at man føler tilhørighet, kan være med å påvirke motivasjonen positivt (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ved forklaring for hvorfor elevene likte en slik type aktivitet, kom svaret: *«Det var ikke bare at du måtte klare det selv, du måtte jobbe med lagkameraten din» (gutt, fokusgruppe 1).* Det gikk igjen blant flere av elevene at lagidrett var noe de mente var bra for helsen. Når elevene ble spurt om hva de kunne gjøre for å bedre helsen sin, var et av innspillene at man burde finne seg en sport hva like å drive på med, som gjerne var en lagsport. Ved spørsmål om hvorfor eleven tenkte lagsport var viktig, svarte eleven: *«Fordi det er samholdet med laget som kan gjøre den psykiske helsen din bedre» (gutt, fokusgruppe 1).* Dette er nok et eksempel på at elevene forstår at helse er mer enn bare den fysiske dimensjonen, og mer i en retning Quennerstedt (2018) mener vi bør bevege oss i.

Den siste videoen hvor helse ble illustrert med en foss, har tydelig brent seg litt fast hos elevene. Det var flere ganger elevene viste til *«Den fossen»* underveis i intervjuet, og de fortalte da at man bør gjøre ting som gjør at man *«kan leve bedre og lengre»* (jente, fokusgruppe 2). En annen elev forklarte dette bildet med fossen som *«hva som gjør at man holder seg oppe da (at man ikke drukner)»* (gutt, fokusgruppe 1). Etter å ha sett denne videoen kunne til og med en elev si følgende *«man ser på en måte livet på en*

annen måte» (jente, fokusgruppe 2). Hvor dypt dette menes fra eleven sin side er selvfølgelig mulig å diskutere. Likevel viser det at det salutogene perspektivet på helse har satt sine spor hos elevene, og at det nok har endret måten de tenker på helse, og hva som er viktig for å ha en god helse resten av livet. Det var også en annen elev som kunne fortelle at «*Den fossen har liksom, ja, forandret litt ideen*» (gutt, fokusgruppe 1). Dette svaret kom etter spørsmålet om elevene forstår helse på en annen måte nå enn det de gjorde før opplegget. Dermed viser det at elevene har fått noe utbytte av opplegget som har blitt kjørt, og at forståelsen av helse mest sannsynlig ikke er helt lik det den var før.

Etter diskusjoner rundt hvorfor det er viktig å vite hva som bidrar til god helse, forklarer en elev det slik: «*Hvis man forstår det litt bedre, kanskje man tenker litt mer over valgene man tar og sånn. Altså tenker litt mer over hva du trener og hvorfor du trener det, eller hva du spiser og hvorfor og sånn*» (jente, fokusgruppe 3). Dette er også noe læreplanen forteller oss at elevene skal kunne: «Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette betyr at kroppsøving ikke bare handler om å være fysisk aktiv, men også om å forstå helse fra flere vinkler. Elevene skal lære om hvordan forskjellige aktiviteter påvirker både kropp og sinn, samt hvordan en balanse mellom trening, kosthold, mental helse og sosial trivsel er viktig. Målet er at elevene skal kunne ta gode valg for en sunn livsstil både nå og i fremtiden. Da er det viktig å ha kunnskap, slik at elevene kan ta de gode og rette valgene som er positivt for helsen.

5.1 Konklusjon

I dette kapitlet vil de mest sentrale funnene fra studien bli presentert. Formålet for studien har vært å undersøke hvordan omvendt undervisning kan fungere som en mulig løsning på problematikken rundt undervisning om begrepet helse. For å best mulig svare på dette, måtte jeg undersøke hvordan omvendt undervisning opplevdes blant elevene, for deretter å undersøke hvordan elevene forstår helse etter gjennomført opplegg. For å finne svar på spørsmålene ble det gjennomført semistrukturerte intervjuer med elevene. Dette ble gjort i 3 grupper. Det er tatt utgangspunkt i forskning rundt omvendt undervisning og helse, i tillegg til at læreplanen er sentral for grunnlaget i oppgaven.

Tidligere forskning, blant annet fra Harris et al. (2016), viser at elevene har en snever forståelse av helse, og mangler grunnleggende kunnskap. Resultatene fra denne studien tyder på at elevene ønsker å lære mer om helse, men ikke på bekostning av kroppsøving. Elevene var positive til at omvendt undervisning, og kunne fortelle at de ble mer motivert av den type undervisning. Elevene vil også i større grad lære noe i kroppsøving. Dette var også noe de var positive til. Elevene ønsker å vite hvorfor de gjør de ulike aktivitetene, og forstå hensikten med dem. På denne måte lærer de gevinstene og hvordan det kan bidra til en bedre helse. Dette var noe de følte skjedde i denne studien, og de forsto fordelene med å trene utholdenhet, samt det å gjøre ting som hjelper på helsen. Samtidig tyder funnene på hvor viktig det er å tilrettelegge for aldersgruppen, slik at videoene er forståelig. Dersom de ikke er det, kan det virke som det ikke har noen effekt. Resultatene viste også at elevene likte videoformatet, og at det hjelper når det blir brukt visuelle hjelpemidler. Da vil elevene huske bedre på det som var i videoen.

Funnene viser også at en del elever fortsatt, i utgangspunktet, har et mer patogent syn på helse. De fokuserer altså mest på den fysiske dimensjonen. Samtidig kan en del av svarene i resultatene indikere en positiv bedring av forståelsen rundt helse hos flere av elevene. De elevene som fokuserte mest på den fysiske dimensjonen, ble etter hvert i intervjuet mer oppmerksom på at helse er sammensatt av flere ulike dimensjoner. Elevene satt igjen med en del viktige kunnskaper rundt utholdenhetstrening som de hadde lært gjennom den første videoen. En del av elevene kunne også fortelle at de forsto helse på en ny måte etter å ha sett video nummer to. Sammenligner man svarene til elevene med tidligere forskning kan det også tyde på at dette stemmer.

En ulempe med denne studien har vært at jeg ikke fikk intervjuet elevene før opplegget ble gjennomført. På denne måten hadde det vært enklere å se hvordan omvendt undervisning bidrar til økt forståelse rundt helse for elevene. I denne studien har det kun blitt tatt utgangspunkt i tidligere forskning som sier at elevene fokuserer på den fysiske dimensjonen. Derfor ville det vært interessant og forsket videre på dette, men i et større omfang. Resultater tyder på at omvendt undervisning kan være en nøkkel i problematikken rundt det å undervise elevene om helse. Læreplanen i kroppsøving legger stor vekt på at elevene skal ha kunnskap og kompetanse om helse, men lærerne vet ikke hvordan de skal undervise på best mulig måte.

Referanser

- AALAS (2018). *Updated Definiton of Flipped Learning*.
<http://aalasinternational.org/updated-definition-of-flipped-learning/>
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). *The salutogenic model as a theory to guide health promotion*.
Health Promotion International, 11(1), 11-18.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Trans.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium* (2. utg.). Natur och Kultur.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Blikstad-Balas, M., & Dallan, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Braut, S., G. (2022, 16. februar). Helse. I *Store norske leksikon*. <https://sml.snl.no/helse>
- Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2017). *Digital technologies and learning in physical education*. Routledge.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseroms-forskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (2.utg.) Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7utg.) Gyldendal.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift.

- Ferriz-Valero, Alberto, Ove Østerlie, Alfonso Penichet-Tomas, and Salvador Baena-Morales. 2022. "The effects of flipped learning on learning and motivation of upper secondary school physical education students." *Frontiers in Education* 7:1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.832778>.
- FHI (2019). Nasjonalt overvåkingssystem for fysisk aktivitet og fysisk form. Oslo https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-og-trykksaker/2019/ungkan3_rapport_final_27.02.19.pdf
- Gard, M. (2014). eHPE: a history of the future. *Sport, Education and Society*, 19, 827-845. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.938036>
- Goodyear, V., Andersson, J., Quennerstedt, M., & Varea, V. (2021). #Skinny girls: Young girls' learning processes and health-related social media. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2021.1888152>
- Green, K. (2006). Physical education and figurational sociology: An appreciation of the work of Eric Dunning. *Sport in society*, 9(4), 650-664. <https://doi.org/10.1080/17430430600769031>
- Harris, J., Cale, L., Duncombe, R., & Musson, H. (2018). Young people's knowledge and understanding of health, fitness and physical activity: issues, divides and dilemmas. *Sport, Education and Society*, 23(5), 407-420. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1228047>
- Hastie, P. & Hay, P (2012). Qualitative approaches. I K. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport* (s. 79-94). Routledge.
- Jensen, B. B., Dür, W., & Bujis, G. (2022). Applying salutogenesis in schools. In M. B. Mittelmark, G. F. Bauer, L. Vaandrager, J. M. Pelikan, S. Sagy, M. Eriksson, B. Lindström, & C. M. Magistretti (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (2 ed., pp. 295-305). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-79515-3>
- Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W. M. A., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert, S., Bastola, K., Brown, J. S., & Sourander, A. (2023). A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(6), 995-1013. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02060-0>
- Krokstad, S., Weiss, D. A., Krokstad, M. A., Rangul, V., Kvaløy, K., Ingul, J. M., Bjerkeset, O., Twenge, J., & Sund, E. R. (2022). Divergent decennial trends in mental health according to age reveal poorer mental health for young people: repeated cross-sectional population-based surveys from the HUNT Study, Norway. *BMJ Open*, 12(5), 1-10. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-057654>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans. 2. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2005) Salutogenesis. *Journal of Epidemiology & Community Health* 59(6): 440–442.
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til Salutogenese: helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingsfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269826/683102_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Ligestad, P. (2019). Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life – learning or just fun? *Sport, Education and Society*, 25(2), 230-241. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1573421>
- Lønne, A. (2022, 20. september). salutogenese. I *Store medisinske leksikon*.
<https://sml.snl.no/salutogenese>
- Malmin, V. (2023). *Helse i kroppsøving: En kvalitativ undersøkelse av et utvalg 10. klassinger sin forståelse for helse, og deres erfaring og opplevelser av undervisning om helsedimensjoner i kroppsøving*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3078164>
- Mong, H. H. (2023). *Helse som didaktisk fenomen i kroppsøvingsfaget. En multimetodisk studie om undervisning om helse på ungdomstrinnet*. (Doktorgradsvhandling, Norges idrettshøyskole). <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/3071703/Mong%202023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mong, H. H. (2019). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» - En studie om kroppsøvingslæreres forståelse om helseeikk. *Journal for Research in Arts and Sport Education*, 3(2), 1-12.
- Mong, H. H., & Standal, Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education – a review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 506-518.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1631270>

- Mong, H. H., & Standal, Ø. F. (2022). Teaching health in physical education: An action research project. *European Physical Education Review*, 28(3), 739-756. <https://doi.org/10.1177/1356336X221078319>
- Mæland, J. G. (2009). *Hva er helse?* Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, A. B., & Jacobsen, D. I. (2020). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa*. (Doktogradsavhandling, Örebro Univiseristet: Örebro). <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:136837/FULLTEXT01.pdf>
- Quennerstedt, M. (2018). Healthying physical education - on the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>
- Quennerstedt, M., Burrows, L., & Maivorsdotter, N. (2010). From teaching young people to be healthy to learning health. *Utbildning & Demokrati*, 19(2), 97-112. <https://doi.org/10.48059/uod.v19i2.930>
- Regjeringen. (2019). *Sammen om aktive liv. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2020–2029*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/43934b653c924ed7816fa16cd1e8e523/handlingsplan-for-fysisk-aktivitet-2020.pdf>
- Sargent, J. & Casey, A. (2020). Flipped learning, pedagogy and digital technology: Establishing consistent practice to optimize lesson time. *European physical education review*, 26(1), 70-84. <https://doi.org/10.1177/1356336X19826603>
- Schenker, K. (2018). Health (y) education in Health and Physical Education. *Sport, Education and Society*, 23(3), 229-243. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1174845>
- Smith, B. (2017). Generalizability in qualitative research: misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. 10(1), 137–149. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1393221>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, Sidsel. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, (2018) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget

- Tranøy, E., K. (2019, 18. februar). Metode. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/metode>
- Twenge, J. M., Haidt, J., Blake, A. B., McAllister, C., Lemon, H., & Le Roy, A. (2021). *Worldwide increases in adolescent loneliness*. *Journal of Adolescence*, 93, 257-269. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.06.006>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Digitalisering gir bedre muligheter for læring*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/digitalisering-i-grunnoppleringen-bedre-muligheter-for-laring/>
- Utdanningsforskning. (2015). *Bildets betydning for begrepslære*. Utdanningsforskning.no
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/bildets-betydning-for-begrepslare/>
- Van Hilvoorde, I., & Koekoek, J. (2018). Next generation PE: Thoughtful integration of digital technologies. In J. Koekoek & I. van Hilvoorde (Eds.), *Digital technologies in physical education: Global perspectives* (pp. 1-15). Routledge.
- Østerlie, O. (2016). *Flipped learning in physical education: why and how?* Croatian Kinesiology Association
- Østerlie, O. (2018a). Adolescents' perceived cost of attending physical education: a flipped learning intervention. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(3)1-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1197>
- Østerlie, O. (2018b). Can flipped learning enhance adolescents' motivation in physical education? An intervention study. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1)1-15. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.916>
- Østerlie, O., & Kjelaas, I. (2019, October). The perception of adolescents' encounter with a flipped learning intervention in Norwegian physical education. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 114). Frontiers Media SA.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00114>
- Østerlie, O. (2020). *Flipped learning in physical education: A gateway to motivation and (deep) learning* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Østerlie, O., Killian M. C., Sargent, J., García-Jaén, M., García-Martínez, S., and Ferriz-Valero, A. 2023. "Flipped learning in physical education: A scoping review." *European Physical Education Review* 29(1):125- 144.
<https://doi.org/10.1177/1356336X221120939>.
- Østerlie, O., Sargent, J., Killian, C., Garcia-Jaen, M., García-Martínez, S., & Ferriz-Valero, A. (2023). Flipped learning in physical education: A scoping review. *European Physical Education Review*, 29(1), 125-144.
<https://doi.org/10.1177/1356336X221120939>

Østerlie, O. (2020, 22. september). *Basistrening – utholdenhet*. Krø.no. <https://krø.no/basistrening-utholdenhet/>

Østerlie, O. (2023, 12. oktober). *Helsa di og nærfriluftsliv!* Krø.no. <https://krø.no/helsa-di-og-friluftsliv/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Forskningsgodkjennelse SIKT

Vedlegg 1:

Intervjuguide

1. Hvordan opplevde dere omvendt undervisning i kroppsøving?
 - a. Har dere noen tidligere erfaringer med omvendt undervisning?
2. Er omvendt undervisning noe dere kunne tenkt dere og hatt oftere?
 - a. Hvorfor/Hvorfor ikke?
3. Føler dere at dere lærte mer av å ha omvendt undervisning?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
4. Hva likte du mest med omvendt undervisning?
 - a. Hvorfor?
5. Hva likte du minst med omvendt undervisning?
 - a. Hvorfor?
6. Syntes dere at opplegget dere hadde utifra videoene ga mening?
 - a. Forsto dere gevinsten med å ha utholdenhetstrening?
7. Var videoen forståelig?
 - a. Burde den vært kortere/lengre?
 - b. Noe annet man burde tenkt på?
8. Hvordan forstå dere begrepet «helse»
 - a. Hva synes du om å få informasjon om helse gjennom videoer før kroppsøvingstimene?
 - b. Har undervisningen fra tidligere i skolen påvirket deres forståelse av hva helse er?
 - c. Har sosiale medier påvirket deres forståelse av hva helse er?
9. Forsto dere helse på en annen måte før dere hadde dette opplegget?
 - a. Hva har endret seg/ikke endret seg?
10. Hva tenker dere om kroppsøving sin plass når det kommer til helse?
11. Hvor finner dere informasjon om helse?
 - a. Tenker dere over om den informasjonen dere finner stemmer?
12. Ser du en sammenheng mellom utholdenhetstrening og den informasjonen du har fått om helse?
13. Hvordan påvirker din forståelse av helse måten du tar vare på deg selv på?
14. Hvordan har kunnskapen om helse påvirket dine holdninger og tilnærming til fysisk aktivitet?
15. Hva har vært de mest verdifulle læringsopplevelsene for deg i dette kroppsøvingsopplegget?
16. Har dere noe mer du ønsker å legge til?

Vedlegg 2:

Vil du delta i forskningsprosjektet
“Omvendt undervisning og helse”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan omvendt undervisning påvirker læring i kroppsøving rundt helse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med undersøkelsen er å se på om elevene får en bedre forståelse av hva helse er, opplever mer læring ved bruk av omvendt undervisning, og tenker kritisk rundt sammenhengen mellom trening og helse.

Problemstillingen er «hvordan bidrar omvendt undervisning i kroppsøving til elevers forståelse og kritisk tenkning rundt helse».

Forskningen som blir gjort er i forbindelse med et masterprosjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta ettersom du har deltatt i undervisningen i kroppsøving i perioden prosjektet har pågått.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du må delta i et gruppeintervju som vil vare rundt 60 minutter. Det vil ikke samles inn noen opplysninger om deg, men det vil bli tatt lydopptak. Dette lydopptaket vil bli transkribert og anonymisert.

Dersom du er under 15 år trenger du godkjenning fra foreldre/foresatte for å delta. Foreldre/foresatte kan da få lov til å se intervjuguiden i forkant av intervjuet dersom det er ønskelig.

I intervjuet vil du/dere som deltar få spørsmål rundt omvendt undervisning og helse.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Student (Mathias Flotve), veiledere (Ove Østerlie og Annepetra Røkke Jenssen) og NTNU er de eneste som har tilgang til opplysningene og innholdet i denne studien.

Transkripsjonen fra intervjuet vil bli anonymisert. Lydopptaket vil skje gjennom «Nettskjema – Diktafon». NTNU har avtale med leverandøren.

Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i prosjektet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ved prosjektslutt 27.05.2024. Etter prosjektslutt vil alle opplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

NTNU ved prosjektansvarlig Ove Østerlie, e-post: ove.osterlie@ntnu.no, telefon: 92058388

Vårt personvernombud: *Thomas Helgesen*, Thomas.helgesen@ntnu.no, 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen
Mathias Flotve

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju
at barnet mitt deltar i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 3:



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

470922

Vurderingstype

Standard

Dato

31.05.2024

Tittel

Master

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Ove Østerlie

Student

Mathias Flotve

Prosjektperiode

01.01.2024 - 06.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 07.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 07.06.2024 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!

