

# «Brain Breaks» i klasserommet:

*En empirisk undersøkelse av læringsstøttende aktiviteter*

Marie Helene Bølstad



Masteroppgave ved institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2018



## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

**Brain Breaks i klasserommet: En empirisk undersøkelse  
av læringsstøttende aktiviteter**

**AV: Marie Helene Bølstad**

**EKSAMEN: Masteroppgave i Pedagogisk Psykologisk Rådgivning**      **SEMESTER: Vår 2018**

**STIKKORD: Livsmestring, klasserom, fysisk aktivitet,  
lek, oppmerksomhetstrening, læringsstøttende  
aktiviteter, mestring, selvregulering, erfaring,  
interaksjon, samarbeid, samhold, sosiale ferdigheter**



**Brain Breaks i klasserommet:  
En empirisk undersøkelse av  
læringsstøttende aktiviteter**

© Marie Helene Bølstad

År 2018

Brain Breaks i klasserommet: En empirisk undersøkelse av læringsstøttende aktiviteter

Marie Helene Bølstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

VI

# Sammendrag

**Formål og problemstilling:** Barn sitter stille på skolen store deler av dagen. Lek og fysisk aktivitet har de siste tiårene blitt mer og mer erstattet av en akademisk hverdag, noe som ikke passer like bra for alle elever. «Brain Breaks» er en metode hvor formålet er å bidra til mer aktivitet, lek og samhold i klasserommet. Dette er et nytt fenomen og er derfor lite undersøkt i praksis enda. På bakgrunn av dette vil problemstillingen og forskningsspørsmålene lyde slik:

*Hva karakteriserer Brain Breaks i praksis? Hva er lærerens erfaringer og refleksjoner knyttet til bruk av Brain Breaks i egen undervisning? Hva sier elevene om Brain Breaks?*

**Metode og datamateriale:** Dette prosjektet har vært et case-studium, med bruk av kvalitativ metode. Her ble det på en barneskole i Danmark gjennomført feltobservasjon og intervju av lærere for å samle inn data. Datamaterialet består av feltnotater fra en uke med observasjon, samt intervjutranskripsjoner fra to semistrukturerte intervjuer.

**Teoretisk rammeverk:** Teorien som blir brukt i denne oppgaven er valgt for å belyse «Brain Breaks» og tanken bak slike aktiviteter. Det teoretiske rammeverket, som hovedsakelig vil komme frem i teori- og diskusjonskapitlet, er sosial-kognitiv teori. Leken og erfaringen er ifølge flere teoretikere viktig for læring og utvikling, noe som underbygger tanken bak fenomenet Brain Breaks. Teoretikerne som hovedsakelig er tatt med i oppgaven er Bandura, Dewey, Maslow og Vygotsky.

**Hovedfunn:** «Brain Breaks» er et fenomen i vinden, som består av korte pauser i klasserommet. Varigheten kommer an på aktivitetene, men vanligvis er de tre til fem minutter lange. Pausene består av fysisk aktivitet, lek, oppmerksomhetstrening og læringsstøttende aktiviteter. Disse aktivitetene kan ifølge forskning og lærerne som er intervjuet hjelpe barn til å få mer energi og overskudd, eller ro i klasserommet. For at Brain Breaks skal fungere til sin hensikt er det viktig med en kompetent lærer som kjenner elevene sine godt. Det er også viktig med en felles forståelse blant lærerne og godt systemarbeid på skolen. Både observasjoner og intervjuer viser at Brain Breaks er en positiv og viktig del av dagen til lærere og elever på skolen i Danmark. Derfor kan det være en idé å innføre Brain Breaks også på norske skoler. Dette kan for eksempel bli prøvd ut gjennom arbeidet til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste, som et tiltak til hele klasser eller enkeltelever.





# Forord

Nå sitter jeg her på hytta ved Drøbak sammen med to studievenninner, og nærmer meg slutten på arbeidet med masteroppgaven. Det har vært et spennende og utfordrende prosjekt, og jeg er svært fornøyd med min lille forskningsreise til Danmark. Der ble jeg godt tatt imot, og hadde en lærerik og trivelig uke sammen med positive, morsomme, nysgjerrige og flinke elever og lærere. En spesiell takk til skolestyreren for god dialog og gjestfrihet, samt fjerdeklasselæreren og førsteklasselæreren som jeg i tillegg til observasjon fikk intervju.

Jeg vil også takke min hyggelige veileder og professor Ingvill Rasmussen, som har vært konstruktiv og gitt svært nyttige tilbakemeldinger og motivasjon gjennom skriveprosessen. Jeg kunne ikke vært mer fornøyd med en veileder, tusen takk!

Videre vil jeg takke Matias, min kjære tålmodige samboer som har vært min helt gjennom mange år med studier. Du har vært min personlige kokk, fysioterapeut, komiker og psykolog hele veien, noe jeg er evig takknemlig for. Jeg vil også takke min lille hund Kenobi, som alltid gjør meg glad og får meg ut i skogen i ny og ne. Tusen takk til mamma, pappa og lillesøster som alltid heier på meg! Dere har gitt meg masse selvtillit og stå-på-vilje gjennom studiene, og gitt meg mange gode pauser med latterkramper. I tillegg hadde jeg ikke hatt mulighet til å dra til Danmark hvis jeg ikke hadde fått låne bil av dere. Tusen takk til svigers på Nesodden, det har vært så deilig å få noen gode og avslappende dager hos dere mellom slagene.

Tusen takk til jentene i kullet mitt, Otelie, Victoria, May-Helen, Emilie, Maren og Iselin, som det har vært så fint å snakke med om alt som ingen andre forstår noe av. Takk for alle de vanskelige, hyggelige og morsomme stundene vi har hatt sammen. Dere har blitt venner for livet, og jeg ser frem til å feire med dere når friheten inntreffer. Tusen takk til dere andre vennene mine også, dere har fått meg til å føle meg som verdens største nørd, og på dette punktet synes jeg det bare er positivt. Jeg er heldig som har så mange fine folk i livet mitt som alltid støtter meg, tusen takk alle sammen!

*Marie Helene Bølstad*

Oslo, 2018





# Innholdsfortegnelse

Brain Breaks i klasserommet: En empirisk undersøkelse av læringsstøttende aktiviteter .....	V
Sammendrag .....	VII
Forord .....	IX
Innholdsfortegnelse .....	XII
1 Innledning, bakgrunn og formål .....	1
1.1 Temaets aktualitet .....	3
1.2 Case og problemstilling .....	4
1.3 Læringsstøttende aktiviteter .....	6
1.4 Livsmestring i klasserommet .....	7
1.4.1 Oppmerksomhetstrening .....	7
1.4.2 Lek og aktivitet .....	8
1.4.3 "Trivsel og Bevægelse" .....	10
2 Teori og relevant forskning .....	11
2.1 Relevant teori .....	11
2.2 Relevant forskning .....	16
2.2.1 Forskning på Brain Breaks .....	17
2.2.2 Oppmerksomhetstrening .....	18
2.2.3 Fysisk aktivitet .....	19
2.2.4 Lek .....	22
2.2.5 Selvregulering og samregulering .....	23
2.2.6 Lærerens rolle .....	23
2.3 Oppsummering og posisjonering .....	24
3 Forskningsdesign og metode .....	26
3.1 Innledning .....	26
3.2 Kvalitativ metode .....	26
3.3 Kvalitativt case-studium .....	27
3.4 Feltobservasjon .....	28
3.5 Forskningsintervju .....	29
3.6 Forberedelse og gjennomføring .....	31
3.6.1 Transkripsjon av datamaterialet .....	31
3.7 Dataanalyse og tolkning .....	32
3.7.1 Kategorisering .....	33

3.8	Etiske refleksjoner .....	34
3.9	Validitet og reliabilitet.....	35
3.9.1	Svakheter med eget forskningsdesign .....	36
3.10	Oppsummering .....	37
4	«Brain Breaks» i klasserommet.....	38
4.1	Introduksjon.....	38
4.2	Observasjonenes begynnelse .....	40
4.3	Lek .....	42
4.4	Interaksjon og samhold.....	44
4.5	Oppmerksomhetstrening.....	46
4.6	Fysisk aktivitet.....	48
4.7	Læringsstøttende aktiviteter .....	49
4.8	Bruk av ressurser .....	50
4.9	Barnas oppfatning av Brain Breaks .....	53
4.10	Oppsummering .....	53
5	Lærernes refleksjoner .....	55
5.1	Introduksjon.....	55
5.2	Hva er Brain Breaks?.....	55
5.3	Læreres kompetanse til å støtte elever.....	57
5.4	Livsmestring i klasserommet.....	59
5.5	Utfordringer i anvendelsen av Brain Breaks .....	60
5.6	Oppsummering .....	61
6	Diskusjon og avslutning .....	63
6.1	Introduksjon.....	63
6.2	Hva er Brain Breaks?.....	63
6.3	Hvorfor bruke Brain Breaks? .....	66
6.4	Gjennomførbarhet.....	68
6.5	Et teoretisk blick på Brain Breaks .....	71
6.6	Videre forskning .....	73
6.7	Avsluttende refleksjoner og konklusjon .....	74
	Litteraturliste .....	75
	Vedlegg .....	80



# 1 Innledning, bakgrunn og formål

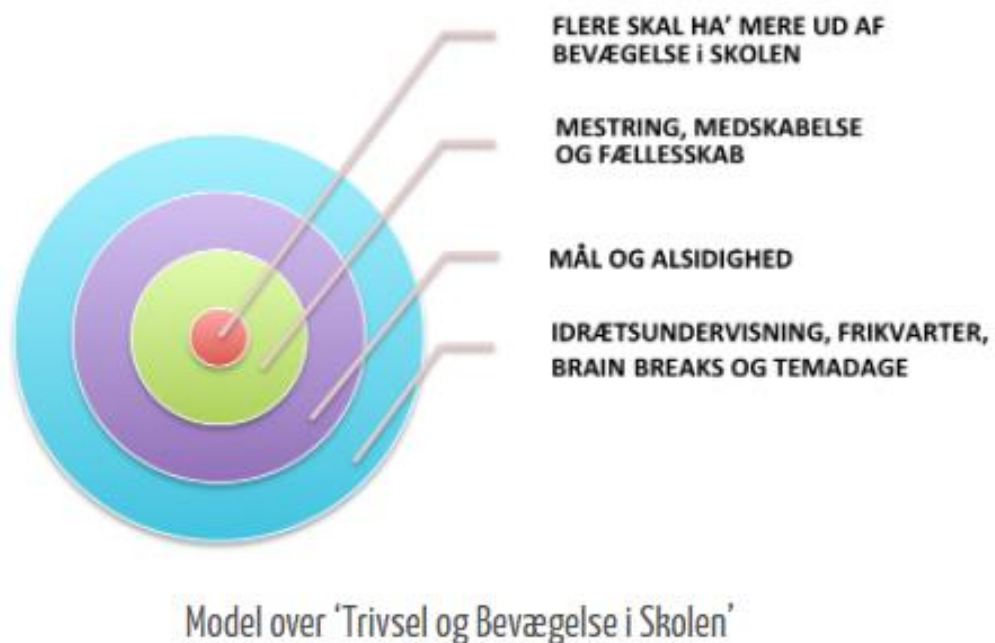
Vinteren 2016 var jeg tre uker i praksis på en skole for barn med atferdsproblemer. På et av personalmøtene var det to lærere som hadde en presentasjon om metoden «Brain Breaks», som de hadde deltatt på kurs i. Presentasjonen innebar blant annet at vi skulle måle pulsen vår, gjøre en aktivitet i et par minutter og måle pulsen igjen. Det ble sagt at elevene hadde ulike mentale tilstander når de kommer på skolen, fra rolig til svært stresset og urolig. Disse kategoriene innebærer blant annet ulik puls og ulike tenkemåter. For å kunne konsentrere seg best mulig mente foredragsholderne at eleven bør ha tilstanden «rolig», med lav puls og abstrakt tenkemåte.

Lærerne fortalte at de ofte hørte frasen «*Han kan når han vil*» og at denne setningen kan endres til «*Han lærte det i rolig tilstand*», og at man er mottakelig for læring først når man føler seg trygg og er rolig. Fokussjonene skulle blant annet være fellesskap, selvet, kroppen og verdier. Målet med metoden skulle være å gi barn og ungdom eierskap til sin egen tilstand.

En «Brain Break» er en kort pause i ellers stillesittende undervisning. Pausen kan bestå av for eksempel lek, fysisk aktivitet eller oppmerksomhetstrening – enten for å få et avbrekk fra skolearbeidet - eller for å få læringsstøttende aktiviteter inn i undervisningen. En Brain Break skal være gøy og nedstressende, og klassen kan selv bli enige om hvilke aktiviteter og temaer de liker best, eller lage sine egne. Læreren kan også introdusere klassen for nye Brain Breaks de ikke har prøvd før, etter hvilke behov både læreren og barna har. På personalmøtet ble Brain Breaks omtalt som en investering for å holde ut skoledagen. Presentasjonen gjorde meg nysgjerrig på Brain Breaks, og jeg skrev ned alt de sa om temaet, og bestemte meg raskt for at det kunne bli et spennende tema å skrive masteroppgave om.

Jeg begynte å undersøke temaet nærmere og fant et prosjekt i Danmark hvor de bruker Brain Breaks. Det er en ny skolereform i Danmark (Undervisningsministeriet, 2018), slik som i Norge (NOU, 2015:8), der bevegelse, læring, sunnhet og trivsel skal mer inn i skolehverdagen. Reformen i Danmark innebærer blant annet at lærere skal tilrettelegge for minst 45 minutter med fysisk aktivitet hver dag, enten det er ute, i gymsalen eller i klasserommet. I Norge er det bestemt at elevene skal ha minst 60 minutter fysisk aktivitet hver dag (Helsedirektoratet, 2016). Forskerne bak prosjektet i Danmark vil på bakgrunn av skolereformen sette inn tiltak med aktiviteter, som i stor grad bidrar til å forbedre elevers psykiske og fysiske helse. Prosjektets oppgave er å utvikle og utprøve en skolebasert fysisk

aktivitetsinnsats. Formålet er å øke motivasjon for, og glede ved bevegelse, og på denne måten styrke deres fysiske selvoppfattelse og generelle trivsel. Prosjektet tar utgangspunkt i skolehverdagen og har til hensikt å utvikle forslag til innsats og aktiviteter som kan iverksettes på mange av landets skoler. Det er spesielt fokus på såkalte «idrettsusikre» skoleelever, altså elever som er usikre i relasjon til kroppen og/eller har begrenset lyst til å bevege seg. Dette er altså en annen tilnærming til Brain Breaks enn den jeg først hørte om, med mer fysisk aktivitet og fokus på trivsel i hverdagen, og det er denne tilnærmingen jeg vil undersøke nærmere i denne oppgaven.



*Figur 1: Modell over «Trivsel og Bevægelse i skolen» (2016)*

Modellen ovenfor viser hovedtrekkene til forskningsprosjektet. Skolene som deltar i forskningsprosjektet skal i løpet av en uke ha 60 minutter idrettsundervisning, 90 minutters friminuttsaktiviteter, 50 minutter Brain Breaks, og tre temadager på 25 minutter. Skolene skal leve opp til denne mengden bevegelse, og i tillegg legges det vekt på at aktivitetene skal ha best mulig kvalitet for at alle elever skal få gode opplevelser med ekstra bevegelse. I alle bevegelsesaktivitetene er det fokus på den enkeltes utvikling og læring, og i mindre grad konkurranse, involvering og medskapning, samarbeid og fellesskap, og tydelige mål for aktivitetene.



Ett av poengene med å gjennomføre Brain Breaks er å bevisstgjøre barna på hvorfor de trenger pause og hva det gjør med dem. Ulike oppmerksomhetstreningemetoder er i vinden, og dette skal jeg på en distansert måte observere og undersøke nærmere. Hva er Brain Breaks, hvordan ser det ut, hvor kommer det fra, og hvorfor driver de med det i Danmark? Det viser seg å være begrenset med forskning spesifikt om Brain Breaks, derfor har jeg valgt å ha «Livsmestring i klasserommet» som et paraplybegrep og beskrevet hva Brain Breaks innebærer.

Temaet jeg har valgt kan knyttes til Pedagogisk-Psykologisk tjeneste og tilpasset undervisning, fordi Brain Breaks er en konkret metode med aktiviteter som kan brukes i klasserommet som tiltak. Dette er en type tiltak en tenker kan bidra til å gi undervisningen mer variasjon og bistå utviklingen av klassemiljø, skape ro når elevene er urolige og gi dem mer energi når de er slitne. Spesialpedagogikk og læringsstøtte er viktig for at skoler og lærere skal kunne støtte elever og utvikle ferdigheter.

Målet mitt med dette prosjektet er å kunne bruke oppgaven i en fremtidig jobb hvis fenomenet Brain Breaks ut fra mine undersøkelser viser seg å være en positiv faktor i barn og læreres hverdag. Arbeidet mitt etter at denne oppgaven er ferdig skrevet vil i stor grad bestå av å gi råd til lærere, og jeg håper at denne studien kan hjelpe både elever og lærere. Mitt bidrag er å gi et innblikk i denne typen undervisningspraksis er og forklare hvordan man bruker den..

## **1.1 Temaets aktualitet**

Mange forskere mener at psykisk helse bør ha større prioritet i skolen enn slik det er i dag. Spesielt fokus har blitt rettet mot dette temaet på grunn av Ludvigsenutvalget: Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser (NOU 2015: 8). NOU 2015:8 bygger videre på en delutredning fra 2014 (NOU 2014:7) som tar for seg forskning og gir en begrunnelse for den videre utredningen som er foretatt året etter. Den forskningen som er tatt med i NOU 2014: 7, og som er relevant for denne oppgaven, går hovedsakelig ut på at sosial og emosjonell læring gir flere fordeler, for eksempel forbedrede læringsresultater og at elevene har større muligheter for å lykkes senere i livet. Offentlige utregninger er sentrale for utformingen av norsk skolepolitikk og formålet er å drøfte og presentere mulige handlingsvalg eller strategier for iverksetting og utvikling av offentlige tiltak. Tiltakene som blir drøftet skal løse problemer og utfordringer som oppstår i samfunnet (SNL., 2018).

I rapporten fra Ludvigsenutvalget foreslås det at fornyelsen av læreplanen skal innebære mer fokus på folkehelse og livsmestring, og kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta. Disse endringsforslagene passer godt med temaet jeg har valgt å skrive om. Forslaget argumenterer også for viktigheten av tydelige mål, gode strukturer for dialog og møteplasser underveis, forskningsbasert evaluering, og styrking av det lokale arbeidet med lærerplaner. Utvalget argumenterer for felles opplæring i regi av skoleledere, og at det er viktig å utvikle en felles forståelse av hvordan undervisningsopplegg skal gjennomføres (NOU, 2015:8). Tanken bak fagfornyelsen er at elever skal bli mer sosialt kompetente og at det skal jobbes for bedre trivsel og livsmestring i skolen, noe som også er ett av målene med Brain Breaks.

I råd og anbefalinger fra Helsedirektoratet (2017) står det at «*Alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og tilhørighet*». Stress og press fra skolen, samt andre faktorer kan føre til mistrivsel og psykiske vansker. Dette er aktuelt fordi Brain Breaks er til for å skape mer trivsel, aktivitet og samhold i klassen, noe som er anbefalt for den norske skolen.

Hånd i hånd med det psykiske, kommer det fysiske. Nasjonale anbefalinger fra Helsedirektoratet i 2014 viser at barn bør være fysisk aktive i lek eller annen aktivitet minst 60 minutter hver dag, og at aktiviteten minst tre ganger i uka bør være av høy intensitet. Aktivitet kan hjelpe barn med å fokusere bedre på skolen. I denne anbefalingen står det også at lek og fysisk aktivitet utover 60 minutter hver dag, gir mer robuste og friskere barn. Anbefalingene sier også at tiden i ro bør begrenses og stykkes opp med mer aktive perioder (Helsedirektoratet, 2014).

## 1.2 Case og problemstilling

Casen min går ut på at jeg observerer en barneskoleklasse i Danmark i en uke. Skolen er en av flere skoler som er med forskningsprosjektet *Trivsel og Bevegelse*, i regi av Syddansk Universitet. Denne forskningen omhandler utvikling av skolebasert fysisk aktivitet, der formålet er å skape mer motivasjon og glede gjennom bevegelse. Styrking av generell trivsel og selvoppfattelse er i fokus. De tre grunnleggende prinsippene prosjektet bygger på, er opplevelse av suksess, medskapning og fellesskap. Flere elever skal være med i aktiviteter der de øver seg og opplever å bli bedre, aktiviteter som de selv har innflytelse på og har vært med

på å utvikle, og aktiviteter hvor fokuset rettes mot samarbeid og å gjøre hverandre bedre. På bakgrunn av prosjektet blir det gjennomført idrettsundervisning, frikvarter, temadager, og Brain Breaks som er det spesifikke fenomenet jeg skal undersøke nærmere.

Som tidligere skrevet har temaet Brain Breaks flere røtter, og det som er felles er at det er et samtidsfenomen som skal hjelpe i vår tids utfordringer. Slike utfordringer er blant annet uro, usikkerhet, stress og press i skolehverdagen. På bakgrunn av dette er det viktig å undersøke hvordan lærere jobber med dette fenomenet i praksis. Dette er altså en empirisk tilnærming til et spesifikt fenomen. Det er vanskelig å vite hvor Brain Breaks egentlig kommer fra, og lærerne jeg har intervjuet mente at dette er noe som blir utført i ulike former og med forskjellige navn, og at de selv brukte Brain Breaks det ubevisst før de kjente til begrepet. De visste heller ikke helt hvor i verden det kom fra.

Jeg synes det er spennende at observasjonene foregår i et annet land, for da kan jeg ut fra funnene mine gjøre en vurdering av om Brain Breaks ville sett tilsvarende likt ut i et norsk klasserom. Jeg vil ta for meg forskning som allerede er gjort på aktuelle temaer, samt reflektere rundt observasjoner som blir gjort i Danmark i lys av denne forskningen. Analysen av dataene mine vil bestå av å gjengi interessante observasjoner jeg har gjort i praksis og videre trekke linjer fra mine observasjoner til forskning, samt å gi et bilde av hvordan fenomenet faktisk ser ut.

Jeg har valgt å avgrense oppgaven til det som er relevant for fenomenet Brain Breaks. Derfor er teori- og forskningskapitlet delt opp i flere temaer som inngår i Brain Breaks, samt noen teoretiske perspektiver som kan kobles til temaet. For å gi et innblikk i forskning som allerede er gjort på feltet, har jeg valgt å inkludere studier på Brain Breaks i seg selv, samt forskning på ulike aspekter ved aktivitetene. Slike artikler tar blant annet for seg lek og oppmerksomhetstrening.

Dette er en empirisk oppgave, derfor er analysekapitlene de viktigste i presentasjonen av studien. Oppgaven undersøker hvordan Brain Breaks foregår i praksis. Jeg bruker termen Brain Breaks som en overordnet betegnelse som omfatter flere ulike tilnærminger.

Forskningsprosjektet «*Trivsel og Bevægelse*» bruker «Brain Breaks» som begrep, derfor velger jeg å bruke dette gjennom oppgaven. Det betyr at jeg må bøye ordet til Brain Break-ene på norsk. I utdragene fra observasjons- og intervjudataene har jeg valgt å bruke gode

eksempler på de ulike aktivitetene, og de fleste observasjoner av Brain Breaks er tatt med i forbindelse med dette.

Temaet i denne oppgaven er ukjent for mange, og dette vil være en praktisk oppgave hvor observasjonene står i sentrum for å gi et bilde av hva som kjennetegner dette.

Forskningsspørsmålene vil bli besvart i analysekapitlene, samt diskutert i det siste kapitlet.

Problemstillingen i oppgaven er formet ut fra dataene jeg har samlet inn, og knyttes derfor til min empiriske case hvor jeg undersøker:

*Hva karakteriserer Brain Breaks i praksis?*

*Hva er lærerens erfaringer og refleksjoner knyttet til bruk av Brain Breaks i egen undervisning?*

*Hva sier elevene om Brain Breaks?*

## **1.3 Læringsstøttende aktiviteter**

Brain Breaks er en metode som kan innebære mange forskjellige aktiviteter. Det som er felles for disse aktivitetene, er at de skal være læringsstøttende. Aktivitetene gjennomføres i ellers sittestillende undervisning for å enten få kroppen med i læringen, eller for å få en pause fra dyp konsentrasjon. På internett og i flere bøker finnes mange eksempler og tips til ulike aktiviteter. Et eksempel på dette er forskningsprosjektet *Trivsel og Bevegelse* sin nettside med egne Brain Breaks som skal hjelpe lærere med gjennomføring.

Noen av bøkene og nettsidene som inneholder aktivitetspauser er kommersielle, andre er ulønnet skapt av ildsjeler i mange land. De kommersielle «Brain Breaks-ene» er ofte bygget på samme prinsipp men med ulike navn, for eksempel «Energizers», «Take 10!» og «BizzyBreaks». Flere av de ulike selskapene selger egne bøker med forskjellige Brain Breaks. For å undersøke dette nærmere bestilte jeg en slik bok, og den inneholder 101 ulike aktiviteter som er enkle for barn å gjennomføre midt i en klassesstime – alt fra «Stein, saks, papir» til pusteøvelser i Yoga.

Dette fenomenet består altså av et bredt spekter av ulike aktiviteter og metoder, og det har vært flere intervensjoner som er forsket på innen temaet. En intervensjon er i dette tilfellet et program

skolen gjennomfører over en periode, for å finne ut om Brain Breaks fungerer og hva slike aktiviteter kan gjøre for barna.

## 1.4 Livsmestring i klasserommet

Klasserommet er en arena hvor relasjoner og aktiviteter varierer voldsomt fra gruppe til gruppe. I noen klasserom er det strukturerte rammer og strenge regler, mens i andre klasserom er det mer løssluppent og barna kan utfolde seg mer. Slike faktorer kan påvirke organiseringen og utførelsen av Brain Breaks. Klasserommet er også et sted hvor barna tilbringer relativt store deler av barndommen, og det er viktig at både rutiner, aktiviteter og relasjoner er tilstrekkelig gode slik at utvikling og glede blir fremmet hver dag. Dette kan gjelde alt fra lærerens opptreden til utsmykking av klasserommet og plassering av elever. I mitt besøk i Danmark forsøkte jeg å få med meg slike faktorer, og hadde i bakhodet at mine opplevelser kunne vært helt annerledes et annet sted, med en annen klasseromskultur.

Helsedirektoratets definisjon av begrepet livsmestring er forståelse og mulighet for påvirkning av avgjørende faktorer for mestring av livet. For å ha en god livskvalitet må man ha balanse mellom forutsetningene enkeltmennesket har og kravene omgivelsene stiller. Ett av tre flerfaglige temaer som inngår i fagfornyelsen av Kunnskapsløftet, vil være nettopp livsmestring (Helsedirektoratet, 2017). Fagfornyelsen som Ludvigsenutvalget nå har kommet ut med, viser at det skal være mer fokus på livsmestring i skolen Dette vil det bli arbeidet med i Norge fremover.

### 1.4.1 Oppmerksomhetstrening

I følge Olson (2014) er oppmerksomhetstrening en ikke-dømmende deltakelse i nåtiden. Han deltok i et prosjekt der lærerne etter hektiske skoledager startet møtene sine med oppmerksomhetstrening. Dette ble raskt populært, og møtene ble mer produktive. Lærerne besluttet derfor å ta dette inn i klasserommet, hvor oppmerksomhetstrening fort ble en del av skolehverdagen. Læreren trengte bare å si «La oss ta et tanke-minutt», og elevene ble stille. oppmerksomhetsøvelser bygger nevralt styrker i områdene hvor hjernen lar oss fokusere og ta inn ny informasjon med mindre forstyrrelser fra vandrende tankestrømmer, følelser og eksterne distraksjoner. Øvelsene bygger opp nevralt kapasitet for omsorgsfulle relasjoner (Olson, 2014).

Det engelske, og mest kjente begrepet for oppmerksomhetstrening er «Mindfulness». I sammenheng med dette prosjektet velger jeg å kalle det oppmerksomhetstrening, som er den norske oversettelsen. Dette begrepet velger jeg fordi det passer bedre til skolebarn og læreres mål med metoden og observasjonene jeg har gjort i Danmark. Store Norske Leksikon definerer Mindfulness på følgende måte:

Mindfulness betegner, innen psykologi, det å være bevisst tilstede og oppmerksom på det som erfares i øyeblikket, med en vennlig og åpen holdning. Det forstås som en egenskap alle har, og som kan styrkes med øvelse. På norsk kalles Mindfulness ofte oppmerksomt nærvær og oppmerksomhetstrening.

*Store Norske Leksikon - Mindfulness.*

Oppmerksomhetstrening er aktuelt i dagens samfunn, og mange bruker det daglig i form av for eksempel ulike apper, eller yoga. Mange liker å bruke det som et verktøy for avslapning etter en stressende hverdag, og andre for å forsøke å opprettholde utholdenhet og fokus på jobb eller skole. Dette er noe som må øves på, og det kan være vanskelig å kun fokusere på hvordan man puster, for eksempel. Poenget er å klare å ta avstand fra alle tankene, og se dem «utenfra». Appen og nettsiden «HeadSpace» har en metaforisk beskrivelse av dette, hvor man ser for seg at man sitter på en liten topp med utsikt over en motorvei full av biler, og bilene er tankene som farer forbi. Det handler om å akseptere at tankene kommer, men at man tar avstand og ser dem fra et annet perspektiv, der man ikke havner midt i tankekaoset ([www.headspace.com](http://www.headspace.com)). På bakgrunn av presset barn og unge har på seg i dagens samfunn, kan oppmerksomhetstrening fungere som en pause i en ellers kaotisk hverdag. HeadSpace er et eksempel som viser noe om popularitet i dagens samfunn. Verktøy for oppmerksomhetstrening er i mange tilfeller laget i kommersiell sammenheng, men blir også brukt i seriøs behandling. Temaet er bredt og innebærer mange metoder og hensikter.

### **1.4.2 Lek og aktivitet**

Mange av Brain Break-ene jeg observerte i Danmark innebar lek. Disse lekene innebar ofte fysisk aktivitet, som er en viktig del av Brain Breaks. Lek er karakteristisk for barndommen, men det er et begrep som er vanskelig å definere. Forskere har identifisert et antall forskjellige typer. Disse inkluderer lek med fysisk aktivitet, lek med objekter, fantasilek, sosiodramatisk lek og språklek. Lek som innebærer fysisk aktivitet viser seg blant omtrent alle pattedyr, og over det siste tiåret har det vært mye fokus på lek hos barn (Smith, Cowie & Blades, 2011).

Piaget (1951), referert i Lillemyr (2011) var en av de første som beskrev en utviklingssekvens i barns lek. Dette gikk fra praktisk lek, til symbolsk lek og fantasilek, til lek med regler.

Piaget så disse typene lek som overlappende stadier gjennom barndommen. I sammenheng med Brain Breaks, som i dette tilfellet innebærer lek mellom barn på barneskolen, er det mest lek med regler, hvor læreren ofte er lederen. Lek med regler er den siste av utviklingssekvensene til Piaget. Fra seks- og syv-årsalderen blir lek med mange regler mer populært, for eksempel fotball.

Studier har vist at lek kan være hjelp for barn med emosjonelle forstyrrelser, men mer forskning bør bli gjort rundt dette (Smith mfl., 2011). Det har blitt diskutert om det er mulig å lære noe gjennom å leke, og for over hundre år siden, i 1886, skrev Mead en artikkel om at det burde tilrettelegges for lek i skolen. Han mente at det spontane i leken som var viktig for læring (Lillemyr, 2011).

Mange mener at barneskolen blir mer og mer akademisk rettet, og at det er for mye stillesitting både på skolen og hjemme. Ifølge Utdanningsdirektoratets forskriftsbestemmelser fra 2009 skal skoleeier tilrettelegge for fysisk aktivitet i skolen med noen grunnleggende minimumskrav:

1. Aktivitetene skal være fysisk og psykisk helsefremmende.
2. Aktivitetene skal gi elevene glede og mestringfølelse.
3. Aktivitetene skal bidra til å bedre de motoriske ferdighetene.
4. Det skal legges til rette for ulike aktiviteter som gir en variert skoledag.
5. Aktivitetene skal være jevnlig.
6. Alle elever skal gis mulighet til å delta uansett funksjonsevne eller andre forutsetninger.
7. Aktivitetene skal fremme sosial kompetanse.

(Utdanningsdirektoratet, 2009).

### 1.4.3 "Trivsel og Bevægelse"

Forskningsprosjektet *Trivsel og Bevægelse* blir gjennomført i regi av Syddansk Universitet og er støttet av TrygFonden. Deres versjon av Brain Breaks, som den typen jeg studere, er betegnet som sosiale aktiviteter, koordinasjon, puls og velvære. De ulike typene Brain Breaks kan ha forskjellige virkninger, avhengig av hva de går på og hvordan de gjennomføres.

De fire kategoriene har hver sine underordnede nøkkelbegreper. Sosiale Brain Breaks dreier seg om fellesskap, latter og samarbeid. Koordinasjon går ut på motorikk og utfordring for kropp og hode. Puls handler om høy intensitet, hele kroppen og masse energi. Velvære er en roligere versjon som innebærer avspenning, massasje, meditasjon, ro og avslapning.

Skolene som er med i forskningsprosjektet har minst to Brain Breaks hver dag, og vanligvis varer hver «pause» i tre til fem minutter. Når man implementerer Brain Breaks skal oppstartsfasen ifølge forskningsprosjektet bestå av en temadag. På denne dagen skal alle klassene jobbe med Brain Breaks, og elevene skal selv finne aktiviteter på internett eller utvikle sine egne ut fra de fire kategoriene. Aktivitetene samles i en kasse som kan brukes videre i klasserommet, og i starten skal elevene etter tur stå for instruksjonene. Målet med dette er at elevene får innflytelse på sine små aktive pauser, både i utførelsen og utvelgelsen av Brain Breaks.



## 2 Teori og relevant forskning

I dette kapitlet vil jeg først nevne noen ulike teorier som kan knyttes til oppgavens tema, og videre presentere forskning om de forskjellige elementene som inngår i Brain Breaks. På denne måten kan man se på temaet fra ulike perspektiver og i lys av ulike teorier, og senere få en mer empirisk forståelse for de forskjellige elementene som inngår i Brain Breaks.

Teoriene jeg har valgt å beskrive er relevante fordi de er tett knyttet opp mot læring, selvregulering, erfaring og barns lek. Dette er elementer som er viktige i utførelsen og tanken bak Brain Breaks, og dette vil bli forklart nærmere i dette kapitlet og diskutert i kapittel 6.

Forskningen som er valgt i denne oppgaven er relevant for å få et innblikk i hva som allerede er gjort på feltet, både Brain Breaks i seg selv, fysisk aktivitet, oppmerksomhetstrening, selvregulering, lek og lærerens rolle i klasserommet. Dette gir et godt grunnlag for å plassere mitt prosjekt som i motsetning til alle studier av fenomenet beskriver Brain Breaks slik det ser ut i praksis.

### 2.1 Relevant teori

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven vil hovedsakelig bestå av teoretikerne Bandura, Vygotsky, Dewey og Maslow. Grunnen til at jeg har valgt deres teorier til å belyse temaet mitt, er at de er relevante for å undersøke og forstå fenomenet Brain Breaks. Dette vil bli drøftet i diskusjonskapitlet.

#### *Den sosial-kognitive tilnærmingen*

Albert Bandura er en viktig teoretiker innen den sosial-kognitive tilnærmingen. Han fokuserte på sosial atferd, og har utviklet en kognitiv interaksjonsteori som belyser menneskets fungering. Denne teorien legger vekt på kognitive, vikarierende, selvregulerende og selvreflekterende faktorer, som ifølge Bandura spiller en stor rolle i den menneskelige prosessen av tilpasning og forandring (Schunk & Zimmermann, 2011).

I sosial-kognitiv teori skiller man mellom to læringstyper; enaktiv læring og vikarierende læring. Enaktiv læring innebærer at man handler og erfarer konsekvenser av disse

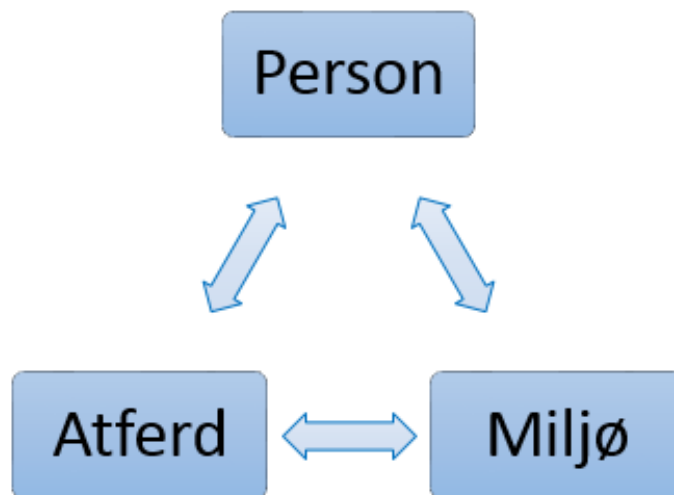
handlingene. Vikarierende læring innebærer at man lærer av å observere andre. Dette er betegnet som modellering, som handler om at barn tar etter andre, og at man lærer av å se hvordan andre handler i ulike situasjoner, spesielt voksne (Schunk & Zimmermann, 2011).

Sosial kognitiv teori gir flere muligheter gjennom å vise hvilke mulige handlinger som kan forbedre menneskelig fungering. Et eksempel på dette er at lærere kan fostre kompetansen hos elevene ved å forbedre deres emosjonelle tilstand, troen på seg selv, eller hva slags tanker de har ved å styrke deres akademiske ferdigheter og selvregulering og ved å endre det sosiale som skole og klasseromstruktur, vil kunne gi eleven suksess (Schunk & Zimmermann, 2011).

### *Self-efficacy*

Sosial læringsteori definerer negative selvkonsepter med tanke på å undervurdere verdien av seg selv. Her er Self-efficacy et sentralt begrep. Self-efficacy handler om individets personlige egenskaper til å organisere og sette kurs til handling, som man trenger for å opprettholde ulike mål man har satt seg. Elever som har høy mestringsfølelse bruker mer effektive selvregulerte strategier. De bruker tiden sin godt, er flinke til å ta imot hjelp og bruker dette til sitt eget beste. De regulerer egen læring og strekker seg mot et mål. Dette er noe de med lav mestringsfølelse håndterer dårlig (Schunk & Zimmermann, 2011).

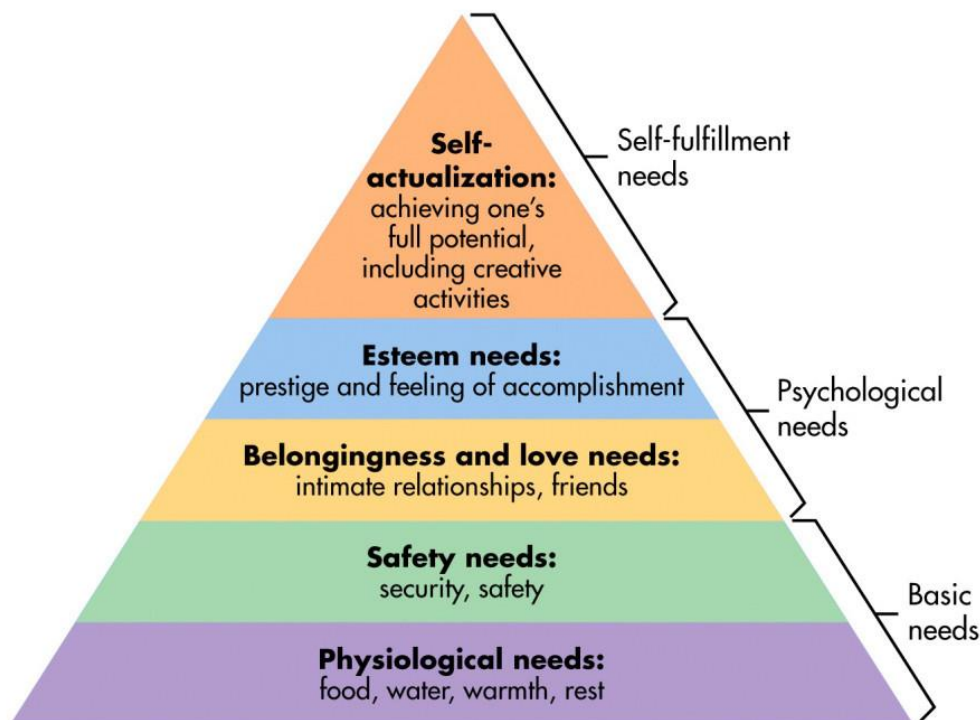
Kompetanse og evalueringsstandarder varierer for ulike aktiviteter, og derfor vil forestillingen om egne prestasjoner gå opp og ned i samsvar med det man gjør. For eksempel kan et individ vurdere seg selv som svært sosial kompetent, samtidig som det vurderer seg selv som elendig i atletiske sammenhenger (Bandura, 1977). Bandura er også et sentralt navn i teorien om gjensidig, også kalt resiprok determinisme. Dette konseptet handler om synet på personlige faktorer i form av kognisjon, påvirkning og biologiske opphav, atferd, og miljøpåvirkninger som skaper interaksjon, som igjen resulterer i en triadisk gjensidighet. Slike prosesser er viktige i klasserommet, fordi atferd, personlige faktorer og omgivelser konstant er i samhandling. Hendelsessyklusene er selvforsterkende og progressive, og dette kan slå ut både positivt og negativt (Schunk & Zimmermann, 2011).



Figur 2: «Banduras triadiske modell» (2016).

### ***Maslows behovspyramide***

Grunnsteinen i Maslows velkjente behovspyramide er de grunnleggende fysiologiske behovene, for eksempel mat og søvn. Rett over kommer trygghet. Uten trygghet i klasserommet fungerer barnet dårlig i hverdagen, og tankene er ofte et helt annet sted. Behovspyramiden til Maslow, som vist på neste side, er en gammel teoretisk tilnærming til hva mennesker trenger. Mennesker har ifølge Maslow et behov for selvtillit og selvrespekt, som ofte kommer av bekreftelse fra andre. En følelse av selvtillit kan gjøre at man føler seg mer verdt, at man er sterkere, og at man er nødvendig for verden (Maslow, 1994).



Figur 3: «Maslows behovspyramide» (2018).

Maslows teori har fått kritikk for utvalget av behovsgrupper i pyramiden, fordi andre behovsgrupper også kan være viktige. Teorien har også blitt kritisert fordi det er vanskelig å gi forklaring på atferden vi observerer, på bakgrunn av disse behovene. Over de grunnleggende behovene som mat, drikke og søvn kommer trygghet, og videre kommer behovet for kjærighet og tilhørighet. Etter dette kommer behovene for respekt og anerkjennelse, behovene for viten, etiske behov og på toppen behovet for selvrealisering eller selvaktualisering (Lillemyr, 2007). Det er blitt diskutert om det i det hele tatt er mulig å oppnå det høyeste behovet, og hva selvrealisering egentlig er (Lillemyr, 2007). For at et barn skal oppleve mestring er det viktig at det aksepterer seg selv og tør å ta utfordringer. Barn som får opplevelsen av mestring vil utvikle engasjement og interesse for noe, og få tiltro til seg selv. Styrking av barnets sosiale selvoppfatning kan derfor gi mestring og bedre læring og motivasjon i skolen (Lillemyr, 2007).

### **Selvbestemmelsesteorien**

En annen teori som er relevant er selvbestemmelsesteorien, som i likhet med Banduras teori handler om bevissthet rundt egen atferd og prestasjon. Selvbestemmelse er opplevelsen av at vi har kontroll over hva vi gjør og hvordan vi gjør det, og at vi har valgfrihet. Mennesker vil i stor grad klare å styre sin egen atferd, og dette kan være problematisk når man samtidig

kjemper mot press utenfra i form av tidsfrister, regler og begrensninger som andre har definert (Schunk & Zimmermann, 2011). Tanken bak selvbestemmelsesteorien begynner med antakelsen om at mennesker er aktive av natur. Vi har en tendens til å utvikle oss ved å engasjere oss i miljøet. Vi tilegner oss på denne måten kunnskap og ferdigheter, som integreres i en sammenhengende psykologisk struktur. I følge rammeverket i selvbestemmelsesteorien har alle elever indre motivasjonelle ressurser som potensielt kan føre til gode læringsaktiviteter. Disse indre ressursene er mer eller mindre aktivert. Dette kommer an på deres sosiale kontekst som enten støtter eller ikke støtter deres muligheter mot en indre motivasjon (Schunk & Zimmermann, 2011).

### ***Den nærmeste utviklingssone og stillasbygging***

I følge Lev Vygotsky er leken den ledende utviklingskilden i tidlig skolealder. I tillegg påvirkes utviklingen av samhandlingen med voksne og mer kompetente barn. Barnet utvikler høyere mentale prosesser først ved samhandling med andre mennesker, og deretter blir disse ideene som er skapt i fellesskap, internalisert hos barnet. I lys av dette mener Vygotsky at det beste samarbeidet skjer innen barnets nærmeste utviklingssone. Den nærmeste utviklingssonen betyr det man ikke klarer selv, men med litt hjelp fra en voksen eller kompetent annen. Et annet begrep Vygotsky er kjent for, er stillasbygging, eller *scaffolding*. Dette handler om at man bygger opp et grunnlag for å få barnet til å lære best mulig på egenhånd. Samhandling med andre skjer gjennom kulturelle verktøy, og det viktigste verktøyet er språk ifølge Vygotsky (Bråten, 1996).

### ***Læring gjennom erfaring***

John Dewey er mannen bak utsagnet «Learning by doing». Dette er en erfaringsbasert tilnærming. Det teoretiske bidraget til Dewey var å ta barns praktiske erfaringer som utgangspunkt for utvikling og læring. Barn tilegner seg kunnskap til allerede eksisterende kunnskap, dermed er erfaring et viktig begrep i Deweys syn på pedagogikk (Dewey, 1998). Dewey hevder at et avgjørende kjennetegn på kvaliteten innenfor utdanning er at utdanning innebærer vedvarende reorganisering eller rekonstruksjon av erfaring; en prosess med kontinuerlig berikelse for elevene. Deweys erfaringsmodell består av fem punkter:

1. Det dannes seg en interessant aktivitetssituasjon for eleven.
2. Det oppstår et problem i situasjonen som stimulerer elevens tenkning.
3. Selve tenkningen, som vil si at elevobservasjonen og prosessen med å hente inn informasjon for å bearbeide problemet.

4. Elevens forslag til løsninger han selv er ansvarlig for å utvikle.
5. Eleven skal ha anledning og mulighet til å teste sine idéer gjennom anvendelse (Dewey, 1998).

Erfaring innebærer at en forsøker noe aktivt, for eksempel i et eksperiment. I en erfaring gjør vi noe som involverer forandring, men samtidig skjer det også noe med oss - noe som bringes tilbake til oss som konsekvenser av handlingen. Refleksjonen, som er bevegelsen som kommer tilbake fra handlingene, bidrar til at det skjer en forandring med oss. Utdannelse rekonstruerer erfaringer (Dewey, 1998).

Læring er sterkest når læreren eksplisitt binder ny informasjon med elevenes bakgrunnskunnskap og eksempler fra den virkelige verden. I tillegg til disse elementene av instruksjonell interaksjon som er ment for å fremme kunnskap av konsepter og språk, inkluderer effektiv læring også tilbakemeldinger som er øyeblikkelige, korrektive og/eller spesifikke og bundet til naturlige kontekster. Slike tilbakemeldinger kontrollerer frustrasjon, øker interessen, motivasjonen og anstrengelse, og promoterer læring og høyere ordenstenkning (Hamre mfl., 2013).

## 2.2 Relevant forskning

Revolusjonen av forskning på kognitive prosesser, som har oppstått de siste tre til fire tiårene, har viktige implikasjoner for utdanning. For eksempel så har ny teknologi ledet til utvikling av mange nye muligheter til å skape læring, men også nye former for distraksjon, stress og press – endringer vi ikke kunne forestille oss for noen år siden (Bransford, Brown & Cocking, 2000). I denne delen av oppgaven vil jeg presentere forskning som er relevant med tanke på de ulike aktiviteter og tilnærminger som inngår i Brain Breaks.

Jeg har valgt forskning som omhandler det jeg observerte i Danmark. I første omgang blir det presentert forskning på Brain Breaks av ulike typer. Videre vil det som er interessant for oppgaven og temaet Brain Breaks vil bli trukket ut fra forskningsartikler, og det vil være mer fokus på funn og resultater enn på for eksempel metode. Siden flesteparten av Brain Break-ene som ble observert innebar fysisk aktivitet, vil dette ta litt mer plass enn de andre temaene.

## 2.2.1 Forskning på Brain Breaks

Det virker som det i dag er begrenset med forskning som fokuserer spesifikt på Brain Breaks. I tillegg er det store variasjoner i hva Brain Breaks er. Derfor vil jeg presentere funnene fra flere studier på pauser med aktivitet i klasserommet. Barn tilbringer mer enn halvparten av sine våkne timer på skolen, og derfor er skolen et sted man med fordel kan øke fysisk aktivitet blant barn (Whitt-Glover mfl., 2013).

Bruk av Brain Breaks på skolen er en relativt ny og innovativ metode for å øke fysisk aktivitet barns hverdag. Mange Brain Break-programmer er blitt evaluert, og en artikkel skrevet av Whitt-Glover mfl. (2013) oppsummerer funnene av en rekke Brain Break-evalueringer. Her kom det fram at et program kalt Instant Recess, med klasseromsbasert fysisk aktivitet, førte til i gjennomsnitt 782 skritt mer per skoledag. Forskjellen mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen viste at funnene var statistisk signifikant. Flere andre intervensjoner ble også vurdert, og mange viste at Brain Breaks økte nivået av fysisk aktivitet blant skolebarn.

I evalueringen av et Energizers-program, som er et annet ord for Brain Breaks, var det åtte prosent som hadde bedre konsentrasjon og gjorde flere oppgaver etter en pause. Ett av programmene, som het PLAY, viste seg å ha god effekt på jenter men ingen effekt på gutter (Whitt-Glover mfl., 2013).

Konklusjonene i studien sier at korte fysiske pauser i løpet av skoledagen kan øke nivået av fysisk aktivitet og forbedre elevers atferd og konsentrasjon. Studien viser også at Brain Breaks kan føre til ulike helsemessige fordeler, blant annet lavere BMI (Body Mass Index), og færre besøk hos helsesøster.

Forfatterne understreker at dette ikke er en uttømmende gjennomgang av litteratur på temaet, og at andre litteraturgjennomganger av andre studier kan vise ulike resultater. De påpeker også at det ut fra deres funn er viktig at lærere involveres i planleggingen, utviklingen og valg av Brain Break-aktiviteter, materiell og prosedyrer. Dette er for å minske potensiell motstand ved implementering av Brain Breaks i klasserommet (Whitt-Glover mfl., 2013).

I en annen studie, gjort av Howie, Schatz & Pate (2017), forsøkte de å finne ut om Brain Breaks kunne ha en innvirkning på eksekutive funksjoner og matematikk-prestasjoner hos ni- til tolvåringer. Barna måtte ta ulike tester før og etter at de i en periode hadde fem- ti- og 20-

minutter lange Brain Breaks til faste tider i uka. Matematikkskårene ble høyere etter forsøket, men det var ingen endringer i testene på eksekutive funksjoner.

I en forskningsartikkel skrevet av Christiansen mfl. (2018), blir det undersøkt hvordan Brain Breaks kan planlegges og gjennomføres for å øke trivsel og aktive skoledager for barn. Studien fulgte en intervensjon i Danmark kalt «Move for Well-Being», og lærer og elever ble fulgt for å få en forståelse for hvordan Brain Breaks fungerer i skolen. Intervensjonen bestod av ulike typer aktivitetspauser, som innebar energiske, sosiale, koordinasjon-, og avslappingspauser. Noen Brain Breaks skulle også ha faglig innhold og bli implementert i undervisning med samme temaer og læringsmål. Intervensjonen varte i ett år før forskerne evaluerte den, og resultatene viste at 90% av lærerne brukte i gjennomsnitt fire og en halv Brain Break i uka.

Det var stor variasjon mellom skolene og lærerne, men likevel var forsøket suksessfullt i alle de tolv skolene som deltok. Mange av elevene synes det var gøy å ha Brain Breaks, og de fleste var enige om at det kunne hjelpe dem å konsentrere seg bedre. Lærerne måtte gjøre en innsats for at alle skulle inkluderes i alle aktivitetene, for eksempel ved å velge aktiviteter hvor alle kan delta og hvor alle får like stor plass i barnegruppa. Det ble også vist at mange lærere likte Brain Breaks godt, og at de fant det nødvendig å bruke metoden for å opprettholde motivasjonen til barna gjennom lange skoledager (Christiansen mfl., 2018).

## **2.2.2 Oppmerksomhetstrening**

Det finnes mye forskning om oppmerksomhetstrening. I en systematisk gjennomgang av intervensjonsstudier, skrevet av Greenberg og Harris (2012), oppsummerer de den daværende forskningen på temaet. Her kommer det frem at meditasjon og yoga blir assosiert med fordelaktige utfall for barn og ungdom, men at generell begrenset kvalitet på studiene påvirker konklusjonene.

Flere studier har undersøkt meditasjon hos barn og unge med læringsvansker, ADHD og akademiske vansker, og studiene viste forbedringer i utfall som oppmerksomhet, atferdsproblemer, angst og akademiske oppnåelser (Greenberg & Harris, 2012).

I en annen sammenfatning av studier ble de mulige fordelene ved bruk av meditasjon og oppmerksomhetstrening undersøkt. Studiene består av forskningsartikler i psykologifeltet, samt undervisning på barneskolen. Resultatene viste at elever med meditasjons- og



oppmerksomhetstrening var bedre på å slappe av, fokusere og at de hadde redusert grad av angst (Routhier-Martin, Roberts & Blanch, 2017).

I et etnografi-studium gjort av Capel (2012), ble det funnet at oppmerksomhetstrening kan gjøre at barns læringsbehov kan bli bedre ivaretatt. Derfor foreslås det i artikkelen at metoden blir implementert i læreplanen, slik at elevenes opplevelse av skolen kan forbedres.

Oppmerksomhetstrening kan ifølge forskeren gjøre at både elever og lærere får en forståelse for at det finnes flere enn ett perspektiv, søker ny informasjon og er åpne for nye idéer.

### **2.2.3 Fysisk aktivitet**

En rekke studier viser at fysisk aktivitet har god effekt på blant annet skoleprestasjoner og god psykisk helse. Et av disse studiene heter «*They just need to move: Teachers' perception of classroom physical activity breaks*». Utvalget i denne studien bestod av 346 første-til åttendeklasse-lærere fra fire offentlige og en privat skole fra fem ulike skoledistrikter i en middels stor by i den østlige delen av USA. Studien innebar gjennomføring av fysisk aktivitet i fem til ti minutters pauser i ellers stillesittende undervisning. Studiedesignet som ble brukt var «mixed methods» tverrsnittstudium (Dinkel, Lee, Schaffer & Snyder, 2017). Her snakker vi om et ikke-eksperimentelt design, som ikke er optimalt når man skal vurdere kausalitet. For eksempel kan man stille spørsmål ved om den fysiske aktiviteten er variabelen som påvirker akademiske prestasjoner, eller om andre uavhengige variabler spiller inn (Lund, 2012). Studien ble utført i to deler; en kort undersøkelse på nett og semistrukturerte intervjuer (Dinkel mfl., 2017).

Lærerne som deltok i denne studien uttrykket interesse for fysisk aktivitet i klasserommet. De identifiserte fordeler i tre utviklingsdomener; fysisk helse, kognitivt, som i akademisk ytelse, og affektive eller atferdsmessige fordeler. Fordelene lærerne beskrev innebar at mange av elevene ville ha nytte av fysisk aktivitet i klasserommet. Ifølge studien var lærerne positive til fysisk aktivitet i klasserommet, og så de fysiske, mentale og akademiske fordelene med ordningen. Lærerne identifiserte også at de som fikk mest ut av fysisk aktivitet var elever som trengte støtte i klassen og elever med lærevansker og/eller kognitiv svekkelse (Dinkel mfl., 2017). Lærerne som ble intervjuet antydte at flere ressurser kunne økt frekvensen og forbedre kvaliteten på den fysiske aktiviteten. Et antall lærere identifiserte også tid som en barriere for implementering av fysisk aktivitet i undervisningen (Dinkel mfl., 2017).

I studien av læreres perspektiv på fysisk aktivitet i klasserommet blir det brukt et ikke-eksperimentelt design. Når vi snakker om kvalitativ metode snakker vi om overførbarhet, ikke generalisering (Kleven, 2008). Vi kan ikke generalisere ut fra studien til Dinkel mfl. (2017) og være sikre på at alle lærere som gjennomførte opplegget ville være like positive. Begrensninger i intervjuene i studien av lærernes perspektiv innebærer blant annet en sjanse for «*intervju-bias*», samt at intervjuobjektene muligens har gitt svar de tenker at intervjueren vil ha (Dinkel mfl., 2017). «Bias» kan i denne oppgaven for eksempel handle om at intervjueren har egne meninger, og at disse kan påvirke spørsmålene. Den neste forskningsartikkelen som nå skal redegjøres for er mer rettet mot barna og deres prestasjoner i forbindelse med en intervensjon med fysisk aktivitet i klasserommet.

Et studium med navn «*Improving Academic Performance of School-Age Children by Physical Activity in the Classroom: 1-Year Program Evaluation*» tar også for seg fysisk aktivitet i klasserommet. Dette er en forskningsartikkel utgitt i 2014 i *Journal of School Health*. Artikkelen tar for seg en intervensjon som kombinerer fysisk aktivitet, læring og undervisning (Bosker mfl., 2014). Utvalget bestod av totalt 288 barn med gjennomsnittsalder 8.1 - 122 gutter og 106 jenter fra andre- til tredje klasse på seks barneskoler ble rekruttert fra Nederland. Hver skole deltok med én andreklasse og én tredje klasse. På noen av skolene var andreklassene deltakere i intervensjonen, og tredjeklassene var kontrollgrupper, og på noen av skolene var det omvendt (Bosker mfl., 2014).

Forskerne utviklet 63 undervisningsprogram som innebar fysisk aktivitet i andre- og tredjeklasserom. De fysiske aktivitetene i intervensjonen var nokså krevende, men fortsatt relativt enkle å gjennomføre. De spesifikke øvelsene ble utført hver gang en elev svarte på et spørsmål. For eksempel måtte elevene hoppe der de stod for hver bokstav de sa når de stavet et ord. Det ble også brukt en interaktiv White Board, altså en tavle med dataprogram, og denne spilte en signifikant rolle i mange av øvelsene. Hver undervisningstime ble bygget på en presentasjon på tavla, hvor matematikk- og språk-oppgaver ble synlige for barna (Bosker mfl., 2014).

Et kvasi-eksperimentelt design med en kontrollgruppe ble brukt. Kvasi-eksperimentelle design mangler randomisert fordeling av deltakere i grupper. En kan stille spørsmål ved om det er mulig å trekke konklusjoner ut fra studier basert på kvasi-eksperimentelt design, fordi slike design ikke utelukker innflytelsen fra alle rivaliserende hypoteser. For å finne en

årsakssammenheng fra et kvasi-eksperiment kreves det at man oppfyller de samme grunnleggende krav som er nødvendige for en årsakssammenheng (Christensen, Burke & Turner, 2011). Studien som nå er blitt gjort rede for har kvasi-eksperimentelt design. Dette betyr at utvalget ikke er randomisert, som kan gjøre designet svakere. Lærerobservasjon i klasserommet ble gjort for å gjennomføre implementeringen av intervensjonen. Det ble også observert hvor lenge barna klarte å gjøre oppgaver, og det ble gjennomført en posttest i matematikk og lesing. Seks elever ble observert om gangen, og hvert barn ble observert i fem sekunder før neste barn ble observert. Intensiteten av den fysiske aktiviteten ble sjekket med puls-målingsmonitorer. Dette gjorde de for å få bekreftet at barna faktisk gjennomførte programmet på riktig måte, tidvis med høy intensitet og derfor høy puls. Før intervensjonen ble det også gjort en løpetest for å finne ut hva makspulsen til barna var (Bosker mfl., 2014).

Observasjoner i studien viser at intervensjonen gikk som planlagt, og at det ble gjort justeringer når noe ikke fungerte som det skulle. Lærernes selvrappporter viste at 3,7% av timene ble avlyst, som betyr at to av 63 timer ikke ble gjennomført. Pretesten viste at barna i gjennomsnitt konsentrerte seg om oppgavene 72% av tiden. Etter å ha deltatt i intervensjonen økte tallet til 73%, ifølge «on task»-observasjoner (Bosker mfl., 2014). Ut fra prestasjonene i post-testen viser studien at andreklassingene ikke hadde noe signifikant forskjell, mens tredjeklassingene skåret signifikant høyere på matematikk og lesing sammenlignet med kontrollgruppen (Bosker mfl., 2014). Forskerne brukte pre- og posttest i studien, noe som styrker den indre validiteten. I følge studien kan intervensjonsprogrammet bli implementert i barneskoleklasserom med god effekt, og den fysiske aktiviteten i undervisningen forbedret de akademiske oppnåelsene til tredjeklassebarna. Intervensjonsstudien konkluderer i at fysisk aktivitet enten er positivt relatert til akademiske ferdigheter, eller at det ikke er noe relasjon mellom de to domenene. Moderat til kraftig fysisk aktivitet stimulerer ifølge studien hjernen på en positiv måte (Bosker mfl., 2014).

Ut fra de to studiene som er diskutert, kan vi se tilsynelatende positive resultater på gjennomføring av fysisk aktivitet i klasserommet – både for barna og for lærerne. Vi kan likevel ikke si at fysisk aktivitet er et element som i større grad bør prege alle klasserom kun ut fra disse forskningsartiklene, fordi begge studiene som er diskutert har svakheter.

## 2.2.4 Lek

Et longitudinelt studium utført av Hartmann og Rollett (1994), referert i Lillemyr (2011), hvor lek ble brukt i klasserommet, viste at trivselen blant barna ble høyere. Barna var mer fornøyde med skolen, og lærerne mente at barna ble mer tillitsfulle, mer for fellesskap, mer kreative, samt mindre aggressive. Generelt ble det vist at barna som deltok i studien verken var dårligere eller bedre enn andre elever med tanke på prestasjoner på skolen (Lillemyr, 2011).

I en kvasi-eksperimentell studie med posttest undersøkte de betydningen av å adressere et barns sosiale behov på skolen. Målet med dette var å øke forekomsten av sosialt passende opplæring i klasserommet. Studien involverte observasjon av 5 grupper av førskolebarn og deres samspill med hverandre under lek i små grupper, aktiviteter og veiledningsleksjoner i klasserommet. Etter over åtte uker med intervensjon, fikk guttene ti små leksjoner i sosiale ferdigheter for å få hjelp til å trene på hensiktsmessig atferd under lekeaktivitetene (Allen & Barber, 2015).

Forskerne observerte guttene i løpet av tre tidsperioder, pretest, midttest og posttest, i klasserommet for å dokumentere forekomst av de nevnte oppføringene. Resultatene indikerte at deltakernes muntlige og motoriske atferd hvor man ikke klarer å følge med betydelig ble redusert fra pretest- til posttest- observasjoner. Forskerne anbefaler ut fra funnene at sosial læring bør ta stor plass i læreplanen til barn fra tidlig alder. Den største svakheten i denne studien er at det ikke var en kontrollgruppe, altså at testene ble gjort på den samme gruppen barn, uten å ha en gruppe uten intervensjon til å sammenligne med (Allen & Barber, 2015).

Det siste tiåret har det vært en økning i forskning som dokumenterer fordelene med læring gjennom lek. Imidlertid er mengden av lek i amerikanske førskoleklasser fortsatt i jevn nedgang. En forskningsartikkel av Lynch (2015) sammenligner funnene fra en nettografisk undersøkelse av syttiåtte læreres diskusjonsforum om lek i barnehagen og første klasse med de av mer tradisjonelle studier og finner lærerens diskusjoner i bred enighet med tidligere forskning. Resultatene viser videre at lærere føler seg presset av andre lærere, prinsipper og skolepolitikk til å fokusere på akademiske mål, og at presset fører til at de begrenser mengden lek i hverdagen. Forskningsartikkelen argumenterer for videre forskning, som kan utvikle effektive strategier for å hjelpe lærere til å leke med barna, heller enn å kun bevisstgjøre læreren om fordelene ved lek (Lynch, 2015).

## 2.2.5 Selvregulering og samregulering

I dagens samfunn kan det være vanskelig å overvåke egen læring. Vi har flere faktorer i hverdagen som kan avlede oss nå enn før, for eksempel nettbrett og mobiltelefoner, som gjør at vi hele tiden mottar informasjon. Selvregulering handler om at man er bevisst på seg selv og egen læring.

Et studium gjort av er en del av et større prosjekt som undersøker forholdet mellom barns selvregulering, opplæringsegenskaper og relasjoner mellom jevnaldrende. Denne studien benyttet et «Mixed Methods»-design for å undersøke barnas selvregulering i to grunnskoleklasserom. Lærerne ble stilt spørsmål om selvregulering. Resultatene av en multippel regresjonsanalyse viste at gutter fikk statistisk signifikant lavere rangeringer av selvregulering fra lærere sammenlignet med jenter. Resultatene av denne studien indikerte også at funksjonene i klasseromsundervisning ga muligheter for barnas selvregulering, men at det var kvalitative forskjeller i lærernes implementering av funksjonene. Undersøkelser understreker behovet for å gi lærere bedre utdanning som understreker betydningen av å undervise for økt selvregulering i klasserommet (Trower & Hutchinson, 2016).

I en systematisk litteraturgjennomgang og metaanalyse, ble selvreguleringsintervensjoner undersøkt. Disse innebar 23 098 deltakere fra alderen to til 17 år. Forbedring i selvregulering ble rapportert i 16 av 21 læreplanbaserte intervensjoner, fire av åtte yoga- og oppmerksomhetstreningintervensjoner, fem av ni familiebaserte programmer, fire av seks treningsbaserte programmer, og fire av seks sosiale ferdighetsprogrammer. 33 av 50 intervensjoner ga derfor en økt selvregulering blant barn. Det var en økning i akademiske, helsemessige og atferdsmessige utfall i de fleste intervensjonsgruppene sammenlignet med kontrollgruppene (Pandey mfl., 2018).

## 2.2.6 Lærerens rolle

Lærerens rolle i et klasserom kan ha mye påvirkning på barna, aktivitetene som blir gjennomført, og mitt prosjekt. Det er viktig å undersøke på hvilken måte læreren støtter elevene sine. I klasserommet kan det fort bli uro og ukonsentrerte barn, og det er derfor lurt at læreren handler preventivt. Brain Breaks går ut på praktiske øvelser og bevegelse, som muligens fungerer bedre enn å kjeft på barna når de sliter med å sitte stille.

I et studium gjort av Mansor, Wong, Rasul, Hamzah, Hamid (2012) forsøkte forskerne å identifisere karakteristikaene til effektive lærere som underviste i engelsk som andrespråk til ti år gamle elever med ulike etniske bakgrunner i Malaysia. Observasjon i klasserommet og semistrukturerte intervjuer ble gjennomført, og læreren var kjent for å være svært dyktig i sitt arbeid. De viktigste karakteristikaene som kom frem i søken på hva som kjennetegner en kompetent lærer var å bruke enhver anledning til å snakke om gode verdier med elevene, spesielt i lite planlagte situasjoner. Man må være hjelpsom og se alle barna. Klasserommet skal helst være utformet best mulig for å være tilpasset den gjeldene klassen. Det bør også i stor grad gjennomføres «stillasbygging». En lærer bør ifølge studien like jobben sin godt, og skape klasseregler og grenser gjennom repetisjon og humor (Mansor mfl. 2012).

Rasmussen og Lund (2015) har undersøkt relasjonen mellom læringsressurser og lærerrollen. Studien bestod av intervjuer av lærere og elever, og funnene viser at læreboka ikke lenger er eneste kunnskapskilde. Dette fører til at det stilles nye krav til læreren, for eksempel at de må vurdere troverdigheten i internettbaserte ressurser, og at de må organisere undervisningen på en annen måte enn tidligere. Lærerne designer i større grad sine egne undervisningsopplegg enn før, og tilpasser det til elevene sine.

## **2.3 Oppsummering og posisjonering**

Den sosial-kognitive tilnærmingen legger vekt på kognitive, selvregulerende, vikarierende og selvreflekterende faktorer, som også er viktig i tanken bak Brain Breaks. Bandura var en stor teoretiker innen denne tilnærmingen, og er mannen bak begrepet «Self-efficacy», som på norsk kan oversettes til «mestringstro». For at barn skal få mest mulig ut av læringen er det viktig at de har tro på at de klarer å mestre oppgavene. Behovspyramiden til Maslow er også presentert i dette kapitlet, og denne innebærer de ulike behovene til mennesket rangert fra grunnleggende til selvrealiserende. Det er viktig at de grunnleggende behovene som søvn, mat og trygghet er dekket før man skal lære. Selvbestemmelsesteorien går i stor grad ut på valgfrihet og en følelse av kontroll.

Vygotsky mener leken er den ledende utviklingskilden, og at det beste samarbeidet skjer i barnets nærmeste utviklingssone. Stillasbygging er også viktig i Vygotskys teori. Brain Breaks handler i stor grad om å erfare, og å lære gjennom bevegelser og lek. Dette la Dewey stor vekt på.

Forskning viser at Brain Breaks kan ha innvirkning på fysisk og psykisk helse, samt skoleprestasjoner og sosiale ferdigheter. Det samme gjelder de ulike elementene som ofte inngår i det brede begrepet Brain Breaks. I denne oppgaven består disse elementene av lek, selvregulering, oppmerksomhetstrening, fysisk aktivitet og klasseromsforskning, og derfor er det valgt ulike studier av dette. Det er viktig å undersøke bidrag fra ulike typer forskningsdesign, og det er viktig med kvalitative bidrag for å forstå nye fenomen og hva de innebærer i praksis. På denne måten får man et bedre bilde av hvordan mennesker erfarer. Ut fra mitt ståsted og min erfaring ser jeg at jeg kan bidra med en undersøkelse av Brain Breaks i praksis, siden jeg mener det er behov for at noen gjør dette.

# 3 Forskningsdesign og metode

## 3.1 Innledning

Proessen ved å finne ut hvordan jeg skulle utføre denne studien har vært lang, og planene så svært annerledes ut i starten av arbeidet. Til å begynne med var jeg i kontakt med en skole i USA, der de som hadde foredraget om Brain Breaks i min praksisperiode hadde vært. Jeg var velkommen dit, men jeg ville heller reise til et sted med et skolesystem mer likt det vi har i Norge. Jeg ville også besøke en vanlig barneskole kontra en spesialskole, fordi det etter min erfaring er mer fokus på Brain Breaks på spesialskolene i Norge enn i vanlige skoler. Derfor søkte jeg etter Brain Breaks på nett, og fant forskningsprosjektet *Trivsel og Bevægelse* i Danmark. Jeg tok kontakt med den ansvarlige for det spesifikke temaet, og hun ga meg kontaktinformasjon til tre av mange skoler som deltok. Jeg valgte en av skolene ganske tilfeldig. De ville gjerne ha meg på besøk, både til observasjon og intervju. Informantene ble derfor automatisk valgt for meg, slik at jeg observerte i ulike klasserom og intervjuet to lærere. Prosjektet ble på bakgrunn av dette et kvalitativt case-studium med observasjon og intervju som datainnsamlingsmetoder.

## 3.2 Kvalitativ metode

Metoden jeg har valgt for mitt prosjekt er kvalitativ. Kvalitative metoder har gradvis i større grad blitt benyttet og akseptert i samfunnsvitenskapen. Slike metoder blir brukt for å få innsikt i sosiale fenomener slik de blir forstått av personer forskeren studerer (Thagaard, 2003). Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning, altså hermeneutikk, og menneskelig erfaring, også kalt fenomenologi. Metodene omfatter ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materiale - fra enten samtale, observasjon eller skriftlig tekst.

Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv (Bryman, 2016). Dette målet er svært viktig i denne oppgaven, fordi jeg har observert et sosialt fenomen og funnet ut hvordan det ser ut i praksis. Siden jeg i dybden undersøker en spesifikk case mener jeg at det best kan gjøres i form av et kvalitativt studium.

Observasjonene og samtalene med lærerne er et godt utgangspunkt for å forstå hvordan



enkelt personer opplever og reflekterer over sin situasjon. Studien er rettet mot samhandling mellom mennesker. I alle kvalitative tilnærminger er dataene forskeren analyserer i form av tekst. Teksten beskriver menneskers perspektiver, handlinger eller intensjoner (Thagaard, 2003).

Kvalitative forskningsmetoder kan brukes til systematisering av og gi innsikt i menneskelige uttrykk, enten språklige ytringer, som i skrift eller tale, eller handling, som i atferd. Språk og handling har en meningsdimensjon som krever kvalifisert og refleksiv fortolkning for å kunne utvikles til vitenskapelig kunnskap (Bryman, 2016).

I kvalitativ metode er man ofte tett på dem man forsker på. I mitt tilfelle var dette barna og lærerne i klassen jeg besøkte i en uke. Dette kunne ha ført til utfordringer, for eksempel at forskningen ikke ble slik jeg på forhånd trodde. Derfor er det viktig å få i gang datainnsamling relativt tidlig for å ha tid til å endre på perspektiver og justere teorien som brukes i den empiriske analysen (Tjora, 2010). Jeg følte at jeg hadde tilstrekkelig med tid til å gjennomføre dette grundig.

### **3.3 Kvalitativt case-studium**

Casestudier er en forskertilnærming som tar utgangspunkt i forskningsspørsmål som hvordan eller hvorfor. I casestudier studerer man her-og-nå-fenomener i det virkelige liv, der vi ikke kan manipulere og kontrollere variablene (Skogen & Fuglseth, 2006). Jeg har valgt å gjennomføre et case-studium fordi det er et spesifikt fenomen jeg vil se i praksis og lære mer om. Brain Breaks er et tema som etter min oppfatning krever at man har sett i praksis for å kunne forklare på en god måte.

Den grunnleggende case-studien innebærer detaljert og intensiv analyse av en enkel case. Case-studieforskning er opptatt av kompleksiteten og den spesifikke naturen til casen det forskes på (Bryman, 2016). I et casestudium er det casen i seg selv som er interessant, og forskeren forsøker å få til en dybdeundersøkelse av denne. Forskeren ønsker å avsløre de unike trekkene til casen. Dette er kjent som en ideografisk tilnærming (Bryman, 2016). Ved å skrive detaljerte feltnotater og stille utfyllende spørsmål om fenomenet Brain Breaks fikk jeg et helhetlig bilde av dette, som jeg kunne bruke til videre analyse.

Ifølge Yin (2014) undersøker man i et case-studium et midlertidig fenomen i dybden, og dette skjer i den virkelige verden. Slike studier blir særlig brukt når grensene mellom fenomen og

kontekst ikke er soleklare. Et case-studium forsøker å belyse et valg eller et sett av valg; hvorfor de ble tatt, hvordan de ble implementert, og med hvilket resultat. (Yin, 2014). Slike valg innebærer ofte individer, organisasjoner, prosesser, programmer eller hendelser. I denne oppgaven gjelder dette hendelser og interaksjon i klasserommet, knyttet til Brain Breaks som et verktøy i hverdagen.

### 3.4 Feltobservasjon

Grunnen til at jeg har valgt å observere fenomenet Brain Breaks er at jeg er interessert i å se hvordan det fungerer i praksis. Det gir et større bilde og et ulikt resultat å studere Brain Breaks i praksis enn å høre hvordan de ansatte oppfatter det (Tjora, 2010), så hovedmetoden i denne oppgaven er observasjon. I følge Yin (2014) er det første man bør gjøre å finne et «hvordan»- eller «hvorfor»-spørsmål som vil være begrunnelsen for case-studiet som skal gjennomføres. I mitt tilfelle har jeg undersøkt hvordan Brain Breaks ser ut i praksis.

Feltstudier, også kalt etnografi, vil si observasjon over lengre tid. Slike studier er preget av «naturalisme», som innebærer at man studerer den sosiale verden i sin naturlige situasjon (Tjora, 2010). Metoden kan gi et godt innblikk i sosiale situasjoner som ikke først er tolket av individene som blir observert. Vi studerer altså hva folk gjør, mens i intervjuene studerer vi hva folk *sier* at de gjør (Tjora, 2010). Hvis man vil utføre en etnografisk forskning, vil dette være stort og krevende, fordi man må være i feltet over en lengre periode for å skaffe den informasjonen du trenger. Man kan derfor heller foreta en mikroetnografisk forskning. Det vil si at man fokuserer på en smal problemstilling, der man kanskje er i feltet i kortere tid (Bryman, 2016). Min studie er mikroetnografisk – jeg har kun observert i en uke, og det er spesifikke aktiviteter jeg har observert.

Det er mange fordeler ved feltobservasjon kontra andre datainnsamlingsmetoder. Forskeren observerer deltakerne nært og er i kontakt over lengre tid. Forskeren er med på samme aktiviteter som deltakeren i ulike sosiale settinger. Observasjon av deltakere gir mulighet til å observere atferd direkte, og man kan kartlegge et fenomen på en grundig måte. Det er også større sjanse for å oppdage det uventede (Bryman, 2016). I mitt prosjekt var jeg i klasserommet, og var på en måte en del av klassen uten å egentlig være det. Jeg hjalp barn

som rakk opp hånda når det ikke foregikk Brain Breaks, og jeg synes det var verdifullt å bli bedre kjent med dem. På denne måten var det mer naturlig å hele tiden befinne seg i rommet.

Det er viktig å tenke over hvilken rolle man skal tre inn i når man observerer. Denne rollen må være legitim i klasserommet hvor jeg skal observere (Tjora, 2010). Barna hadde på forhånd fått beskjed om at jeg var en student som skulle undersøke hvordan Brain Breaks så ut, og jeg var en deltakende observatør, som betyr at deltakerne visste at jeg observerte dem (Tjora, 2010). Elevene var ifølge lærerne vant til at det var fremmede i klasserommet som observerte dem, blant annet på grunn av forskningsprosjektet skolen tar del i.

I læringssituasjoner må man som forsker ta hensyn til hva som skjer før og etter en interaksjon (Mercer, 2010). Dette gjorde jeg ved å skrive ned alt som skjedde i løpet av en dag. I feltnotatene var det spesielt fokus på Brain Breaks, men også det som skjedde rett før og rett etter disse aktivitetene. Mercer (2010) mener at analytiske metoder som ikke gjenkjenner eller tar for seg den midlertidige utviklingen av en interaksjon, vil feile i å se essensen av undervisningsprosessen. Derfor er det viktig at man får et helhetlig bilde av et fenomen, og ikke kun konsentrere seg om det som er hovedfokuset i studien.

I løpet av min uke i Danmark var jeg i seks forskjellige klasser, alle trinn bortsett fra sjette-klasse, som i Norge tilsvarer syvende-klasse. Likevel fulgte jeg fjerde-klasse mest, men gikk i andre klasser når de hadde alternative fag hvor de ikke bruker Brain Breaks. Slike timer kunne for eksempel Design og håndverk. Under observasjonen satt jeg i et hjørne i klasserommet, der jeg hadde god utsikt til alle barna, skrått forfra. På denne måten fikk jeg sett mest mulig når klassen hadde Brain Breaks. Mens Brain Breaks foregikk var jeg opptatt av å skrive mest mulig av det som skjedde hos deltakerne – for eksempel ansiktsuttrykk, latter, konflikter og lærerens måte å presentere aktiviteten på.

### **3.5 Forskningsintervju**

Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer som et supplement til observasjonen jeg gjorde i Danmark. På denne måten fikk jeg lærernes synspunkter rundt Brain Breaks, og derfor en mer helhetlig forståelse av fenomenet. Jeg brukte en intervjuguide for å styre samtalene, men det i stor grad ble et åpent intervju og en uformell samtale.

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering. Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes

livsverden gjennom ord og ikke tall» (Kvale & Brinkmann, 2015 s.47). Jeg vil få satt ord på det som er observert i klasserommet, og muligens bekreftet eller avkreftet ulike aspekter som vurderes i analysen av dataene.

I mitt prosjekt ble spesifisitet hovedfokuset i intervjuet. Med dette menes det å innhente omfattende beskrivelser av spesifikke hendelser og situasjoner, som her var Brain Breaks. Slike data kan gjøre det mulig å få frem konkrete betydninger istedenfor generelle meninger. Noen spørsmål får også frem generelle meninger, som kan være interessant for oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuet er det jeg som stiller spørsmål, og intervjuobjektets rolle er å svare. Derfor ble det en enveisdialog, og det var viktig å ikke avbryte lærerne mens de snakket, og heller stille oppfølgingsspørsmål hvis det var mer som kunne trekkes ut fra det de fortalte. Intervjuene ble samtaler hvor jeg var en interessert lytter. I tillegg til samtalene med lærerne fikk jeg et slags klasseintervju med andre- og femte-klasse. Jeg spurte hva de syntes om Brain Breaks, og det resulterte i en samtale hvor de fikk rekke opp hånda og fortelle hva de mente. Dette fant jeg å verdifullt for oppgaven, fordi elevenes meninger er sentrale i gjennomføringen og utviklingen av Brain Breaks.

Kvale og Brinkmann (2015) mener at det er syv stadier i en intervjuundersøkelse. Det første stadiet er tematisering, hvor man selv oppfatter temaet som skal undersøkes, hva som er formålet, og valg av metoder. Det andre stadiet er planlegging, hvor man har moralske implikasjoner og innhenting av kunnskapen man ønsker i bakhodet. Det neste og tredje stadiet er selve intervjuet, som skal utføres på grunnlag av intervjuguiden. Det fjerde stadiet er transkribering. Intervjumaterialet blir her klargjort for analyse, og man transkriberer fra tale til tekst. Nummer fem i stadiene er analysering. Her finner man ut hvilken analysemetode som passer best i studien. Det nest siste stadiet er verifisering, som innebærer generaliserbarhet, validitet og pålitelighet i funnene. Det syvende og siste stadiet er rapportering. Her må man ta for seg de vitenskapelige kriterier, og formidle metodebruk og funn fra undersøkelsen på bakgrunn av kriteriene. I dette stadiet må man også ta hensyn til det etiske, og resultatet skal være et produkt som er lesbart. I arbeidet med datainnsamling og analyse fulgte jeg disse punktene i oppsatt rekkefølge, noe som fungerte bra i mitt prosjekt.

Det er flere grunner til at det er lurt å bruke intervju i tillegg til observasjon. Mange temaer kan være vanskelige å observere, og da er det fint å få en rekonstruksjon av hendelser. På denne måten kan man også undersøke følelser og meninger rundt et fenomen. Kvalitativ forskning innebærer rekonstruksjon av hendelser ved å spørre intervjuobjektene om de kan

tenke tilbake på hvordan en rekke hendelser kom frem i relasjon til en spesiell situasjon. Observasjon kan også være påtrengende og tar mer tid enn intervju (Bryman, 2016).

## **3.6 Forberedelse og gjennomføring**

Forberedelsene til min forskning startet med å besøke nettsidene til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) for å undersøke om prosjektet var meldepliktig. Det var det ikke, siden jeg ikke skulle ha med personopplysninger eller videoopptak. Videre lagde jeg en intervjuguide, samt en observasjonsmal som ville hjelpe meg å gjøre observasjonene lettere å gjennomføre. Intervjuguiden inneholder noen spørsmål om bakgrunnen til læreren, for eksempel hvilke fag de underviser i og hvor lenge de har jobbet som lærer. Gjennom uken med observasjon la jeg til noen spørsmål ut fra det jeg lurte på underveis. Observasjonsmalen lagde jeg for å minne meg selv på hva som var viktig å se etter i klasserommet, og hva jeg måtte huske, for eksempel klokkeslett og hvilke skolefag barna hadde når. Jeg lagde også et samtykkeskjema for lærerne som ble intervjuet (se vedlegg 2). Dette måtte de skrive under på før intervjuet startet, og dokumentet ga dem mulighet til å lese litt om prosjektet og datainnsamlingsmetoden som skulle brukes. Både observasjon og intervju ble gjennomført over fem dager, 19.-22.februar, 2018. Jeg valgte å gjennomføre intervjuet på torsdag, for da hadde jeg på forhånd dannet meg et bilde av Brain Breaks, og fordi det passet bra for intervjuobjektene.

### **3.6.1 Transkripsjon av datamaterialet**

Transkripsjon betyr i denne oppgaven å overføre observasjon og muntlig intervju til tekst. Jeg valgte å skrive feltnotater for hånd i en notatbok. På kveldene etter hver dag med observasjon renskrev jeg notatene på PC. På denne måten hadde jeg observasjonene friskt i minne og kunne få mer helhetlige og grundige data. Jeg har holdt et relativt høyt detaljnivå, for å få mest mulig materiale som kan ha betydning i analysen. Jeg noterte fra hele skoledagen, og ikke kun fra Brain Breaks. På denne måten kunne jeg se tilbake og huske mer fra hvordan dagene utspillet seg, samt detaljer som kan være interessante for funnene. I tillegg til å skrive ned det som skjedde i klasserommet, skrev jeg også opp egne tanker og muligheter for drøfting og analyse i feltnotatene, slik at det ble lettere å sette i gang med slikt arbeid senere. Renskrivningen resulterte i 17 maskinskrevne sider.

Bryman (2016) viser til noen generelle prinsipper med tanke på transkripsjon. Det er lurt å skrive ned notater så fort man har sett eller hørt noe som er av interesse for studien.

Fullstendige feltnotater bør skrives på slutten av dagen, så det fortsatt er ferskt. Noen liker også å ta opp sin egen stemme mens eller etter man observerer noe, men dette vil forlenge transkripsjonsarbeidet. Notatene må være klare og tydelige, slik at man ikke må spørre seg selv om hva man egentlig mente. Man bør også inkludere analyser som dukker opp i hodet underveis, som kanskje passer til teori. Hvis man synes noe som blir sagt eller gjort er usikkert, bør man skrive dette slik at man ikke risikerer å ha feil opplysninger i oppgaven (Bryman, 2016).

Transkripsjonene av intervjuene tok lang tid, av flere grunner. Begge intervjuene tok omtrent 20 minutter, men dette ga likevel mye tekst. Jeg hørte på lydopptakene fra intervjuene i sakte fart, for å klare å skrive mens de snakket. En annen grunn til dette var at lærerne snakket på dansk, som gjorde at det kunne være svært vanskelig å høre hva som ble sagt. På grunn av utfordringer med å høre hva lærerne sa og mente, måtte jeg høre på lydklippene mange ganger. Jeg hørte ikke kun på hva læreren sa, men også på stemmen, sukk, pauser, latter og lignende tegn på viktige temaer (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonene fra intervjuene resulterte i tolv maskinskrevne sider.

### **3.7 Dataanalyse og tolkning**

Kvalitative tilnærminger er mangfoldige, komplekse og nyanserte, og tematiske analyser blir ifølge Braun og Clarke (2006) sett på som en fundamental metode for kvalitativ analyse, som alle gjennomfører. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller temaer innen data. Metoden gir oss ferdigheter som kan være til hjelp når vi skal ta for oss andre former for kvalitativ analyse. Gjennom teoretisk frihet, er tematisk analyse et fleksibelt og nyttig forskningsverktøy som potensielt kan få frem et rikt og detaljert, men samtidig komplekst datasett. Det er viktig at vi ikke begrenser fleksibiliteten som kan utnyttes ved tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Det er også viktig at det teoretiske rammeverket og metodene som brukes passer sammen med det forskeren vil få kunnskap om, at forskeren anerkjenner disse valgene, og at de blir gjenkjent som valg (Braun & Clarke, 2008).

I analysesammenheng fanger et «tema» noe viktig angående dataene i relasjon til forskningsspørsmålene, og representerer et nivå av mønsterrespons eller mening innen

datasettet. Et viktig spørsmål å stille seg er hva som teller som temaer, og hvilken størrelse temaet bør ha. Ideelt vil det være et antall tilfeller av temaet gjennom hele datasettet, men i de fleste tilfeller betyr ikke dette at temaet i seg selv er avgjørende (Braun & Clarke, 2008).

I følge Braun og Clarke (2008) er det seks faser man må gjennom for å analysere data. Den første fasen innebærer å gjøre seg kjent med dataene som er samlet inn. Dette gjorde jeg ved å lese gjennom materialet flere ganger og reflekterte over dataene underveis. Den andre fasen går ut på å generere koder. Jeg valgte å sette merkelapper på de ulike Brain Break-ene, på bakgrunn av de kodene som oppsto mest i datasettet. Jeg markerte også det som var avvikende fra den normale atferden klassen hadde under Brain Breaks, og det som var tolkning fra min side. Jeg kategoriserte arbeidet med ulike farger på hver «kode». I den tredje fasen søker man etter temaer. Her valgte jeg å tematisere etter de ulike aktivitetene som ble utført i Brain Breaks. I den fjerde fasen definerer og navngir man kodene, og i den sjette og siste fasen produserer man rapporten for funnene man har fått.

Da jeg analyserte dataene mine gikk jeg systematisk gjennom alle observasjonsnotater, bilder og egne tegninger fra klasserommet og lydopptak fra intervjuene. Jeg kategoriserte dataene og prøvde å finne likheter og kontraster. Jeg undersøkte hva som tilsynelatende fungerte bra i klasserommet, og hva som ikke fungerte like bra. Teksten min fra observasjonene og intervjuene som er gjennomført ble derfor grunnlaget for å beskrive og analysere casen (Yin, 2014). Jeg brukte en induktiv tilnærming når jeg analyserte dataene. Induktive analyser innebærer at man går fra funn og observasjoner til teori, som i mitt tilfelle var fra observerte Brain Breaks og intervjuer, til en empirisk presentasjon og diskusjon.

### **3.7.1 Kategorisering**

Mine temaer innenfor observasjonsdataene er de ulike typene Brain Breaks. Disse kategoriene var:

1. Fysisk aktivitet
2. Lek
3. Interaksjon og samhold
4. Læringsstøttende aktiviteter

5. Bruk av ressurser
6. Barnas oppfatning av Brain Breaks
7. Oppmerksomhetstrening.

Disse kategoriene kom jeg frem til ved å studere dataene og legge merke til typer aktiviteter som forekom oftest. Jeg leste gjennom dataene flere ganger, og markerte med forskjellige farger for hver kategori. Videre samlet jeg data som inngikk i de ulike kategoriene i egne samlinger slik at jeg fikk oversikt over blant annet likheter og forskjeller.

I kategoriseringsprosessen av intervjudataene valgte jeg først å dele inn dataene i tre grupper – «positivt», «utfordringer», og «nyttig informasjon». Under «positivt» inkluderte jeg alt lærerne uttrykket som positivt ved Brain Breaks. Under «utfordringer» merket jeg alt lærerne sa som de mente kunne være vanskelig i visse situasjoner. Under «nyttig informasjon» plasserte jeg det som var interessant for oppgaven, men som verken utpekte seg som noe positivt eller negativt. Etter dette kategoriserte jeg mer spesifikt, og kom frem til temaene praksisutvikling, livsmestring i klasserommet, utfordringer i anvendelsen av Brain Breaks og hva Brain Breaks var for intervjuobjektene.

Jeg har valgt å presentere minimum en hel Brain Break fra hver kategori, slik at man får et helhetlig bilde av hvordan det foregår. Noen av aktivitetene er også gjennomført på en slik måte at man må lese hele notatet for å forstå hvordan det gjøres. Noen ganger har jeg også skrevet at for eksempel «alle barna smiler» - da menes det bokstavelig. Jeg har valgt å ta med det jeg tror er interessant for leseren, og det som hovedsakelig beskriver fenomenet Brain Breaks. Det jeg har observert er et fenomen som består av ulike aktiviteter, og hvordan disse brukes i praksis. Jeg har derfor valgt å ikke inkludere informasjon om elever og deres prestasjoner eller vansker. Dette er viktig å tenke på når man skal gjøre en etisk riktig studie.

### **3.8 Etiske refleksjoner**

Alle opplysninger i denne oppgaven er anonymisert, bortsett fra at datainnsamlingen foregår i Danmark, som jeg mener er nødvendig fordi de har et annet skolesystem enn i Norge. Jeg har også opplyst om hva forskningsprosjektet heter, fordi jeg mener det er relevant at skolen tar del i dette. Jeg har laget et skjema for informert samtykke, og begge lærerne som ble



intervjuet har skrevet under på dette. Informert samtykke handler om at intervjuobjektene får informasjon om prosjektets formål og om de hovedsakelige designtrekkene, samt eventuelle fordeler og risikoer ved deltakelse. Deltakerne kan trekke seg fra prosjektet når som helst selv om de skriver under, og det er frivillig om de vil delta (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det har ikke så mye å si om disse lærerne er anonyme eller ikke, fordi det ikke er en sensitiv undersøkelse, men jeg velger å holde alt anonymt fordi det kan gjøre at spørsmålene blir bedre besvart, og fordi det kun er Brain Breaks jeg studerer. Man må også reflektere over hva slags konsekvenser studien kan ha for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg tror at temaet jeg tar opp er så konkret at det er enkelt å snakke om, og at det ikke påvirker individet i særlig grad. På den annen side kan et intervju skape bevissthet rundt et tema, som kan føre til at man tenker mer over hvordan man jobber med barna.

### **3.9 Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet er to viktige faktorer i et pålitelig studium. For å oppnå dette er det avgjørende at man rapporterer alt ved studien – for eksempel metoder som er brukt, informanter og hvilken sosial setting som foreligger.

Reliabilitet handler om at det er en stabilitet i det som er målt, og om man kan repetere studien og få tilsvarende like resultater (Bryman, 2016). Jeg er usikker på om det hadde vært mulig å gjenta min studie og fått de samme resultatene, siden jeg kun skal observere i én uke og i ett klasserom. I tillegg er jeg også bare én person som vurderer fenomenet jeg har observert.

Validitet handler om i hvilken grad forskningen er gyldig, og hvis forskningen ikke er gyldig kan vi i liten grad stole på den (Bryman, 2016). Vi skiller mellom indre og ytre validitet. Indre validitet handler i stor grad om kausale slutninger, og om det er en årsakssammenheng. Ytre validitet handler om generaliseringer, altså validiteten av slutninger til en videre kontekst. Når vi snakker om kvalitativ metode snakker vi om overførbarhet, ikke generalisering (Kleven, 2008). Begrepsvaliditet er også viktig å vurdere når man forsker. Hvilke begreper bruker jeg, og betyr de det samme for meg som for andre? Begrepsvaliditet er i hvilken grad begrepet slik det er definert teoretisk, samsvarer med begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Kleven, 2011). Brain Breaks, som er mitt hovedbegrep i oppgaven, er vanskelig å definere.

Begrepet kan innebære mye forskjellig, og derfor er det også ulike meninger om hva det egentlig er.

### 3.9.1 Svakheter med eget forskningsdesign

Det finnes svakheter i et hvert forskningsdesign, og det er alltid faktorer som kan virke inn på både utførelse og resultater av forskningen. Et spørsmål man kan stille seg ved case-metodikken er om det er strengt nok. Det har ofte i case-studier skjedd at forskeren har vært slapp, og ikke fulgt systematiske prosedyrer, eller har kommet frem til tvetydige data. Dette kan selvfølgelig også være et problem i annen metodikk, og kan påvirke retningen til funn og konklusjoner (Yin, 2014). I mange tilfeller spiller forskerens *bias* en rolle i studiene, noe som kan gjøre at funnene tilpasses det forskeren selv mener er bra eller ikke. En annen svakhet ved case-studium er at det ikke er generaliserbart til populasjoner eller universet – hvordan kan du generalisere ut fra ett enkelt eksperiment? På den andre siden kan et case-studium generaliseres i teoretiske proposisjoner (Yin, 2014).

Det finnes flere vanlige svakheter med tanke på case-studier. Forskningen kan potensielt ta for lang tid og de kan resultere i massive og uleselige dokumenter. Case-studier krever som regel hardt arbeid over lengre perioder (Yin, 2014), og dette kunne blitt et problem for meg som har under fire måneder på meg til å analysere data og skrive ferdig oppgaven etter å ha observert. Et annet problem som ofte dukker opp i case-metodikk er å kunne forklare «*hvorfor*» og «*hvordan*» for eksempel Brain Breaks fungerer - eller ikke fungerer - i klasserommet.

Det er ofte en umulig oppgave å skli inn i et miljø uten å påvirke og bli påvirket av det (Tjora, 2010). Jeg satt under observasjonen bakerst i klasserommet med overblikk over alle barna, og var derfor «utenpå» situasjonen. Av og til hjalp jeg barn som rakk opp hånda eller spurte om hjelp. Jeg forsøkte å ufarliggjøre min tilstedeværelse mest mulig, men både læreren og elevene var mest sannsynlig til en viss grad påvirket av mitt nærvær. Jeg holdt meg i bakgrunnen, og læreren til klassen jeg var mest sammen med sa at de var godt vant til å ha fremmede observatører i klasserommet, blant annet fordi de har hatt besøk av folk fra forskningsprosjektet *Trivsel og bevegelse*.

Murnane og Willett (2011) snakker om Hawthorne-effekten. Dette er en trussel for validiteten i noen studier, og kan potensielt bli et problem også i mitt tilfelle. Hawthorne-effekten er en hypotese som sier at læreren jeg observerer jobber ekstra hardt som et resultat av at hun/han

blir observert. Det kan også hende at læreren brenner for Brain Breaks, og er svært god på å bruke det, mens andre lærere ikke er like ivrige og ikke gjør en like god innsats.

En svakhet ved kvalitativt intervju kan være at informantene svarer det de tror at intervjueren vil høre. I tillegg er det vanskelig å vite hva slags svar man kan få av en informant, og i noen tilfeller kan nervøsitet eller liten grad av tenking rundt et tema føre til ufullstendige eller snevre svar (Thagaard, 2003).

## 3.10 Oppsummering

Dette prosjektet er et kvalitativt case-studium, der casen er fenomenet Brain Breaks. I studien ble det gjennomført feltobservasjon over fem dager, der det ble observert i nullende- til sjetteklasser, men hovedsakelig i fjerdeklasse. Det ble gjennomført intervjuer av to lærere, en første- og en fjerdeklasselærer. Det ble for hånd tatt feltnotater gjennom alle observasjoner, som senere ble skrevet inn på data. Intervjutranskripsjonene ble skrevet ut fra lydopptak. Fokuset har vært å fange opp hvordan Brain Breaks ser ut i praksis, og derfor har det vært et naturlig valg å bruke observasjon og kvalitativt, semistrukturert intervju som metode.

Kategoriseringen av observasjonsmaterialet resulterte i disse temaene «Fysisk aktivitet», «Lek», «Oppmerksomhetstrening», og «Interaksjon og samhold». Kategoriseringen av intervjumaterialet resulterte i temaene «Hva er Brain Breaks?», «Lærers kompetanse i å støtte elever», «Livsmestring i klasserommet», «Utfordringer i anvendelsen av Brain Breaks». En må være oppmerksom på ulike faktorer som kan gi svakheter i studien. Slike faktorer kan for eksempel være knapp tid, tolkning fra forskerens side, eller «Hawthorne-effekten» som innebærer at lærere jobber ekstra hardt fordi han/hun blir observert i sitt arbeid.

## 4 «Brain Breaks» i klasserommet

### 4.1 Introduksjon

Formålet med dette kapitlet er å gi et klart bilde av hvordan Brain Breaks utarter seg i klasserommet. Kapitlet er delt opp etter de ulike temaene som er kategorisert i analysen. Jeg har valgt å trekke ut et par utdrag i hvert tema, slik at man konkret kan se for seg hvordan de læringsstøttende aktivitetene eksempelvis kan foregå. Til slutt vil jeg oppsummere hovedpunktene i analysen av observasjonsdataene.

Hver timeplan var oppdelt i kvarter, og det var minimum to til tre friminutt per dag. Skolen hadde også noen regler som gjorde hverdagen roligere, blant annet at barna skulle sette seg ned med det de jobbet med før friminuttet med en gang de kom inn, og at det skulle være fem minutter fullstendig stillhet når spisetiden begynte, slik at alle fikk matro og konsentrert seg om å spise. De hadde også en regel om at når det var «rødt», skulle det være helt stille. Ellers var det «gult» og «grønt», som innebar småprat/hvisking og normalt lydnivå. I Danmark starter man i nullende-klasse, som de kaller det, og barna er derfor ferdig på barneskolen i sjetteklasse. På bakgrunn av dette tilsvarende alle klassene jeg beskriver fra Danmark én klasse opp i Norge.

Tabellen på neste side er en slags timeplan over uken med observasjon i Danmark. Jeg bevegde meg flere av dagene rundt i andre klasser enn fjerdeklasse, noe som var interessant for å få med seg flere læreres måte å jobbe på. På denne måten fikk jeg også sett hvordan Brain Breaks fungerte hos ulike sammensetninger av barn i mange aldre. Tabellen er laget ut fra mine observasjoner, og jeg befant meg i klasserommene fra 08:45 til 14:00. Derfor var barna allerede i gang med skoledagen da jeg kom inn i klasserommet, fordi de startet på skolen klokka 07:50 og sluttet enten 13:50 eller 14:50 hver dag. Noen ganger sluttet de også på skolen etter at jeg hadde gått, men ofte hadde de timer hvor de gjorde ferdig ulike oppgaver på slutten av dagen, og i disse timene brukte de ikke Brain Breaks.

	<b>Mandag</b>	<b>Tirsdag</b>	<b>Onsdag</b>	<b>Torsdag</b>	<b>Fredag</b>
<b>08:45</b>	4.klasse – Dansk <b>Brain Break:</b> Lek – bomben	4.klasse – Dansk <b>Brain Break:</b> Strekkeøvelser/ Yoga	4.klasse – Matte <b>Brain Break:</b> Lek i ring med bruk av klype og viskelær	4.klasse – Matte <b>Brain Break:</b> Egen versjon av «Secret Handshake»	0.klasse – Frilek og så dansk
<b>09:30</b>	Spising og friminutt	Spising og friminutt	Spising og friminutt	Spising og friminutt	Spising og friminutt
<b>10:00</b>	4.klasse -Musikk <b>Brain Break:</b> Yoga	5.klasse – Dansk <b>Brain Break:</b> Lek med øyenkontakt	4.klasse – Historie <b>Brain Break:</b> Fysisk aktivitet - terning og øvelser	1.klasse – Dansk <b>Brain Break:</b> Bokstavhus-bevegelser	2.klasse – Vennskapsoppgaver med besøk av 5.klasse <b>Brain Break:</b> «Hode, skulder, kne og tå»
<b>11:00</b>	Spising og friminutt	Spising og friminutt	Spising og friminutt + Zen-musikk, ro	Spising og Friminutt	Spising og Friminutt
<b>12:00</b>	3.klasse -Engelsk	4.klasse – Matte	4.klasse – Natur og teknologi <b>Brain Break:</b> «Secret Handshake»	4.klasse – Engelsk <b>Brain Break (2):</b> Preposisjon-bevegelser og «Count to 100»	2. klasse – Vennskapsoppgaver med besøk av 5.klasse <b>Brain Break (2):</b> Oppmerksomhetstrening og «Just Dance»
<b>13:00</b>	3.klasse –Historie <b>Brain Break:</b> «Count to 100» på YouTube	4.klasse – Matte + gjøre ting man ikke er ferdig med	4.klasse – Natur og teknologi	4.klasse – Fordypningstime	3.klasse – Dansk <b>Brain Break (3):</b> Lek - «Lille rundgris», «Mitt skip er lastet med» og YouTube-film med sang og dans – «Ikke mere mælk».

Tabell 1: Oversikt over observasjoner i den danske skolen

## 4.2 Observasjonenes begynnelse

Uken med observasjon startet mandag 19.februar, 2018. Bildene under er det første jeg så da jeg kom inn hovedinngangen til skolen. Jeg skrev følgende i feltnotatene:

Det er første dag jeg besøker skolen i Danmark. Jeg ankommer skolen 08:45 og går inn hovedinngangen. Det er en gang der som er pyntet med masse farger, alt fra store pappmaché-fluesopper til hengende silkepapirstrimler i alle farger i taket. Pynten er tilsynelatende laget av barna. Det er også et skilt der hvor det står på piler: «Ikke denne vej», «Smutvej», «Heksens hus», «Farlig vej», «Riktig vej» og «Denne vej». (Feltnotat, 19.02.18).

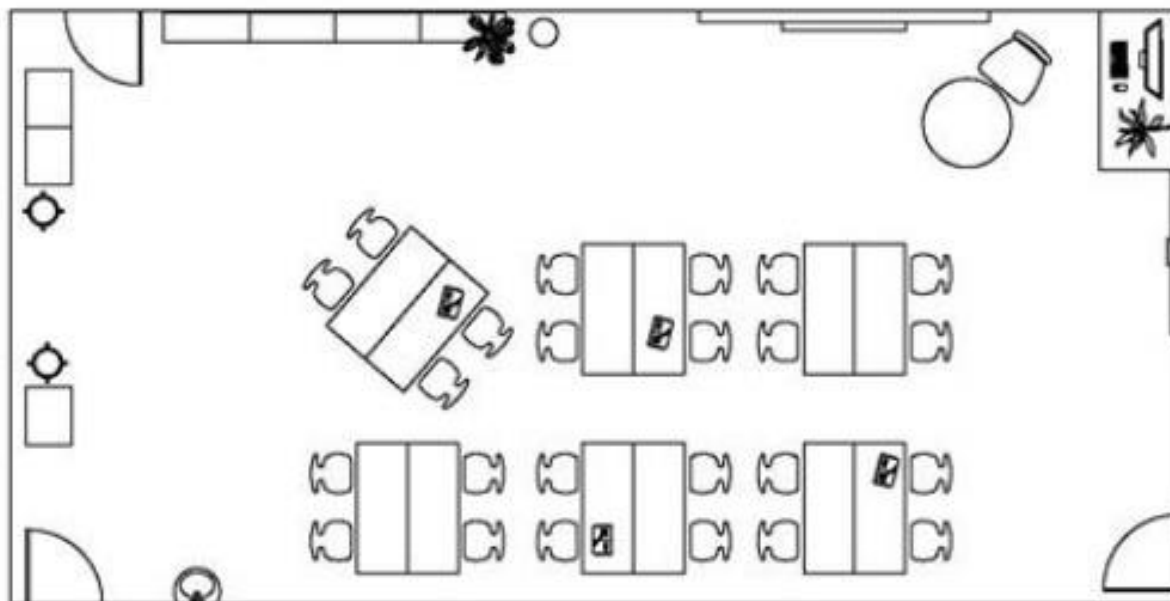


*Bilde 1 og 2: Inngangspartiet i den danske skolen*

Grunnen til at jeg velger å legge ved disse bildene er at jeg vil illustrere førsteinntrykket mitt av skolen. Omgivelsene gav meg uttrykk av at skolen var for og av barna, med mye varme fra de voksne og trygge omgivelser med frihet til å utfolde seg.

Første Brain Break jeg observerte var i fjerdeklasse. Det var fjerdeklasse jeg observerte mest, og klasserommet deres var innredet slik at det var god plass til å utføre Brain Breaks. På neste side er en illustrasjon av hvordan klasserommet så ut, med utgangspunkt i en tegning jeg lagde for hånd mens jeg satt der.

Her ser man klasserommets utforming fra et fugleperspektiv.



*Figur 4: Fjerdeklasserommet i skala 1:100*

Elevene satt relativt samlet, fire og fire på hvert sitt bord. I hjørnet foran elevene var kateteret, som bestod av en krittavle, en Smart Board, et stort og et lite bord. Helt øverst til venstre på illustrasjonen satt jeg og observerte. På denne måten fikk jeg sett barna forfra, noe som lønte seg når jeg hovedsakelig skulle observere barnas Brain Breaks. I samme enden av klasserommet var det en stor plass som passet godt til mange av aktivitetene som ble gjennomført i løpet av dagen, spesielt Brain Breaks med lek. Noen av aktivitetene var også rolige nok til at barna kunne stå bak stolen sin, eller gå rundt i hele klasserommet.

Totalt observerte Brain Breaks i løpet av en skoleuke ble 18, og jeg fikk i gjennomsnitt se tre Brain Breaks per dag. Dog var det en av dagene to, og en annen seks. Noen Brain Breaks var nye for barna, og andre var godt kjent. På et generelt plan bekrefter mine observasjoner at Brain Breaks er et lite avbrekk fra ellers stillesittende undervisning, slik som de fleste beskrivelser jeg har lest om fenomenet. Det var positive ord og uttrykk rundt Brain Breaks både når det gjaldt lærere og elever. Videre vil jeg beskrive de typene Brain Breaks som forekom flest ganger i løpet av uka, samt presentere relevante utdrag fra feltnotatene.

Den første observasjonsdagen var dagen etter vinterferien, og dagen hadde startet med en prøve på PC. Flere av fjerde-klasse lærerne påpekte i løpet av dagen at de var mer aktive og

bråkete enn de pleier å være. Dette viste seg å være riktig, for det var mer støy den første dagen enn resten av uka.

## 4.3 Lek

Analysene av observasjonene jeg gjorde i Danmark viser at det var omtrent like mange av hver av typene Brain Breaks som er identifisert. Likevel var det en type Brain Break som viste seg å forekomme litt hyppigere enn de andre, og det var de som innebar lek. Mer presist var det åtte av 18 Brain Breaks som innebar en form for lek. Noen av disse lekene overlappet temaet læring, der læreren brukte faglige Brain Breaks. Alle lekene som ble observert innebar en form for samarbeid, enten med læreren, en medelev eller i klassen som helhet. De fleste lekene innebar også en form for fysisk aktivitet.

Den første Brain Break-en som ble observert i løpet av uken i Danmark var en lek hvor hele klassen deltok. De pakket sammen og kom i gang med Brain Break-en med en gang danskprøven var ferdig.

Lek:

Klokka 09:07 kommer dagens første Brain Break. Læreren forklarer en lek de skal leke, som heter «Bomben». Barna begynner å prate og le. Alle flytter seg nederst i klasserommet, der det er en åpen plass. Barna står i en stor ring. Læreren tar fram en ball som blir kastet rundt i ringen. Hvis noen ikke klarer å fange ballen, må alle sette seg ned på gulvet så raskt de kan. Den som setter seg ned sist er ute, og de som er ute blir dommere i samarbeid med læreren. Alle barna smiler og virker entusiastiske, og står tilsynelatende klare for å ta imot ballen. Etter hvert blir stemmene høyere.

Læreren stopper leken, og ber barna om å være stille og konsentrere seg om ballen. Hun sier «tre, to, en!» høyt, og da blir alle barna stille. Barna er enige om hvem som går ut, når det begynner å bli mange dommere (de som er ute). Etter en stund med lek avbryter læreren igjen. Hun sier at ingen av dommerne får lov til å si noe når det er fem elever igjen i leken. Dommerne får beskjed om å lukke munnen. Det er bare to elever igjen i konkurransen, derfor blir det en duell. Duellen går ut på at de står rygg mot rygg, tar tre skritt, og så roper læreren «nå», og den første som snur seg, lager pistol med hendene og sier «pang!» har vunnet. Etter dette setter barna seg igjen. Det er litt støy, men de kommer fort til ro (Feltnotat, 19.02.2018).



Dette var en lek som var enkel for alle barna å forstå, og læreren visste nøyaktig hvordan den skulle gjennomføres. Hun ga instruksjoner og barna fikk stille spørsmål hvis noe var uklart. Alle barna i klassen deltok i leken. Leken kom raskt i gang, og den varte i omtrent fem minutter. Både elevene og læreren smilte og lo mye i løpet av leken, som indikerer at de likte den. De barna som ikke lenger var med på leken, var dommere, og de ble flere og flere. Derfor var det store deler av leken et fåtall av klassen som deltok. Likevel var barna dommere og fulgte med på de som var igjen på leken.

Det ble høyt volum to ganger i løpet av Brain Break-en, og læreren tok tak i dette ved å stanse leken og gi beskjed om at de måtte være stille. Denne typen lek skaper engasjement hos barna, og alle har mulighet til å vinne. Siden alle barna måtte sette seg ned hver gang noen ikke klarte å ta mot ballen, fulgte de godt med og slapp å stå og vente til de fikk ballen. En slik lek krever konsentrasjon, derfor kan man si at denne Brain Break-en dreide seg om å konsentrere seg om noe annet enn skolearbeid en liten stund. Det virket som duellen mellom de to gjenstående barna skapte spenning blant både finalistene, læreren og resten av klassen. Det var ingen sure miner fra barnet som tapte, og klassen virket støttende og heiet på hverandre mens leken foregikk. Barna kom fort til ro etter aktiviteten, tross høyt engasjement, som kan indikere at de har en godt innøvd rutine på hva man gjør når en lek er ferdig. Denne leken var ny for barna, men de forstod reglene raskt.

Mange av lekene som ble brukt i Brain Breaks innebar ulike kreative former for kommunikasjon. Her kommer et eksempel på en lek med øyenkontakt som utgangspunkt:

Femteklassingene står i ring, det er åtte barn der. Dette er en lek som ligner litt på «Mafia», og det er en morder som er valgt ut på forhånd, som skal blunke til folk rundt i ringen. Det er en elev i midten av ringen som skal forsøke å finne ut hvem morderen er før alle er drept. Når morderen får øyenkontakt og blunker til en annen elev i ringen, må denne eleven sette seg ned (død). Leken varte i tre-fire minutter (Feltnotat, 20.02.2018).

Denne leken krever konsentrasjon hos alle elevene, både den som er morder og de andre som står i ringen. For at ikke morderen skal bli avslørt, må elevene passe på at de ikke ser for mye på ham/henne. Morderen må også konsentrere seg om å flytte blikket slik at den blir vanskeligere å avsløres. Formålet med leken er å flytte tankene fra skolearbeidet til noe konkret og lystbetont, slik at man får koblet ut i noen minutter og samtidig ha hyggelig

samvær med klassekamerater. Denne leken innebar også spenning, og det virket som at alle elevene konsentrerte seg om hva de skulle gjøre – og ikke gjøre.

I lek og fysiske aktiviteter la jeg merke til at lydnivået hadde lettere for å gå litt ut av kontroll enn i de mer rolige Brain Break-ene. Noe som også gjentok seg i de fleste lekene, var lærernes evne til å se de som ikke ofte ble valgt eller utfordret. Fellesnevneren her var at det ofte kom en kommentar om at barna skulle velge noen de ikke hadde hørt navnet på, eller som ikke hadde fått prøve seg på ulike roller i lek. Dette ble i stor grad gjennomført etter oppfordring fra lærer.

## 4.4 Interaksjon og samhold

En stor del av hensikten med Brain Breaks er å skape et godt fellesskap i klasserommet. Derfor består mange aktiviteter av interaksjon og kommunikasjon mellom elevene. I flere av lekene som ble observert var samspill mellom elevene et viktig element. Dette forutsetter at man klarer å følge med, og at man samarbeider godt med andre. Sosiale ferdigheter er også en forutsetning i slike leker. En av Brain Break-ene som krevde gode samarbeidsevner var «Secret Handshake», som krevde at hver elev måtte hilse på alle i klassen. Dette førte til at ingen kom utenfor, og læreren fulgte med på at alle deltok. Her er et utdrag fra denne aktiviteten:

Læreren forklarer en Brain Break med navn Secret Handshake. Han viser en instruksjonsvideo på YouTube. Elevene følger instruksjonene og går rundt i klasserommet og finner noen å håndhilse med, på samme måte som de gjorde i videoen. Alle ser ut til å ha forstått oppgaven etter den korte snutten. Mange smiler, og det ser ut som de velger elever de er mye sammen med først. Dette er ingen vanlig håndhilsen, men det er bølgebevegelser, en iskremformasjon og manet-bevegelser til slutt. Alle er med, bortsett fra en som snakker med lærerne. Hun blir med etter en liten stund. Elevene bruker hele klasserommet, og læreren går rundt og sier at alle må hilse på alle. De ler og virker gira, og lyden er høy (Feltnotat, 21.februar).

Dette var i matematikktimen til fjerde-klasse. Dagen etter, da de hadde samme lærer og samme fag, videreførte han den samme Brain Break-en bare med egne håndtrykk som barna skulle finne på selv. Her er et utdrag:

Nå kommer det en Brain Break, som er en fortsettelse fra i går, med håndtrykk. Denne gangen, derimot, skal de finne på egne håndhilsener to og to, og gå rundt og forklare bevegelsen til de andre, så alle får prøve hverandre sine påfunn. To jenter mangler noen å håndhilse med, de går til lærer. Læreren setter de to sammen, så de kan håndhilse med hverandre. Alle får to minutter på å finne på en håndhilsen. Alle finner på noe, og de fleste ler og smiler. De forklarer egne håndhilsener til andre i klassen, og beveger seg rundt. De har funnet på mange kreative hilsener, som blant annet innebærer «Gangnam Style», «dabbing», klappelek og dansing. Stemmene er høye. Jeg kan ikke se én elev som ikke smiler. Etter noen minutter sier læreren 3, 2, 1! og klassen setter seg der de satt og snakker lavt. Lyden er likevel høyere enn før de hadde Brain Break (Feltnotat, 22.februar).

Dette var en Brain Break som gjorde at barna kunne bruke fantasien og være kreative. Dette virket det som de likte svært godt, og det ble god stemning i rommet når to og to gikk sammen for å samarbeide om å finne på bevegelser. Det var også mye latter og mange smil når barna etterpå skulle gå rundt i klasserommet og lære hverandre sine håndtrykk. Som man ser ut fra feltnotatet var det mange kreative påfunn, og barna samarbeidet godt med hverandre – også de elevene som ble satt sammen som par av lærerne. Bevegelsene i håndhilsenene innebar tidvis mye aktivitet, som kan hjelpe barna til å få ut energi. En annen Brain Break som innebar interaksjon med andre elever, og med lærer, var «Lille rundgris»:

Læreren forklarer en lek, hvor man skal slå på låret til barna med en rullet avis. Det er en i midten (først læreren), og de som sitter i ringen skal si navnet på andre i klassen før de selv blir slått. Den i midten må da være rask til å slå på barnet med navnet som blir sagt, før de rekker å sende ansvaret videre. Når noen ikke rekker å si navnet på en annen før de blir slått, må denne personen stå i midten. Alle begynner å le når dette skjer. Det virker som de synes at det er morsomst når noen ikke rekker det. Dette tester virkelig reaksjonsevnen, og barna blir bedre og bedre på å si et annet navn raskt når de hører sitt eget navn. Stemmene blir høyere og høyere helt til læreren hysjer og sier de ikke skal bråke. Hun avslutter leken for å gi en beskjed – «Man må slå hvis noen er treige, ellers blir leken ødelagt. Hvis dere roper så kan vi ikke leke». Leken fortsetter. Etter en stund avbryter hun igjen – «Det er noen navn jeg ikke har hørt noen si ennå, så tenk litt på det når dere velger hvem dere skal sende videre til». Hun avslutter med å si at det er gøy å være i midten, men når man ikke er i midten så betyr det at man har vært flink til å reagere fort og si et annet navn (Feltnotat, 23.02.2018).

Dette var en lek hvor barna måtte følge godt med for å ikke gå ut. Ut fra feltnotatet ser man at barna lo og synes leken var morsom, spesielt når noen ikke klarte å si et navn fort nok. Leken fikk opp lydnivået til barna, og læreren måtte gripe inn to ganger. Hun stoppet leken og ga beskjed om hva de måtte gjøre for at det skulle være rettferdig, og for at det ikke skulle være for mye bråk. Hun sa også at mange navn gikk igjen, og at man måtte tenke på navn som ikke ennå var sagt, slik at alle fikk være med. Dette gjorde barna, og etter hvert hadde alle fått sjansen til å si et navn. Dette skaper samhold i klasserommet, og det er viktig at læreren tilrettelegger for at alle elevene får delta.

## 4.5 Oppmerksomhetstrening

I løpet av uken med observasjon var det fire av totalt 18 Brain Breaks som var rolige, avslappende og innen kategorien oppmerksomhetstrening. På en måte kan man si at også noen av Brain Breaks-ene med lek og fysisk aktivitet er en type oppmerksomhetstrening, fordi man må følge med på noe helt annet enn det man egentlig driver med i timen. Man flytter tankene til et annet sted i en liten periode for å få en pause i skolearbeidet.

Av de observerte Brain Break-ene var en med andre- og femte-klasse spesielt interessant. Barna var midt i en time hvor de skulle samarbeide om å lage hver sine «venner» av farget papir som skulle ha et budskap skrevet på et hjerte. Disse budskapene skulle være hyggelige og noe man selv kunne tenke seg å høre fra en venn. Vi befant oss i et stort fellesrom og det var to klasser og en lærer i femtiårene. I forkant av Brain Break-en satt læreren på rolig meditasjonsmusikk på YouTube. Denne musikken ble spilt mens barna ryddet og gjorde seg ferdige med oppgavene. Læreren talte ned fra 30, og innen hun var ferdig skulle barna være helt klare. Det ble de, selv om hun riktig nok talte svært sakte. Videre er et feltnotat fra oppmerksomhetstreningen:

Alle barna har satt seg ned på gulvet. Læreren sier: «Kjenner dere at dere har mye adrenalin og energi i kroppen nå?» Noen av barna nikker. Hun sier at barna skal legge seg eller sette seg behagelig. Alle legger seg og setter seg rundt på gulvet og i sofaer. De får ikke lov til å røre hverandre, og ikke si noe. De får beskjed om å slappe helt av, og velge om de vil lukke øynene. Alle er stille etter hvert, men noen av guttene tulla litt i starten. «Nå må dere lytte til historien». Videre forteller læreren en historie hvor man skal se for seg at man blant annet går barbeint ved et vann og en bekk, og at man går barbeint på mosen i skogen. «Det er mange fine blomster og fine farger, og du ser

en du liker som smiler til deg nede ved sjøen». Nå er det stille lenge. Vi hører nullendeklasse bråke fra rommene ved siden av. Læreren fortsetter historien med rolig og lav stemme. Det er åtte barn som sitter med åpne øyne. Resten ligger. De fleste har øynene lukket. «Du går med bare tær inn i skogen på mosen. Ser du et dyr kanskje? Du kommer tilbake til skolen igjen, og kjenner kroppens tyngde under deg. Begynn å bevege litt på tærne, og så videre litt og litt av kroppen». De strekker på seg. «Uten å snakke kommer dere hitover». De som prater får høre at de må være stille. Læreren sier at barna skal strekke hendene i været hvis de kjenner at kroppen er roligere, at de skal ta på skuldrene hvis de er halvveis roligere, og at de skal ta hendene i kryss hvis ikke de merker noe i det hele tatt. 80% av barna strekker hendene høyt i været. Resten tar på skuldrene sine, altså at de føler seg kanskje litt roligere. (Feltnotat, 23.02.2018).

Som man kan se i feltnotatet startet læreren med å bevisstgjøre barna på sin egen tilstand. Dette er fint for å gi barna eierskap til egen atferd, og for at de skal få forståelse for hvorfor man gjør ulike øvelser. Helt fra begynnelsen av denne aktiviteten senket det seg en ro over barna. De fleste lå helt stille og slappet av i kroppen og lukket øynene. Det virket ut fra observasjonene som at de klarte å leve seg inn i historien mens læreren snakket, fordi de lå helt stille. Barna kom raskt til ro, og Brain Break-en varte i omtrent syv minutter, noe som er litt lenger enn det som er meningen, men det viste seg i løpet av observasjonsuken at det ikke var så nøye hvis det tok noen minutter lenger.

Denne oppmerksomhetstreningen innebar mye stillhet, noe som virket å være effektivt med tanke på historien som ble fortalt. Man fikk tid til å drømme seg bort og slappe helt av, og det var det som var hensikten med aktiviteten. Etter Brain Break-en var ferdig fikk barna uttrykke om de følte seg roligere eller ikke. Flesteparten av elevene bekreftet at de følte seg roligere, noe som viste at Brain Break-en fungerte godt i denne timen. Rett etter Brain Break-en er avsluttet, kom elevene opp til tavlen to og to for å presentere arbeidet de hadde gjort i løpet av timen. Det var fortsatt rolig, og både læreren og elevene roset de som har presentasjon.

Rolige Brain Breaks kan også gå ut på å for eksempel sitte i en sirkel og massere hverandre, eller at man gjennomfører yoga-øvelser og strekker på kroppen.

## 4.6 Fysisk aktivitet

Brain Breaks som innebar fysisk aktivitet bestod ofte av en lek, ulike yoga- og strekke-øvelser, eller å synge og danse etter instruksjoner fra ulike videoer på Smart-Board. En gang brukte de også «Hode, skulder, kne og tå» som Brain Break, og dette er et eksempel på en enkel aktivitet som de fleste kan både sungen og bevegelser til. Videre vil det presenteres en Brain Break som innebar noe som kom fra forskningsprosjektet selv, i en database de har laget. Her er det mange ulike Brain Breaks som kan åpnes på PC og som gjør det lettere å gjennomføre en rask pause. Måten læreren og elevene brukte denne databasen på indikerte at de hadde gjort det mange ganger før. Her er et utdrag:

Klassen samles. Læreren sier at nå har dere jobbet dypt konsentrert, så vi skal ha en liten Brain Break. Hun finner frem en terning, og har en side fra *Trivsel & Bevegelse* oppe på Smart Board-en. Hun kaster terningen, og finner tallet på skjermen der det står hva de skal gjøre (1.kast, 2.kast osv.). Den første oppgaven er å massere armene sine. Den neste er å ta på venstre fot med høyre hånd og omvendt. Neste oppgave er å klemme hardt på hånda si, en og en, og la blodet strømme ut i fingrene etterpå. Alle deltar, de fleste smiler. Neste oppgave er høye kneløft og telle til 15. Videre snurrer de rundt tre ganger, og så samle hendene over hodet og balansere på en fot (fem sekunder per fot). Læreren avslutter med å si «Dere er gode til å balansere, for en god kroppskontroll!» (Feltnotat, 21.02.2018).

Denne aktiviteten varte i fem minutter, som er innenfor en normal Brain Break-tidsramme. Alle elevene deltok, og øvelsene var enkle å gjennomføre. Terningen bestemte hvilke bevegelser barna skulle gjøre, og dette skapte litt spenning i klassen. Spenningen kom av at det var en liten overraskelse hver gang terningen ble trillet, og alle måtte gjøre det samme. Lærerne gjorde også bevegelsene, og dette virket det som elevene satte pris på.

Strekke- og yoga-øvelser kan gjøre at elevene kan bli mykere i kroppen etter å ha sittet lenge på en stol, samt friskt blod opp til hjernen slik at den fungerer bedre. Slike aktiviteter er enkle og raske å gjennomføre, og det krever lite av både lærere og elever. På denne måten kan læreren vurdere behovet for en Brain Break fortløpende og be barna reise seg opp og gjøre enkle bevegelser, hvis det i den gjeldende timen er hensiktsmessig.

## 4.7 Læringsstøttende aktiviteter

Læring er en viktig faktor når det gjelder Brain Breaks. Enten skal de hjelpe barn til å lære gjennom bevegelse og lek, ellers skal de hjelpe barn med å få en pause fra tunge oppgaver slik at de kan komme tilbake i arbeidet med et friskere sinn. Et eksempel en læringsstøttende aktivitet var en Brain Break som ble gjennomført i førsteklasse, som tilsvarer andreklasse i Norge. Læreren i denne klassen mente at Brain Breaks skulle være faglige. Hun mente det var viktig å få kroppen med på læringen, slik at man husker bedre. Videre kommer et utdrag fra en Brain Break knyttet mot læringsaktivitet fra førsteklasse:

Alle snur seg og hilser på meg etter lærerens instruksjoner. «God dag!» sier de i kor. Jeg sier god dag tilbake. Læreren forteller barna hvorfor jeg er her. Hun sier til meg at de for tiden jobber med Brain Breaks som innebærer at man skal lære seg å huske noe. De har egne bevegelser for bokstavhuset, holde blyant, store bokstaver og små bokstaver. De har funnet på egne bevegelser. Bokstavhuset er å holde armene opp som en A eller et tak. Store bokstaver er å gjøre seg så store man kan. Små bokstaver er å gjøre seg så små man kan (liten ball på gulvet). Skrivevei, som de kaller det, er å late som man skriver navnet sitt med hånda i luften. De har en egen melodi som alle synger med klapping på slutten, og etter dette sier hun hva de skal gjøre. Læreren starter med å si en og en bevegelse, for eksempel «Store bokstaver!» og etter hvert sier hun to etter hverandre, og så tre (Feltnotat, 22.02.2018).

Læreren spøkte mye og fikk barna til å le, og alle gjorde det hun sa med et smil. Hun fikk med alle barna på leken, og de sang og gjorde bevegelsene etter instruksjon fra læreren. I dette tilfellet var det bokstavkunnskap som var det faglige temaet, og også det de holdt på med i dansk-timen som foregikk. Alle elevene måtte gjøre de samme bevegelsene, som det var læring i, og i tillegg følge med på når de skulle gjøre hvilke bevegelser. En fellesnevner for Brain Break-ene er at de foregår i klasserommet med hele klassen. Sosial læring er viktig for å fremme trivsel og livsmestring i klasserommet, og de fleste av Brain Break-ene observert innebar en form for kommunikasjon med andre. Dette skaper et fellesskap og kan forbedre relasjoner mellom barn.

I en engelsktime med fjerde-klasse lærte elevene om preposisjoner. Her brukte læreren klasserommet for at barna skulle bli utfordret rundt temaet. Dette var en todelt Brain Break som begynte med det de allerede holdt på med i timen, og sluttet med telling og bevegelser på engelsk:

Læreren sier «Stand up!» og får elevene til å dytte stolene sine under pulten. «Stand next to your table». «Go under your table». Mange fniser, og alle gjør det læreren sier. «Sit on your neighbours chair!» og så ber hun dem om å flytte seg tilbake til sin egen stol. Hun setter på en sang på Youtube om «Prepositions». Noen av elevene spiller luftgitar og noen danser litt. Etterpå får de beskjed om å nevne hvilke preposisjoner som ble nevnt i sangen. Mange rekker opp hånda og svarer. Læreren deler ut oppgaver etter litt samtale i klassen. Barna jobber individuelt med oppgavene. Etterpå tar de en Brain Break med navn «Count to 100», hvor barna synger en sang og hermer etter bevegelsene til en mann på YouTube (feltnotat, 22.02.2018).

Dette er et eksempel på hvordan læreren kan få bevegelse inn i skolefag hvor man ofte sitter stille. Barna fikk røre på seg, og samtidig brukt hjernen for å løse oppgavene. De var raske med å plassere seg der de trodde var riktig, og det virket som de synes at det var en artig vri kontra å lese om preposisjoner i bøkene, som de nettopp hadde gjort. Brain Break-en «Count to 100» var en svært populær Brain Break blant barna, og en av de som ble observert mest over flest klassetrinn. Barna hadde åpenbart sett denne videoen mange ganger, for samtlige kunne sangen utenat og alle bevegelsene ble gjennomført på riktig måte. Denne videoen var læringsstøttende i form av engelsk språk og tallkunnskap.

## 4.8 Bruk av ressurser

Krever det mye ressurser for å kunne gjennomføre Brain Breaks på en god måte?

Observasjonsdataene viser at dette ikke er tilfellet. De fleste Brain Break-ene som ble observert forutsatt kun én lærer, med gode rutiner og med tilstrekkelig kompetanse til å få gjennomført aktivitetene på en vellykket måte. Noen Brain Breaks forutsetter at man bruker hjelpemidler, for eksempel ulike gjenstander eller digitale verktøy. Gjenstander som ble brukt i Brain Breaks som ble observert i Danmark var hovedsakelig ball – for eksempel på «Mitt skip er lastet med ...» og leken fra det første utdraget. I en av Brain Break-ene ble det også brukt en klesklype og et viskelær, som skulle ta igjen hverandre. Her måtte barna stå i ring og sende videre, og poenget var at klesklypa ikke skulle «fange» viskelæret. Her er et utdrag fra feltnotatene:

Jeg kommer rett inn til en Brain Break i fjerdeklasse. Klassen deles i to deler. Den ene i et rom ved siden av, og den andre i klasserommet, der jeg er. Barna står i ring, og sender en klesklype og et viskelær rundt. Klesklypa skal «fange» viskelæret, og må



altså bli sendt fortere enn viskelæret for å ta det igjen. Viskelæret blir etter hvert fanget, og før en ny runde starter sier læreren at de må følge med og være oppmerksomme. Hun gjentar dette flere ganger. De fleste barna står på tærne og tripper, og følger med på hvor i ringen klypa og viskelæret er. Lydnivået stiger når det skjer noe, og barna hopper, heier på hverandre, samarbeider og smiler (Feltnotat, 21.02.2018).

Denne leken gjorde at barna måtte samarbeide og være raske med å sende videre, noe som skapte et godt fellesskap. Alle måtte bidra for at det skulle gå bra. Elevene heiet på hverandre og virket positive til aktiviteten. Læreren stoppet leken et par ganger for å minne elevene på at de måtte være oppmerksomme. Når klesklypa tok igjen viskelæret var det hele klassen sin feil, ikke enkeltpersoner. Dette bidrar til at man blir tvunget til å samarbeide godt med andre. Det ble også brukt terning i en av aktivitetene. Lærerne brukte kun gjenstander som allerede befant seg i klasserommet, og ballen ble tatt fra friminutt-kassa. Det virket derfor ikke som at man trengte noen ekstra midler for å få gjennomført Brain Breaks. Jeg la merke til at det ikke var noen visuelle hjelpemidler på veggene som var konkret tilknyttet Brain Breaks.

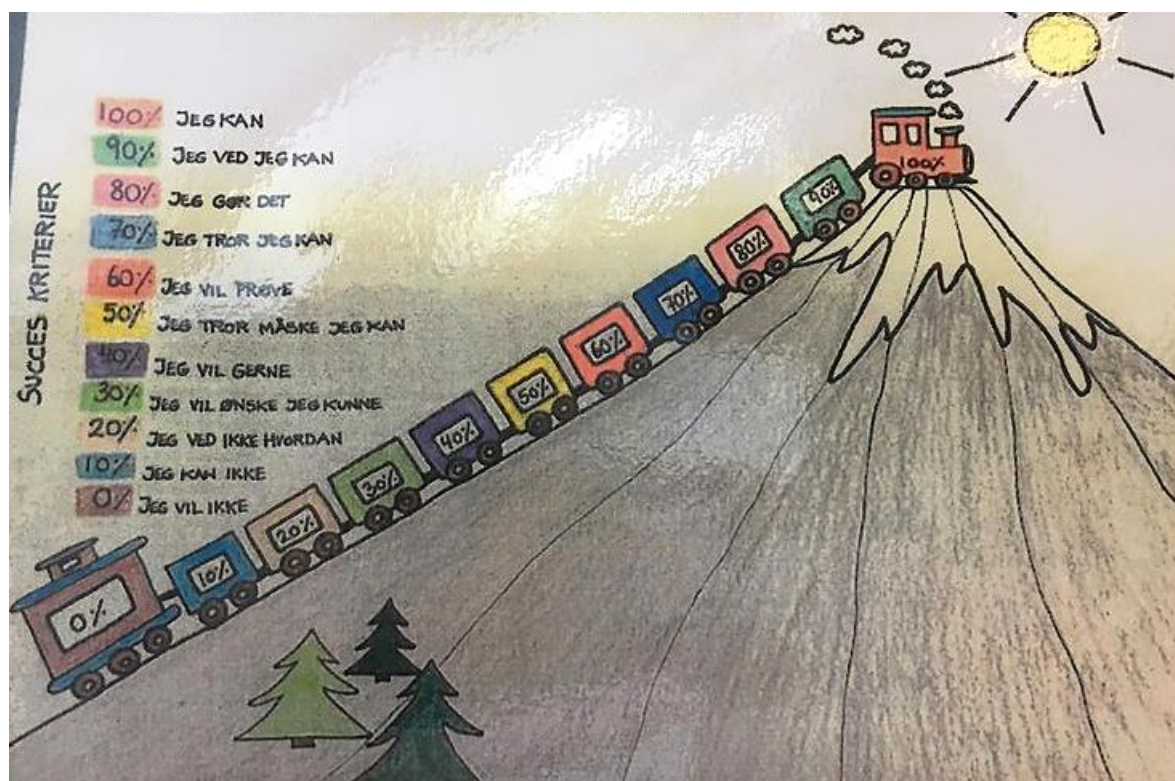
I seks av 18 Brain Breaks innebar bruk av digitale verktøy, oftest i form av Smart Board med video. Blant annet var en av de mest populære aktivitetene «Just Dance!», som er videoklipp som spilles på YouTube på storskjerm. Her er det figurer som danser etter populære sanger, og barna skal følge bevegelsene. Det var også flere databaser fulle av Brain Breaks som man kunne velge aktiviteter fra.

Siden mange nevnte at «Just Dance» var gøy, setter læreren på en slik video på YouTube. Her er det figurer som danser på skjermen etter populære sanger, og barna skal danse likt som figurene. Dette er egentlig et X-box-/PlayStation-spill. Alle barna reiser seg opp og danser etter figurene på skjermen, en panda og en dame. En gutt har skadet seg og vil ikke danse, og en gutt tuller litt og danser en annen dans enn på skjermen. Når videoen viser at man skal gå to og to sammen og snurre rundt så blir en jente alene midt på gulvet. Hun står der og venter til dansen fortsetter som normalt og smiler. Mange ser på hverandre, tuller og ler, noen smiler, andre ser seriøse ut (konsentrerer seg?). Etter videoen er ferdig øker støynivået litt, og læreren klapper tre ganger (feltnotat, 23.02.2018).

Denne var en individuell aktivitet som ikke krevde at alle fulgte med, og det var derfor noen barn som tullet litt ekstra, eller som ikke gjorde helt som de skulle. Det virket som læreren

syntes dette var greit så lenge de ikke ødela for noen andre. «Just Dance» var en svært populær aktivitet hos barna, og de fleste danset med høy intensitet og smilte og lo. Ingen var redde for å danse og vise seg fram, noe som indikerer at det er rom for å være seg selv i klassen. «Just Dance» er egentlig et spill, men det finnes mange videoer på YouTube som er like spillet. Den eneste forskjellen er at det ikke er noe kamera som fanger opp om man gjør bevegelsene bra eller dårlig, og på bakgrunn av observasjonene virket det ikke som barna synes at dette var noe problem så lenge de fikk herme etter bevegelsene.

Ressurser kan også inngå i utsmykninger i klasserommet. På veggene i klasserommet var det ikke noe som spesifikt var knyttet til Brain Breaks, men mange av elementene som fenomenet handler om kom frem. Et eksempel på dette er bildet under; Suksesskriterier. Her er det et tog med ulike prosentertall per vogn, som skal illustrere hva som må til for at man skal få til det man vil i klasserommet. Dette handler om selvregulering, og å være bevisst på forventningene man har til seg selv. Det optimale er å nå toppen av fjellet, som er «100% - jeg kan». Dette viser barna at hvis de tenker at de klarer noe, så gjør de sannsynligvis det. Selvregulering er en viktig faktor i Brain Breaks også, fordi man skal forsøke å oppnå bedre utholdenhet og trygghet i klasserommet.



Bilde 3: Suksesskriterium-toget til fjerdeklasse

Andre eksempler på ting som hang på veggene var bilder barna hadde laget selv, blant annet hva en god venn er. Med en gang man kom inn på skolen var det også et stort banner med hva skolen kunne tilby. Her var det en lang liste med ting, for eksempel Brain Breaks, yoga, attraktive utemiljøer, trivselsdager og skilsmissegrupper. Dette illustrerer at skolen har spesifikke aktiviteter som de bevisst arbeider med, og det var flere av disse elementene som tydelig kom frem under observasjonene. Dette var for eksempel Brain Breaks, bevegelse og læring i små grupper.

## 4.9 Barnas oppfatning av Brain Breaks

I løpet av den siste dagen med observasjon på skolen, ble det mulig å stille noen spørsmål til hele første- og hele femte-klasse i plenum. Barna ble blant annet spurt om de likte Brain Breaks. De tok en avstemming, og barna skulle ta armene opp i været hvis de likte det godt, på skuldrene hvis de likte det middels godt, og i kryss hvis de ikke var særlig begeistret. Omtrent 95% av barna rakk begge hendene høyt i været. Tre stykker plasserte armene på skuldrene, som betydde at de likte det middels godt. Ingen av elevene plasserte armene i kryss, og dette viste at nesten alle hadde positive opplevelser rundt Brain Breaks. Videre ble barna spurt om hvilke Brain Breaks de likte aller best. Det kom mange ivrige hender opp i lufta, og svarene var blant annet «Just Dance», «bomben», «øyenkontakt-leker» og en «indianersang». Det var mange av Brain Break-ene som åpenbart var kjent for samtlige av barna, men som jeg ikke hadde sett i løpet av uken jeg var der. Dette indikerer at det finnes et høyt antall populære gjengangere, og at det er mange Brain Breaks å velge mellom. Det var verdifullt å få barnas synspunkter i tillegg til et intervju med lærerne, og det var stor enighet mellom lærere og elever om at Brain Breaks er godt å ha i hverdagen.

## 4.10 Oppsummering

Analysen av observasjonsdataene viser at elevene trives godt med Brain Break-ordningen, og at aktivitetene i stor grad varierer mellom klasser og lærere. En fellesnevner med godt fungerende Brain Breaks var at læreren handlet preventivt og tok tak i eventuelle faktorer som kunne føre til at leken ikke fungerte etter hensikten. I dette kapitlet har to av forskningsspørsmålene blitt besvart: «*Hva karakteriserer Brain Breaks i praksis?*» og «*Hva sier barna om Brain Breaks?*» Videre kommer hovedpunktene fra analysen.

- Det ble observert 18 Brain Breaks i løpet av en uke, og dette tilsvarer tre hver dag. Antallet varierte likevel fra to til seks.
- Brain Breaks tar lite tid å gjennomføre, men varigheten gikk i flere tilfeller over fem minutter, selv om aktivitetene optimalt skulle vare i tre til fem minutter.
- Barna kom raskt i gang med aktivitetene, og kom fort til ro etter en Brain Break.
- Brain Breaks er tilsynelatende noe som gjør hverdagen mer positiv og lystbetont, både for lærere og elever.
- Aktivitetene var jevnt fordelt, og det var omtrent like mange av hver type, men Brain Breaks som oppstår hyppigst består av lek og fysisk aktivitet.
- Oppmerksomhetstrening gjorde barna mer avslappet.
- Mange Brain Breaks innebærer læringsstøttende aktiviteter, som gjør at man kan bruke pausene aktivt i undervisningen med samme tema.
- Samspill mellom elevene er et viktig element, og det er fokus på å skape et godt fellesskap i klasserommet. Sosiale ferdigheter er viktig i bruken av Brain Breaks, og det virker som at slike ferdigheter styrkes av de ulike aktivitetene.
- Man trenger begrenset med ressurser for å gjennomføre Brain Breaks, men det er svært populært å bruke digitale hjelpemidler som for eksempel YouTube på Smart-Board, som er en av elevenes favoritter.
- Elevene som ble spurt om hva de syntes om Brain Breaks ga gode tilbakemeldinger, og 95% av andre- og femteklasse var svært fornøyde. De resterende syntes det var helt greit. Dette så ut til å stemme også i de øvrige klassene – smil og latter i hver eneste aktivitet.

# 5 Lærernes refleksjoner

## 5.1 Introduksjon

Lærer 1	Lærer 2
Kvinne i 40-årene	Kvinne i 40-årene
Har jobbet som lærer i 19 år	Har jobbet som lærer i fire år
Jobber som kontaktlærer for førsteklasse	Jobber som kontaktlærer for fjerdeklasse
Underviser i dansk og matematikk	Underviser i dansk, historie, billedkunst, matematikk og håndverk/design

Tabell 2: Generell informasjon om intervjuobjektene

Tabellen ovenfor viser litt informasjon om lærerne som ble intervjuet. Begge intervjuene varte i omtrent 20 minutter, og alle spørsmålene på intervjuguiden ble besvart. Intervjuene ble gjennomført torsdag 22.februar 2018, dagen før jeg reiste hjem. Jeg valgte å ha intervjuene i slutten av uka, slik at jeg fikk en bredere kunnskap om fenomenet først. På denne måten fikk jeg utformet intervjuguiden på en bedre måte, slik at jeg kunne få svar på ting jeg lurte på underveis i uka. Begge lærerne var positive til å bli intervjuet, og de ga meg mye nyttig informasjon som jeg anså som et utfyllende supplement til observasjonene. De to lærerne hadde litt forskjellige måter å bruke Brain Breaks på, og definerte fenomenet på ulike måter, noe jeg fant interessant. Begge lærerne uttrykket at de var svært glade i jobben sin, og at de virkelig brant for å være sammen med barna. Begge lærerne sa at det var gøy og spennende å jobbe med barn.

## 5.2 Hva er Brain Breaks?

Jeg stilte spørsmål om hva Brain Breaks var for de to lærerne. førsteklasseleereren mente at det både kunne være for å slappe mer av, og for å komme litt opp i gir. Hun mente også at det handlet om å lære nye begreper og å huske mer enn en ting om gangen, ved å for eksempel sette bevegelser til tall og ord. Lærerne bruker derfor Brain Breaks for å fremme ferdigheter

for læring i skolen. Da jeg stilte fjerdeklasselæreren det samme spørsmålet, svarte hun at det kunne være to ting:

*Det kan være at elevene arbeider konsentrert med noen oppgaver, og blir veldig utålmodige, ukonsentrerte, og har behov for en liten pause. Vi skal opp for å få ny energi, og så er vi klare til å konsentrere oss igjen ... Men.. og det kan jo både være at de skal få ny energi, men det kan også være at de har for mye energi, og faktisk har behov for å falle til ro igjen. Så da kan vi jo sette noen Brain Breaks inn hvor vi kanskje bruker noe med ... hører på noe stille musikk eller kan gi hverandre massasje og på den måten faller litt til ro, så man kan konsentrere seg igjen. Men Brain Breaks kan også være at vi i undervisningen har noen faglige Breaks hvor vi for eksempel en diktat eller noe hvor vi faktisk bruker noe i danskfaget, at vi bruker noe dansk-faglig, at de har bevegelse med i undervisningen.*

Brain Breaks var tydelig en positiv faktor i hverdagen for lærerne jeg intervjuet. De uttrykket begge at Brain Breaks er bra for at barna skal holde ut skoledagen, og at det ikke er særlig vanskelig å gjennomføre minimum to hver dag. Begge lærerne mente også at implementeringen av Brain Breaks gikk bra, fordi både lærere og elever var med å starte det opp selv. I tillegg er det noen av de ansatte som har ansvar for å formidle nye Brain Breaks og endringer til alle andre lærere, og prøve det ut med elevene slik at det innarbeides på en strukturert og grundig måte.

De to lærerne hadde en tilnærmet lik oppfattelse av hva Brain Breaks er, noe som kan bekrefte at det arbeides godt med å skape en felles forståelse av metoder som brukes på skolen. Læreren til fjerdeklasse fortalte at Brain Breaks kunne være mange forskjellige ting, for eksempel en metode for å slappe mer av, eller for å få mer energi. Målet er å komme tilbake i skolearbeidet med bedre konsentrasjon enn rett før aktiviteten. Ifølge læreren kan dette for eksempel være å gi hverandre massasje eller at man setter bevegelse inn i faget. Lærernes beskrivelser av hva Brain Breaks var for dem, ligner på visjonen til forskningsprosjektet skolen deltar i. Dette kan indikere at forskerne har gjort en grundig og omfattende jobb for å få lærere og elever til å forstå hensikten med prosjektet. De to lærernes felles oppfattelse av Brain Breaks var at det skulle være læringsstøttende aktiviteter, enten de hadde faglig innhold eller ble brukt for å bedre konsentrasjonen til fordel for videre arbeid.

I slutten av intervjuet spurte jeg lærerne om det var noe mer de hadde på hjertet som var relevant for Brain Breaks. Læreren i første klasse svarte følgende:

*Lærer 1: Om Brain Breaks, eehm ... Jeg synes Brain Breaks gir riktig, riktig mye mening med at ens undervisning kun dreier seg om å sitte ved bordet og skrive i en bok – så gir det riktig mye mening (trykk på riktig) å få flyttet tankene. Flytte kroppen, flytte tankene.. Jeg synes, jeg håper på å se at man ikke har den typen undervisning hvor man kun sitter ved et bord hele tiden, men at barna forstår at man så skal bruke Brain Breaks når man har en oppgave som er vanskelig, og at «jeg har blitt helt kjørt fast, og ikke kommer videre med oppgaven, jeg prøver å løse det her, nei, jeg går heller en tur ... hehe ... også kommer jeg tilbake igjen». Det er jo også en Break. Altså å forstå, altså at de får en forståelse for at jeg er nødt til å ha litt pusterom, eller en pause, eller gjøre noe så ikke hjernen låser seg fast. Slik håper jeg at det blir for barn i fremtiden.*

*M: Så du tror de får gjort mer, på en måte, hvis de har en liten pause?*

*Lærer 1: Ja.. hvis de noen gang har et lite lufthull. Men at de er klar over at «jeg bruker dette lufthullet så jeg vet at jeg kan konsentrere seg bedre etterpå, eller at jeg kan få lyst til det, når jeg nå skal arbeide».*

Dette utdraget viser at læreren har reflektert rundt hvordan skolen er, og hvordan hun håper den blir i fremtiden. Hun uttrykker også at det er viktig at elevene har en bevissthet rundt egen konsentrasjon, og at man i større grad bør ha eierskap til egen tilstand. Dette betyr at det er mer effektivt å bruke Brain Breaks hvis barna selv forstår hvorfor, og når de trenger en pause for å kunne fortsette skoledagen på best mulig måte.

### **5.3 Læreres kompetanse til å støtte elever**

For å få noe nytt til å fungere optimalt på en skole er det viktig med god praksisutvikling. Dette forutsetter motiverte og ressurssterke lærere og skoleledelse (Mercer & Littleton, 2007). I intervjuene ble begge lærerne spurt om hva de gjorde for å få i gang Brain Breaks på skolen. Førsteklasselæreren (Lærer 1) svarte dette:

*Lærer 1: Vi var et sted, hele skolen var et sted, på et felles kurs for tre år siden, tror jeg det var.. Det startet med en sånn dag hvor de lærte oss hvordan man kan bruke kroppen i undervisningen, kroppen i bevegelse, tror jeg det heter. Så der var vi et sted med alle sammen, sånn at vi alle kunne starte opp med Brain Breaks. Det var godt,*

*synes jeg, det, det der med å ha et felles team, at kollegaene hjelper hverandre, det er absolutt det beste med å gjøre ting.*

*M: Jobber dere noe med det her også? Har dere temadager, eller..*

*Lærer 1: Ja vi har hatt noen temadager, den der.. forløpet med kroppen i bevegelse. Det var munnet på idrett, det var munnet på Brain Breaks, og det var munnet på pauser. Altså hva kan man gjøre i pausene.. Så det var en sånn liten tre- det var tre ting. Eeh, også har vi hatt noen dager her sammen med barna, med henblikk på Brain Break, og med henblikk på pauser.. Så vi hadde en morsom tid med dem en gang også.*

Her forteller førsteklasseleeren at det var bra å ha kollegaer i et felles team, slik at man kunne hjelpe hverandre. Dette fører til en felles forståelse som gjør det lettere å gjennomføre Brain Breaks. Det var tydelig på intervjuet at forskningsprosjektet som skolen deltok i ikke var særlig kjent for læreren, hun husket ikke hva prosjektet het, og visste lite om det. Likevel viste hun mye kunnskap om Brain Breaks og måten de jobbet med dette på skolen, noe som indikerer at forskningsprosjektet i liten grad er interessant for læreren. Det lærerne hovedsakelig beskriver, som åpenbart er viktig for dem, er hverdagen deres med barna og aktivitetene de gjør for å få skoledagen vellykket.

Førsteklasseleeren synes også det var bra å ha temadager sammen med barna, slik at både lærere og elever visste hva som skal gjøres. Ofte er det planleggingsdager og kurs kun for at lærerne skal få nye innspill i jobben, og det var interessant at elevene i dette tilfellet ble inkludert i planleggingen. På denne måten kan også lærerne få bedre innblikk i hva elevene synes er gøy, og hvilke Brain Breaks som fungerer best for deres klasser. Videre er det et utdrag fra intervjuet med læreren i fjerdeklasse:

*M: Hvordan jobbes Brain Breaks med her på skolen, er det liksom, har dere seminarer eller litteratur eller.. sånne fagdager eller felles planlegging?*

*Lærer 2: Altså, med Brain Breaks, vi har vært noen stykker som liksom har vært hovedroller, det er blant annet meg. De som skal sette inn nye Brain Breaks – det er litt viktig at når man ... altså føler vi, at når vi skal ha noe nytt, noe nytt til å ta inn i det eksisterende som er gjort i teamet, så har vi vært nødt til å ha noen til å holde, til å sette noe i gang, fordi ellers kan man godt få fornemmelsen av at man ikke har tid til å få det gjort. Så derfor har vi vært to som har laget noen Brain Breaks, laget noen mapper, der de som skal bruke det i klassene har dette å arbeide med, så det er litt*



*man kan ta fra alle. Også kan jeg også si at med det her prosjektet vi har vært med på med Brain Breaks, prosjektet, det er noen hjemmesider.. Jeg vet ikke om du har lagt merke til oss bruke det noen gang i undervisningen, det er faktisk mange gode forslag til hva vi kan arbeide med.*

Som feltnotatet tilsier, har denne læreren vært med i oppstartsfasen av Brain Breaks på skolen. Hun syntes det var viktig å ha noen ledende roller som kunne ha ansvar for dette, og at disse personene skulle gi rikelig med informasjon og veiledning til både lærere og barn. Blant annet er det blitt laget noen mapper med Brain Breaks, så man kan få instruksjoner og dele aktiviteter med hverandre. Læreren som ble intervjuet her nevnte også nettsidene til «*Trivsel og Bevægelse*», der det finnes en oversiktlig database med eksempler på Brain Breaks innenfor de ulike temaene ([www.trivselogbevægelse.dk](http://www.trivselogbevægelse.dk)). Læreren mente at det var mange gode forslag på denne nettsiden, og hun brukte den flere ganger i løpet av observasjonsuken.

## **5.4 Livsmestring i klasserommet**

Livsmestring i klasserommet er viktig for alle barn. Det er mange elever som ikke trives i skolehverdagen, og begge lærerne som ble intervjuet mente at Brain Breaks kunne gi en rekke fordeler for elevene. Her er et utdrag fra feltnotatene:

*M: Tror du at Brain Breaks kan hjelpe på livsmestring og trygghet og trivsel i klasserommet?*

*Lærer 1: Noen, jeg tror noen, vil kunne.. hvis man kun er vant til å se på en iPad som er flat, og man skal ha kroppsbruk, når man ikke har brukt kroppen, er det mange.. det er mange barn som ikke har brukt kroppen så mye som du og jeg gjorde da vi var barn. Så ja, det tror jeg kan gjøre en forskjell. Jeg tror også at det, det for eksempel, hvis man danser etter noen.. Hmm, hva er det nå det heter ... jeg kan ikke huske hva det heter. Men man går og får noe kontakt med sin kropp, fordi ting, allting er på en skjerm og.. også tror jeg at hvis man har forståelse for at man bør bruke sin kropp og ha tillit til å kunne noe, så tror jeg det gir barna noe godt.*

Her tar førsteklassele læreren opp et aktuelt tema – skjermbruk. Hun uttrykket at hun syntes det var synd at mange barn i svært liten grad bruker kroppen sin i løpet av dagen, både på skolen og hjemme. Hun mente at det var mer aktivitet blant barn da hun selv var liten, og at man bør lære barna å bruke kroppen sin i større grad. Hun forklarte også at det er viktig at barna føler

mestring, noe de gjør når de får utføre enkle kroppslige Brain Breaks. Læreren i fjerdeklasse mente også at Brain Breaks til en viss grad kunne føre til bedre livsmestring:

*Lærer 2: Hmm.. Ja, det tror jeg faktisk godt det kan. Jeg tror at det kan, fordi det, det er også bevist at barn kan ikke sitte og konsentrere seg i for lang tid av gangen, så derfor tror jeg faktisk det er viktig at de får en «break», jeg synes bare det er litt dumt hvis det kun skal handle om at vi skal ut og ha litt luft og så tilbake igjen. Jeg kan bedre like tanken på at det er noe faglig i Brain Breaks. I form av at man skal opp og gå litt rundt, eller gjøre noen forskjellige oppgaver med bevegelser, eller ...*

Her sier læreren at barna ikke klarer å konsentrere seg for lenge om gangen, og at det er viktig å ha pauser gjennom dagen. Hun forteller at det er dumt å bare gå ut og få litt luft, og så fortsette med skolearbeidet. Dette viser at hun synes det er essensielt at det er en tanke bak hver Brain Break, og tilsynelatende helst noe med faglig innhold.

## **5.5 utfordringer i anvendelsen av Brain Breaks**

Lærerne synes det var vanskelig å nevne noen ting som kunne være problematisk ved Brain Breaks, og fjerdeklasselæreren svarte hovedsakelig at det er noen situasjoner det ikke gir mening å bruke det i. Dette kunne for eksempel være i bildekunst eller håndverk og design, hvor man faktisk er ute av klasserommet og timene er mer åpne. I slike timer brukes ikke Brain Breaks. Førsteklasselæreren hadde et litt annet svar:

*Jeg synes at hvis man bruker dem når det har gått førtifem minutter, sånn «Åh, nå skulle vi hatt en Brain Break», og ungene faktisk sitter og arbeider enormt konsentrert, da blir det bare å avbryte dem. Man skal ikke avbryte ungene mens de er konsentrert. Om man bruker det sånn: «Vi gjør det nå!» og det synes jeg ikke gir noen mening. Og det er også noen ganger man sier vi skal ha en Brain Break om et kvarter, og da blir barna lei. Det er en god idé når man kjenner barna, da ser man når de har behov for det. Da gir det riktig god mening å ha en Brain Break.*

Dette utdraget viser at læreren har reflektert over når Brain Breaks bør, og ikke bør brukes. Hun mener at barna ikke skal avbrytes når de jobber konsentrert, og heller ikke at man plutselig skal sette inn en Brain Break, for eksempel til en fast tid. Hun forteller videre at det er viktig at man kjenner barna, for da vet man best når de trenger en pause, enten de har for mye eller for lite energi til å konsentrere seg godt nok om skolearbeidet. Noe annet som kan

være en utfordring med tanke på Brain Breaks, er lærerens motivasjon og tidsbruk. Derfor fikk lærerne spørsmål om de synes det er mye ekstra jobb å bruke Brain Breaks i undervisningen. Førsteklasselærerens svar var «nei, det synes jeg ikke ... det synes jeg faktisk ikke». Dette var et kort men tydelig svar, og ut fra kroppsspråket, som innebar latter og risting på hodet, virket det som at det var en selvfølge at det ikke var mye jobb å bruke Brain Breaks. Fjerdeklasselæreren svarte dette:

*Altså, det synes jeg i starten, fordi alt nytt, det tar jo tid å gjøre, og noen ganger, altså det er jo klart at noen ganger bruker vi det jo også mer enn andre. Det kommer an på om vi synes vi har tid til det i undervisningen. Og det er jo heller ikke sånn at hvis jeg er i gang med den undervisningen, eller altså tenker jeg mer at vi skal ha denne her Brain Break-en. Fordi hvis jeg nå synes de arbeider riktig godt så vil jeg jo heller ikke begynne å avbryte dem. Så vi ser mye på hvordan undervisningen er, og hvordan er barna akkurat nå, og har de behov for en Brain Break?*

Læreren fortalte her at implementeringen av Brain Breaks tok tid i starten, og at det ofte gjør det når man skal begynne med noe nytt. Hun beskriver at hun vurderer behovet for Brain Breaks fortløpende gjennom dagen, og at det er en fleksibel metode som man selv kan styre. Her svarer læreren, slik som den andre læreren også har nevnt, at det ikke er bra å avbryte barna. Dette viser at lærerne er enige og bevisste på dette på tvers av trinnene.

## 5.6 Oppsummering

Ett av forskningsspørsmålene; *Hva er lærerens erfaringer og refleksjoner knyttet til bruk av Brain Breaks i egen undervisning?* er besvart i dette kapitlet. Brain Breaks er ifølge lærerne en hjelp for barna på mange måter, blant annet for å få kroppen med i læringen, for å få mer energi eller for å bli roligere. Det er ifølge lærerne et bra tiltak for at elevene skal holde ut skoledagen, og det er ikke vanskelig å gjennomføre minst to hver dag. Det virker å være svært positive tanker rundt Brain Breaks for både lærere og elever.

Lærerne støtter elevene ved å tilpasse Brain Breaks til deres behov, både når det gjelder tidspunkt for gjennomføring, og type aktivitet. Lærerne var reflekterte og viste at de hadde tenkt mye rundt Brain Breaks. Begge lærerne understreket viktigheten av et godt systemarbeid, og de var fornøyde med hvordan oppstarten av Brain Breaks foregikk. De snakket også om viktigheten av at det er noen ledende roller som setter i gang nye aktiviteter

og tiltak. Lærere og elever utformet aktiviteter i fellesskap, og alle fikk en felles forståelse for ordningen. Det var påfallende at lærerne jeg snakket med hadde de samme tankene rundt Brain Breaks, noe som viser at dette er godt jobbet med på hele skolen.

Det var viktig for lærerne å se mestring hos barna, og å gjennomføre aktiviteter som passer for alle. Det var også viktig for dem at man må vite når man skal bruke Brain Breaks, og helst kjenne barna godt for å forstå når de trenger det mest. Det var ikke nødvendig å bruke Brain Breaks når elevene hadde praktiske fag, og de var begge opptatt av at man ikke skal avbryte elevene når de jobber godt og konsentrerer seg.

# 6 Diskusjon og avslutning

## 6.1 Introduksjon

I dette kapitlet skal jeg diskutere observasjoner opp mot teori og forskning, samt sammenligne lærernes refleksjoner med observasjoner gjort i Danmark. Empirien skal drøftes, og forskningsspørsmålene skal gjentas, drøftes og besvares: *Hva karakteriserer Brain Breaks ut i praksis? Hva er lærerens erfaringer og refleksjoner knyttet til bruk av Brain Breaks i egen undervisning? Hva sier elevene om Brain Breaks?*

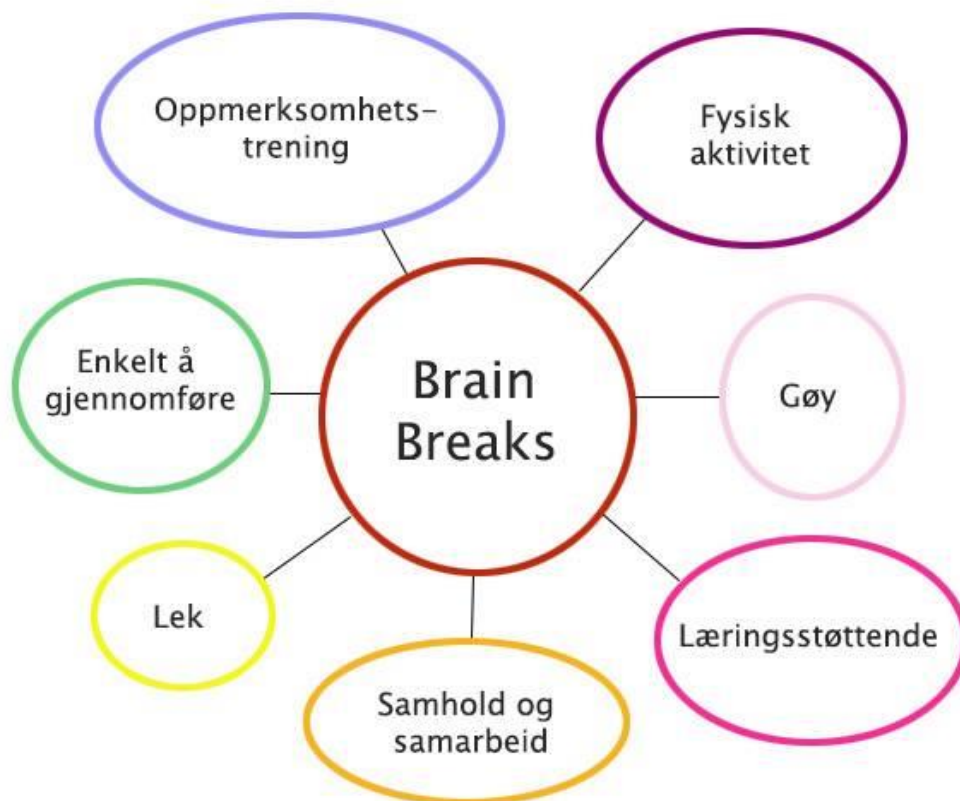
## 6.2 Hva er Brain Breaks?

Målet med denne oppgaven har vært å gi et bilde av hvordan Brain Breaks ser ut i praksis. Analysene i kapittel 4 og 5 gir et bilde av hva Brain Breaks ble i praksis på skolen jeg fikk observere. Disse analysene har i sin helhet svart på forskningsspørsmålene i oppgaven. Brain Breaks er verdifullt å undersøke på en kvalitativ måte for å få et helhetlig bilde av hvordan denne typen aktiviteter utspiller seg i det virkelige liv. Utdragene i analysen viser forklaringer på nettopp dette, og i både observasjons- og intervjudataene ser vi at det hersker et positivt bilde av Brain Breaks. Ut fra dataanalysen i denne studien er Brain Breaks korte pauser i ellers stillesittende undervisning, der barna får fri fra tidvis tunge oppgaver. Slike pauser er ifølge intervjuene verdifulle for barnas konsentrasjon og kan hjelpe lærere å regulere elevenes energinivå.

Aktivitetene bestod hovedsakelig av lek, fysisk aktivitet, oppmerksomhetstrening, læringsstøttende aktiviteter, interaksjon og samarbeid. Flere av disse kategoriene overlappet hverandre i mange tilfeller, for eksempel var det ofte fysisk aktivitet, læringsstøttende aktivitet og samarbeid involvert i lekene som ble gjennomført. Elevenes favoritter var ut fra observasjonene spesielt de som innebar dansing og synging til videoer på Smart Board, samt ulike leker.

Noe som var felles for alle aktivitetene var at de var enkle å gjennomføre, og at de skapte glede og samhold i klasserommet. Læreren er en viktig ressurs i gjennomføringen av Brain Breaks, og det er essensielt at aktivitetene er nøye gjennomtenkt i sammenheng med hvor

elevene er i skolearbeidet, og hva de har behov for. På neste side har jeg ut fra analysen laget en modell som viser hovedtrekkene til Brain Break.



Figur 5: En modell over hovedtrekkene i Brain Breaks

Poenget med aktivitetene er å flytte tankene til noe annet enn skoleoppgaver. Dette skal helst være noe som er gøy og enkelt for både lærere og elever. Ifølge lærerne er det også ønskelig at det er faglig innhold i aktivitetene. Elevene har mulighet for å påvirke disse pausene i stor grad, og lærerne lytter til hva barna synes er gøy.

Ett av målene til forskerne bak prosjektet «*Trivsel og Bevegelse*» er at de som sliter med dårlig selvtillit og lite mestringsfølelse i fysisk aktivitet skulle dra nytte av Brain Breaks. Disse barna blir av forskerne betegnet som «idrettsusikre». Det virket som målet med å bekjempe usikkerhet var mulig å oppnå på skolen det ble observert på, fordi det var ukompliserte og lystbetonte bevegelser og aktiviteter. Alle barna fikk til alle Brain Break-ene, og det var sjelden det ble observert noen som ikke smilte og lo. Dette førte ofte også til at lærerne lo, og det virket som det var mye varme og glede i alle de observerte klassene.

I modellen til forskningsprosjektet i Danmark (*modell 1.*) står hovedmålene med forskningen nevnt; flere skal få mer ut av skolen - mestring, medskaping og fellesskap - mål og allsidighet - idrettsundervisning, frikvarter. Ut fra observasjoner og intervju av lærerne virket det som at det var fokus på disse verdiene også i praksis. Det var rikelig med frikvarter og idrettsundervisning, og i Brain Breaks var det fokus på at alle skulle mestre aktivitetene. Aktivitetene skulle føre til medskaping og fellesskap, og allsidighet var i sentrum. Elevene var orientert rundt målene med aktivitetene, og fikk en forståelse av *hvorfor* de for eksempel skulle gjennomføre en lek eller strekke på kroppen.

En fellesnevner i alle klassene som ble observert, var at barna var raske til å starte og avslutte en aktivitet, og at de visste hva de skulle gjøre. Dette forutsetter at læreren har gode rutiner i klassen, og at personalet har arbeidet godt med å få en felles forståelse av Brain Breaks, som er viktig ifølge forskning på temaet (Christiansen mfl., 2018). Dette kom frem i intervjuene, der begge lærerne svarte at det hadde blitt jobbet mye med Brain Breaks i oppstarten av ordningen, og at både lærere og elever var med på utformingen av dette. Eksempelvis sa fjerdeklasselæreren at det er viktig å ha noen hovedroller som har ansvar for å ta inn noe nytt i det allerede eksisterende systemet. Dette ble på skolen gjort ved at de som er ansvarlige for Brain Breaks lagde mapper med ulike aktiviteter som ble delt ut og forklart til elever og lærere.

Ifølge begge lærerne er det også temadager hvor alle får være med å bidra til en felles forståelse. Dette viser at organisasjonsutvikling og ledelse er viktige faktorer for at Brain Breaks skal fungere optimalt i en skole. Dette ble også vist på andre måter i timene på tvers av trinnene, blant annet ved at det skulle være fem minutter fullstendig stillhet i klasserommet i starten av spisetiden, og at alle lærerne telte ned fra tre når de ville at barna skulle roe seg og få en beskjed.

Forskningsprosjektet *Trivsel og Bevegelse* har kategorisert Brain Breaks på denne måten: Sosiale Brain Breaks dreier seg om fellesskap, latter og samarbeid. Koordinasjon går ut på motorikk og utfordring for kropp og hode. Puls handler om høy intensitet, hele kroppen og masse energi. Velvære er en roligere versjon som innebærer avspenning, massasje, meditasjon, ro og avslapning. I løpet av observasjonsuken opplevde jeg at de brukte alle disse typene aktiviteter, og at de ofte byttet på hva slags Brain Breaks som ble brukt. Kategoriene i analysen ble ganske like forskningsprosjektet sine, men litt mer spesifikke ut fra aktivitetene som ble oftest gjennomført i løpet av uken med observasjon.

## 6.3 Hvorfor bruke Brain Breaks?

Barn tilbringer mye av sin våkne tid på skolen. Store deler av denne tiden består av å sitte stille på en stol og konsentrere seg om oppgaver eller hva læreren sier. Det kan være vanskelig å holde konsentrasjonen oppe i en hel klassesstime med teori. Noen Brain Breaks er laget for å få ut energi, slik at elevene kan konsentrere seg bedre når aktiviteten er ferdig. Slike aktiviteter består ofte av lek, dans og bevegelser. Forskning viser at både lærere (Dinkel mfl., 2017) og elever (Bosker mfl., 2014) har fordel av mer fysisk aktivitet i skolen, og at det kan resultere i bedre akademiske presentasjoner, og spesielt hjelpe barn med lærevansker og kognitive svekkelser. Andre Brain Breaks bruker man for å få mer energi til å fortsette å gjøre skolearbeid. Slike aktiviteter kan for eksempel være yoga, der man strekker på kroppen og får blod til hodet, eller oppmerksomhetstrening, der man kobler ut av situasjonen. I oppmerksomhetstrening kan man for eksempel sette seg selv utenfor en situasjon, og observere sine egne stressmomenter i hverdagen, eller man kan føle at man er et helt annet sted i form av en skildring læreren beskriver.

Mulighetene er mange, og det finnes en rekke ulike tilnærminger til de forskjellige elementene innen aktivitetspauser. Forskning viser at oppmerksomhetstrening kan gjøre at elever slapper mer av, har bedre fokus på oppgaver og at det kan redusere angst (Routhier-Martin mfl., 2017). I tillegg kan oppmerksomhetstrening gi høyere akademiske oppnåelser (Greenberg & Harris, 2012), og føre til at elever søker ny informasjon, ser ting fra flere perspektiver og er mer åpne for nye idéer (Capel, 2012). Mange Brain Breaks består også av læringsstøttende aktiviteter, der læreren trekker undervisningen inn i aktivitetene. På denne måten lærer man gjennom erfaring, slik som Dewey mente var den beste måten å lære på.

Det kan også være læring i Brain Breaks som ikke er direkte faglige. Lek, sang, dans, fysisk aktivitet og samarbeid kan bidra til å få et bedre klassemiljø og fremme sosiale ferdigheter. Når man har jevnlig aktiviteter sammen med klassen sin, vil man bli bedre kjent enn for eksempel i friminuttet, der man ofte deler seg opp i grupper eller par og på tvers av trinn. På denne måten kan de som ikke er utadventde eller har gode sosiale ferdigheter i større grad bli sett av andre elever. Forskning viser at lek kan føre til bedre trivsel i klasserommet, og at elevene er mer fornøyde med skolen (Hartmann & Rollett, 1994).

Barnas meninger er svært viktig når det gjelder Brain Breaks. Det er hovedsakelig barna som skal ha utbytte av aktivitetene, og de skal synes det er gøy og meningsfullt. Observasjonene i



Danmark viser at barna etterspurte Brain Breaks, og at flesteparten mente at det var svært bra å ha. På tross av variasjoner mellom klassetrinn og lærere, var det én ting som var gjennomgående likt – smil og latter i hver eneste aktivitet. Dette viser at lærerne på den danske skolen har fått til et godt opplegg rundt Brain Breaks, og at elevene trives med ordningen.

I løpet av observasjonsuken fikk elevene sagt hva de mente om Brain Breaks generelt, og 95% av barna i andre- og femteklasse mente at de likte det svært godt. De resterende fem prosentene mente at det var sånn passe gøy, men det var ingen som ikke likte Brain Breaks. Dette var utfallet av en slags spørreundersøkelse med elevene. De var ivrige og rakk opp hånda, og fortalte hvilke aktiviteter de likte best. Dette var hovedsakelig «Just Dance» og lek som innebar samarbeid, for eksempel via øyekontakt. Annen forskning viser også gode resultater, for eksempel Christiansen mfl. (2018) sitt studium hvor både lærere og elever syntes Brain Breaks var gøy.

En av typene Brain Breaks som inngår i forskningsprosjektet *Trivsel og Bevegelse*, har fokus på samarbeid. Samarbeid er effektivt for læring og utvikling, samt sosial kompetanse. Gode samspill er viktig for barns læring og utvikling. Samspillsprosesser kan skje på individnivå, relasjonsnivå og samfunnsnivå. På individnivået er selvutvikling sentralt, og barnets sosiale utvikling. Sosiale ferdigheter som barnet utvikler kan komme til uttrykk i samsvar med miljøets normer og andres forventninger. Slike sosiale ferdigheter kan for eksempel være evnen til å ta kontakt med andre (Lillemyr, 2011). Relasjonsnivået handler om mellommenneskelige relasjoner og samspillet med andre. På dette nivået utvikles blant annet vennskap og sosial status i gruppa. Dette påvirker hvordan barnets relasjoner til andre omgivelser utvikler seg, samt hvordan andre utvikler relasjoner til barnet (Lillemyr, 2011). Mange av de observerte Brain Break-ene gikk ut på det å være i samspill med andre, for eksempel å gå rundt og lære andre elever en håndhilsen. På samfunnsnivå blir barnet sosialisert av kultur, lokalmiljø og samfunn, og oppfinnsomhet, kritisk evne og selvstendighet i samspill med andre utvikles (Lillemyr, 2011).

Brain Breaks kan være et mulig tiltak for hele skoleklasser eller enkeltelever. Ut fra det lærerne sa, kan aktivitetene hjelpe klassen når energinivået enten er for høyt eller for lavt, eller når elevene for eksempel skal lære nye begreper og behøver bevegelse inn i undervisningen.

Som tidligere sagt viser Utdanningsdirektoratets forskriftsbestemmelser fra 2009 at skoleeiere skal tilrettelegge for fysisk aktivitet i skolen med noen grunnleggende minimumskrav. Det første kravet er at aktivitetene skal være fysisk og psykisk helsefremmende, noe som forskning viser at fysisk aktivitet er. Aktivitetene skal gi elevene glede og mestringfølelse. En kan tolke feltnotatene slik at elevene blir glade av Brain Breaks. Aktivitetene skal bidra til å bedre de motoriske ferdighetene, og dette kan de fysiske aktivitetene, spesielt med yoga-øvelser og dansing etter instruksjoner på video. Det skal også ifølge Utdanningsdirektoratet legges til rette for ulike aktiviteter som gir en variert skoledag, noe jeg i stor grad fikk bekreftet i løpet av observasjonene og intervjuene i Danmark. Aktivitetene skal gjennomføres jevnlig, og dette gjorde lærerne. Det tok ikke lang tid før det kom en ny Brain Break i løpet av en dag. Alle elever skal gis mulighet til å delta uansett funksjonsevne eller andre forutsetninger – her kan man trekke inn at aktivitetene var godt planlagt og laget for at alle i klassen skulle kunne være med. Det siste kravet er at aktivitetene skal fremme sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette er diskutert tidligere, og det er trolig også noe Brain Breaks kan bidra med.

## 6.4 Gjennomførbarhet

Brain Breaks kan sies å være en lavterskel-metode som man ikke trenger mer enn en lærer for å gjennomføre. Det er imidlertid viktig at læreren er kompetent og har tro på at Brain Breaks kan gjøre en forskjell. Noen lærere i Danmark brukte ofte digitale hjelpemidler for å gjennomføre aktiviteter, og barna virket ekstra fornøyd når det var noe på skjermen. Dette kan være enkelt, raskt og lite krevende for en lærer å gjennomføre, fordi man ikke i like stor grad trenger å styre aktiviteten – det er det noen på skjermen som gjør. Det vil derfor muligens være litt mer tungvint å gjennomføre flere Brain Breaks om dagen hvis man ikke har tilgang på digitale verktøy i skolen. Noen lærere brukte ingen hjelpemidler i gjennomføringen av aktiviteter, og det viste seg å være viktig å handle preventivt slik at eksempelvis en lek skulle fungere til sin hensikt. Når Brain Breaks ble nevnt i klasserommet, eller var på vei til å starte, ble elevene svært ivrige og høylytte, spesielt hvis læreren ikke på forhånd forklarte hvorfor de måtte være stille og følge med.

I intervjuene med lærerne kom det fram at både lærere og elever hadde vært, og burde være med i planleggingsprosessen rundt Brain Breaks. Lærerne fremhevet at det er barna som skal ha mest nytte av aktivitetene, og det er viktig at de liker de Brain Breaks som blir valgt.

Poenget med aktivitetene er ifølge lærerne at man skal få litt pusterom i form av en pause, for at hjernen ikke skal låse seg fast. Dette skal elevene i stor grad være oppmerksomme på, og de må vite hvorfor de gjør slike aktiviteter. Elevene har stor påvirkningskraft på hvilke aktiviteter som gjennomføres, fordi det er de som skal ha mest nytte av det, og det skal være gøy for alle.

Læreren har imidlertid stor frihet til å bruke kreativitet og finne på egne ting, eller å bruke ulike hjelpemidler og ferdige opplegg eller kjente leker som kan brukes. Noen klasser liker å ha de samme aktivitetene ofte, og andre liker når læreren overrasker dem med noe nytt, eller begge deler. Ut fra både observasjoner og intervjuer i denne studien, ser vi at det er store variasjoner mellom klasser og lærere. Antall Brain Breaks øker med lavere klasstrinn, samtidig som de blir mer avanserte med høyere klasstrinn.

Tiden det tar å utføre en Brain Break, kommer an på hva slags aktivitet læreren eller elevene velger, og hvor effektive klassen er til å starte og avslutte en aktivitet. På skolen i Danmark hadde både elever og lærere godt innøvde rutiner og regler, som gjorde at det tok minimalt med tid til og fra en Brain Break. Aktivitetene oversteg fem minutter flere ganger, men dette virket ikke som et problem for lærerne. Den lengste Brain Break-en som ble observert varte i om lag ti minutter. De fleste aktivitetene varte likevel i tre til fem minutter, som er den anbefalte varigheten til aktivitetene. Det var ikke lett å få med seg når på dagen det gjennomsnittlig var flest Brain Breaks, fordi de kom jevnt utover hele dagen, så lenge det var stillesittende undervisning.

De raske rutinene til barna tok ifølge lærerne litt tid å få til, men det fungerer godt når man har øvd seg en del ganger. Klasserommets utforming kan ha innvirkning på aktiviteter i klasserommet. Alle klasserommene på den danske skolen hadde åpne områder hvor det var god plass til å bevege seg. Dette kan være problematisk på skoler med lite plass, men det er mulig å være kreativ og flytte seg andre steder, for eksempel ute i gangen, så lenge det ikke forstyrrer for andre klasser.

Brain Breaks er et fenomen som skal føre til økt trivsel i klasserommet, og en forutsetning for trivsel er at man har trygge rammer. Følelsen av trygghet avhenger av det mellommenneskelige miljøet vi befinner oss i. Inkludering og trygge rammer skjer ikke automatisk. Derfor er lærerens rolle spesielt viktig når det gjelder å ivareta elevenes trivsel. Det er essensielt at læreren skaper et godt og trygt sosialt miljø i klassen, der alle kan føle seg anerkjent og inkludert. For å skape et slikt miljø er det viktig at læreren jobber med det

gjennom hele skoleåret, og fokuserer like mye på elevenes sosiale læring som det faglige (Bergkastet, Duesund & Westvig, 2015). Dette viser mine observasjoner at lærerne på skolen i Danmark i stor grad forsøker å oppnå – trivsel og trygghet blant barna. Et eksempel på dette er at de velger enkle og lystbetonte aktiviteter som alle kan være med på, uansett faglige og fysiske forutsetninger. I tillegg velger ofte lærerne aktiviteter som innebærer interaksjon og samhold, som skaper et tryggere og mer åpent klassemiljø. I slike aktiviteter ble elevene tvunget til å leke med andre barn, også de som i liten grad lekte sammen ellers.

Det er viktig at aktivitetene skal være lett å mestre for alle elever, og at de tilpasses hvis det er barn med spesielle behov i klassen. I løpet av mitt opphold i Danmark var det sjelden barn ikke ville delta på Brain Breaks, og i disse to tilfellene var det helt greit å sitte og vente til de andre ble ferdige. Jeg opplevde at det var et godt fellesskap i alle klassene, både blant barn og lærere. Det trengs få ressurser for å kunne bruke Brain Breaks i klasserommet. Noen synes det er enkelt og raskt å bruke digitale verktøy som støtte, og andre bruker det ikke. Barna var generelt positive til Brain Breaks, og det ble ofte glade reaksjoner når lærerne fortalte at de i løpet av timen skulle ha en liten aktivitetspause. Ifølge forskningen til Rasmussen og Lund (2015) ser vi en økning i digitale verktøy i Norge, noe som indikerer at dette er hjelpemidler de fleste klasser benytter.

De gode rutinene som var etablert på skolen skyldes reflekterte og strukturerte lærere som fant gode løsninger sammen med hverandre og med barna. Hverdagen var strukturert, og elevene visste til enhver tid hva de kunne forvente i løpet av skoledagen, samt hvordan de skulle oppføre seg. Klassemiljøet var åpent og mange i klassen reagerte raskt hvis noen hadde avvikende oppførsel eller ikke gjorde som de hadde fått beskjed om. De hjalp hverandre, hysjet på hverandre og oppmuntret hverandre til å følge beskjeder. Det var spesielt noen elever i hver klasse som var svært opptatte av dette, og de få som tulla eller bråkte hørte ofte på dem.

Noen ganger var det en eller to elever, alltid gutter, som ikke ville være med på aktivitetene. Dette var greit, og de kunne vente til resten av klassen var ferdige. Noen ganger er man ikke i humør til å hoppe og sprette, og dette ble akseptert av både barn og voksne i klasserommet. Lærerne ga elevene ansvar, og de viste at de mestret å ha et slikt ansvar. For eksempel fikk to elever beskjed om å passe på at klassen gikk stille og pent til og fra biblioteket, og gi beskjed hvis noen bråkte eller gjorde noe de ikke skulle. Læreren ble ikke med på biblioteket, og elevene fikk evaluere turen etterpå, sammen med henne.

I Brain Breaks med oppmerksomhetstrening var fokuset på ro og avslapning, og i noen tilfeller også å komme inn i en «annen verden», langt vekk fra klasserommet. Når det skulle være fysisk aktivitet, fikk barna rørt på seg og fått ut energi, ofte i form av dans eller treningsøvelser. I de faglige Brain Breaks-ene var ikke hensikten å tenke på noe annet, bare å lære på en mer praktisk måte. Her var det viktig å få kroppen med på det som skulle inn i hodet, slik at man kunne huske ting bedre.

Likevel var det noen tilfeller hvor ett barn i klassen i perioder var alene gjennom aktiviteter hvor man skulle være to og to – for eksempel når de skulle danse etter en YouTube-video. Et begrep som kan være nyttig å bruke i klassen er *klassevenn*. Dette betyr at man har en fast partner i klassen, og disse kan rulleres. Dette begrepet kan tydeliggjøre et ønske og en forventning om et godt og trygt fellesskap der alle klassens elever bidrar til å gjøre hverandre trygge på seg selv og klassekameratene sine (Bergkastet, Duesund & Westvig, 2015). En klassevenn kan være nyttig i Brain Breaks som innebærer samarbeid, slik at man raskt kan finne partneren sin og gjennomføre aktiviteten. Dette er også en fin løsning for barna som ikke finner noen å være med når det er frivillig hvem man velger å samarbeide med – de vet hvem de skal gå til.

På skolen i Danmark brukte de flere Brain Breaks jo lavere klassetrinn. Dette indikerer at man har mindre bruk for det når man blir eldre, og at de eldste klarer å konsentrere seg lenger enn de yngste. På en barneskole er det stor forskjell fra barn på seks år til barn på tolv år, for eksempel, og de vil ha ulike behov i hverdagen. Man ser også mer avanserte Brain Breaks jo eldre elevene blir, slik at de får utfordret seg selv på andre måter enn tidligere.

Lærerne på den danske skolen viste tydelig at de hadde hjerte for jobben sin, og at de trodde på at Brain Breaks kunne gjøre hverdagen bedre for elevene på mange måter. Lærernes holdninger til arbeidet sitt og til aktivitetene kan ha en påvirkning på utførelsen av dette, og det er ikke sikkert at Brain Breaks hadde fungert like godt på en annen skole.

## 6.5 Et teoretisk blikk på Brain Breaks

De fleste forskningsartikler som er skrevet om Brain Breaks baserer seg på ulike spesifikke intervensjoner, heller enn større undersøkelser av fenomenet i seg selv. Brain Breaks omfatter mange ulike aktiviteter og formål, noe som krever forskning av fenomenet i sin helhet, og ikke bare ett aspekt. Det burde også, blant annet med henblikk til Ludvigsenutvalget sin

fagfornyelse, være økt fokus på sosiale ferdigheter og livsmestring i klasserommet, noe det bør forskes enda mer på.

Læreren for første klasse mente det var viktig å ha et spesifikt mål med Brain Break-ene, og aktivitetene skulle ifølge henne alltid være faglige. Hun ville koble hjernen til bevegelser, blant annet for at elevene på denne måten kunne memorere begreper raskere. Observasjonene som ble gjort i klassen til denne læreren stemmer godt med det hun forklarte, og alle Brain Breaks hun brukte innebar læringsstøttende aktiviteter med samme temaer som de jobbet med i timene. Dette kan bli sett på i lys av John Dewey sin teori om at man lærer mest mens man er aktiv og får erfaring. Brain Breaks innebærer læring også der det ikke er spesifikke faglige mål, for eksempel i interaksjon, dans, sang, lek og samarbeid. Slike aktiviteter fremmer sosiale ferdigheter, og for å bli god på skolen er det viktig at man har et godt sosialt miljø. Ifølge Dewey er praktisk erfaring et utgangspunkt for læring og utvikling. Den andre læreren, derimot, var ikke like opptatt av at alle Brain Breaks skulle være faglige. Hun gjennomførte ofte leker og aktiviteter som kun fokuserte på at det skulle være gøy og nedstressende for barna.

Vygotskys begrep «stillasbygging» drøftes opp mot Brain Breaks, spesielt de som er direkte læringsstøttende. Læreren bygger opp kunnskapene via lek og fysisk aktivitet, slik at elevene skal kunne huske begreper selv, og lære seg nye ting med bruk av kroppen. Den nærmeste utviklingssonen kan utnyttes ved bruk av Brain Breaks, og læreren kan velge akkurat passe oppgaver til at de fleste synes det er utfordrende nok, men ikke for vanskelig. Leken, som ifølge Vygotsky er den viktigste kilden til utvikling hos barn, kan gjøre læringen mer lystbetont. Hvis man har mye lek i klasserommet, vil også sosiale ferdigheter utvikles i større grad enn i stillesittende undervisning.

I Brain Breaks er samhandling et spesielt viktig element. Dette kommer spesielt til syne i lek og fysisk aktivitet, og ifølge Vygotsky er samhandling svært viktig for utvikling av høyere mentale prosesser. På bakgrunn av denne teorien er det mulig at Brain Breaks kan bidra til at hjernen jobber ekstra godt etter en aktivitet i samhandling med andre elever. Den nærmeste utviklingssonen går ut på at man får hjelp til å nå et mål. Hjelpen skal ikke være en fasit, men at man kun gir tilstrekkelig med informasjon for at barnet skal klare noe på egenhånd. Dette kan forekomme i noen av lekene i Brain Breaks, der elevene støtter hverandre og heier på hverandre.

Tanken bak Brain Breaks kan ses på fra et sosial-kognitivt perspektiv. Elevene er bevisst på hvorfor de gjennomfører de ulike aktivitetene i klassen. Noen ganger trenger de å bevege på seg og få ut energi, og noen ganger trenger de å roe seg ned og få oppmerksomhetstrening. Lærerne var opptatte av å fortelle elevene grunnen til at de gjorde de ulike aktivitetene til de forskjellige tidspunktene. På denne måten kunne barna få et eierskap til sin egen tilstand og selvregulering. I klasserommet til fjerdeklasse hang det en tegning av «suksesskriterium-toget», der man kunne plassere seg selv i en vogn, der det var kategorier som gikk prosentvis fra 0%, som var «Jeg vil ikke», til 100% som var «Jeg kan». Dette viser at lærerne vil at elevene skal reflektere over sin egen innsats og være klar over at man klarer det man vil klare.

Lærerne som ble intervjuet i forskningen til Dinkel mfl. (2017) antydte at ressurser kunne økt frekvensen forbedre kvaliteten på den fysiske aktiviteten. På bakgrunn av dette kan det ut observasjonene i Danmark tenkes at aktivitetspauser bør fokusere på tilgang til ressurser som støtter aktivitetene, for eksempel en kort video med musikk. Et antall lærere identifiserte også tid som en barriere for implementering av aktivitet i undervisningen. Dette mente lærerne i Danmark at ikke var noe problem, og at tiden man bruker i Brain Breaks fører til at man bruker tiden bedre etterpå.

Et klart eksempel på læringsstøttende aktiviteter i Brain Breaks er utdraget som beskriver hvordan elevene lærte om preposisjoner på engelsk. Læreren sa på engelsk hvor elevene skulle flytte seg, for eksempel opp på stolen, eller ved siden av pulten. Slik fikk elevene lære med bruk av kroppen. Hamre mfl. (2013) har en teori om at læring er sterkest når læreren eksplisitt binder ny informasjon med elevenes bakgrunnskunnskaper og eksempler fra den virkelige verden, som preposisjon-utdraget samsvarer med.

## 6.6 Videre forskning

Det er et begrenset antall forskningsartikler man finner spesifikt på Brain Breaks, og disse er ofte rettet mot intervensjonsstudier som innebærer kommersielle aktører. Det hadde derfor vært interessant med flere bidrag, spesielt forskning på Brain Breaks i et mer helhetlig perspektiv. Trolig hadde det også vært nyttig å gjøre et forsøk på implementering også i Norge, og jeg håper man ser mer av denne typen tankegang i fremtiden. Forskning på om leken gradvis forsvinner fra skolen ville også vært relevant forskning i sammenheng med dette prosjektet. Det er lite forskning som viser hvordan Brain Breaks faktisk ser ut, og dette

bør det forskes mer på utover denne masteroppgaven. Brain Breaks ser ut fra dette prosjektet ut til å ha mange fordeler, som tilsier at dette burde implementeres i skolen i større grad.

## 6.7 Avsluttende refleksjoner og konklusjon

I dette prosjektet har jeg undersøkt hva fenomenet “Brain Breaks” er, hvordan det ser ut i klasserommet, og hva lærere og barn mener om det. Etter en ukes observasjon og intervju av to lærere fikk jeg et helhetlig bilde av hva Brain Breaks går ut på. Både elever og lærere var gjennomgående positive til korte aktivitetspauser i klasserommet, noe som gjør det aktuelt å forsøke å bruke Brain Breaks som et tiltak i norske klasserom i forbindelse med arbeid i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste.

På bakgrunn av tidligere nevnt NOU (NOU 2015: 8), som foreslår mer fokus på livsmestring, samt den nye danske skolereformen, ser vi at mange av de samme verdiene vises. Dette kan bety at Brain Breaks også ville fungert godt i norske skoler, og at slike aktiviteter kan inngå i en del av de 60 minuttene man skal ha fysisk aktivitet om dagen, eller for å gi økt livsmestring hos barn. Problemstillingen i denne oppgaven har vært «hva karakteriserer Brain Breaks i praksis?». Dette spørsmålet, samt hva lærere og elever mener om fenomenet, ble besvart i analysen, der spesifikke hendelser og aktiviteter ble trukket ut, og der lærerne fikk si sin mening om fenomenet. Det ble også presentert en liten muntlig spørreundersøkelse av andre- og femteklasse, der de uttrykket at de likte Brain Breaks svært godt.

Forskning viser stort sett positive utfall ved bruk av Brain Breaks i klasserommet, og teorien som er brukt underbygger de grunnleggende tankene bak fenomenet. Konklusjonen i dette studiet er hovedsakelig at Brain Breaks er korte pauser i ellers stillesittende undervisning, som skal være gøy for barna og få dem til å tenke på noe annet i en liten periode. På denne måten kan de komme tilbake i skolearbeidet mer uthvilte og være mer mottakelig for læring.



# Litteraturliste

- Allen, K.B. & Barber, C.R. (2015). University Examining the Use of Play Activities to Increase Appropriate Classroom Behaviors. *International Journal of Play Therapy*, 24(1), 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0038466>
- Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.
- Banduras Triadiske Modell [Bilde] (2016). Hentet fra <https://studenthsh.wordpress.com/2016/10/11/studiekrav-2/>
- Bergkastet, I., Duesund, C., Westvig, T. (2015) *Inkluderende læringsmiljø, faglig og sosialt*, Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- Bosker, R.J., Doolard, S., Hartmann, E., Mullender-Wijnsma, M., Greff, J.W., Visscher, C. (2014). Improving Academic Performance of School-Age Children by Physical Activity in the Classroom: 1-Year Program Evaluation. *Journal of School Health*. 85(6), 365-371. doi: 10.1111/josh.12259
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000): *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington D.C: National Academy Press
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016): *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press
- Bråten, I. (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Capel, C. (2012). Mindlessness/mindfulness, classroom practices and quality of early childhood education: An auto-ethnographic and intrinsic case research. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 29(6), 666-680. doi: 10.1108/02656711211245656.
- Christensen, L.B., Burke, R.J. & Turner, L.A. (2011): *Research Methods, Design, and Analysis*. New Jersey: Pearson Education Inc.

- Christiansen, L.B., Lund-Cramer, P., Brondeel, R., Smedegaard, S., Holt, A.D. & Skovgaard, T. (2018). Improving children's physical self-perception through a school-based physical activity intervention: The Move for Well-being in School study. *Mental Health and Physical Activity*, 14(1), 31-38. doi: <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2017.12.005>
- Dewey, J. (1998): *Experience and Education: The 60<sup>th</sup> Anniversary Edition*. West Lafayette: Kappa Delta Pi
- Dinkel, D., Lee, M., Schaffer, C. & Snyder, K. (2017). They just need to move: Teacher's perception of classroom physical activity breaks. *Teaching and Teacher Education*, 63(1), 186-195. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.020>
- Greenberg, M.T. & Harris, A.R. (2012). Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research. *Child Development Perspectives*, 6(2). 161-166. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x>
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., DeCoster, J., Mashburn, A.J., Jones, S.M., Brown, J.L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S.E., Brackett, M.A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in more than 2000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4). 461-487. doi: 10.1086/669616
- Hansen, T. (2017): *Norges Offentlige Utredninger (NOU)*. I Store norske leksikon. Hentet fra [https://snl.no/Norges\\_offentlige\\_utredninger\\_\(NOU\)](https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_(NOU))
- Headspace (2018). Hentet fra <https://www.headspace.com/>
- Helsedirektoratet (2014). *Fysisk aktivitet og stillesitting -6-12 år*. Hentet fra <https://helsenorge.no/SiteCollectionDocuments/Nasjonale%20anbefalinger%20612.pdf>
- Helsedirektoratet (2016). *Anbefalinger Fysisk Aktivitet*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger-fysisk-aktivitet>

- Helsedirektoratet (2017). *Psykisk helse og livsmestring i skolen*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen>
- Howie, E.K., Schatz, J. & Pate, R.R. (2015). Acute Effects of Classroom Exercise Break on Executive Function and Math Performance: A Dose-Response Study. *Research quarterly for exercise and sport*, 86(3). 217-224. doi:10.1080/02701367.2015.1039892
- Kleven, T. A. (2008): Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogikk*. 28(3). 219-233.
- Kleven, T. A. (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk
- Lillemyr, O.F. (2011): *Lek – Opplevelse – Læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, T. (2012). Combining qualitative and quantitative approaches: Some arguments for mixed methods research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2). 155-165. doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568674>
- Lynch, M. (2015). More Play, Please: The Perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom. *American Journal of Play*, 7(3). 347-370.
- Mansor, A.N., Wong, K.E., Rasul, M.S., Hamzah, M.I.M. & Hamid, A.H.A (2012). Effective Classroom Management. *International Education Studies*. 5(5). 35-42. Doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n5p35>
- Maslow, A.H. (1894): *Theory of Human Motivation*. New York: Brooklyn College
- Maslows behovspyramide [Bilde] (2018). Hentet fra <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>
- Mercer, N. (2010). The analysis of Classroom Talk: Methods and Methodologies. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 80(1). 1-14. doi: <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>

- Mercer, N. & Littleton, K. (2007): *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. New York: Routledge
- Modell over Trivsel og Bevægelse [Bilde]. (2016) Hentet fra <http://xn--trivselogbevægelse2rb.dk/index.php/om-projektet/>
- Murnane, R. & Willett, J. (2011): *Methods Matter: Improving Causal Inference in Educational and Social Science Research*. Oxford: Oxford University Press
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning
- Olson, K. (2014): *The Invisible Classroom. Relationships, Neuroscience & Mindfulness in School*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A., Blakemore, S. & Viner, R.M. (2018). Effectiveness of Universal Self-Regulation-Based Interventions in Children and Adolescents. A systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 167(1). 1-10. Doi:10.1001/jamapediatrics.2018.0232
- Rasmussen, I. & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring? *Acta Didactica Norge*, 9(1). 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.2352>
- Routhier-Martin, K., Roberts, S.K. & Blanch, N. (2017). Exploring Mindfulness for the Elementary Classroom: Intersections Across Current Multidisciplinary Research. *Childhood Education*, 93(2). 168-175. doi: <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1300496>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2011). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skogen, K. & Fuglseth I.K. (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, Design og Metoder*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2011). *Understanding Children's development*. Chichester: Wiley

- Solhaug, I. (2018): *Mindfulness*. I Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/mindfulness>
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Tjora, A.H. (2010). *Fra nysgjerrighet til innsikt. Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Trondheim: Sosiologisk forlag
- Trivsel og Bevægelse (2016). Hentet fra <http://xn--trivselogbevægelse-2rb.dk/>
- Trower, D.M. & Hutchinson, L.R (2016). Features of Classroom Instruction and Self Regulation in the Elementary Years. *Personality and Individual Differences*, 101(1), 521-552. doi: 10.1016/j.paid.2016.05.327
- Undervisningsministeriet (2018): *Bevægelse*. Hentet fra <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>
- Utdanningsdirektoratet (2011): *Rett til fysisk aktivitet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-11-2009-Rett-til-fysisk-aktivitet/>
- Whitt-Glover, M., Porter, A., Yancey, T. (2013). Do Short Physical Activity Breaks in Classrooms Work? *Active Living Research*. 1-9.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. California: SAGE Publications, inc.

# Vedlegg

## Intervjuguide

### **Spørsmål om bakgrunn**

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag underviser du i?
- Trives du i jobben?
  - Hvorfor?

### **Spørsmål om erfaringer med Brain Breaks**

- Kan du forklare meg hva Brain Breaks er for deg?
- Vet du hvor Brain Breaks kommer fra?
- Hvordan lærte du om Brain Breaks?
- Hvordan jobbes det på skolen? (Seminarer? Litteratur? Felles planlegging? Erfaringsutvekslinger? Annet?).
- Hvor lenge har du jobbet med Brain Breaks?
- Hvor ofte bruker dere mindfulness og meditasjon?
- Er du positiv til ordningen?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
- I hvilke situasjoner er det bra/mindre bra å bruke Brain Breaks?
  - Kan du gi eksempler?
- Tror du at Brain Breaks kan hjelpe på livsmestring, trivsel og trygghet i klasserommet?
  - På hvilken måte?
- Synes du det er mye jobb å bruke Brain Breaks i undervisningen?
- Synes du det holder med to obligatoriske Brain Breaks om dagen, eller gjennomfører du flere enn det?
- Tror du at barna drar nytte av Brain Breaks?
  - I så fall, på hvilken måte, og i hvor stor grad?
- Opplever du noen ganger at tiden ikke strekker til når du bruker Brain Breaks?
- Har dere faste Brain Breaks som dere ofte gjennomfører i klassen?
- Opplever du at barna bruker lang eller kort tid på å roe seg ned etter en Brain Break?
- Tror du barna har oppført seg annerledes fordi jeg har observert?
- Er det noe vi ikke har snakket om som du mener har vært relevant for temaet?





## **Forespørsel om deltakelse på intervju i forskningsprosjektet "Brain Breaks i klasserommet: En empirisk undersøkelse av læringsstøttende aktiviteter.**

### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å finne ut hvordan «Brain Breaks» ser ut i klasserommet. Prosjektet er en masteroppgave ved Universitetet i Oslo. Dette er kun masterstudentens prosjekt. Bakgrunnen for at du forespørres om å delta er at det hadde vært fint å få et intervju i tillegg observasjonene.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Studien består av observasjon i en uke, og et kort intervju med læreren eller lærerne etterpå. Det vil bli tatt lydopptak slik at dataene kan transkriberes senere.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten og veilederen som vil ha tilgang til personopplysninger. Ingen kommer til å gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1 juni 2018. Etter dette blir all data som er samlet inn slettet (lydopptak og notater).

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Marie Helene Bølstad (45434102). Veileders navn er Ingvill Rasmussen ([ingvill.rasmussen@iped.uio.no](mailto:ingvill.rasmussen@iped.uio.no))

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på intervju

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



E-post: [marieheleneboelstad@gmail.com](mailto:marieheleneboelstad@gmail.com)  
[www.uio.no](http://www.uio.no)