



# Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Ohna Rudshaug Sannerud**

Masteroppgave

## **Læreres perspektiver på fysisk aktiv læring i norskundervisning**

Teachers' perspectives on physical active learning in  
Norwegian subject teaching

Grunnskolelærerutdanning 1-7

2MASTER17

**2024**

## Forord

Fem år ved grunnskolelærerutdanningen, og et langt siste studieår med masteroppgavearbeid, er endelig ved veis ende. Arbeidet med å skrive denne masteroppgaven har vært spennende, til tider utfordrende og krevende, men mest av alt veldig lærerikt. Jeg føler meg heldig som har fått muligheten til å dykke så dypt ned i temaer jeg interesserer meg sterkt for, nemlig fysisk aktiv læring (FAL) og norskfaget. Ønsket mitt var å lære mer og formidle kunnskap om FAL, som fremstår som både aktuelt og viktig i dagens skole. I prosessen har jeg fått en dypere forståelse for og nye perspektiver på selve læreryrket og FAL som undervisningsmetode.

Jeg ønsker å rette en stor takk til veilederen min, Bård Uri Jensen, som har gitt meg mye støtte og god veiledning gjennom hele året. Takk for hjelpsomme tilbakemeldinger, råd og samtaler, som har bidratt til at prosessen ikke bare har vært overkommelig, men også svært lærerik. Takk for at du har hatt troen på meg hele veien. Tusen takk til informantene i denne studien, som tok seg tid til å bidra i datainnsamlingen og har delt av sine tanker og erfaringer. Uten dere hadde det ikke blitt noe masteroppgave. Sist, men ikke minst; en stor takk til familie, venner og medstudenter som har støttet og motivert meg hele veien og holdt ut med meg i innspurten.

Utdanningen startet i Halden og avsluttes nå i Hamar, med fantastiske medstudenter begge steder, som nå har blitt til venner, og en hel haug med gode forelesere og lærere. Det føles godt, og litt rart, å endelig kunne levere masteroppgaven. Nå ser jeg frem til å ta med meg alt jeg har lært de siste fem årene og ta fatt på nye opplevelser og utfordringer i en ny hverdag som barneskolelærer!

Hamar, 15. mai 2024

Ohna Rudshaug Sannerud

## Sammendrag

Utgangspunktet for denne masteroppgaven var et ønske om å lære mer om hvordan fysisk aktiv læring som undervisningsmetode kan brukes i norskundervisning. Problemstillingen, som danner grunnlaget for studien, er: «*Hva tenker et utvalg lærere om fysisk aktiv læring i norskfaget?*» *Og hvordan bruker lærerne fysisk aktiv læring i norskundervisningen på barneskolen?*». I denne oppgaven ønsket jeg å undersøke hvordan noen norsklærere som har videreutdanning og/eller god erfaring med FAL integrerer kroppslig bevegelse inn i den ordinære undervisningen og hvilke tanker og erfaringer de har gjort seg om FAL i norskfaget spesielt.

For å besvare problemstillingen ble det gjennomført semistrukturerte kvalitative forskningsintervju med fire lærere som bruker FAL i sin norskundervisning, samt observasjon av én av lærerne. Funnene fra intervju- og observasjonsdataene blir analysert og diskutert opp imot det teoretiske rammeverket for oppgaven. I det teoretiske rammeverket, som innebærer tidligere forskning og teori, er det redegjort for blant annet forskning på læreres tanker om FAL, læringssyn, norskdidaktikk, undervisningsmetoder og -aktiviteter i norskfaget, fysisk aktiv læring og «fem former for FAL».

Hovedfunnene i min studie indikerer at lærerne har noenlunde like tanker om hva som ligger i begrepet *fysisk aktiv læring*, men at de bruker FAL som undervisningsmetode på litt ulike måter i norskundervisningen sin. Begrunnelsen for å bruke FAL som metode handler for noen av lærerne mest om elevenes læring og for andre mest om metodevariasjon, motivasjon og økt glede hos elevene. Funnene viser at lærerne er positive til fysisk aktive læringsaktiviteter i norskundervisning, men de opplever imidlertid at det generelt er enklere og faller seg mer naturlig å bruke FAL i andre fag enn norsk.

## **Abstract**

The starting point for this master's thesis was a desire to learn more about how physically active learning as a teaching method can be used in Norwegian subject teaching. The research question underpinning the study is: "What do a selection of teachers think about physically active learning in the Norwegian subject? And how do the teachers use physically active learning in Norwegian subject teaching?". In this thesis, I wanted to investigate how some Norwegian subject teachers with advanced education and/or extensive experience with PAL use it in their teaching, and which thoughts and experiences they have regarding PAL in the Norwegian subject specifically.

To answer the research question, semi-structured qualitative research interviews were conducted with four teachers who use PAL in their Norwegian subject teaching, along with observation of one of the teachers. The findings from the interview and observation data are analyzed and discussed in relation to the theoretical framework for the thesis. The theoretical framework, which includes previous research and theory, provides insights into, among other things, research on teachers' thoughts about PAL, learning theories, Norwegian subject didactics, teaching methods and activities in the Norwegian subject, physically active learning and "five forms of PAL".

The main findings of my study indicate that the teachers have somewhat similar views on what constitutes physically active learning, but they use PAL as a teaching method in slightly different ways in their Norwegian subject teaching. The justification for using PAL as a method for some teachers is primarily about student learning, while for others, it's more about method variation, motivation, and increased enjoyment. The findings shows that the teachers are positive about physically active learning activities in Norwegian subject teaching, however, they find it generally easier and more natural to use PAL in other subjects than Norwegian.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.2 Begrepsavklaringer	3
1.2.1 Fysisk aktiv læring	3
1.2.2 SEFAL (Senter for fysisk aktiv læring)	3
1.3 Læreplanen (LK20) og andre sentrale styringsdokumenter	3
1.4 Oppgavens oppbygning	5
<b>2.0 Tidligere forskning</b>	<b>7</b>
2.1 Læreres tanker om FAL som didaktisk metode	7
2.2 Læringsaktiviteter og utbytte	9
2.3 Oppsummering	10
<b>3.0 Teori</b>	<b>12</b>
3.1 Læringsteori	12
3.1.1 Helhetlig læringssyn	13
3.1.2 Kroppslig læring og embodiment	14
3.1.3 Sosiokulturell læringsteori	15
3.2 Didaktikk og undervisning	16
3.2.1 Norskdidaktikk	16
3.2.2 Undervisning, metoder og aktiviteter i norskfaget	17
3.3 Fysisk aktiv læring	19
3.3.1 Fysisk aktivitet	19
3.3.2 Hva er fysisk aktiv læring?	19
3.3.3 Fem former for FAL	21
3.4 Oppsummering	22
<b>4.0 Metode</b>	<b>23</b>
.....	23
4.1 Vitenskapsteori	23
4.2 Valg av kvalitativ metode	24
4.3 Utvalg	25
4.3.1 Valg av deltakere og kriterier	25
4.3.2 Rekruttering av deltakere	26
4.3.3 Presentasjon av deltakerne	27
4.4 Intervju	28

4.4.1 Intervjuguide.....	29
4.4.2 Gjennomføring av intervju .....	30
4.4.3 Transkribering .....	31
4.4.4 Analysemetode .....	32
4.5 <i>Observasjon</i> .....	33
4.5.1 Observasjonsskjema .....	33
4.5.2 Observatørrollen.....	34
4.5.3 Gjennomføring av observasjon.....	35
4.5.4 Bearbeiding av data og analysemetode .....	35
4.6 <i>Validitet og reliabilitet</i> .....	36
4.7 <i>Etiske betraktninger</i> .....	37
<b>5.0 Resultater og analyse .....</b>	<b>39</b>
5.1 <i>Begrepet «fysisk aktiv læring»</i> .....	39
5.2 <i>Læringssyn</i> .....	42
5.3 <i>FAL i norskundervisning</i> .....	44
5.3.1 Positive erfaringer og utfordringer .....	45
5.3.2 FAL i norskfaglige temaer.....	49
5.3.3 Læringsaktiviteter og de fem formene for FAL .....	53
5.3.4 Organisering: planlegging, gjennomføring og evaluering.....	57
5.4 <i>Elever og læringsutbytte</i> .....	59
<b>6.0 Drøfting .....</b>	<b>66</b>
6.1 <i>Lærernes tanker om hva fysisk aktiv læring innebærer</i> .....	66
6.2 <i>Læringssyn og læringsteorier</i> .....	68
6.3 <i>Lærernes tanker om FAL i norskundervisning</i> .....	70
6.3.1 Læringsaktiviteter og de fem formene for FAL .....	71
6.3.2 Planlegging av FAL.....	73
6.4 <i>Elever og læringsutbytte</i> .....	74
<b>7.0 Oppsummering og konklusjon.....</b>	<b>76</b>
<b>8.0 Litteraturliste .....</b>	<b>79</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>85</b>
<i>Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i> .....	85
<i>Vedlegg 2 – Godkjenning fra Sikt</i> .....	88
<i>Vedlegg 3 – Intervjuguide</i> .....	89
<i>Vedlegg 4 – Observasjonsskjema</i> .....	92

## 1.0 Innledning

I dagens skole, i et samfunn som er mer stillesittende enn tidligere, er fysisk aktivitet kanskje viktigere enn noen gang. Helsedirektoratets generelle råd sier at barn og unge mellom 6-17 år bør redusere tiden de er i ro og være regelmessig aktive. Barn og unge tilbringer naturligvis mye av sin våkentid på skolen, og rådet til skolen er tydelig: «Regelmessige økter med aktivitet i løpet av skoledagen er viktig for å redusere tiden i ro og å skape balanse mellom stillesitting og fysisk aktivitet», samtidig som barn også bør kunne sitte ned og lese en bok og bare ikke gjøre noe (Helsedirektoratet, 2024, s. 25). Med dette ser det ut til at Helsedirektoratet oppfordrer skolen til å etterstrebe å skape en god harmoni mellom læring og bevegelse og ikke begrense aktiviteten i elevenes skolehverdag kun til kroppsøvingstimene.

Dessuten møter vi et stort mangfold av barn og unge i skolen, et mangfold som stadig fordrer til økt variasjon i undervisning for at alle og enhver skal trives, oppleve mestring og motivasjon og ha mulighet til å lære, som overordnet del av læreplanen (LK20) spesifiserer at skolen skal legge til rette for (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Et av tiltakene i Kunnskapsløftet 2020, som ble foreslått av Regjeringen i Stortingsmelding 28, var å videreutvikle skolefagene slik at skolen bedre kunne legge til rette for en dypere forståelse av temaer og dermed øke kvaliteten på læringsprosesser og bidra til økt læringsutbytte (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 33). En måte å skape variasjon, dybdelæring og samtidig sørge for mestringsfølelse og tro på egne læringsevner, kan være å benytte seg av ulike undervisningsmetoder, og fysisk aktiv læring (FAL) kan i prinsippet være en av dem.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven er fysisk aktiv læring i norskundervisning. Fysisk aktiv læring er en form for læring som har hatt min oppmerksomhet siden første gang jeg hørte om det. Fysisk aktivitet generelt, og også læring gjennom fysisk aktivitet, er på mange måter godt implementert i dagens grunnskoleopplæring i flere teoretiske fag. Jeg hørte om denne læringsmetoden først i forbindelse med matematikkfaget, og undret meg over om dette var en metode lærere også brukte i norskundervisning, eller om metoden eventuelt kunne overføres til norskundervisningen. Søk etter teori og forskning på temaet ga meg inntrykk av at teorien om FAL var ganske generell og at forskningen hovedsakelig dreide seg om FAL i matematikk og i begynneropplæringen i norskfaget. Teslo et al. (2023) viser imidlertid til flere tidligere studier og peker på at det finnes stadig mer forskning på temaet, men at det til nå er lite

forskning på lærernes egne perspektiver på bruk av FAL som undervisningsmetode (s. 2).

Bakgrunnen for min problemstilling bunner derfor i et ønske om å forstå hvordan fysisk aktiv læring kan benyttes som didaktisk verktøy og undervisningsmetode i norskundervisning, fra et lærerperspektiv. Med en slik undervisningsmetode, er mulighetene kanskje større for å legge mer til rette for *dagens* skoleelever. Etter å ha vært i praksis gjennom lærerutdanningen har jeg for det første et inntrykk av at det har skjedd en del med samfunnet og elevene bare på disse fem årene jeg har gått på grunnskolelærerutdanningen. Det er tydelig at mange av elevene syns det kan være en utfordring å sitte stille store deler av de 45 eller 60 minuttene som en vanlig skoletime ofte varer. For det andre er det tydelig et behov for flere måter å undervise på, for å treffe alle de forskjellige elevene i en klasse. Jeg har selv alltid vært interessert i fysisk aktivitet og ønsket å undersøke hvordan dette kan tas i bruk enda mer som en naturlig del av læringsøktene i skolen og ikke kun som avbrekk eller aktivitetspauser. Da jeg oppdaget at fysisk aktiv læring faktisk er et eget fagfelt og en egen videreutdanning for lærere, ønsket jeg å inkludere norsklærere med denne videreutdanningen eller god erfaring med FAL.

## 1.2 Problemstilling

Formulering av problemstilling i kvalitative undersøkelser er ofte avhengig av hvor mye og hva slags forskning som er gjort på feltet fra før av (Larsen, 2017, s. 84). Ut ifra bakgrunn for valg av tema og behov på forskningsfeltet, er problemstillingen min formulert slik:

*Hva tenker et utvalg lærere om fysisk aktiv læring i norskfaget? Og hvordan bruker lærerne fysisk aktiv læring i norskundervisning på barneskolen?*

Larsen (2017) hevder at problemstillingens avgrensning og spesifisering ofte bestemmes ut ifra hvor mye kunnskap det er om et tema fra før av (s. 84). I denne studien er formålet å lære så mye som mulig av lærere med erfaringer rundt temaet, og dermed er problemstillingen ganske åpen. Den er likevel spesifisert til å handle om fysisk aktiv læring og norskundervisningen på barneskolen, og avgrenset nok til å kunne velge ut et konkret utvalg og hva slags data som skal samles inn (Larsen, 2017, s. 84). Jeg har valgt å ikke inkludere noen andre forskningsspørsmål, fordi problemstillingen i seg selv inneholder to relativt



konkrete spørsmål. Disse blir drøftet gjennom oppgaven og forsøkt svart på i konklusjonen.

## 1.2 Begrepsavklaringer

### 1.2.1 Fysisk aktiv læring

Begrepet *fysisk aktiv læring* er ifølge ulik forskning og teori et svært vidt begrep, som kan forstås på ulike måter. Forskning på dette feltet bruker mange ulike begreper som rommer omtrent det samme. Fysisk aktiv læring (FAL) ser ut til å være den betegnelsen som har blitt mest brukt i Norge de siste årene, i likhet med for eksempel PAL (physical active learning) i andre land og utenlandske studier. SEFAL bruker også begrepet «fysisk aktiv læring». Dette ser altså ut til å være et begrep som blir mer og mer brukt her i Norge, og det er en betegnelse jeg tenker det er viktig og interessant å utforske mer. Derfor velger jeg å bruke «fysisk aktiv læring» og «FAL» (forkortelse) i denne oppgaven og forstår det i utgangspunktet som en samlebetegnelse for «læringsprosesser der elevene er fysisk aktive» (SEFAL, 2023). I løpet av arbeidet med denne masteren håper jeg på å kunne reflektere over hva FAL innebærer og utdype dette mer, med bakgrunn i forskning, teori og noen læreres forståelse av begrepet.

### 1.2.2 SEFAL (Senter for fysisk aktiv læring)

Videre i denne oppgaven kommer jeg til å nevne SEFAL, og jeg finner det derfor nødvendig å fortelle hva det er. SEFAL er forkortelsen for *Senter for fysisk aktiv læring* ved Høgskolen på Vestlandet (HVL) og er, som navnet tilsier, et senter som jobber med fysisk aktiv læring. SEFAL sin visjon er at kunnskap i bevegelse skal kunne bidra til økt trivsel og læring, og i samarbeid med skoler over hele landet jobber de med å utvikle bærekraftige rammer for fysisk aktiv læring, for å øke elevers læringsmotivasjon og trivsel på skolen (SEFAL, 2023). HVL og SEFAL jobber også med videreutdanning av lærere i fysisk aktiv læring, og det er hovedsakelig i den forbindelse dette nevnes i min oppgave. Så vidt jeg vet er dette den eneste institusjonen i Norge som tilbyr videreutdanning i fysisk aktiv læring, og det finnes dermed ingen konkurrerende aktører som underviser lærere i dette.

## 1.3 Læreplanen (LK20) og andre sentrale styringsdokumenter

Forskrift til opplæringslova §1-1a omhandler retten til fysisk aktivitet i elevers skolehverdag. Paragrafen legger vekt på at elevene på mellomtrinnet skal ha jevnlig fysisk aktivitet utenom kroppsøvingsfaget. Den fysiske aktiviteten som ikke er en del av kroppsøvingstimene skal legge til rette for at alle elever skal kunne oppleve mestring, glede, fellesskap og variasjon i

skolehverdagen, uavhengig av elevens forutsetninger (Forskrift til opplæringslova, 2006, §1-1a). Læreplanen, som bygger på opplæringsloven, viser ved flere anledninger til viktigheten av fysisk aktivitet. I læreplanens overordnede del beskrives blant annet *prinsipper for læring, utvikling og danning* og *prinsipper for skolens praksis*. Prinsipper for læring, utvikling og danning spesifiserer hvordan skolen har som oppdrag å både danne og utdanne alle elever og med det skape et grunnlag for deltakelse på alle livets områder, samtidig som barndommens og ungdomstidens egenverdi blir tatt vare på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Under dette prinsippet nevnes fysisk utfoldelse, bevegelsesglede, mestring og samarbeid:

Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. [...] Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)

Også *kompetansebegrepet* og *tverrfaglige temaer* er en del av prinsippene for læring, utvikling og danning. Kompetanse handler på den ene siden om å tilegne seg kunnskap i form av å kjenne til fakta, begreper, teorier og sammenhenger, og utvikle ferdigheter, som betyr å beherske handlinger og prosedyrer for å utføre oppgaver og løse problemer. På den andre siden innebærer kompetanse å *anvende* kunnskapen og ferdighetene i ulike situasjoner. Kompetanse handler dessuten ikke kun om å tilegne seg kunnskap, men å utvikle forståelse. Skolen skal gi rom for å utvikle forståelse gjennom dybdelæring, som betyr å bruke kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, for å skape en mer kompleks forståelse av ulike temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). De tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*, som er et annet aspekt ved dette prinsippet, tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer og er temaer som skal jobbes med i alle fag. Elevene skal gjennom dette blant annet få kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og bli i stand til å delta i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14).

Prinsipper for skolens praksis beskriver hvordan skolen skal legge til rette for alle elevers læring og fremme enkeltindividets «motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring», og spesifiserer blant annet hvordan opplæringen og undervisningen skal bidra til dette. Først og fremst skal alle elever få likeverdige muligheter til læring og utvikling gjennom undervisningen, uansett hvilke forutsetninger eleven har. Dersom undervisningen skal kunne

legge til rette for likeverdige muligheter gjennom tilpasset opplæring og i tillegg skape motivasjon, lærelyst og mestringstro, er det behov for mange ulike læringsaktiviteter og -ressurser. Læreplanen spesifiserer at den tilpassede opplæringen i størst mulig grad skal foregå gjennom «variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17). Med bakgrunn i dette, tenker jeg at et bredt repertoar av aktiviteter kan være til hjelp for læreren, kanskje også avgjørende, for tilfredsstillende praksis av læreplanens bestemmelser og dermed, forhåpentligvis, god opplevelse av opplæring for elevene.

I læreplanen for norskfaget beskrives faget som sentralt for både kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Elevene skal gjennom faget bli trygge språkbrukere, bli bevisst egen språklig og kulturell identitet, lære å tenke kritisk og bli rustet til å delta i samfunnet, samtidig skal faget gi elevene «litterære opplevelser kreativt og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Med andre ord beskriver norsklæreplanen en rekke ulike temaer, og den består av mange kompetansemål som skal nås etter 2., 4., og 7. trinn på barneskolen. Selv om læreplanen inneholder mange mål, beskriver disse først og fremst hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med i norskfaget etter endt klassetrinn. Utover det er det læreren selv, ut ifra profesjonelt skjønn, som bestemmer hvilket konkret faginnhold elevene skal ha i undervisningen og hvilke undervisningsmetoder og -aktiviteter som skal brukes (Bakken, 2023, s. 20). Læreplanene i LK20 har altså et større handlingsrom enn tidligere læreplaner, som tilbyr lærere muligheten til å arbeide på nye måter. Spesielt verbet *utforske* har fått større plass i kompetansemålene i LK20, sammen med blant annet *leke*. Jeg tenker det er viktig å reflektere over hvordan mange av kompetansemålene egentlig inviterer til å tenke litt utenfor boksen og, i tillegg til den tradisjonelle undervisningen, ta i bruk kreative og nytenkende undervisningsmetoder.

#### 1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av til sammen sju kapitler. De to kommende kapitlene, 2.0 Tidligere forskning og 3.0 Teori, tar for seg det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for å kunne diskutere, reflektere over og svare på problemstillingen. I kapittel 4.0 presenteres forskningens metodikk og datainnsamling, og i kapittel 5.0 presenterer jeg resultater og analyse av funn fra datainnsamlingen. Til slutt, i kapittel 6.0, følger en diskusjonsdel hvor jeg

tar for meg hovedfunnene og drøfter disse i lys av tidligere forskning og teori.  
Masteroppgaven avsluttes med en oppsummering og konklusjon i kapittel 7.0.

## 2.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres tidligere forskning på fysisk aktiv læring i skolen. Fysisk aktivitet i skolen har tradisjonelt vært rettet mot helsefremmende arbeid og tidligere forskning på feltet samsvarer i stor grad med dette. Forskingen kan se ut til å ha hatt et folkehelseperspektiv fremfor et utdanningsperspektiv og at den har gitt mer teoretisk enn praktisk grunnlag. Nyere studier setter derimot fokus på fysisk aktivitet også i et lærings- og utdanningsperspektiv, også med fokus på læreres meninger og holdninger til læring gjennom aktivitet. Det finnes en del forskning på implementering av fysisk aktiv læring og eventuell læringseffekt, selv om det trengs mer undersøkelser av dette. Nyere studier fokuserer også på fysisk aktiv læring som didaktisk tilnærming og læreres subjektive erfaringer av FAL i undervisning får stadig større plass. Dette er spesielt interessant for denne studien. Forskingen som presenteres her er delt inn i to kategorier: 2.1) Læreres tanker om FAL som didaktisk metode og 2.2) Læringsaktiviteter og utbytte.

### 2.1 Læreres tanker om FAL som didaktisk metode

Fra forskning på læreres tanker om FAL som didaktisk metode trekker jeg her frem tre studier med perspektiver som er særlig relevant for mitt masterprosjekt. Den første er en dansk studie av Madsen (2021), som handler om FAL som meningsfull didaktisk metode i danskfaget. Denne er relevant med tanke på at den retter seg spesifikt mot morsmålsfaget i Danmark, slik min forskning er rettet mot norskfaget. Den andre studien er en norsk studie av Teslo et al. (2023), som tar for seg noe av det samme. Den tredje studien er en norsk masteroppgave som både tar for seg læreres holdninger og tanker, læringsmuligheter og utfordringer ved fysisk aktiv læring og selve begrepet FAL (Berg, 2022).

I en delstudie av et større forskningsprosjekt undersøker Madsen (2021) læreres erfaringer med en handlingsorientert tilnærming til bevegelse i danskfaget og hvordan lærerne integrerer bevegelse i undervisningen på en måte som føles meningsfull for dem selv. Formålet med studien var å finne ut hvilke didaktiske hensyn som er avgjørende for at lærerne føler at bevegelse i undervisningen er relevant og anvendelig. Fem lærere deltok i et kvalitativt intervju. Lærerne hadde tidligere deltatt i første fase av Madsens prosjekt, som handlet om å utforme og teste ut ulike kroppslige bevegelser i undervisning (Madsen, 2021, s. 43). En lignende studie om fysisk aktiv læring som meningsfull undervisningsmetode ble gjennomført i Norge i 2023. Forskerne intervjuet 16 lærere med mål om å finne ut hvordan de aksepterer,

tilpasser og bruker FAL i undervisning (Teslo et al., 2023, s. 1).

Lærernes perspektiver blir tematisert i alle tre studiene. Madsen (2021) fant at lærernes ønske om å bruke bevegelse i undervisningen vekkes når bevegelsesaktiviteten kombineres med et kjerneelement i danskfaget og bevegelse kan bidra til å nå faglige mål (s. 44). Undersøkelsene til Teslo et al. (2023) indikerer også, i likhet med Madsens funn, at det kan virke mer meningsfullt for lærerne å bruke fysisk aktive læringsmetoder i undervisning når fokuset ligger på selve læringen og ikke kun er knyttet til et helseperspektiv, slik fysisk aktivitet i skolen tradisjonelt har vært (s. 9). I Berg (2022) sin studie forteller lærerne at de bruker FAL som verktøy for å nå læringsmål, slik som i de andre studiene, men de legger også vekt på at slike tilnærminger til læring er morsommere for elevene (s. 67). Funnene viser videre at lærerne ser på bevegelsesaktiviteter som positivt i form av økt undervisningsrepertoar for dem selv (Madsen, 2021, s. 44), de forstår fysisk aktiv læring som en del av sin profesjonsidentitet og som noe som må integreres i deres rådende undervisningspraksis (Teslo et al., 2023, s. 9).

Når det gjelder elevene, er lærerne i undersøkelsen tydelige på at elevenes læring er deres hovedmotivasjon for å bruke FAL i undervisning, og de trekker frem viktigheten av å kunne fortsette å prioritere elevenes læring (Teslo et al., 2023, s. 5-6). De bruker FAL hovedsakelig for å variere undervisningen og kunne inkludere elever med ulike læringsevner (Teslo et al., 2023, s. 9). Lærerne i Madsens (2021) studie mener at FAL skaper muligheter for elevene til å jobbe med faglig innhold på en annen måte, de ser større engasjement og en effekt hos elevene hvor de absorberer opplevelsen av læring på en helt annen måte (s. 44-45). Berg (2022) fant at lærerne som deltok i hennes studie opplever at læringsutbyttet kan bli bedre i takt med at motivasjonen til elevene øker ved bruk av fysisk aktiv læring, og de nevner spesielt de som sliter med konsentrasjonen ved vanlig tavleundervisning (s. 75). I tillegg til motivasjon, er FAL som arena for samarbeid en viktig faktor for at lærerne bruker slike læringsaktiviteter, og de mener samarbeidet elevene imellom har en positiv effekt på læringen deres for eksempel i norskundervisning (Berg, 2022, s. 82).

Det kommer også frem utfordringer knyttet til bevegelsesaktiviteter i undervisning. En utfordring er å finne bevegelsesaktiviteter som gir elevene mulighet til ny innsikt og læring. Ifølge Madsen (2021) er det derfor «brug for at videreudvikle nye handlingsorienterede bevægelsesaktiviteter, som lærerne kan anvende» (s. 44). Noen lærere i studien belyser også utfordringen med økt uro og kaos som følge av aktiviteter i undervisningen (Madsen, 2021, s.

45). Et annet type kaos illustreres av lærerne i Berg (2022) sin studie. Lærerne forteller at de kan oppleve å miste kontroll over hva elevene faktisk lærer, fordi de ikke har tid til å planlegge så gode FAL-økter at de faktisk får testet og målt elevene opp imot læringsmål (s. 85). En av lærerne i Teslo et al. (2023) sin studie trekker dessuten frem det å skape en balanse mellom fysisk aktivitet og læring som en utfordring når man ikke kjenner til hva som egentlig ligger i begrepet «fysisk aktiv læring» – om målet er å hoppe og løpe mest mulig, eller om det er fag og læring som skal være i fokus (s. 5-6).

## 2.2 Læringsaktiviteter og utbytte

Flere studier i nyere tid viser til at fysisk aktivitet i faglig undervisning kan ha positive effekter på læring, se for eksempel (Lillejord et al., 2016; Schmidt et al., 2019). Andre studier konkluderer med at man ikke sikkert kan vite om FAL har læringseffekt og at det trengs mer forskning på feltet, for eksempel (Bedard et al., 2019). I denne oppgaven går jeg ikke nærmere inn på læringseffekt, da dette er noe som må studeres over tid. Jeg ønsker likevel å belyse hvilke typer fysiske læringsaktiviteter forskning viser kan være positive for elevers læring. Her har jeg valgt å fokusere videre på Madsen (2021) (også omtalt i 2.1) og i tillegg se på forskningsartikkelen til Skage (2022). Skage (2022) sin artikkel er en delstudie av en større undersøkelse, som ved hjelp av intervjuer undersøker hvordan noen lærere bruker FAL to år etter det ble implementert på skolen deres. Disse to studiene har litt ulike vinklinger, og jeg velger derfor å presentere dem hver for seg i hvert sitt avsnitt, før jeg ser dem i lys av hverandre i oppsummeringen.

Madsen (2021) har i sin studie forsket på konkrete bevegelsesaktiviteter som kan bidra til læring i danskfaget. I samarbeid med lærerne som deltok i studien, har han utviklet og prøvd ut mange ulike bevegelsesaktiviteter i danskundervisning. Aktivitetene som ble utformet tok utgangspunkt i et kognitivistisk læringssyn, hvor tanken er at fysisk aktivitet fremmer kognitive prosesser i hjernen, og et læringssyn hvor kropp, hjerne og omgivelser eksisterer i en dynamisk relasjon, som kan forstås som *embodiment* (begrepet forklares nærmere i 3.1.1). Målet var å finne bevegelsesaktiviteter som kunne integreres i undervisning på en slik måte at elevene kunne arbeide fysisk aktivt med faglig innhold (Madsen, 2021, s. 41-42). Madsen (2021) fant gjennom utprøving av mange ulike aktiviteter og intervju med lærerne i etterkant at de erfaringene elevene gjorde fysisk med kroppen, alt fra små håndbevegelser til helkroppsbevegelser, ga best innsikt i det faglige innholdet, fremfor veldig fysisk aktive

bevegelsesaktiviteter (s. 44). Utprøvingen resulterte til slutt i en didaktisk modell for «handlingsorienterte kroppspraksiser». Modellen beskriver seks kroppslige handlingsformer, blant annet dramatisering, forming og sansing, som skal gi elevene erfaringer med fag gjennom kropp og sanser (Madsen, 2021, s. 43). Lærerne i studien forteller imidlertid at de føler det er vanskelig å utforme konkrete bevegelsesaktiviteter som gir elevene kroppslige opplevelser som *faktisk* gir faglig innsikt, samtidig som de på den andre siden mener denne handlingsorienterte tilnærmingen til bevegelse kan bidra til at lærere enklere kan integrere bevegelse i den ordinære undervisningen (Madsen, 2021, s. 45).

Skage (2022) sin delstudie var en oppfølgingsstudie der 9 av de 15 opprinnelige informantene deltok. Skage (2022) fant at syv av disse ni lærere fortsatt brukte fysisk aktiv læring i undervisningen to år etter implementeringsprosessen, i gjennomsnitt én undervisningsøkt per uke. De viktigste faktorene for at lærerne hadde fortsatt med FAL var elevenes utbytte av det, både i form av læring, trivsel og motivasjon. Fem av de syv lærerne brukte FAL hovedsakelig til repetisjon og drilling av kjent fagstoff, én av dem brukte det til introduksjon og innlæring av nytt fagstoff, mens den siste læreren brukte det til begge deler. Flere av lærerne benyttet FAL i de fleste fag, mens noen brukte det mest eller kun i matematikkundervisning. Samtlige av lærerne organiserte som regel eller alltid FAL-aktivitetene som gruppearbeid, ofte stafetter, for å stimulere til elevsamarbeid (s. 57-58). I forbindelse med min studie, er det interessant å se hvordan lærerne her har fortsatt å bruke FAL i de fleste fag, deriblant norskfaget.

Begge disse studiene handler om læringsaktiviteter som kan plasseres under begrepet fysisk aktiv læring, men det er likevel to ulike former for FAL, der Madsen (2021) viser til bevegelsesaktiviteter hvor læring foregår *gjennom* bevegelse og Skages (2022) funn indikerer hovedsakelig aktiviteter hvor læring foregår *i* eller *parallelt* med bevegelse. Lærerne i studien til Skage forteller dessuten at samarbeid som regel er en del av FAL-aktiviteten, mens studien til Madsen fokuserer mest på bevegelser elevene gjør individuelt.

### 2.3 Oppsummering

De relativt nye studiene som er blitt presentert i dette kapittelet, indikerer at fysisk aktiv læring som metode bør gagne elevene og skape flere muligheter for læring hvis lærere i det hele tatt skal ønske å implementere det i undervisning. Lærerne ser at elevene blir mer engasjert og motivert i den faglige undervisningen og at FAL kan være en god arena for samarbeid. Madsen (2021) konkluderer i sin delstudie blant annet med behovet for å utvikle



nye handlingsorienterte bevegelsesaktiviteter som lærere kan bruke i undervisning, og i Teslo et al. (2023) kommer det frem et behov for å avklare hva fenomenet *fysisk aktiv læring* egentlig innebærer. Den tidligere forskningen skaper med det et grunnlag for videre undersøkelser av hvordan lærere som har lykket med å implementere FAL faktisk bruker denne metoden og jobber med fysisk aktive læringsaktiviteter i fag, slik at kunnskap og praksis kan videreføres og utvikles.

## 3.0 Teori

I dette kapittelet gjør jeg rede for ulike teoretiske vinklinger som er relevant for å studere fysisk aktiv læring i et norskfaglig, didaktisk perspektiv. De teoretiske vinklingene skal være til hjelp for å forsøke å belyse problemstillingen «*Hva tenker et utvalg lærere om fysisk aktiv læring i norskfaget? Og hvordan bruker lærerne fysisk aktiv læring i norskundervisning på barneskolen?*». Teorien som presenteres her, sammen med tidligere forskning, ligger til grunn for selve forskningen som er gjennomført og diskusjonskapittelet, der resultatene fra forskningen diskuteres opp imot teorien. Kapittelet er delt inn i tre deler. I delkapittel 3.1 gjør jeg rede for noen ulike læringsteorier: helhetlig læringssyn, kroppslig læring og sosiokulturell læringsteori. Delkapittel 3.2 handler om didaktikk og undervisning, både generelt og norskfaglig, som er relevant for å kunne si noe om fysisk aktivitet som didaktisk metode. I det siste delkapittelet, 3.3, gjør jeg rede for fysisk aktivitet og fysisk aktiv læring.

### 3.1 Læringsteori

Det finnes mange ulike læringsteorier, og hver av dem viser til mer eller mindre forskjellige perspektiver på hvordan læring foregår eller hva som gjør at mennesker utvikler seg. Ulike perspektiver på læring har forskjellige synspunkter på hvordan læring skjer, men de har også en god del likhetstrekk og kan ses på som en kompletterende idé om hvordan mennesker lærer (Dybvikstrand et al., 2020, s. 73). I kapittel 2 om tidligere forskning så vi lærerne fortelle om flere aspekter ved fysisk aktiv læring som indikerer at et *helhetlig læringssyn* ligger til grunn for troen på denne typen læringsmetode. I tillegg til det helhetlige læringssynet, kan *kroppslig læring* og *sosiokulturell læringsteori* kobles til ulike aspekter ved fysisk aktiv læring. Derfor har jeg valgt å trekke frem disse tre forståelsene av læring i dette kapittelet om læringsteorier.

*Læring* kan forstås som endringer som skjer i det enkelte individ eller den enkelte elev.

Læring i skolen er noe annet enn læring i hverdagslivet, fordi mye av skolekunnskapen er abstrakt og kan ikke alltid bygge på elevenes tidligere erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 22-25). Læringen som foregår på skolen dreier seg fundamentalt om symboler, tegn og språk og hvordan slik abstrakt innhold transformeres og lagres i strukturer i hjernen (Moser, 2019, s. 254). Læring utenfor skolen skjer derimot ofte spontant, bygger på barnets erfaring og interesse og er som regel knyttet til aktiviteter, observasjoner og etterligninger. På grunn av at skolekunnskapen ofte er mer abstrakt, er institusjonalisert læring på den andre siden som regel basert på forklaring. I mange situasjoner trengs det en ovenfra-og-ned type læring i

skolen, fordi det elevene lærer er helt nytt for dem (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 22-25). Til tross for at institusjonalisert læring i skolen er nødvendig i mange tilfeller, kan læring skje på mange måter, og det er dette de ulike læringssynene eller -teoriene belyser.

### 3.1.1 Helhetlig læringssyn

Alle læringsteorier springer ut ifra mer eller mindre bevisste tanker om hvordan verden er og ulike perspektiver på læring kan relateres til forskjellige menneskesyn. Menneskesynet som ligger til grunn for et helhetlig perspektiv på læring, er et helhetlig menneskesyn (Vingdal, 2014, s. 38). Det helhetlige menneskesynet bygger på en nondualistisk tankegang. Dualismen ser på mennesket med et subjekt-objekt-perspektiv der kropp og sjel er adskilt fra hverandre. I en nondualistisk tankegang derimot ser man på mennesket som én enhet der kropp og sjel ikke kan skilles fra hverandre. I forhold til verden rundt kan ikke mennesket her forstås som en isolert enhet, men må alltid ses som situert og i samspill med omgivelsene rundt og andre mennesker (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 63). Denne tankegangen er vanlig i fenomenologiske læringsteorier, slik som det helhetlige læringssynet er (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 57). Engelsrud (2010) oppsummerer den nondualistiske tankegangen med en enkel setning: «Livet vi lever, leves som kropper i verden» (s. 47). Oppsummeringen baserer hun blant annet på fenomenologen og filosofen Merleau-Pontys teori om kroppen som levd erfaring, som handler om at «erfaringen av å eksistere i verden er noe vi først og fremst har og gjør som kropper» (s. 40). *Opplevelse og erfaring* står altså sentralt i dette læringssynet.

I et undervisningsperspektiv handler denne teorien om å bruke kroppen for å oppleve, eksperimentere, øve og leke, for å igjen kunne analysere og forstå erfaringene (Vingdal, 2014, s. 39). Med andre ord handler et helhetlig læringssyn i skolesammenheng om at eleven lærer med hele seg. Elevene er på skolen med hele seg og har ulike fysiske, motoriske, emosjonelle, kognitive og sosiale evner. Hver enkelt preges av sitt eget hverdagsliv og sin egen historie, de møter de ulike miljøpåvirkning og i tillegg påvirker de hverandre (Vingdal, 2014, s. 38). De fem fysiske og psykiske funksjonsområdene nevnt over virker i samspill med hverandre. For eksempel kan mestring i det sosiale eller fysiske området virke positivt på det emosjonelle eller kognitive. Det kognitive området omfatter blant annet å oppfatte, tenke, forstå og huske, samt refleksjon og konsentrasjon. Den fysiske kroppen består av alle organsystemene, som hjerne, nervesystem og muskler, og det motoriske området viser til grunnleggende bevegelser som løping, hopping, koordinasjon, grov- og finmotorikk og kroppsbevissthet (Vingdal, 2014, s. 40). Når vi vet at alt dette henger sammen, er det grunn til å tro at det fysiske og motoriske

også kan påvirke det kognitive, som er det mest sentrale aspektet når det kommer til fysisk aktiv læring.

Det som er beskrevet over handler i stor grad om hvordan vi forstår selve menneskekroppen. Ulike forståelser av kroppen er med på å danne grunnlaget for hvordan man forstår læring og igjen hvordan lærergjerninger utføres i skolen og i undervisning (Engelsrud, 2010, s. 35). Med tanke på det mangfoldet av barn vi har i skolen i dag, der læring foregår på omtrent like mange måter som det finnes elever, tror jeg at et helhetlig læringssyn blant lærerne kan være avgjørende for at læring skal kunne skje for flest mulig elever.

### 3.1.2 Kroppslig læring og embodiment

Læring har lenge vært forstått som abstrakte prosesser og informasjonsbearbeiding, og i mange år har ikke prosesser som kroppslig læring fått veldig mye oppmerksomhet i den delen av vitenskapen som omhandler pedagogikk og utdanning. I nyere tid har imidlertid relasjonen mellom kropp og læring og læringspotensialet som kan ligge i kroppslige bevegelser fått større anerkjennelse, kanskje med god grunn (Moser, 2019, s. 251).

Kroppslig læring kan forstås på flere måter. I skolesammenheng er begrepet mest brukt i forbindelse med kroppsøvingfaget, men den overordnede definisjonen sier at kroppslig læring handler om å bruke kroppen i læringsprosesser, gjennom ulike bevegelsesformer (Dahl, 2021, s. 31). Med bakgrunn i denne definisjonen, kan kroppslig læring også forstås i sammenheng med læringsprosesser i andre fag enn kroppsøving. En definisjon som taler for kroppslig læring i teoretiske fag bygger på John Deweys tanke om at man *lærer av å gjøre*. Menneskers sanser forstås her som «veien til kunnskap, for de benyttes i handling med et læringsformål» (Østern & Bjerke, 2021, s. 22). Den kroppslige læringen er dessuten den første læringen barn opplever. Når barn er så små at de ikke har utviklet språk enda, tilegner de seg først og fremst kunnskap og erfaringer om verden gjennom å være utforskende og aktive mennesker som helt naturlig bruker kroppen for å lære (Moser, 2019, s. 253). Det virker derfor naturlig at kroppslig læring er noe som bør videreføres fra småbarnsalder til barneskolealder og kobles sammen med språklig og annen ikke-kroppslig læring når barna starter på skolen og gjennom hele barneskoleløpet.

Embodiment, også kalt embodied learning, er et relativt nytt begrep for kroppslig læring, og forstås som en utvidet forståelse av læring. Et embodimentperspektiv på læring springer ut

ifra en grunntanke om at *all* læring egentlig er basert på erfaringer vi gjør med kroppen og sansene våre. Det handler om forståelsen for hvordan man kan tilegne seg erfaringer på et kunnskapsområde, for eksempel kroppslige prosesser, som i neste steg kan få betydning for et annet område. Tanken er at læring som skjer gjennom kroppslige prosesser kan transfereres til det kognitive kunnskapsområdet (Moser, 2019, s. 254). Det er dermed ikke sikkert at det er den kroppslige aktiviteten i seg selv som fører til læring, men at det elevene lærer gjennom kroppslig bevegelse og erfaring kan overføres og dermed føre til et forhøyet kunnskapsnivå. I undervisningssammenheng handler embodimentperspektivet om å fremheve de læringsprosessene som er ikke-verbale og ikke-bevisst-kognitive (Moser, 2019, s. 254).

### 3.1.3 Sosiokulturell læringsteori

Den sosiokulturelle læringsteorien tar utgangspunkt i at fenomenet læring er sosialt betinget og at læring er noe som foregår mellom mennesker i et sosialt samspill (Dybvikstrand et al., 2020, s. 124). Psykologen Lev Vygotsky, den sosiokulturelle læringsteoriens far, mente at det å lære noe forutsetter biologiske faktorer og psykologiske prosesser i hjernen (Säljö, 2016, s. 108), men at sosial samhandling og samspill med andre fungerer som katalysator for disse prosessene. Det betyr at læring er noe som i første rekke foregår i samspill med andre, for så å internaliseres i individet (Vygotsky, 2012, referert i Dybvikstrand et al., 2020, s. 124-125). Sosiokulturell læringsteori kan forstås som et felles utgangspunkt for flere ulike retninger. To retninger innenfor teorien handler om *den proksimale (eller nærmeste) utviklingssonen og læring som praksisfellesskap* (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 74).

Et nøkkelbegrep i sosiokulturell læringsteori er *appropriasjon*, som betyr at mennesket tar noe til seg, for eksempel kunnskap, og gjør det til en del av sin egen indre redskapskasse (Säljö, 2016, s. 113). Det er denne innsikten mange av Vygotskys beskrivelser av læring og utvikling handler om, blant annet tanken om den proksimale utviklingssonen (Säljö, 2016, s. 114-118). Den proksimale utviklingssonen beskriver forholdet mellom undervisning og utvikling og hvordan dette fungerer i en kompleks relasjon (Hasse, 2013, s. 162). Dette handler om avstanden mellom det en elev klarer på egenhånd og det neste mulige utviklingsnivået eleven kan nå ved hjelp av andre, for eksempel læreren eller medelever. I undervisningssammenheng taler denne tanken for andre undervisningsmetoder enn den tradisjonelle, enveisformidlende klasseromspraksisen, som stimulerer til samarbeid og samhandling, der en dypere forståelse av det faglige vektlegges (Dybvikstrand et al., 2020, s. 135).

Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er læring i praksisfellesskap et aspekt. Det innebærer at læring ses som et resultat av interaksjon med andre i samme læringsmiljø, som igjen betyr at læring i det sosiokulturelle perspektivet alltid foregår i en kontekst, for eksempel i klasserommet eller sammen med medelever i andre omgivelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 75). Et viktig moment her er elevaktive arbeidsformer som stimulerer til *dialog* og *samtale* i ulike former. Målet med slik samarbeidslæring er blant annet å hjelpe hverandre til å lære grundig og skape mening og forståelse, og et viktig ledd i læringsprosessen er å prøve ut og bruke lærestoffet i forskjellige situasjoner (Garrison & Cleveland-Innes, 2005, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 82).

### 3.2 Didaktikk og undervisning

Didaktikk generelt, også kalt allmenndidaktikk, er læren om undervisning (Sjøberg, 2020). Allmenndidaktikken gjelder for alle fag og har blitt til gjennom forskning på og planlegging av undervisning. Målet med denne overordnede didaktikken er å binde de ulike fagene sammen gjennom et felles språk uten at enkeltfagene særegenhet går til grunne (Helle, 2017, s. 27). Didaktikk er helt grunnleggende sagt læren om planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (Helle, 2017, s. 20). Tidligere definisjoner av didaktikk dreide seg hovedsakelig om *hva* som skulle læres gjennom undervisning og det ble lagt mest vekt på det teoretiske. Nyere definisjoner rommer både praksisrelaterte (hvordan) og teoretiske (hva og hvorfor) dimensjoner, som viser at didaktikkbegrepet har fått en utvidet betydning (Helle, 2017, s. 21). For eksempel definerer Gundem (2008) didaktikk som «teori og praksis knyttet til undervisning og læring» (s. 5). De danske professorene Qvortrup og Wiberg (2013) støtter seg på ulike kilder i sin definisjon av begrepet didaktikk. De definerer didaktikk som en disiplin som tilbyr praktiske verktøy for å arbeide med læring, og innebærer både teori om, refleksjoner over og begrunnelser for undervisnings- og læringspraksis (s. 19). Både Gundem og Qvortrup og Wiberg sine definisjoner viser en utvikling av forståelsen av begrepet som inkluderer både hva elevene skal lære, hvordan de skal lære det og hvorfor det skal læres.

#### 3.2.1 Norskdidaktikk

Fagdidaktikk er mer spisset enn allmenndidaktikk og er den delen av didaktikken som omhandler innsikt i og læren om undervisning i hvert enkelt skolefag, for eksempel norsk (Helle, 2017, s. 28-29). Noe av det spesielle med fagdidaktikk er at den sier noe om forskjellene i undervisning i ulike fag, blant annet hvilke metoder som egner seg for norskundervisning versus matematikkundervisning (Bakken, 2023, s. 19). Norskdidaktikk er

læren om undervisning i norsk og innebærer også refleksjon over fagets hva og hvordan (Bakken, 2023, s. 139; Smidt, 2009 s. 13). Selve norskfaget er komplekst sammensatt med mange dimensjoner og underområder, og er uten tvil det største skolefaget i norsk skole. Norsk er både et kulturfag, kommunikasjonsfag, danningsfag og identitetsfag (Smidt, 2009, s. 16-22). Faget har i tillegg ulike underområder som lesing, skriving, grammatikk, litteratur og muntlighet. Hver og en av de norskfaglige dimensjonene og underområdene krever mer eller mindre ulike didaktiske metoder (Bakken, 2023, s. 139).

Både allmenndidaktisk teori og den spesifikke fagdidaktiske teorien fungerer som ramme og redskap når læreren skal planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 79). Didaktikken er altså utgangspunkt for undervisningen i norskfaget, som i neste omgang innebærer mange ulike arbeidsmetoder og læringsaktiviteter.

### 3.2.2 Undervisning, metoder og aktiviteter i norskfaget

Undervisning defineres av Lyngsnes og Rismark (2020) som «handlinger som har som intensjon å fremme andres læring, og som peker på det som skal læres, på en slik måte at de lærende har mulighet til å forstå det» (s. 76). Undervisning handler i den forstand om læring på et annet nivå enn den læringen som for eksempel foregår i spontane aktiviteter i dagliglivet, fordi det ligger en hensikt bak og et mål i enden av læringen. I skolesammenheng er det vanlig å se på forholdet mellom undervisning og læring på den måten at dersom intensjonen fra lærerens side er å bidra til læring, kalles aktiviteten læreren gjennomfører undervisning, selv om elevene etter endt undervisning ikke har lært noe (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 76). Selve norskundervisningen handler altså om hvordan læreren utformer opplæringen med bevisst tilrettelagte aktiviteter, der målet med aktivitetene er å oppnå norskfaglig læring hos elevene. Ofte tenker en på undervisning som en eller annen form for kunnskapsoverføring fra læreren til elevene. Repstad og Tallaksen (2019) hevder at det skal mer til i en læringsprosess enn denne kunnskapsoverføringen. Overføring av kunnskap er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for at elevene faktisk lærer, fordi kunnskapen også må internaliseres ut ifra opplevelser og erfaring (s. 42).

For å drive undervisning og oppnå læring hos elevene, bør det brukes ulike arbeidsmetoder og læringsaktiviteter. Norskfagets kompleksitet både tvinger og gir lærere mulighet til å benytte flere ulike metoder og aktiviteter for å skape læring, for det finnes ingen universalmetode for alt som skal læres. En *metode* er en betegnelse på en framgangsmåte for å oppnå et mål,

basert på en plan (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 101). Aktiviteter i undervisning er en metode, altså en planbasert framgangsmåte, som handler om alle de erfaringene og opplevelsene læreren kan gi elevene for å fremme læring i et fag. For å definere klart hva som menes med aktiviteter, sammenlignes det med *strategier* i norskfaglig sammenheng, fordi strategilære er en stor del av norskfaget. Strategier er arbeidsmetoder elevene gradvis skal lære seg å bruke på egenhånd for å oppnå læring, mens læringsaktiviteter kan være spennende, interessante opplevelser som fester seg på elevenes minne, men som de ikke nødvendigvis skal lære seg å gjennomføre alene (Fjørtoft, 2014, s. 243). Ulike læringsaktiviteter kan derimot ses som en strategi fra lærerens side, for å fremme elevenes læring (Fjørtoft, 2014, s. 239). Hvis slike læringsaktiviteter skal kunne føre til læringsutbytte hos elevene, er det nødvendig å sette dem inn i en større didaktisk sammenheng, som består av konkrete læringsmål og god planlegging og organisering (Fjørtoft, 2014, s. 241).

Lyngsnes og Rismark (2014) viser til ulike overordnede tradisjoner for opplæring og metodebruk i undervisning, som induktive og deduktive tilnærminger. Det induktive prinsippet baserer seg på at problemløsning og «å gjøre» er framgangsmåten for å lære, mens det deduktive prinsippet handler om at elevene tilegner seg kunnskap gjennom det læreren presenterer eller formidler. Skolens tradisjon for institusjonalisert læring baserer seg hovedsakelig på det deduktive prinsippet, til tross for at det induktive prinsippet forstås som mer gunstig både for elevenes læring, motivasjon og nysgjerrighet (s. 113-114). Dessuten kan induktive metoder, hvis de ikke er satt inn i en større didaktisk sammenheng, for noen elever skape en følelse av avmakt eller manglende mestring, som igjen kan føre til *strategier for ikke-deltakelse*, der elever velger å ikke være en del av læringsfellesskapet. På den andre siden kan induktive metoder som er godt strukturert og organisert bidra til det motsatte (Wenger, 1998, referert i Fjørtoft, 2014, s. 241-242).

Når det gjelder metoder i norskundervisning spesifikt, legger Bakken (2023) vekt på at ulike metoder for undervisning egner seg mer eller mindre godt til de ulike underområdene innenfor norskfaget (s. 145-146). Undervisningsmetodene er mange, og noen eksempler på metoder som brukes i norskundervisning er presentasjon, tavleundervisning, gruppearbeid, rollespill, dialog og arbeidsstasjonsopplæring (Repstad & Tallaksen, 2019, s. 179-182). Goodwin et al. (2012) har ut ifra forskning etablert ni kategorier av undervisningsmetoder som har vist seg å fungere spesielt godt for elevers læringsutbytte, hvorav tre kan knyttes direkte til fysisk aktiv læring. En av kategoriene er samarbeidslæring, som praktisk i



klasserommet handler om hvordan læreren gir elevene mulighet til å interagere med hverandre, for å skape læring. En annen er ikke-verbale representasjoner, der meningen er å forsterke elevenes evne til å uttrykke og utvide kunnskaper gjennom mentale bilder, og en siste kategori handler om å gi elevene anledning til å øve og anvende kunnskap (s. 133-134). De mange ulike metodene, aktivitetene og strategiene som har vist seg å faktisk være effektive for læring, antyder at variasjon i undervisningen er viktig, om ikke avgjørende, for elevers læringsprosesser.

### 3.3 Fysisk aktiv læring

#### 3.3.1 Fysisk aktivitet

Helsedirektoratet bruker Caspersen og medarbeidere (1985) sin definisjon av fysisk aktivitet, som sier at «fysisk aktivitet kan defineres som enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en økning i energiforbruket utover hvilenivå» (Helsedirektoratet, u.å.). I prinsippet betyr dette all tiden man ikke sover eller er helt i ro (Dragseth et al., 2022, s. 7). Det betyr at terskelen er ganske lav for å kunne si at man er fysisk aktiv når man er i bevegelse. Når fysisk aktivitet defineres på denne måten, tenker jeg det er åpenbart at det allerede er mye av det i skolen. Fysisk aktivitet kan være spontan eller planlagt og organisert. Aktivitet som skjer i friminuttene på skolen er ofte mer spontan enn aktivitet som foregår i undervisningsøkter eller som avbrekk i undervisning (Dragseth et al., 2022, s. 7).

#### 3.3.2 Hva er fysisk aktiv læring?

Fysisk aktiv læring handler om, som betegnelsen indikerer, *fysisk aktivitet* og *læring* i forbindelse med hverandre. Metoden representerer en variasjon til tradisjonell, stillesittende undervisning i skolens teoretiske fag (SEFAL, 2023, s. 26). I praksis går dette ut på å integrere fysisk aktivitet og kroppslig bevegelse inn i den ordinære undervisningen, slik at elevene kan lære gjennom å være i bevegelse (Dragseth et al., 2022, s. 19; Vingdal, 2014, s. 12). Ifølge Vingdal (2014) kan fysisk aktiv læring være knyttet til kroppsøvfaget dersom kroppsøvingsemner kombineres med emner i andre fag, eller så kan FAL brukes som læringsaktiviteter i andre fag (s. 13). SEFAL (2023), derimot, ser ut til å skille fysisk aktiv læring fra kroppsøvfaget ved å presisere at det er en metode for teoretiske fag (s. 26). Fysisk aktiv læring skiller seg fra kroppsøving på den måten at kroppsøving er et eget skolefag, mens fysisk aktivitet og fysisk aktiv læring er noe som foregår gjennom små og

store tiltak innenfor skolens rammer på flere områder (Borgen et al., 2018). Fysisk aktiv *læring* skiller seg også fra det mer generelle begrepet fysisk aktivitet ved at det er en undervisningsform der elevene jobber med teori og læringsmål i fagene samtidig som de er i bevegelse. I undervisningssammenheng kan vi dermed tenke på FAL som en utvidet forståelse av hva det vil si å være fysisk aktiv generelt. Det handler ikke lenger kun om å være i bevegelse, men at elevene skal kunne oppnå læring gjennom og i aktivitet. Læring *gjennom* aktivitet handler om å bruke bevegelse til å lære noe teoretisk og har slik sett mer nytteverdi enn læring *i* aktivitet, mens læring *i* aktivitet handler om å lære noe om seg selv ved å være i bevegelse og har dermed større egenverdi (Rottman & Bayer, 2018, s. 68-70). Læring gjennom eller i bevegelse har også et samarbeidsaspekt. Studier viser at fysisk aktivitet i bevegelsesaktiviteter der man må samarbeide med andre har sterkere positiv effekt både på elevers prestasjoner og kognitive ferdigheter, i forhold til individuell fysisk aktivitet (Lillejord et al., 2016, s. 15).

Læringsaktiviteter som er fysisk aktive henter inspirasjon fra ulike fysiske aktivitetsområder som lek, friluftsliv, idrett og mosjon og ikke minst vanlig hverdagslig aktivitet (Vingdal, 2014, s. 12). Den hverdagslige, enkle aktiviteten er nok den aller viktigste, med tanke på at alle elever skal kunne delta i fysisk aktive læringsaktiviteter. Et viktig prinsipp for FAL er nemlig at aktivitetene skal være inkluderende og det skal føles enkelt for alle elever å delta uansett forutsetninger (Dragseth et al., 2022, s. 22). Alle elever i en og samme klasse har naturligvis svært ulike forutsetninger, og fysisk aktivitet er bra for alle barn uansett hvilke forutsetninger de har. Fysisk aktive læringsaktiviteter må derfor tilpasses av læreren som kjenner elevene best for at aktivitetene skal oppleves inkluderende for alle. Dragseth et al. (2022) poengterer dessuten at FAL bør integreres gradvis i klassen, helst i samarbeid med elevene, og bli en naturlig del av skolehverdagen. Derfor bør også bevegelse integreres i undervisningsplanleggingen, spesielt om læreren ønsker få til mer fysisk aktiv læring over lengre tid (s. 20).

Integrering av kroppslige bevegelser i undervisningen både kan forstås som et mål i seg selv, med tanke på å skape glede og motivasjon hos elevene, og som en måte å arbeide med læreplanmål (SEFAL, 2023). Dragseth et al. (2022) støtter tanken om at bevegelse i undervisningen noen ganger bør bidra til læring som kan styrke elevene på veien mot å nå ulike læringsmål eller andre generelle prinsipper i læreplanen, mens det andre ganger kun bør ha til hensikt at elevene skal få beveget på seg (s. 20). Dette betyr at FAL kan ses på som en

totelt metode, som både direkte og indirekte kan bidra til læring. Det virker altså som at en fysisk aktiv læringsaktivitet, dersom den er godt forankret i læringsmål, direkte kan bidra til økt forståelse og kunnskapsnivå hos elevene, eller at læring skjer som et resultat av økt glede, trivsel og motivasjon forårsaket av fysisk aktiv læring. Motivasjon for å lære eller for å gjøre en innsats knyttes til erfaringer av å mestre (Lyster, 2019, s. 35).

Et sentralt begrep i forbindelse med fysisk aktiv læring, er *variasjon*. Variasjon betyr å forandre eller veksle mellom noe (Store norske leksikon, 2005-2007). FAL er en metode som kan brukes for å skape nettopp dette i skolehverdagen, og i SEFAL sin definisjon av FAL, nevnes variasjon eksplisitt (SEFAL, 2023, s. 26). Fysisk aktiv læring som metode gir store muligheter for å variere undervisningen både når det gjelder innhold og gjennomføring (Dragseth et al., 2022, s. 20). Den nye læreplanen legger til rette for stor metodefrihet og skaper rom for at læreren kan variere arbeidsmåtene hen velger å bruke i undervisningen. Læreren blir derfor en viktig brikke i det å skape en mer variert og aktiv undervisning for elevene (Dragseth et al., 2022, s. 19). Dragseth et al. (2022) presiserer at fysisk aktive øvelser og aktiviteter bidrar til økt variasjon, som igjen bedrer læringsmiljø og læringsutbytte (s. 10). Læringsmiljøet har igjen stor betydning for at elever kan lære av og med hverandre (Vingdal, 2014, s. 38). Det trenger altså ikke å være den fysiske aktiviteten i seg selv som bidrar til læring, men blant annet mulighetene FAL gir for å variere undervisningen, som igjen gir positive ringvirkninger.

### 3.3.3 Fem former for FAL

Fysisk aktiv læring kan deles inn i fem ulike former. Disse viser til ulike måter læreren kan anvende FAL på og hvordan hen kan legge til rette for bevegelse i undervisningen. De fem formene for FAL er lekende, kreative, situerte, strukturerte og kroppslige aktiviteter (Ottesen, 2017, sitert av SEFAL, 2023). Disse fem formene er ikke en fasit på hvordan man skal anvende FAL, men de kan være et fint utgangspunkt. Det viktigste er at undervisningen ved hjelp av dette kan bli mer variert, praktisk og aktiv (SEFAL, 2023). I det følgende vil jeg presentere definisjonene av *fem former for FAL*. Disse definisjonene er relevant å ha med for å senere kunne drøfte eksempler på aktiviteter lærerne bruker i ulike deler av norskundervisningen.

I læringsaktiviteter som har en *lekende* tilnærming er meningen at elevene skal ha det gøy mens de lærer, og kjente leker tas gjerne i bruk for å formidle det faglige innholdet. I

*strukturerte* aktiviteter tas læringsarenaen i bruk på måter som tilrettelegger for mer bevegelse og læringsaktiviteten er organisert på en måte som gjør at elevene må reise seg fra stolene sine. Et tiltak for å organisere strukturerte aktiviteter er for eksempel å henge opp oppgaver på ulike områder, enten i klasserommet, på gangen eller i skolegården. *Kroppslige* aktiviteter eller *kroppsliggjøring* handler om at elevene kan forme sin forståelse av det faglige innholdet gjennom sanseopplevelser og erfaringer de gjør med kroppen. I slike aktiviteter er det avgjørende at læreren kobler bevegelsene sammen med det spesifikke fagstoffet, slik at elevene kan oppleve mening og dermed støttes i innlæring av fagstoff. *Situerte* aktiviteter viser til undervisning der elevene jobber med faginnhold i en autentisk kontekst, hvor for eksempel natur og nærmiljø både tas i bruk som læringsarenaer og brukes konkret. Den siste formen for FAL er *kreative* aktiviteter. I kreative aktiviteter tillegges undervisningen en kreativ, skapende eller estetisk dimensjon, for eksempel gjennom rollespill, kunst eller musikk (Ottesen, 2017, sitert av SEFAL, 2023).

### 3.4 Oppsummering

Qvortrup og Wiberg (2013) hevder at læringsteori og didaktikk må ses i sammenheng og i lys av hverandre (s. 19-21). For eksempel er det naturlig at lærerens læringssyn påvirker de didaktiske valgene læreren tar. Den nye læreplanen (LK20) har dessuten gitt lærerne større metodefrihet, som vil si at lærerens læringssyn kommer tydeligere til uttrykk gjennom de metodene og aktivitetene han eller hun anser som fruktbar i en elevgruppe eller i en undervisningssituasjon. I denne masteroppgaven forstås fysisk aktiv læring som et praktisk verktøy og en metode for gjennomføring av undervisning i teoretiske fag. Dette passer innunder Qvortrup og Wiberg (2013) og Gudem (2008) sine utvidede definisjoner av didaktikk, som også innebærer *hvordan* elevene skal jobbe med fag og nå læringsmål (se 3.2). Det mest sentrale ved fysisk aktiv læring som undervisningsmetode, er at FAL er *læringsaktiviteter* i ulike former, som Fjørtoft (2014) legger vekt på at handler om gode opplevelser i læringsprosesser som kan fremme elevenes læring (se 3.2.2).

## 4.0 Metode

I dette kapitlet presenterer jeg den metodiske tilnærmingen som er brukt i studien, hvilket innebærer valg av metoder og bakgrunn for valgene. Kapitlet består av sju underkapitler. Det inneholder en beskrivelse av vitenskapsteorien som ligger til grunn for metodevalget, begrunnelse for valg av kvalitativ metode og beskrivelse av intervjuprosessen og observasjonsarbeidet. Til slutt er forskningens validitet og reliabilitet og etiske problemstillinger belyst.

### 4.1 Vitenskapsteori

Vitenskap og forskning handler om å studere noe fra utsiden, undersøke ulike praksiser og kunnskap og reflektere over dette. Hovedintensjonen er å søke etter «sannhet» (Kvarv, 2021, s. 13-15). Søking etter sannhet kan ha svært ulik motivasjon og fremgangsmåten for å finne sannheten varierer med formålet. Den store variasjonen i motivasjon og formål danner grunnlaget for ulike vitenskapsteorier, som igjen danner grunnlag for forskjellige metoder og metodevalg i forskning (Kvarv, 2021, s. 13). Kvalitative forskningsprosesser i humanistisk forskning forankres vitenskapsteoretisk i *hermeneutikk* og *fenomenologi*. Disse har til felles at de er konstruktivistiske retninger. Konstruktivismen tar utgangspunkt i at den sosiale virkeligheten ikke er konstant, men er i stadig endring, og at det er umulig å skille mellom studieobjektet og den som studerer det. Ifølge konstruktivismen kan menneskene som deltar i for eksempel kvalitative intervjuer kun si noe om deres subjektive oppfatninger av et fenomen eller av virkeligheten, uten å helt sikkert vite at det de oppfatter som virkelig faktisk *er* virkeligheten. Med bakgrunn i denne tanken, vil oppfatninger av fenomener og virkeligheten kunne endres med ny kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

I fenomenologien studeres bevissthetsstrukturer og førstepersonserfaringer. Målet i fenomenologiske vitenskapsteoretiske retninger er å undersøke og beskrive verden slik den oppleves og erfares av enkeltmennesker her og nå. De subjektive beskrivelsene av verden bunner i menneskers bevisste eller intensjonale erfaringer av et fenomen, og ifølge fenomenologien skal disse aksepteres uten at de endres på. I neste omgang må likevel de intensjonale fenomenene forstås, og de må derfor fortolkes for å skape mening (Kvarv, 2021, s. 96).

I hermeneutikken forsøker man å skape forståelse for noe gjennom å fortolke det (Kvarv,

2021, s. 84). Materialet man arbeider med i hermeneutikken er mening formidlet gjennom språk, enten i tekst eller tale (Kvarv, 2021, s. 148). Et viktig begrep i hermeneutikken er *forståelseshorisont*. Denne horisonten dannes av ubevisste antakelser forskeren går inn i arbeidet med. Ifølge hermeneutikken har forskeren alltid en foreløpig, grov tolkning eller forståelse av fenomenet som skal studeres og denne tolkningen er alltid til stede gjennom fortolkningsprosessen. Når forskeren undersøker fenomenet i detalj, kan dette føre til at den foreløpige tolkningen styrkes eller revideres (Kvarv, 2021, s. 149).

Hermeneutikk og fenomenologi kan fungere i samspill med hverandre. Fenomenologien studerer enkeltmenneskers erfaringer og opplevelser, slik som i kvalitative forskningsintervjuer. Hermeneutikken er opptatt av fortolkning av fenomener for å skape forståelse, som når forskeren undersøker kvalitative forskningsintervjuer i detalj for å forstå erfaringene og opplevelsene eller observerer mennesker, også gjerne i lys av det andre har skrevet om fenomenet tidligere. Begge disse vitenskapsteoriene ligger til grunn for mine valg som presenteres videre i metodekapittelet.

## 4.2 Valg av kvalitativ metode

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode som fremgangsmåte for å finne svar på problemstillingen min. Problemstillingen handler om hvordan noen enkeltlærere realiserer bruken av fysisk aktiv læring i sin norskundervisning og hva deres oppfatning av fysisk aktiv læring er. Jeg ønsket altså å studere et utvalg lærere sine personlige og subjektive refleksjoner, opplevelser og erfaringer av fenomenet fysisk aktiv læring. Formålet er å åpne en dypere forståelse av hvordan FAL kan brukes i norskfaget, og en dypere forståelse av lærernes tanker om dette. Et kvalitativt forskningsdesign ville gi meg mulighet til å undersøke nettopp dette, og dermed ble det et naturlig valg. Kvalitative forskningsmetoder bygger på en fenomenologisk tilnærming, som beskrevet i forrige delkapittel. Metoder som er kvalitative, slik som intervju og observasjon, søker å forstå sosiale fenomener med bakgrunn i en tanke om at den virkelige verden er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Med bakgrunn i en slik forståelse er målet med denne studien å fremskaffe beskrivelser av enkeltmenneskers egne opplevelser av fenomenet FAL, slik FAL oppleves i deres livsverden, som igjen kan gi en innsikt i virkeligheten.

For å undersøke fysisk aktiv læring som fenomen, har jeg valgt å bruke kvalitative intervjuer

og observasjon. Alle lærerne som deltok i studien ble intervjuet, men på grunn av lange avstander mellom meg og lærere som passet til kriteriene og ønsket å delta, ble det kun gjennomført observasjon av én lærer. Derfor er analysene i dette prosjektet hovedsakelig basert på intervjudata, med observasjonsdata som supplement.

### 4.3 Utvalg

Et utvalg er den gruppen som er valgt ut for å delta i undersøkelsen. Disse menneskene er undersøkelsens enheter og kalles gjerne informanter eller deltakere i kvalitative studier og respondenter i kvantitative studier. Utvalget plukkes ut til å delta i studien ut ifra de kriteriene som settes, og de kan enten plukkes ut tilfeldig eller ikke tilfeldig (Larsen, 2017, s. 89).

#### 4.3.1 Valg av deltakere og kriterier

I utvelgelsen av deltakere til intervjuundersøkelsene mine var det viktig å vurdere hvem som kunne gi gode svar med tanke på kvalifikasjoner og egenskaper. Med tanke på at forskeren i fenomenologisk forskning beskriver erfaringer knyttet til et fenomen, er det et naturlig krav til deltakerne at de har erfart fenomenet forskeren prøver å beskrive (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Jeg trengte derfor å finne deltakere som har erfaring med fysisk aktiv læring. Fenomenet som studeres (FAL), problemstillingen og forskningsspørsmålene dannet utgangspunkt for hvilke mennesker som var aktuelle i denne studien (Neteland, 2020, s. 53). Ut ifra problemstillingen «*Hva tenker et utvalg lærere om fysisk aktiv læring i norskfaget? Og hvordan bruker lærerne fysisk aktiv læring i norskundervisning på barneskolen?*», etablerte jeg tre kriterier for å kunne delta i forskningen. I og med at FAL ikke kun dreier seg om bruk av aktivitet i undervisning, men er et eget fagfelt, fant jeg det nødvendig å intervju og observere mennesker med god kompetanse på fagfeltet, for å sikre best mulig resultater. Det ble dermed et kriterie at lærerne som skulle delta i undersøkelsen enten hadde etter- eller videreutdanning i fysisk aktiv læring eller god kompetanse og erfaring gjennom for eksempel kurs i FAL. Dessuten måtte de også være norsklærere og i utgangspunktet bruke FAL i norskundervisning på 4.-7. trinn.

Når kriteriene er lagt, er det også viktig å tenke gjennom hvor mange deltakere man ønsker å ha med i undersøkelsen. Hvor mange intervjupersoner som trengs bestemmes først og fremst av problemstillingen. Et generelt inntrykk er at det kan være en fordel å ha et mindre antall intervjuer og heller bruke mer tid på forberedelser og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.

148). Dette gjelder spesielt dersom formålet med forskningen er å gå i dybden på et tema (Neteland, 2020, s. 55) Både med bakgrunn i at jeg i dette prosjektet ønsket å undersøke FAL i dybden og med tanke på tiden jeg som masterstudent har til rådighet, ønsket jeg å gjennomføre tre til fire gode intervjuer med litt lengde på intervjuene.

Kvalitative studier går altså dypere inn i praksisen til få deltakere, mens mange kvantitative studier er opptatt av at funnene skal være generaliserbare og skal kunne gjelde for en større del av en populasjon (Bugge, 2020, s. 222). I mitt tilfelle var det verken meningen eller behov for å generalisere funnene fra intervjuene. Selv om funnene ikke nødvendigvis trenger å være generaliserbare, presiserer Larsen (2017) at det likevel er viktig at kvalitative undersøkelser bør ha en overføringsverdi, altså at det som kommer frem også er relevant for andre enn kun utvalget som er med i studien (s. 89). I tilfeller der funnene skal være generaliserbare bruker man gjerne et tilfeldig utvalg, mens et strategisk utvalg, også kalt ikke-sannsynlighetsutvelging, er mer gunstig der man ønsker å gå i dybden på et tema sammen med noen få deltakere. Det finnes fem ulike former for ikke-sannsynlighetsutvelging. De to jeg valgte å bruke i denne studien var *utvelging ved selvseleksjon* og *snøballmetoden*. Ved utvelging ved seleksjon avgjør deltakerne selv og melder selv ifra dersom de ønsker å være med i undersøkelsen. Snøballmetoden er når forskeren først tar kontakt med personer hen kan anta at har kunnskap om det aktuelle temaet, for så å få opplysninger fra disse personene om andre personer som kan være aktuelle for undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 90)

Med en fenomenologisk vitenskapsteori som grunnmur, kriteriene nevnt ovenfor og en plan på hvilke lærere jeg ønsket å lære mer om og av, startet rekrutteringen gjennom et strategisk utvalg (Neteland, 2020, s. 54).

#### 4.3.2 Rekruttering av deltakere

Jeg selv hadde ingen kjennskap til noen lærere med utdanning eller kurs i fysisk aktiv læring. Dermed startet utvalgs- og rekrutteringsprosessen med å undersøke hvilke barneskoler som kunne være aktuelle. Dette gjorde jeg ved å se på hvilke barneskoler i landet som har deltatt i SEFAL sin kompetanseheving og tilbudt videreutdanning i FAL til ansatte ved skolen. I et strategisk utvalg kontakter man ofte mennesker man antar er interessert i temaet som skal studeres (Neteland, 2020, s. 54). Jeg tok derfor kontakt med ledelsen ved mange av disse skolene og de ansatte fikk mulighet til å melde seg til å delta, altså en type «utvelging ved seleksjon». Jeg opplevde imidlertid at det var utfordrende å komme i kontakt med aktuelle



deltakere til studien min, noe jeg tror kan begrunnes i kriteriene for å delta, spesielt kriteriet om at lærerne måtte jobbe på 4.-7. trinn. Én lærer tok kontakt med meg og ønsket å delta i prosjektet. Etter en liten stund fant jeg det nødvendig å åpne opp for at lærere som jobber på 1.-3. trinn også kunne delta i prosjektet. Denne justeringen av kriteriene skulle vise seg å gi resultater. Den første deltakeren tok så kontakt med noen kollegaer på småtrinnet som hun trodde kunne tenke seg å delta, noe de ønsket, og de kontaktet meg over e-post. Denne typen rekruttering, snøballmetoden, ble avgjørende for at jeg fikk tak i de deltakerne jeg trengte. Den fjerde læreren kom jeg i prat med da jeg tok kontakt med SEFAL for å høre litt om deres arbeid. Læreren som svarte meg på vegne av SEFAL kunne selv tenke seg å delta i prosjektet.

Utvalget i dette forskningsprosjektet består til slutt av fire lærere hvorav tre av lærerne har videreutdanning gjennom SEFAL og én av dem jobber ved SEFAL med å utdanne lærere i fysisk aktiv læring, samtidig som han jobber som lærer ved siden av og bruker FAL i egen undervisning. Det er viktig å nevne at tre av lærerne jobber ved samme skole. Det er naturlig å anta at dette, sammen med at de alle har videreutdanning fra SEFAL, kan bety at de forteller mye av det samme, noe som kan ses som en svakhet. Lærerne er likevel tre ulike individer med ulik grad av erfaring og de jobber på henholdsvis femte, første og andre trinn. Ved å snakke med lærere som jobber ved samme skole har jeg dessuten fått mulighet til å dykke dypere ned tre individers opplevelse av noenlunde samme lærerhverdag, som gir mer tyngde i kunnskapen om hvordan det jobbes med fysisk aktiv læring på akkurat denne skolen.

I utgangspunktet var det som nevnt et kriterie at lærerne som skulle delta brukte FAL i norskundervisning på 4.-7. trinn, men i og med at jeg opplevde utfordringer med å rekruttere deltakere, åpnet jeg etter hvert opp for at lærere som jobber på småtrinnet også kunne delta. I løpet av intervjuene innså jeg at dette kunne være en styrke for oppgaven min. Å snakke med lærere på både småtrinnet og mellomtrinnet har gitt meg en innsikt i hva som er likhetene og forskjellene når det kommer til å bruke fysisk aktiv læring med yngre og eldre elever og en større forståelse for hvorfor det brukes på litt ulike måter.

#### 4.3.3 Presentasjon av deltakerne

I dette delkapittelet presenterer jeg deltakerne som har deltatt i studien. Jeg har valgt å presentere dem med fiktive navn, for å ivareta deres anonymitet. Blant de fire deltakerne er det tre kvinner og én mann. To av lærerne er relativt nyutdannede og har jobbet i grunnskolen i snart 2 år, mens de to andre har lang erfaring fra yrket.

**Sandra:** Den første læreren er Sandra. Hun er 25 år og har jobbet i grunnskolen i 1,5 år, på 4. og 5. trinn. Sandra har utdanning i norsk, matematikk, kroppsøving og samfunnsfag og videreutdanning i fysisk aktiv læring fra SEFAL, som hun har tatt gjennom jobben. Hun har tidligere brukt noe fysisk aktivitet i undervisning, både som vikarlærer og på skolen der hun jobber, men tok det mer i bruk etter videreutdanningen.

**Erik:** Den andre læreren har fått navnet Erik. Han har jobbet i grunnskolen i mange år og har vært mest på 3.-7. trinn ved en liten skole. Erik har spesielt lang erfaring fra å jobbe med fysisk aktiv læring. Han har drevet med FAL i over 20 år, hvor han både benytter fysisk aktiv læring i egen undervisning og er med på å videreutdanne andre lærere i FAL.

**Hilde:** Lærer nummer tre er Hilde. Hun har lang erfaring fra læreryrket. I tillegg til vanlig lærerutdanning har hun grunnfag i idrett, etterutdanning i norsk og videreutdanning i FAL fra SEFAL. Fysisk aktivitet i undervisningen har hun brent for allerede fra hun startet som lærer for omtrent 30 år siden. Måten hun bruker fysisk aktivitet på, har imidlertid endret seg med årene. Hilde jobber til daglig på 1. trinn, men har vært innom alle klassetrinnene og har erfaring med FAL på både småskolen og mellomtrinnet.

**Tina:** Den siste læreren er Tina. Tina er 28 år, har jobbet som lærer i 1,5 år og jobber for tiden på 2. trinn. Hun forteller at hun alltid har brukt fysisk aktivitet i undervisningen, fordi noe annet er utenkelig når hun jobber med de minste elevene, men at bevisstheten rundt å bruke fysisk aktiv læring og ha fokus på det økte etter at hun tok videreutdanningen til SEFAL. Ellers har hun utdanning i norsk, matematikk, naturfag og profesjonsrettet pedagogikk.

#### 4.4 Intervju

Intervju er en av flere metoder for å samle inn kvalitativ data i en studie (Larsen, 2017, s. 97). Det kvalitative forskningsintervjuet bunner i et ønske om å få innblikk i hvordan noen mennesker beskriver egne erfaringer og meninger knyttet til deres dagligliv, for eksempel jobb (Larsen, 2017, s. 98). I et slikt intervju er dataene som samles inn kvalitative, altså ikke-tallfestbare. Målet her er ikke kvantifisering, slik som i kvantitative undersøkelser der man måler noe i tall, men nyanserte beskrivelser av noens verden gjennom ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Når man skal foreta et kvalitativt forskningsintervju må forskeren

tenke gjennom og avgjøre hva slags type kvalitativt intervju som vil gagne forskningen ut ifra problemstillingen og hvordan man best kan strukturere intervjuet for å få svar på det man ønsker å undersøke.

I denne studien har jeg valgt å bruke et semistrukturert intervju, fordi temaet fysisk aktiv læring som eget fagfelt enn så lenge er relativt nytt og ukjent for mange, kanskje spesielt i norskfaget. Formålet med undersøkelsene mine har hele veien vært å lære så mye som mulig av deltakerne i studien, og det var derfor viktig for meg at de kunne fortelle om det de selv synes er relevant innunder rammene for temaet og problemstillingen. Gjennom et kvalitativt semistrukturert intervju kan jeg som forsker få innblikk i den intervjuedes tanker og opplevelser av et fenomen gjennom en interaksjon som ligger tett opptil en samtale i dagliglivet, selv om formålet med samtalen er profesjonelt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

#### 4.4.1 Intervjuguide

Et semistrukturert intervju er ikke en åpen samtale om alt og ingenting, ei heller en lukket samtale ut ifra et spørreskjema, og springer ut ifra en intervjuguide som er fleksibel (Larsen, 2017, s. 99). Jeg utformet intervjuguiden til denne studien på en slik måte at empirien skulle bli et resultat av en sosial interaksjon mellom meg som forsker og deltakeren, mer enn spørsmål og svar-empiri, slik som i et journalistisk intervju (Larsen, 2017, s. 98; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-21). Det er imidlertid vanskelig å skape en helt symmetrisk relasjon mellom forsker og informant, men man etterstreber å skape en samtale der kunnskapen konstrueres i samspill mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Det er dette Kvale og Brinkmann (2015) kaller en «profesjonell samtale» (s. 22).

En semistrukturert intervjuguide har gjerne ferdig formulerte spørsmål, men rekkefølgen spørsmålene stilles i er fleksibel. Denne typen guide skaper rom for oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2017, s. 99). Intervjuguiden min tok utgangspunkt i de to hovedtemaene i problemstillingen: hva lærerne tenker om fysisk aktiv læring i norskfaget og hvordan de bruker det i norskundervisning. Til sammen inneholdt guiden tjuette spørsmål, inkludert åpnings- og avslutningsspørsmål (se vedlegg 3). Jeg hadde altså noen kategorier og en del bestemte spørsmål klare i intervjuguiden, men ved å la fleksibiliteten i intervjuguiden komme samtalen til gode, fikk jeg innblikk i vinklinger og undertemaer jeg ikke hadde tenkt over da jeg utarbeidet den på forhånd.

#### 4.4.2 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene fikk deltakerne et informasjonsskriv om forskningsprosjektet med informasjon om undersøkelsens formål og hva deres deltakelse ville innebære (se vedlegg 1). I skrivet ble de orientert om at jeg kom til å ta lydopptak av intervjuene og hvordan sikker lagring av opptak fungerer. Jeg valgte å ta opp lyd under intervjuene for å kunne være mer til stede under samtalen ved å bare stille spørsmål og lytte. I tillegg gir det meg mulighet til å høre intervjuet flere ganger i etterkant, som gjør at jeg kan gjengi sitater mer nøyaktig (Neteland, 2020, s. 56). Dersom lydopptak brukes på denne måten, er prosjektet som regel meldepliktig i henhold til personvernloven. Derfor hadde jeg i forkant meldt prosjektet til Sikt og fått prosjektet det godkjent (se vedlegg 2). Etter informasjon om alle forhold, ble det innhentet informert samtykke fra deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Konteksten for intervjuene er viktig og kan få betydning for intervjukvaliteten (Neteland, 2020, s. 57). Bare ett av intervjuene ble gjennomført fysisk, mens de tre andre ble gjennomført digitalt på grunn av avstanden mellom meg og deltakerne. Alle fire deltakerne hører til på Vestlandet, og på grunn av ulike tidsskjemaer var det ikke mulig å gjennomføre alle intervjuene på én tur dit. For det ene intervjuet og observasjonen, dro jeg til Vestlandet og fikk gjennomført samtalen fysisk, mens de tre andre ble over Zoom. I dybdeintervjuer er det en fordel å gjennomføre samtalen ansikt til ansikt, men intervjuer over telefon eller Internett kan i visse tilfeller være gunstig, for eksempel hvis annet ikke er praktisk eller økonomisk mulig (Tjora, 2017, s. 171). Jeg opplevde å ha like god kommunikasjon med deltakerne over Zoom som ved det fysiske intervjuet og at dette ikke hemmet gjennomføringen av intervju på noen måte.

Under selve intervjuet er den første tiden avgjørende for hvordan resten av intervjuet blir. Det er viktig å skape en god kontakt mellom intervjueren og informanten, slik at det føles trygt for informanten å snakke fritt videre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Hvert intervju startet med litt uformell prat mellom meg og deltakeren, for å skape en avslappet stemning. Deretter ga jeg en kort briefing om studiens formål og om lydopptak, som de også tidligere hadde lest i informasjonsskrivet, før jeg stilte noen innledende spørsmål om blant annet utdanningsbakgrunn og erfaring fra læreryrket. De fire intervjuene fulgte spørsmålene fra intervjuguiden på en fleksibel måte, slik at alle fikk mulighet til å svare på de samme hovedspørsmålene, men intervjuene tok naturligvis litt ulike retninger på grunn av fleksibiliteten. Jeg avrundet hvert intervju med å spørre om det var noe deltakeren ønsket å

fortelle mer om eller spørre meg om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Intervjuenes lengde varierte fra 40 til 80 minutter ettersom hvor mye deltakerne snakket rundt temaene.

#### 4.4.3 Transkribering

Den første fasen i bearbeidingen av data etter å ha gjennomført intervjuer, er transkripsjon av intervjuene. Transkripsjon handler om å transformere noe fra en form til en annen. I kvalitativ forskning innebærer det som regel å gjøre om muntlige intervjusamtaler til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Den skriftlige teksten som skapes i denne prosessen danner et bedre og mer strukturert grunnlag for å kategorisere, finne mønstre og se sammenhenger i dataene som er samlet inn (Larsen, 2017, s. 110). På den andre siden vil noe gå tapt i transkripsjonen, for eksempel stemmeleie og intonasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205), men Neteland (2020) understreker at det er meningsinnholdet, ikke selve stemmen og språklige detaljer, som oftest er det viktige i kvalitative intervju (s. 62).

Etter at intervjuene var gjennomført, satt jeg igjen med data i form av lydopptak som skulle gjøres om til skriftlig tekst. Kvaliteten på samtlige av lydopptakene var god, og talen var godt hørbar, slik at alt lå til rette for en grei transkriberingsprosess. Transkribering er ganske tidkrevende, og en erfaren skriver bruker omtrent fem timer på å transkribere et intervju på én time (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 207). Jeg, som er uerfaren med å transkribere, måtte regne med å bruke åtte til ti timer på å transkribere én times opptak (Larsen, 2017, s. 62). Jeg fant det likevel nødvendig å bruke tid på å transkribere alle lydopptakene fra start til slutt, til tross for noen nokså lange intervjuer. Grunnen til det var at jeg ønsket å sikre så korrekte data som mulig og gjøre det enklere for min egen del å kategorisere og analysere dataene i neste fase av bearbeidingen. Larsen (2017) hevder at å transkribere intervjuer så nøyaktig og ordrett som mulig kan bidra til høyere validitet, noe som er viktig for kvaliteten av undersøkelsen (s. 110). Det finnes ingen universell måte å transkribere på, men det er likevel noen valg som må tas (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg valgte å transkribere ord for ord og inkludere blant annet alle gjentakelser, for å sikre meg at jeg fikk med alt deltakerne sa. Jeg brukte standard rettskriving og oversatte dialektord til bokmål, da det var innholdet, og ikke selve språket eller dialekten, som var viktig for denne oppgaven. Korte pauser ble markert med tre prikker («...»), og jeg inkluderte først tenkelyder som «eh», før jeg gikk gjennom transkripsjonen på nytt og fjernet disse.

Selv om transkriberingen var tidkrevende, fikk jeg mye ut av prosessen. Det var både

interessant og lærerikt å høre nøye gjennom intervjusamtalene. Jeg merket underveis i transkriberingen at jeg begynte å få en anelse om hvilke kategorier som kom til å bli viktige og noterte ned både viktige nøkkelord og tanker som kom opp. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at slik strukturering gjennom å transkribere, er starten på analysearbeidet (s. 206).

#### 4.4.4 Analysemetode

I kvalitative studier er ofte målet å finne frem til en helhetlig forståelse av et forhold, og dataanalysen foregår derfor som regel gjennom hele forskningsprosessen. Det vil si at analysearbeidet starter allerede ved forberedelsene til undersøkelsene og fortsetter til hele prosessen er over. I løpet av prosessen er det likevel vanlig å etter hvert strukturere, organisere og finne mønstre i dataene (Larsen, 2017, s. 113). Den vanligste metoden for å få oversikt over intervjudataene, er koding og kategorisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Koding og kategorisering kan ses på som en forberedelse til selve analysen, selv om det også er en del av analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Koder og kategorier brukes for å se likheter, forskjeller og mønstre og for å komprimere og redusere datamateriale for å enkle re kunne tolke det (Larsen, 2017, s. 113-114). Intervjuanalysearbeidet mitt startet med å notere ned stikkord og ideer, som Larsen (2017) hevder kan være lurt å gjøre aller først (s. 115). Dette gjorde jeg underveis i transkripsjonsprosessen og da jeg leste gjennom transkripsjonene på nytt. Deretter gikk jeg ut ifra stikkordene og ideene og de foreløpige kategoriene fra intervjuguiden for å lage overordnede hovedtemaer. Ofte brukes ord eller symboler for å markere deler av teksten som har samme tema (Larsen, 2017, s. 115). Jeg valgte å bruke farger, fordi det ble oversiktlig for min egen del. Sitatene ble markert med ulike farger etter temaer, for eksempel fikk sitater der deltakerne snakket om temaet «Begrepet FAL» fargen grønn og «positive erfaringer med FAL» fikk fargen oransje. Etter å ha gått gjennom alle transkripsjonene og markert med farger på papir, ordnet jeg sitatene i tabeller i Word med de ulike temaene som overskrift.

Neste steg i analysearbeidet er å finne sammenhenger. Dette er også noe man gjør gjennom hele forskningsprosessen, men i dette steget starter arbeidet for fullt med å finne sammenhenger, enten likheter eller forskjeller, mellom det deltakerne har uttalt seg om (Larsen, 2017, s. 116). Jeg brukte tabellen med sitatene i de ulike kategoriene til å finne mønstre, likheter og forskjeller i det lærerne fortalte om de samme temaene i intervjuene. Målet med koding og kategorisering er å stykke opp og redusere datamaterialet, mens det videre arbeidet handler om å rekontekstualisere deltakernes utsagn ved å fortolke det de har

sagt og finne fram til meningsstrukturer som ikke finnes umiddelbart i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Dette arbeidet foregikk for min del mens jeg skrev resultater- og analysekapittelet, hvor de fire intervjuene ble koblet sammen.

## 4.5 Observasjon

Observasjon beskrives som den mest fundamentale måten å samle inn data på (Adler & Adler, 1994, sitert i Angrosino & Rosenberg, 2011, s. 467). Å observere handler om å fange opp det som skjer rundt seg ved bruk av alle sanser som å se og høre, og er den mest elementære måten å innhente data på. Observasjon som metode er gunstig når man ønsker å innhente informasjon om det rent praktiske som skjer i undervisning og læring (Dalland et al., 2023, s. 9). Mitt ønske med å observere i klasserommet var å gå i dybden på hvordan en autentisk undervisningsøkt med fysisk aktiv læring kan gjennomføres fra start til slutt, for å skape en bedre og bredere forståelse, samt kunne supplere intervjuene med flere eksempler på læringsaktiviteter. Observasjon av menneskelig praksis er dessuten også en kilde til å forstå erfaringer av fenomener, og brukes mye i hermeneutisk fenomenologisk forskning (Van Manen, 2016, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118)). Postholm & Jacobsen (2018) poengterer at observasjon benyttet alene ikke er tilstrekkelig i kvalitativ forskning, fordi forskerens subjektivitet og antakelser er sterkt til stede. Observasjonsdata sammen med intervjudata vil derimot utfylle hverandre og kan fungere som likeverdige datainnsamlingsstrategier (s. 114-115).

### 4.5.1 Observasjonsskjema

I kvalitativ forskning blir observasjon kalt naturalistisk, fordi kvalitative observasjonsstudier foregår i naturlige situasjoner. Likevel har forskeren i forskningssammenheng et fokus for observasjonene man gjennomfører (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113-114). Larsen (2017) definerer derfor observasjon som «systematiske iakttakelser» (s. 104). For å kunne gjøre systematiske iakttakelser av læringssituasjonen jeg skulle observere, utarbeidet jeg et enkelt observasjonsskjema med noen hovedfokus for observasjonen. Jeg laget observasjonsskjemaet i Word og skrev det ut for å kunne ta notater for hånd, som sikret deltakernes personvern (se vedlegg 4). Jeg ønsket å gjennomføre observasjonen med en relativt åpen tilnærming, som er vanlig i kvalitative studier. Dette kalles en ustrukturert observasjon (Gillham, 2008, referert i Dalland et al., 2023, s. 54). Til tross for at observasjonen kalles ustrukturert og åpen, betyr ikke det at den ikke har et formål. Derfor er det likevel viktig å ha et fokus for observasjonen, slik at man vet hvilken retning observasjonsnotatene skal ta (Dalland et al., 2023, s. 55). I



forkant av observasjonen utarbeidet jeg derfor noen kategorier som skulle være i fokus. Hovedkategoriene var 1) organisering, der jeg ønsket å se på lærerens oppstart og gjennomføring av timen eller læringsaktiviteten og lærerens rolle under aktivitetene, 2) elevgruppen og enkeltelever og deres engasjement under aktivitetene og 3) former for FAL i forhold til tema for undervisningsøkten. Kategoriene ble til som et resultat av det teoretiske rammeverket for oppgaven og intervjuguiden.

Når jeg som forsker iakttar en slik autentisk læringssituasjon, er det viktig at jeg gjennomfører observasjonen så objektivt som mulig. Jeg må være klar over at det er jeg selv som i stor grad bestemmer hva jeg registrerer og forstå forskjellen på hva som faktisk skjer og hva som er mine egne tolkninger (Dalland et al., 2023, s. 10). For å skille mellom faktiske beskrivelser og egne tolkninger lagde jeg to kolonner i observasjonsskjemaet mitt, en kolonne for beskrivelser av det jeg så og hørte og en for egne tolkninger og tanker underveis. Dalland et al. (2023) mener at observasjonsnotatene bør inneholde umiddelbare tolkninger i tillegg til beskrivelser av det som foregår, fordi beskrivelser og tolkninger alltid vil henge sammen på et vis når forskeren går inn i en observasjon med sin egen forforståelse (s. 92). Rett etter observasjonen skrev jeg et refleksjonsnotat for meg selv, slik at jeg ikke skulle glemme noe. Deretter gikk jeg over refleksjonsnotatet en gang til sammen med notatene fra observasjonen, for å forsikre meg om at jeg hadde fått skrevet ned alt.

#### 4.5.2 Observatørrollen

I gjennomføringen av en observasjonsstudie inntar forskeren en forhåndsbestemt observatørrolle. Observatørrollen kan enten være fullt deltakende, delvis deltakende eller ikke-deltakende og bestemmes blant annet av formålet med studien, problemstilling og forskningsspørsmål (Dalland et al., 2023, s. 43). De ulike rollene defineres ut ifra grad av avstand mellom observatøren og elevene. Jeg inntok rollen som «ikke-deltakende observatør», som vil si at jeg kun observerte elevene og ikke på noe tidspunkt involverte meg i samhandlingen (Fangen, 2004, s. 108). I min studie var målet å observere så autentiske situasjoner som mulig, som man gjerne ønsker i kvalitativ forskning. Det var derfor viktig at min tilstedeværelse i klasserommet påvirket elevene og læreren minst mulig (Dalland et al., 2023, s. 45). Ifølge Fangen (2004) er det imidlertid umulig å ikke påvirke deltakerne i det hele tatt når man inntar en slik rolle (s. 109), og min tilstedeværelse kan ha hatt innvirkning på for eksempel elevenes oppførsel. I forkant av besøket fikk elevene, foresatte og læreren beskjed om at jeg skulle komme, fordi jeg ønsket at elevene og foresatte skulle få mulighet til å si ifra



dersom de ikke ønsket å bli observert. Da jeg kom til klasserommet snakket jeg derimot ikke med noen av elevene, men plasserte meg rolig bakerst i klasserommet. Dalland et al. (2023) påpeker at å gli så mye som mulig inn i miljøet er viktig selv om elevene er fullt klar over at man er til stede, for eksempel ved å plassere seg inntil en av veggene i klasserommet (s. 45).

#### 4.5.3 Gjennomføring av observasjon

Jeg observerte en norsktime på 45 minutter i femteklasse ved skolen tre av lærerne jobber på. Denne timen var 17 elever til stede i klasserommet. Da jeg kom inn i klasserommet, hilste jeg på elevene og plasserte meg umiddelbart i ytterkanten. Under observasjonen satt jeg på en stol bakerst i rommet og noterte i observasjonsskjemaet mitt. Jeg noterte ned hvordan læreren gjennomførte oppstart av timen, introduksjon til oppgavene og aktivitetene som skulle gjøres og hvilken rolle hun tok på seg underveis i timen. I tillegg noterte jeg hvilke aktiviteter som ble gjennomført og hvordan elevene jobbet. Rett etter timen var ferdig skrev jeg et refleksjonsnotat, slik at jeg ikke skulle glemme noe jeg hadde tenkt på i løpet av timen.

#### 4.5.4 Bearbeiding av data og analysemetode

Bearbeiding av observasjonsdata kan handle om å renskrive stikkordsnotater eller å skrive ut stikkord fra et skjema til å bli en mer sammenhengende tekst (Larsen, 2017, s. 111). Rett etter at observasjonen var gjennomført, bearbeidet jeg de korte beskrivelsene fra observasjonsskjemaet ved å skrive en refleksjonstekst. Jeg gjorde dette mens jeg hadde observasjonen friskt i minne, slik at jeg ikke skulle glemme noe fra observasjonen. Larsen (2017) påpeker imidlertid, som nevnt i 4.5.1, at bearbeiding av observasjonsdata egentlig foregår gjennom hele prosessen og at det er vanlig å analysere og tolke mens man observerer (s. 110).

Arbeidet med å analysere dataene fra observasjonen ble naturligvis litt mindre enn arbeidet med intervjuanalysen, fordi jeg kun observerte én lærer. Jeg markerte likevel de samme kategoriene i observasjonsnotatene som i intervjudataene med de samme fargene, for å oppdage sammenhenger, likheter og forskjeller. I tillegg brukte jeg en egen farge for mine egne tolkninger. Data fra observasjonen ble så satt i sammenheng med intervjudataene i deler av kapittelet om resultater og analyse.

## 4.6 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handler om forskningens kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 2019). *Validitet*, også kalt gyldighet, dreier seg om å reflektere over begrensninger knyttet til egen forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Gyldigheten handler på en side om hvordan forskeren forholder seg til teori og tidligere forskning innenfor samme tema (Tjora, 2017, s. 234). I denne studien, hvor intervju og observasjon er brukt som metoder, har det derfor vært viktig å utforme kategorier til intervjuguide og observasjonsskjema på grunnlag av relevant teori og tidligere forskning, slik at det er mulig å trekke linjer mellom konklusjonene i diskusjon- og avslutningskapitlene og annen aktuell teori og forskning.

I kvalitative forskningsstudier handler gyldighet også om i hvilken grad forskeren undersøker det som faktisk skal undersøkes og om det innsamlede datagrunnlaget er relevant for problemstillingen, fordi dette naturligvis får konsekvenser for hvilke konklusjoner forskeren trekker (Larsen, 2017, s. 93). Fleksible intervjumetoder, som er brukt i denne studien, gir mulighet for å hele tiden vurdere studiens gyldighet, ved å for eksempel oppdage nye momenter underveis i intervjuene som kan være viktige for problemstillingen og gjøre endringer (Larsen, 2017, s. 94). En fleksibel intervjuguide og åpen tilnærming til observasjon har bidratt til å samle inn mer informasjon enn utgangspunktet, som Larsen (2017) hevder kan gi et bedre grunnlag for å trekke slutninger (s. 94).

Et annet aspekt ved forskningens gyldighet, er om den er generaliserbar, altså mulig å overføre, til andre kontekster som ikke er studert, for eksempel fra en skole til en annen. I kvalitativ forskning studerer man ofte et fenomen i detalj, og overførbarheten vil derfor i hovedsak måles i om leseren opplever at hen kan bruke forskningen til å utvikle egen praksis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Som nevnt i 4.3.1, er ikke hensikten at funnene fra denne studien skal kunne generaliseres, forhåpentligvis kan funnene likevel overføres og oppleves nyttige for andre lærere i skolen.

*Reliabilitet* refererer til forskningens troverdighet og pålitelighet. I praksis handler det om at forskeren har vært nøyaktig i forskningsprosessen, både i datainnsamlingen, -behandlingen og -analysen (Larsen, 2017, s. 94-95). For å sikre reliabilitet, har jeg forsøkt å være så nøyaktig som mulig i behandling av data. Et tiltak har vært å utforme så klare og tydelige spørsmål som mulig i intervjuene, uten å lede deltakerne inn på svaret. En utfordring ved denne studiens pålitelighet kan knyttes til observasjonsstudiene, hvor det kan tenkes at elevene som ble

observert har blitt påvirket av meg som observatør, til tross for tiltak som ble gjort for å unngå dette. Reliabilitet kan også handle om å beskrive disse forholdene på en måte som gjør at andre kan vurdere det som er gjort (Larsen, 2017, s. 95), hvilket er forsøkt forklart i dette metodekapittelet.

#### 4.7 Etske betraktninger

Under hele forskningsprosessen må forskeren ta hensyn til etiske og moralske problemstillinger. Slike problemstillinger kan oppstå ved alle de syv forskningsstadiene som Kvale & Brinkmann (2018) viser til (s. 97). En intervjuundersøkelse bør ha som formål å forbedre den menneskelige situasjonen som utforskes (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 97). Det er viktig å huske på at deltakerne i studien er mennesker som velger å dele av sine erfaringer for at jeg som forsker forhåpentligvis skal kunne bidra til å tette kunnskapshull i samfunnet. Dette er en etisk betraktning jeg har hatt med meg hele veien, og jeg har hele tiden sørget for å behandle deltakerne på en ordentlig måte, slik at de skal føle seg godt ivaretatt. Dette gjelder blant annet i intervjusituasjonen, hvor jeg har etterstrebet at deltakeren ikke skal føle seg stresset eller presset til noe, slik Kvale & Brinkmann (2018) kaller å vurdere intervjusituasjonens konsekvenser for deltakerne (s. 97).

Gjennom forskningsprosessen har det også vært viktig for meg å sørge for deltakernes konfidensialitet og personvern, noe forskeren skal gjøre. Dette handler blant annet om å innhente informert samtykke og vurdere om forskningen kan ha noen konsekvenser for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 97). Deltakerne ble, som nevnt tidligere, informert om studien og fikk spørsmål om å delta, før de samtykket. Når det gjelder observasjon er det også etiske hensyn som må tas i forhold til personvern og konfidensialitet. Derfor var det viktig å gi elevene og foresatte mulighet til å si ifra dersom de ikke ønsket å delta.

Det finnes også etiske problemstillinger knyttet til bearbeiding av datamateriale, for eksempel om transkripsjonen er gjort slik at deltakeren fremstilles på rett måte og igjen er konfidensialitet noe å ta hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 97). Som nevnt i 4.4.3, ble transkripsjonen gjort med standard rettskriving, på bokmål, og dialektord har blitt oversatt. Dette er en faktor som kan ha vært med på å sikre konfidensialitet. Til slutt er det mitt ansvar som forsker å rapportere sikker og verifisert kunnskap i fremstillingen av funn og i

diskusjonen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 97). Dette kan ses i sammenheng med validitet og reliabilitet.

## 5.0 Resultater og analyse

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene fra intervjuene og observasjonen, knyttet til problemstillingen «*Hva tenker et utvalg lærere om fysisk aktiv læring i norskfaget?*» Og *hvordan bruker lærerne fysisk aktiv læring i norskundervisning på barneskolen?*».

Resultatene er knyttet opp mot deltakerne i denne studien sine tanker og holdninger til fysisk aktiv læring i norskfaget. Resultatene viser også deltakernes tanker om elevene i FAL-situasjoner og mer konkret hvordan lærerne arbeider med læringsaktiviteter og organisering av aktiviteter i undervisning med hovedfokus på undervisning i norsk.

Kapitlet er delt inn i fire hovedkategorier som bygger på både teoretiske perspektiver og svar fra intervjuene og observasjonen. Allerede før datainnsamlingen startet hadde jeg noen overordnede kategorier klare, som blant annet dannet utgangspunkt for intervjuguiden og observasjonsskjemaet mitt. Gjennom datainnsamling og analysearbeidet av transkripsjonene og observasjonsnotatene har det vokst frem tydeligere og mer avgrensede kategorier som ble spesielt viktige og som kan knyttes opp mot problemstillingen min. De fire hovedkategoriene er 5.1) Begrepet «fysisk aktiv læring», 5.2) Læringssyn, 5.3) FAL i norskundervisning og 5.4) Elever og læringsutbytte.

### 5.1 Begrepet «fysisk aktiv læring»

I teorien er det stor enighet om at begrepet «fysisk aktiv læring» er læring som skjer gjennom bevegelse (jf. 3.3.2). Dette er imidlertid en vid forståelse og mitt inntrykk er at meningsinnholdet i «læring som skjer gjennom bevegelse» kan oppfattes på svært ulike måter selv om det er åpenbart at det har med *læring* og *bevegelse* å gjøre. Deltakerne forteller hva fysisk aktiv læring betyr for dem, og ut ifra det, sammen med hvordan de skildrer læringsaktiviteter og FAL-økter, viser det seg at lærerne i denne studien har nokså lik forståelse av hva FAL-begrepet innebærer.

Deltakerne snakker naturligvis om fysisk aktiv læring gjennom hele intervjuene, og helhetsinntrykket gir meg et inntrykk av at FAL kan ses på som et paraplybegrep, et samlende begrep for ulike fysiske aktivitetsformer som innebærer mer eller mindre lærende momenter. Jeg spør deltakerne hva de personlig mener ligger i begrepet *fysisk aktiv læring*. For noen av lærerne er det essensielt at *læring* er kjernen i begrepet, men det er ulikt i hvor stor grad de legger vekt på selve læringen når de snakker om FAL. Erik mener for eksempel at fysisk aktiv

læring handler om «meningsfull aktivitet knyttet opp mot læring» og legger dermed vekt på at aktiviteten bør ha en betydning, at det bør ligge en lærende hensikt bak aktiviteten. For andre er det selve bevegelsen som foregår *samtidig* som elevene jobber med fag som kommer tydeligst frem (se utdrag (1) og (2) fra intervjudataene).

(1) Det handler om å bruke mer fysisk aktivitet inn mot læring, at elevene gjerne skal ta mer bruk av kroppen sin og ikke bare sitte og rekke opp hånden, men at de må være fysisk med samtidig som de lærer [...], bare det at 'OK, jeg må bort dit og hente bokstaver'. [Sandra]

(2) Jeg vet jo at det kan være et veldig vidt begrep. Jeg vet at det kan handle om både det motoriske, at det kan handle om sosial læring, altså det kan ha mange elementer i seg. Men i hverdagen min så handler det mest om hvordan jeg kan få bevegelse inn i klasserommet på en måte som er godt organisert, som ikke blir kaos og som forhåpentligvis øker motivasjonen til en del av elevene. [Tina]

Det ser ut til at det er et betydelig skille mellom *fysisk aktiv læring* og *fysisk aktivitet generelt*, uavhengig av graden av læring, og det som skiller disse begrepene handler om struktur, organisering og målbarhet. Fysisk aktiv læring sammenlignes for eksempel med aktiviteten som foregår under frilek. Frilek i skolen ses på, ifølge Tina, som en «fantastisk arena» for alle de sosiale aspektene som samarbeid, utvikling av selvbilde og å øve på å håndtere uenigheter og konflikter. Aktiviteten i FAL derimot, knyttes mer mot skolefag og læringsmål og tillegges dermed en egen dimensjon der struktur og organisering skiller FAL fra annen aktivitet i skolehverdagen, se (3).

(3) Men så har man jo alle disse skolefagene og alt som vi skal lære og det som skal måles [...], da må man jo ha mer målbar og organisert læring, og da kan den fysiske aktiviteten være helt fantastisk å inkludere, men den må inkluderes på en annen måte da, syns jeg. Man kan gjøre det samme som man ville gjort i en bok, bare at man er nødt til å gå fram og tilbake for eksempel, altså det trenger ikke å være så veldig avansert alltid. [Tina]

Et annet viktig aspekt ved begrepet, som samtlige av lærerne i denne undersøkelsen helt klart er enige om, er at det ikke skal så mye til for å kunne si at noe er fysisk aktiv læring og det

trenger ikke å være komplisert (se (4) og (5)). Fysisk aktivitet i undervisning ser ut til å ha en «bredere tilnærming nå enn før i tiden», som Erik sier, da fysisk aktivitet i skolen tidligere var assosiert med mer ensformige og slitsomme aktiviteter. Den ukompliserte aktiviteten er i tråd med prinsippet om inkludering, som handler om viktigheten av at alle elever uansett forutsetninger skal kunne delta (jf. 3.3.2).

(4) Kanskje det er i det du løfter deg opp fra stolen at du er i FAL-modus, så det trenger ikke å være høy puls, men bare det at du kommer deg opp og får gjort ting på en annen måte. [Erik]

(5) Vi kan gjøre sånne små grep for at de skal få beveget seg litt i faget [...], og det handler jo om at elevene er fysisk aktive samtidig som de får jobbet med fag. [Hilde]

Et ord som går igjen når deltakerne forteller om FAL, er *variasjon*. Samtlige av lærerne i studien nevner at de forstår fysisk aktiv læring som en metode for å variere undervisningen. I tillegg til å være en metode for variasjon, opplever lærerne at det å variere undervisningsmetoder generelt er viktig for elevenes trivsel, hvor økt trivsel og det å «lette på trykket i hodet» igjen ser ut til å kunne stimulere til bedre læring (som vist i (6), (7) og (8)).

(6) Vi holder jo på med det vi i gamledager kalte variasjon. [Hilde]

(7) Det er en fin variasjon, litt annet enn den standard undervisningen. [Sandra]

(8) Det er godt med variasjon, og det er litt morsommere å gjøre forskjellige ting og kanskje det går litt på det med trivsel litt sånn generelt, at det ikke blir så intenst. Altså når man reiser seg opp fra stolen og får beveget seg litt, så er det akkurat som det trykket i hodet nesten letter litt. [Tina]

Det ser dessuten ut til at lærerne ikke forstår fysisk aktiv læring som noe nytt og banebrytende, til tross for at selve betegnelsen, slik jeg opplever det, er relativt ukjent for mange. FAL kan derimot ses på som en utvidet forståelse av den praksisen mange lærere har utøvd i flere år allerede. Både Erik og Hilde, som har lang erfaring fra læreryrket, påpeker dette (se (6) og (9)).

(9) FAL er ikke noe nytt og revolusjonerende [...], det er en form for variasjon i undervisningen [...]. De fleste lærerne har jo jobbet med denne formen for læring eller undervisning egentlig veldig lenge eller alltid, men kanskje bare i noen enkelte fag der en gjør en del forsøk og sånn [...], vi prøver liksom å få det inn i fag som norsk, engelsk og matte, alle fag egentlig. [Erik]

Begrepet *fysisk aktiv læring* kan romme så mangt, men slik det fremkommer her, er lærerne stort sett enige om hva som ligger i begrepet. Selv om noen i uttalelsene sine velger å fokusere mest på læringshensikten bak aktivitetene og andre er mest opptatt av det å få beveget seg mens man holder på med fag, får jeg inntrykk av at både bevegelsen i seg selv og læringen er viktig for alle, fordi de legger vekt på at FAL er en *metode* for å oppnå noe, selv om *læring* ikke nevnes eksplisitt. Grunntanken om FAL som noe ukomplisert og enkelt står sterkt.

## 5.2 Læringssyn

*Læringssyn* er et gjennomgående tema under intervjuene. Jeg spør ikke deltakerne direkte om deres læringssyn, men de kommer alle likevel inn på dette temaet direkte eller indirekte. Erik nevner det eksplisitt, men også de andre reflekterer rundt læringssyn, selv om de ikke bruker akkurat dette ordet. Alle lærerne snakker spesielt mye om *samarbeid* i forbindelse med fysisk aktiv læring. Samarbeidslæring kan plasseres innunder det sosiokulturelle læringssynet, der læring er et resultat av sosial interaksjon (jf. 3.1.3). Det er det sosiokulturelle læringssynet i tillegg til et underliggende helhetlig læringssyn, som ser ut til å stå sterkest hos de fire lærerne. Lærerne har litt ulike tanker om hvorfor samarbeid er viktig og hva slags type læring samarbeid kan føre til, og det ser ut til at det kan henge sammen med om de jobber med eldre eller yngre elever. Lærerne som jobber med eldre elever snakker om *samarbeid for læring*, mens *samarbeid for det sosiale* står i fokus hos lærerne som jobber med de yngre elevene.

Det ene aspektet handler om at elevene kan lære teori gjennom å samarbeide. Samarbeid forstås her som en form for dybdelæring som kan gi en bedre og dypere forståelse for et tema (se (10)). Lærerne opplever at det skjer mye læring i den dialogen og diskusjonen som oppstår mellom elevene når de samarbeider med hverandre. Læreren bør derfor, ifølge Erik, «prøve å legge opp til læringsaktivitet der det blir en diskusjon og en dialog om tematikken» i FAL-aktiviteter, hvis hensikten med aktiviteten er å oppnå læring. Hilde har også observert at det



blir et mer konstruktivt samarbeid i læringsaktiviteter som innebærer bevegelse, for eksempel lesestafett i grupper eller par, enn når de sitter ved pulten og samarbeider, (som vist i (11)).

(10) Jeg føler at det er en dypere form for læring enn om du bare sitter og leser eller skriver i ei bok, altså du får en ny dimensjon i læringen på et vis [...]. Det er liksom litt sånn misforstått greie med at det skal være ro i klasserommet og det skal være stille. Andre kommer inn, kanskje foreldre eller andre lærere og så er det sånn ‘oi, her var det stille, så fin arbeidsro, så her er det sikkert mye god læring’, men det er ikke nødvendigvis sant. Da sitter jo egentlig alle og bare jobber hver for seg. [...] da koker det egentlig ned til hvilket type læringssyn du har [...], det sosiokulturelle er jo det her med at læring er ikke noe som på den måte bare foregår oppi her [peker på hodet], det foregår mellom mennesker, altså i samarbeid. [Erik]

(11) Helt automatisk, hvis du har en lesestafett og det er noen som er svake i lesing, så hjelper de andre på gruppen. [Hilde]

På den andre siden kan samarbeid handle om sosiale ferdigheter. I den forbindelse ses fysisk aktiv læring mer som en arena for å øve på å samarbeide med andre enn at selve samarbeidet er det som fører til læring. Samarbeid kan forstås som en del av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, som skal jobbes med i alle fag, også norskfaget (jf. 1.3). Hilde er opptatt av hvordan hun på best mulig måte kan fremme folkehelse og livsmestring og elevenes psykiske helse også i norskundervisningen og mener at fysisk aktiv læring kan bidra til dette (12).

(12) Da syns jeg egentlig FAL er utrolig bra, fordi det er veldig mye samarbeid i det. De må forholde seg til de andre [...], de hjelper hverandre [...], tar hensyn til hverandre. [Hilde]

I tillegg til samarbeidslæring og det sosiokulturelle læringssynet, er lærerne opptatt av *dybdelæring*, som læreplanen for øvrig presiserer at skal være en del av skolens praksis (jf. 1.5). Erik og Sandra mener at fysisk aktiv læring kan bidra til dybdelæring. Som Erik forteller i (10), kan FAL være med på å skape en dypere og bedre forståelse av teorien. I akkurat dette eksempelet snakker han om hvordan samarbeid i FAL kan være med på å skape dybde, mens det for Sandra sin del virker som at det å skape dybde gjelder uansett om det er gjennom

samarbeid eller mer individuelle fysiske læringsaktiviteter, (se (13)). De begge presiserer at FAL-aktiviteter på en eller annen måte må henge sammen med teori for å skape denne dypere læringen. De to andre lærerne som jobber på småtrinnet forteller også om hvordan de bruker en kombinasjon av teoretisk undervisning og fysisk aktive læringsaktiviteter, men legger ikke like mye vekt på dybdelæringen i seg selv, kanskje fordi den mer komplekse forståelsen blir viktigere jo eldre elevene blir.

(13) Det handler litt om kombinasjon med vanlig standard undervisning, å ha det i tillegg tror jeg er en god kombinasjon. Hvis de bare har det praktiske, eller aktiviteter da, så tror jeg ikke de utvikler det samme teoretisk, og samme motsatt, så det kan være fint med en kombinasjon, [...] altså de får flere knagger å henge det på da. [Sandra]

Det sosiokulturelle synet på læring, med samarbeidslæring, dialog og diskusjon, både for den faglige læringen og for det sosiale, ser ut til å være et grunnleggende felles lærings syn hos de fire lærerne i denne studien. Dessuten virker det som at FAL ikke bare er en arena for å tilrettelegge for samarbeid, men at det faktisk kan skape et bedre, mer konstruktivt samarbeid for elevene, slik Hilde forteller om, og det kan i tillegg bidra til en dypere forståelse av teorien.

### 5.3 FAL i norskundervisning

Ulike undervisningsmetoder egner seg mer eller mindre godt i forskjellige fag og i forskjellige deler av samme fag (jf. 3.2.2). Når det gjelder fysisk aktiv læring som metode i norskfaget og i norskundervisning spesielt, ser det ut til at lærerne i denne studien har litt varierende erfaringer, oppfatninger og meninger. I de tre neste delkapitlene presenterer jeg lærernes positive erfaringer og utfordringer med å bruke FAL i norskundervisning, hvilke norskfaglige temaer lærerne tenker FAL passer best sammen med og konkrete eksempler på læringsaktiviteter som passer norskfaget sett i sammenheng med de fem formene for FAL. Underveis i kapittelet løfter jeg frem forskjeller og likheter som kommer frem om FAL i norskundervisning på småtrinnet og mellomtrinnet.

Intervjuene med lærerne gir inntrykk av at fysisk aktiv læring ikke har fått så mye oppmerksomhet i norskfaglig sammenheng enda, men at det ligger et potensiale for fysisk aktiv læring i faget. Tre av fire lærere sammenligner FAL i norsk med FAL i matematikk. Jeg

forstår at også den fjerde læreren bruker FAL mer i andre fag enn i norsk på måten hun snakker om det generelt. Selv om det kommer frem at lærerne bruker FAL mer og føler det er enklere å bruke i andre fag enn norsk, er de likevel veldig positive til fysisk aktive læringsmetoder også i norskundervisning (se (14), (15) og (16)). Alle fire lærerne kommer med gode eksempler på aktiviteter som de selv har gjennomført og reflekterer rundt aktiviteter som kan gjennomføres i norskfaglig sammenheng, til tross for at de har få argumenter om *hvorfor* de bruker FAL spesifikt i norskundervisning. Noen av eksemplene presenteres i 5.3.3.

(14) I norskfaget så må man bare ha en litt annen tilnærming til det, matematikkfaget er jo litt mer konkret og enklere kanskje å knytte opp mot fysisk aktiv læring, men jeg tenker at mulighetene innenfor norskfaget også er store, så det handler egentlig bare om hvordan du legger det opp. [Erik]

(15) I norsken har det kanskje ikke vært så mye tradisjon for det på samme måte som i for eksempel matte. [...] kanskje det er lettere å bruke det i matte fordi da gjør du noe mer konkret. [Hilde]

(16) Jeg syns kanskje det har vært litt lettere å finne varierte former for FAL i matematikk, men så har jeg ikke prøvd ut så forferdelig mye forskjellig i norsk heller, [...] det er kanskje det som gjør det litt ekstra viktig å prøve å få inn noe FAL i det [norskfaget], sånn at det ikke blir det tunge faget, men norsk er jo skriving og lesing stort sett, det er å sitte ned og gjøre, så det kommer kanskje litt mindre naturlig. [...] det er en grunn til at jeg har norsk i første time, og det er fordi at det etter min mening er det viktigste faget de har, i tillegg til matte da, det er jo det største faget, og første timen er den timen de kan jobbe mest intenst. [Tina]

Alle lærerne forteller altså at de bruker fysisk aktiv læring i norsk, men i mindre grad enn i andre fag. Det ser ut til å skyldes at mer tradisjonelle former for undervisning egner seg bedre i mange sammenhenger i norskundervisning.

### 5.3.1 Positive erfaringer og utfordringer

Lærernes positive erfaringer dreier seg mest om FAL generelt, selv om jeg spesifikt spør om hvilke positive opplevelser de har med fysisk aktiv læring i norskundervisning. Dette kan

henge sammen med at de bruker FAL mer i andre fag og derfor kommer erfaringene naturligvis mest fra andre situasjoner enn norskundervisning. De generelle positive erfaringene lærerne har med fysisk aktiv læring, er mange. De opplever at elevene blir mer motivert til å drive med fag, både fordi de glemmer litt at det er fag de egentlig holder på med og fordi FAL skaper variasjon, som igjen skaper glede og høyere grad av trivsel for flere. Et annet trivselsaspekt er så enkelt som at elevene synes det er morsommere enn å sitte ved pulten og høre på læreren snakke, selv om det også selvfølgelig må til, men det handler om å finne en god balanse. Tina forklarer flere av momentene over godt med et eksempel (17).

(17) Jeg merker at hvis vi ikke har den fysiske aktiviteten så blir de utrolig urolige, de kjeder seg, de klager, de jobber ikke [...], og så merker jeg at det gjør så mye på trivselen deres. Det er så viktig at de ikke gruer seg til å komme til skolen og at de ikke tenker at skole bare er kjedelig, [...] det er så utrolig godt for trivselen deres at vi gjør noe som oppleves som lek eller oppleves som lett, men som egentlig er læring.  
[Tina]

En av lærerne nevner at FAL også kan føre til mer effektive undervisningstimer dersom timen og aktiviteten er godt planlagt. Hilde snakker her spesifikt om norskundervisningen og forteller at hun ser at mange av hennes elever får gjort mer i norsktimen dersom hun legger inn noe bevegelse eller en aktivitet (18).

(18) Jeg ser jo det at de fleste får skrevet flere ord enn om de bare får i oppgave å skrive. 'Skriv ord til dette bildet' for eksempel, så skriver de mer når de får gå ut og bevege seg og hente ordet. For noen blir det også en støtte at de faktisk får sett ordet. [Hilde]

Fysisk aktiv læring kan dessuten være en god mulighet til å få mer elevmedvirkning inn i norskfaget. Flere av lærerne nevner at de ofte gir elevene mulighet til å være med og velge hvilke aktiviteter de skal ha i norsktimene eller at læreren legger opp til flere ulike aktiviteter elevene kan velge mellom. Tina forteller at hun ofte har en tanke om flere aktiviteter de kan gjøre og at hun deretter tar med elevene på en «demokratisk prosess» for å bestemme hvilken aktivitet det blir, eller så «spør jeg de om ideer og så tar vi utgangspunkt i det». For Erik har det også vært viktig å la noen av elevene være med å utforme selve aktivitetene, fordi han opplever at det for visse elever kan være gunstig å ha et «eierskap til innholdet og

aktiviteten». Erik forteller om et eksempel der en urolig elev fikk være med å lage et FAL-opplegg om dinosaurer (19).

(19) Jeg jobbet i en klasse for noen år siden, der jeg hadde en elev som var veldig urolig [...] og han saboterte aktiviteten når vi la opp til det, så han ødela litt for de andre og fikk oppmerksomhet fordi han ødela, [...] altså all oppmerksomhet er god oppmerksomhet for dem selv om det er negativt. [...] Vi jobbet med et stort opplegg om dinosaurer og å bruke alfabetet og på en måte sortere alfabetisk og sånne ting, og da fikk jeg han til å sette seg ned og skrive inn navn på dinosaurer, det er liksom... ja, da var han liksom med og lagde materiell til læringsaktiviteten da, så han skrev navnet på de dinosaurene, mange ulike navn, printet ut, laminerte det og var med og klipte opp og gjorde en jobb der da, og fikk han jo litt kred for det foran klassen, ikke sant [...] etterpå så hadde jo han et eierskap til innholdet og til aktiviteten og etter det så var han egentlig helt snudd, da saboterte han aldri mer. [Erik]

Lærerne opplever mange fordeler med FAL for elevenes del, men føler også at fysisk aktiv læring er positivt for deres egen lærerhverdag. I skolen vil det alltid være et forhold og en relasjon mellom lærer og elev og FAL kan være en fin arena for å styrke både lærer-elev relasjoner og relasjoner mellom elevene, slik Hilde forteller om i eksempelet under (20).

(20) Du blir gjerne kjent med de på en annen måte, du blir kjent med litt flere sider av elevene. Så jeg føler at det styrker relasjonen mellom lærer og elev i fysisk aktiv læring, for det blir jo en sosial ting mellom elev og lærer, og det er forskning som viser at relasjonene mellom en lærer og elev blir bedre når en bruker fysisk aktiv læring. [Hilde]

Til tross for alle de positive sidene ved FAL, finnes det også utfordringer med å bruke FAL som metode i norskundervisningen. En utfordring er at lærerne bruker mer tid på å planlegge FAL i norsk enn i andre fag, og det krever derfor mer av dem (se (21)). Det lærerne forteller indikerer at de bruker mer tid på å finne eller utarbeide FAL-aktiviteter som passer norskundervisningen, og på grunn av den travle lærerhverdagen blir derfor FAL som metode ofte nedprioritert av noen av lærerne. Sandra forteller for eksempel at hun bruker konkrete FAL-aktiviteter i norskundervisningen kun en til to ganger i måneden (se 5.3.4 om organisering).

(21) Det tar enormt mye tid og det krever å planlegge, synes jeg i hvert fall. [...] Jeg føler det tar mer planleggingstid hvis [FAL] skal være mer inn mot norsk. [...] Det er litt mer krevende, litt mer arbeid, krever litt mer av meg i norsk, fordi det er mer teoretisk. [Sandra]

En annen utfordring er knyttet til vanskelighetsgrad på aktivitetene i et så teoretisk fag som norsk. Lærerne opplever at det kan bli en del kaos og bråk dersom noe er uklart for elevene, og at det ofte har en tendens til å bli slik i norskundervisning. Spesielt Sandra og Hilde trekker frem viktigheten av gode forklaringer og å holde aktivitetene så enkle som mulig, slik at elevene ikke lurer på hva de egentlig skal gjøre (se (22) og (23)). Hvis FAL skal fungere i norskundervisning bør det derfor innarbeides i elevenes skolehverdag, slik at de blir vant til måten å jobbe på, som Sandra forteller om i (22).

(22) Utfordringen er jo at de ikke gjør det de skal, ikke forstår hva de skal gjøre, og at de egentlig gjør andre ting da. Så [FAL] er noe man må jobbe med hele tiden. [...] Hvis det er for vanskelig teoretisk, så kan det bli vanskelig... altså de stopper opp og gjør noe helt annet, for de skjønner ikke hva de skal gjøre. [...] Hvis det ikke er godt nok forklart, så føler jeg at det kan hemme [læringen] litt. [Sandra]

(23) Det er jo utfordrende fordi at elevene skal være aktive, så det er veldig viktig å ha gjennomtenkt strukturen på timen, [...] og hvordan du vil presentere det for elevene er kjempeviktig for at det skal fungere. [Hilde]

Det virker som at lærerne har mange positive erfaringer med å bruke fysisk aktiv læring i norskundervisning, både for elevenes del og deres egen del. De positive erfaringene lærerne i denne studien nevner, knyttes hovedsakelig til elevenes trivsel og motivasjon for læring og hvordan FAL kan styrke lærer-elev-relasjoner. Det Erik forteller i (19) er også et godt eksempel på hvordan FAL kan være en arena for elevmedvirkning og i neste omgang lette skolehverdagen for elever som synes det nokså teoritunge norskfaget kan være utfordrende. På den andre siden finnes det naturligvis utfordringer, men som det kommer frem av eksemplene over, går utfordringene mest på lærernes egne praksis, og ikke elevenes.

### 5.3.2 FAL i norskfaglige temaer

I intervjuene kommer det tydelig frem at fysisk aktiv læring som metode passer bedre, eller faller seg mer naturlig, i enkelte temaer i norskfaget. Norsk er et komplekst og sammensatt fag og, som nevnt tidligere, består det av mange ulike underområder hvorav disse områdene eller temaene er mer eller mindre håndfaste (jf. 1.3). Det er med andre ord mye som skal læres gjennom norskundervisningen på skolen.

Når jeg spør lærerne i hvilke deler av norskfaget de bruker FAL mest, nevner de umiddelbart temaer som omhandler bokstaver og ord. Det virker som at det er lettvis for lærerne å putte inn enkle fysisk aktive læringsaktiviteter i forbindelse med alt som har med bokstaver og ord å gjøre, fordi bokstaver og ord er ganske konkret i forhold til andre deler av norskfaget og dermed enklere å arbeide praktisk med enn mer abstrakte temaer. Tina og Hilde forteller begge om ulike varianter av aktiviteter der oppgaven er å først finne bokstaver, for så å skrive ord som på en eller annen måte har med den bokstaven å gjøre, se eksempel (24) og (25).

(24) I norsk så har vi hatt for eksempel at de jobber i par og så har de tavler de skal skrive på, så ligger det masse bokstaver midt på gulvet og så skal de løpe fram annen hver gang og hente en bokstav, finne et ord som begynner på den bokstaven og så skal de skrive det ned [...]. Da kan man gi de forskjellige typer oppgaver, man kan jo si at de bare skal finne vokaler og skrive ord med vokaler, man kan si at de skal skrive substantiv hvis de har kommet dit eller interjeksjoner når de blir litt eldre, man kan jo tilpasse det til nivået som man har. [Tina]

(25) Med de minste så bruker vi jo mest dette her i forhold til bokstaver. [...] Vi har for eksempel terninger med bokstaver på, det har vi brukt mye nå når vi er ferdig med bokstavene. Da har vi terningene i midten og så går eller løper de og triller terningen, så får de for eksempel K, så skal de tilbake igjen og skrive et ord som har K i seg. [...] da får du en bevegelse samtidig som en faglig aktivitet, men likevel med fokus på skriving og bokstaver da. [Hilde]

De to mellomtrinns-lærerne Erik og Sandra snakker også begge om å jobbe med ord, i form av *ordklasser*. Ordklasser defineres som en måte å kategorisere ord med like egenskaper (Hagemann, 2021). Arbeid med bokstaver og ord er viktig i begynneropplæringen, men er dessuten noe elevene både videreutvikler, øver på og repeterer i ulik vanskelighetsgrad

gjennom hele barneskoleløpet. «Ordklassene kan man lett jobbe inn med fysisk aktivitet», ifølge Sandra, (se (26)). Erik mener også at FAL passer best sammen med «basisferdighetene» i norsk, og eksempelet på basisferdigheter han kommer med, er ordklasser (27).

(26) Jeg bruker ofte fire hjørner [leken]. Nå er det bare tre ordklasser, men med en ordklasse i hvert hjørne, og så tar jeg gjerne noe helt annet i et hjørne, så skal de trekke lapper. Så for eksempel tar jeg «en bil» og de som er i substantiv-hjørnet er da ute. Så de skal jo da velge seg et hjørne før jeg trekker. [Sandra]

(27) I og med at jeg har jobbet mye på tredje, fjerde, femte trinn, så er det basisferdigheter i norskfaget i forhold til det med ordklasser og sånn som jeg har jobbet en del med. [...] det med å forme ord og setninger og bruke ulikt utstyr og materiell til det, vi har jo bokstaver i alle slags former egentlig [...], de bokstaverteposene, som er et sånn utvidet scrabble-sett, de ble jo laget for at de skulle kunne brukes ute og tåle vind og regn. [...] det er store bokstaver på den ene siden og så er det små bokstaver på den andre siden [...]. Så det går an å bruke i ulike former, enten som en stafett eller en lek eller der [elevene] blir utfordret på å bygge opp en scrabble, altså at ordene henger sammen, eller vi kan lage setninger eller bare lage ord... Lange ord, korte ord, alt ettersom, i ulike ordklasser. Det kan vi også gjøre på samme måte med for eksempel magnetiske bokstaver og en kan bruke sånne whiteboard-tavler. [Erik]

Når elevene blir eldre, øker også forventningene til hva som skal læres i norskfaget og faglige temaer utenom basisferdighetene får større plass, slik som tekstskaping og sjangerlære. Det ser dermed ut til at alternative læringsmetoder som fysisk aktiv læring nedprioriteres, noe som kan skyldes at lærerne føler læringsutbytte blir for lite i forhold til planleggingstid og tid det tar å gjennomføre gode FAL-aktiviteter som kan stimulere til læring, (se (28)).

(28) Vi ser at på høyere trinn, i hvert fall her, så er det flere som sier at det er vanskeligere å få til fysisk aktiv læring på de høyere trinnene mest fordi de lurer på hvordan den fysiske aktiviteten i seg selv kan være lærende, og det skjønner jeg fordi hvis aktiviteten i seg selv skal ha en læringsverdi, så må den kanskje være litt mer kompleks satt sammen. [Tina]



Til tross for at FAL får mindre plass i temaer som ikke handler om basisferdigheter, reflekterer noen av lærerne rundt hvordan de også kunne brukt det i for eksempel sjangerlære. De er positive til å bruke FAL i andre norskfaglige situasjoner, men føler at det ikke alltid er like enkelt. Sandra sier først at «hvis det skal være [arbeid med] sjanger, hvis det er det vi holder på med, er det litt mer utfordrende å komme på aktiviteter som sikter litt mer den veien», men reflekterer også over at «man kan jo bare bytte ut ordklasser med en sjanger, det skal ikke så mye mer til». Hun snakker dessuten om å arbeide med sjanger gjennom «walk and talk», der elevene går rundt i par, for eksempel i skolegården, og snakker om faglige temaer. Erik forteller at han selv ikke har brukt FAL i forbindelse med sjangerlære, men tenker at det er «fullt mulig», se (29).

(29) Flere [av våre studenter] har prøvd ut det med å ha utdrag fra tekster som elevene jobber med, og da kan en henge det opp som poster i skolegården for eksempel, spredd litt rundt, og du kan bruke et kart eller stjerneorientering eller hva det måtte være... at du går rundt og leter etter postene og finner en tekst og så skal du enten jobbe med den teksten på en eller annen måte i forhold til sjanger, kanskje definere hvilken sjanger det er eller skrive fortsettelsen på den. [Erik]

Det virker som at lærerne mener mange av de aktivitetene som brukes i forbindelse med for eksempel bokstaver og ord, relativt enkelt kan overføres og også brukes i andre temaer. Det kan tyde på at flere av aktivitetene lærerne bruker er ganske generelle og at de med små endringer eller tilpasninger kan brukes til veldig mye. Det samme gjelder med tanke på klassetrinn. Mange av aktivitetene som brukes på småtrinnet kan brukes på mellomtrinnet, og omvendt. Hilde bruker bokstavterningene som eksempel. Hun bruker terningene mye sammen med de minste for å øve på enkeltbokstaver eller sette sammen flere bokstaver til små ord, men forteller at de like gjerne kan brukes på høyere trinn, (se (30)).

(30) Jeg tenker at det i all fall er mange aktiviteter man kan bruke på begge plasser, [...] man kan bare øke vanskelighetsgraden på det og tilpasse egentlig ganske masse ut ifra hvilket trinn man er på. [...] bokstavterningene kan man også bruke på høyere trinn, for eksempel finne substantiv eller verb på K. Trille terning, gå tilbake og skrive substantiv på K, trille på nytt og finne verb og så videre. [Hilde]

Lesing og skriving, som utgjør størstedelen av norskfaget, forstås av lærerne hovedsakelig som noe elevene implisitt øver på i fysisk aktive læringsaktiviteter som i utgangspunktet har et annet fokus. Fokuset i de fysiske aktivitetene er sjeldent «å skrive pent» eller «å lese», men de fleste aktivitetene innebærer likevel begge deler, spesielt *lesing*. For eksempel forteller Sandra at hun ikke ville brukt FAL hvis lesing skulle være i fokus, fordi det ofte blir kaos og at hun gjerne vil høre på mens elevene leser, men at «mange av oppgavene i norsk innebærer jo lesing». Lærernes begrunnelse for at lese- og skrivetrening legges til mer stillesittende undervisningsmetoder, handler om det særskilte ansvaret norskfaget har for lese- og skriveopplæringen og viktigheten av at elevene lærer å lese og å skrive pent. Lærerne mener likevel at fysiske læringsaktiviteter kan være gode arenaer for å øve på å lese og skrive. Både Erik og Tina viser imidlertid til eksempler på oppgaver de definerer som fysisk aktive læringsaktiviteter, der nettopp lesing og skriving er i fokus, se (31) og (32).

(31) En kan gå ut og skrive i forhold til hva en ser [...], ulike typer tekster, det kan jo være både faktatekster eller skjønnlitterære tekster eller dikt... En kan reise til plasser, sette seg ned og så kan en bli inspirert eller de kan skrive i forhold til hva de ser ute i naturen. [...] ute så kan en jo bare skrive ned noen stikkord eller skrible ned et utkast og så kan en jobbe videre med det når en kommer tilbake til skolen, [...] drive litt research eller hente informasjon og så bruke det i klasseromsundervisning. [Erik]

(32) [Elevene] skal gå rundt i klasserommet og ta bilde av noe og så skal de skrive om det, og da kan det også være at jeg legger fram noe i samlingen foran i klasserommet [og sier] ‘i dag skal du ta bilde av dette og skrive om det, og du skal skrive sammensatte ord’ for eksempel, eller ‘i dag skal du skrive setninger’ og så har vi spesifikke fokus. Da får de også beveget seg rundt i klasserommet, de får snakket, de får samarbeidet, de tar bilder, de går litt mer fritt. [Tina]

Når det gjelder fysisk aktiv læring i norskfaglige temaer, er det ifølge lærerne ikke noe problem å bruke FAL i de fleste områder av norskfaget, med litt kreativitet og eventuelle tilpasninger. Det lærerne forteller indikerer at det egentlig bare er fantasien som setter grenser for hvordan man kan bruke FAL. Det er imidlertid enklest og mest naturlig i forbindelse med arbeid med bokstaver, ord og ordklasser.

### 5.3.3 Læringsaktiviteter og de fem formene for FAL

En del av problemstillingen min handler om hvordan lærerne *bruker* fysisk aktiv læring i norskundervisning. I dette delkapittelet presenterer jeg noen konkrete eksempler på læringsaktiviteter fra intervjuene og observasjonen, som kan knyttes til de fem formene for FAL. Fysisk aktive læringsaktiviteter henter inspirasjon fra flere ulike aktivitetsområder, som lek, friluftsliv, idrett, mosjon og hverdagslig aktivitet (jf. 3.3.2), og kan i utgangspunktet deles inn i lekende, strukturerte, kroppslige, situerte og kreative aktiviteter (se 3.3.3 for definisjoner av de ulike aktivitetsformene som vises til gjennom dette kapittelet). Mangfoldet av områder å hente inspirasjon fra og mangfoldet i ulike former for FAL, kommer godt frem i lærernes eksempler. Kun én av lærerne nevner de «fem formene for FAL» eksplisitt. Det kommer ikke frem hvorvidt de tre andre lærerne egentlig tenker over at aktivitetene de bruker hører til innunder en av disse fem formene, men eksemplene kan likevel tolkes dithen at de tilhører ulike kategorier. En slik kategorisering av aktiviteter er kanskje ikke nødvendig, men jeg tenker det kan være interessant i forhold til å se på hva slags type aktiviteter som egner seg best i norskundervisning spesielt.

Det er de strukturerte og lekende aktivitetsformene som får størst plass i intervjuene i denne studien. Lærerne forteller om hvordan de enkelt kan få inn litt bevegelse i norskundervisningen ved å for eksempel henge opp oppgaver eller ord i klasserommet, gangen eller skolegården, eller ta bruk av rommene de har rundt seg på andre måter. Dette kjennetegner de *strukturerte* læringsaktivitetene. *Hentediktat* eller *ordjakt* er strukturerte aktiviteter som er mye brukt i alle klasser, fordi lærerne opplever dette som aktiviteter som er enkle å bruke ofte og det er lett for elevene å gjennomføre, se (33). I disse aktivitetene skal elevene helt enkelt «ut og hente eller finne et ord og så inn og skrive det», forklarer Tina.

(33) Det er en veldig enkel måte å få aktivitet inn [...]. Bare det å kunne gå fram og tilbake og være i aktivitet og slippe å sitte helt stille. Den aktiviteten kan man bruke til nesten hva som helst, det at du må gå og lese og tilbake igjen å svare på en måte.

[Tina]

Da jeg observerte en norsktime i Sandra sin klasse, ble hentediktat brukt som læringsaktivitet. Sandra innledet med en kjapp teoretisk gjennomgang av temaet for timen, som var ordklasser med fokus på adjektiv. I forkant av timen hadde hun hengt opp lapper med adjektivord i gangen, med skriften snudd inn mot veggen. Hun fortalte meg i etterkant at hun hadde snudd

lappene for å sørge for at elevene måtte gå helt frem til lappen for å kunne lese hva som stod og med det sikre fysisk aktivitet. Dessuten hadde hun hengt opp noen ekstra lapper med ord fra andre ordklasser, men elevene skulle kun skrive ned adjektivene. Jeg tror grunnen til det var å gi elevene en ekstra utfordring, eller at det kunne være til hjelp for å huske bedre hva adjektiv er. Elevene arbeidet individuelt og hadde hver sin skrivebok på pulten sin, men måtte ut på gangen og hente et og et ord, for så å komme inn igjen og skrive ordet i boka si og bøye ordet. Gjennom hele aktiviteten hadde hun også en tabell som viste eksempler fra ordklassen på skjermen fremme i klasserommet, som så ut til å være til hjelp for en del av elevene. Selv om hentediktat er en relativt enkel aktivitet, var det høyt engasjement blant alle elevene. Det førte naturligvis til noe støy, men alle gjorde likevel det de skulle. Noen av elevene ble ferdig mye tidligere enn andre. Etter hvert som de første ble ferdige, ba læreren dem om å hjelpe de som fortsatt holdt på med å skrive ord, noe som så ut til å fungere veldig bra.

Mange av lærernes eksempler er *lekende* aktiviteter, hvor fokuset er at elevene har det gøy mens de lærer. Her bakes det faglige innholdet gjerne inn i kjente leker eller i andre morsomme aktiviteter, som stafetter. Alle lærerne nevner flere ulike lekende aktiviteter. Et eksempel er leken «Sherrif», også kalt «Morderen», som ble gjennomført som den andre læringsaktiviteten i Sandra sin norsktime. Aktiviteten gikk ut på at hver elev fikk en hemmelig lapp med et ord på, utenom én som fikk en blank lapp. Eleven som fikk blank lapp, skulle være detektiv. På de resterende lappene var det skrevet ord fra samme ordklasse (adjektiv), mens én lapp hadde et ord som tilhørte en annen ordklasse. Elevene gikk så rundt i klasserommet og hvisket ordene sine til hverandre. De som traff på en annen ordklasse enn adjektiv (morderen) ble drept og måtte legge seg ned. Læreren sin rolle i denne leken var å følge med og si høyt når noen «døde», for å hjelpe detektiven å holde oversikt. Aktiviteten var veldig engasjerende for samtlige av elevene, og det var tydelig en lek elevene hadde vært med på tidligere, fordi de forsto konseptet med en gang. Det gjorde også at Sandra brukte lite tid på forklaringer og mer tid til aktivitet og arbeid med ordklasser. Også Tina forteller at hun bruker leken «Morderen» med de minste barna blant annet når de øver på diftonger, se (34).

- (34) Vi har hatt for eksempel «Morderen», der alle har fått utdelt et ord med diftong i, så er diftongen uthevet i rødt i ordet og så skal de gå rundt og hilse på hverandre, så skal de si ordet sitt til hverandre og hvis de møter på noen som bare har en diftong, altså hvis du har «støy», noen har «fløy» og «gøy» og sånn, men hvis du møter på den som bare har «øy», så er du død. Det er på en måte «diftongtyven» da. [Tina]

Andre eksempler på aktiviteter med en lekende tilnærming, er stafett og enkel orientering. Alle fire lærerne snakker om ulike former for stafetter som de bruker både inne og ute. Hilde nevner bokstavstafett, lesestafett og stjernestafett, og Erik snakker blant annet om stafett i forbindelse med å bygge opp en «Scrabble», som vil si en type bokstavstafett. Han nevner også stjerneorientering som en FAL-aktivitet. I stjerneorientering henger det poster med ulike oppgaver rundt omkring i skolegården, og læreren fungerer som en base omtrent midt imellom postene. Når elevene kommer til basen, kan de for eksempel få se et bilde av hvor postene henger eller få et kart, så må de finne postene, løse oppgaven og gå tilbake til læreren i basen mellom hver post. Stjernestafett, som Hilde snakker om, er en minivariant av stjerneorienteringen og kan fint brukes med de yngste elevene, se (35).

(35) Hvis vi er på plassen ute, så står jeg i midten og så har jeg lagd grupper som er i ring rundt meg med ganske god avstand, og så løper den ene inn til midten og får ei oppgave av meg, det kan være at de får en bokstav, 'skriv et ord med den bokstaven', så løper de tilbake og så må de skrive ordet der, så er det nestemann til å løpe inn til midten og få ei oppgave. Det kan en jo bruke på veldig mange forskjellige måter egentlig på alle trinn. [...] da er de jo veldig aktive, da må de løpe masse. [Hilde]

I tillegg til de strukturerte og lekende aktivitetene, har lærerne flere eksempler på *situerte* aktiviteter i ulike varianter. Lærerne forteller om hvordan de tar i bruk naturlige kontekster som læringsarena, for eksempel i arbeid med bokstaver eller skriveoppgaver. Erik forteller for eksempel om en type situert aktivitet i (31), hvor elevene fysisk går ut og skriver om noe de ser eller opplever. Et annet eksempel er *bokstavjakt* på skogstur eller i skolegården, der elevene leter etter ting i naturen som ser ut som ulike bokstaver eller bruker naturen til å stave ord, (se (36)). På den måten tar de i bruk naturen slik den er helt autentisk. Hilde forteller at denne aktiviteten både er lærende og at den faller i god jord hos elevene.

(36) Når vi er på tur, så finner vi ting i naturen og lager bokstaver med det, lager ord, finner ting som ligner på en bokstav, det synes de er gøy. [Hilde]

*Kreative* aktiviteter er også én av de fem formene for FAL. Lærerne forteller hovedsakelig om hvordan kreative aktiviteter kan brukes i forbindelse med muntlig trening i norskfaget. Muntlighet kan være vanskelig for en del elever, men trening på det kan kamufleres litt med

kreative aktiviteter som rollespill og drama. Hilde forteller for eksempel om muntlig trening i arbeid med eventyr og hvordan det kan gjøres på en kreativ måte, se (37). Tina nevner også slike typer aktiviteter, som sangleker og danseleker, men da i forbindelse med avbrekk i undervisningen der hun ikke har fokus på det faglige.

(37) Alle får et sett med kort, og så skal de da finne et kort og så må de samtale da om «å ja hva slags kort fikk du», «jeg fikk når ulven skulle spise Rødhette», «å ja hva er det du...» og så får du automatisk en muntlig trening da uten at det blir sånn «nå skal du snakke» sant, men at det blir naturlig at hva fikk du og jeg fikk den og så skal de sette det i riktig rekkefølge ut ifra dem og så snakke om eventyr, så får de automatisk en samtale rundt eventyret. [Hilde]

En form for aktivitet lærerne ikke snakker så mye om, er de *kroppslige* aktivitetene. Noen av lærerne på småtrinnet nevner imidlertid noen få aktiviteter som kan plasseres innunder her. Hilde forteller at hun iblant bruker aktiviteter der elevene kan erfare med kroppen og bruke sansene sine, som «å gå bokstavveien», for å blant annet støtte elevenes bokstavinnlæring (38). Et annet eksempel på en slik aktivitet, er å jobbe litt mer fysisk med preposisjoner. Hilde forteller om et eksempel fra engelskfaget, som like gjerne kan brukes i norskfaget, der elevene «gjør» preposisjonene fysisk med kroppen i stedet for å sitte ved pulten og øve på dem (39).

(38) Du legger ut bokstavene med tau og så går de på tauet i stedet for å skrive. Så på A, så begynner du der [viser med hendene], så må de gå A-en og hoppe der de må hoppe med blyanten, der må de hoppe fysisk. [Hilde]

(39) For eksempel hvis en jobber med preposisjoner, det kan en gjøre på høyere trinn også [...], hvis jeg sier «under», så må de gå under pulten, altså de går fysisk under pulten, «beside» så må de gå ved siden av. Altså da bruker du aktiviteten for at de skal forstå faget bedre. [Hilde]

Felles for eksemplene på FAL-aktiviteter er at de er relativt enkle og generelle, eller at det er aktiviteter som gjerne er kjent for mange fra før av. Det nye momentet i for eksempel «Sherrifen» eller «Morderen» og i de ulike stafettformene, er at læreren bevisst har integrert noe faglig, som jo er tanken med FAL-aktiviteter.

#### 5.3.4 Organisering: planlegging, gjennomføring og evaluering

Organisering handler om hvordan lærerne og ledelsen legger til rette for bruk av FAL i norskundervisning og annen undervisning. Det viser seg å være store variasjoner i lærernes organisering av fysisk aktiv læring, både over tid og i enkelttimer i norskfaget. Mitt inntrykk, ut ifra det lærerne forteller, er at organisering kan være avgjørende for å lykkes med fysisk aktiv læring i det lange løp, fordi det krever en del av læreren selv å opprettholde denne typen undervisningsstruktur. Det krever også en del av elevene, fordi det er en helt annerledes måte å jobbe på. Organisering, struktur og rutiner ser ut til å være viktige faktorer hos de lærerne som lykkes med å bruke FAL på regelmessig basis.

Noen av lærerne poengterer at FAL fungerer best når det er på lærerens egne premisser. Erik forteller at timeplanfesting av fysisk aktiv læring har vært vanlig i mange skoler, som vil si at klassene har for eksempel førtifem eller seksti minutter med FAL hver dag eller hver uke, og at det er kontaktlæreren sitt ansvar å ha disse aktivitetstimene som i tillegg skal inneholde noe form for fag. På skolen der Erik jobber har det fungert bedre å gå vekk fra timeplanfestingen og legge et felles ansvar på enkeltlærerne, samtidig som det forutsetter god oppfølging fra skoleledelsen (se 40)).

- (40) [...] [Timeplanfesting] er kanskje ikke den beste ordningen på lang sikt i hvert fall. Det kan kanskje være greit i starten, sånn for å komme i gang, men da har du liksom opprettet et fag som heter fysisk aktiv læring og så skal du som lærer eller du som har ansvaret for den økta putte noe faglig inn der [...], det blir litt kunstig og litt feil på et vis. Derfor har vi på skolen der jeg jobber egentlig gått vekk ifra den timeplanfestingen og heller bedt læreren om å tenke FAL, eller at nå blir alle lærerne ansvarliggjort i stedet, slik at alle lærerne skal bruke det i sine fag når det passer og når de føler at det er naturlig, så det blir litt på deres premisser. Da ansvarliggjør man en større del av kollegiet. [...] men det krever jo og, altså, da kan det også fort føre til at en går tilbake til gamle vaner og så er det ikke noe FAL lenger, så en må på en måte opprettholde at FAL skal være en del av undervisningspraksisen på skolen, så en må jo holde det varmt og skoleledelsen må følge det opp. [Erik]

De tre andre lærerne, som for øvrig jobber ved samme skole, forteller om hvordan skoleledelsen både oppfordrer til bruk av fysisk aktiv læring, legger til rette for deling av erfaringer om FAL og iblant gjennomfører FAL-aktiviteter med kollegiet. Tina mener dette

har vært med på å sette positivt fokus på fysisk aktiv læring og har gjort det mer tilgjengelig for lærerne på skolen å ta det i bruk, (se (41)).

(41) I utviklingstiden så har vi erfaringsdeling der vi forteller om hvordan vi bruker FAL i vår undervisning, så det hjelper jo med å bli mer bevisst i jobben. [...] det har vært et gjennomgående fokus som gjør at det er mye lettere, altså man skjønner at dette vil [ledelsen] prioritere og dette er viktig at vi gjør. [Tina]

*Hvor ofte lærerne i denne studien benytter FAL som undervisningsmetode i norsk, varierer ganske mye. Hilde og Erik, som har arbeidet lengst i læreryrket, forteller om FAL som en naturlig del av hverdagen. Sandra derimot synes det kan være vanskelig å legge inn mye fysisk aktiv læring i den travle lærerhverdagen og bruker det mest «litt ubevisst sånn innimellom», som hun selv sier. Hun forteller selv at hun ikke bruker FAL som læringsmetode så mye, kanskje én til to ganger i måneden, men da jeg observerte klassen hennes, var det likevel tydelig at elevene hadde brukt fysisk aktive læringsmetoder tidligere. Tina derimot har tatt konkrete grep når det gjelder organisering av undervisningen ved å putte FAL inn i den faste planen, for å selv klare å opprettholde bruken av det og med det også sørge for at alle elevene får møte sin måte å lære på i løpet av en uke, (se (42)).*

(42) Hvis jeg skal sørge for at de som liker å *gjøre* får gjort det hver uke, så må det inn i min faste plan hver uke. Så da har jeg faste aktiviteter som jeg gjør hver eneste uke som er FAL-inspirert, og for meg har det vært en slags redning for å være helt, helt sikker på at det faktisk skjer. [Tina]

Tina forteller at hun bytter ut de faste aktivitetene en gang iblant, men ikke så ofte, fordi hun opplever at det er spesielt viktig for de sårbare elevene å ha noen aktiviteter de vet de skal gjøre hver eneste uke. *Ordjakten* (som ble nevnt i kapittel 5.3.3) er én av de faste aktivitetene elevene til Tina gjør hver eneste uke. «Den er så *utrolig* velkommen», som hun sier. Når hun har disse faste aktivitetene, forteller hun at det også er enklere å «spice opp» med en del andre aktiviteter innimellom.

Som nevnt i innledningen, virker det som at organisering og regelmessighet både fra skoleledelsen og lærerne selv kan være nøkkelen til å få fysisk aktive læringsaktiviteter inn i undervisningen. Jeg får inntrykk av at lærerne selv ønsker å bruke FAL mer dersom ledelsen



er med på å oppfordre til det og følge det opp, men at selve organiseringen av FAL er på lærernes egne premisser. Å planlegge for FAL regelmessig kan dessuten være en måte å tilpasse undervisningen med tanke på at elevene lærer best på forskjellige måter, slik som Tina gjør.

#### 5.4 Elever og læringsutbytte

Temaene *elever og læringsutbytte* presenteres sammen fordi kategorien handler om hvordan FAL kan fungere for ulike elever og hvilke elever lærerne opplever at har eller ikke har utbytte av fysisk aktiv læring. I intervjuene kom det frem at lærernes opplevelse av læringsutbytte ved bruk av FAL som metode henger sammen med ulike elever og elevgrupper. Det er ingen tvil om at det finnes mange forskjellige barn i en og samme klasse og at hvert enkeltindivid lærer best på sin måte (jf. 3.1). Som nevnt tidligere er elevene på skolen med hele seg, med ulike fysiske, motoriske, emosjonelle, kognitive og sosiale evner og hver enkelt preges av sitt eget hverdagsliv og sin egen historie (jf. 3.1.1). Et av prinsippene for fysisk aktiv læring er dessuten at det skal være inkluderende, og det skal være enkelt for alle elever å delta uansett forutsetninger (jf. 3.3.2), men det er ikke dermed sagt at alle elevene i en klasse faktisk har læringsutbytte av FAL.

Lærerne er av oppfatningen at fysisk aktiv læring i utgangspunktet passer for alle og at alle kan gjennomføre det, hvilket er i tråd med prinsippet om inkludering. Erik sier imidlertid at «i forhold til det med utbytte og sånn, altså læringsutbytte, så er det litt vanskelig å sette fingeren på» og viser med det til en usikkerhet når det kommer til hvor mye læring som egentlig foregår. Når det gjelder læringsutbytte, er alle fire lærerne enige i at det ikke er så lett å måle akkurat *hva* det er som skaper læring, men de tror og opplever at FAL er positivt for den helhetlige læringen. Et av argumentene for at det er vanskelig å måle læringsutbytte i fysisk aktiv læring, er at det er en form for variasjon, som vil si at lærerne i tillegg til fysiske læringsmetoder bruker mange andre metoder for læring. Tina forteller at det ikke er mulig for henne å måle utbytte fordi «jeg har ikke noe å sammenligne med, for jeg har ikke hatt perioder hvor jeg ikke har hatt fysisk aktivitet med dem og da måtte jeg nesten hatt det som et sammenligningsgrunnlag», som er et godt poeng og som også er naturlig når hun jobber på andretrinn.

Selv om deltakerne som enkeltlærere kanskje ikke konkret kan måle om fysisk aktiv læring

har en læringseffekt hos elevene, har de naturligvis sine subjektive oppfatninger av om elevene har utbytte av FAL eller ikke. Alle fire lærerne i denne studien er enige om at læring skjer på en eller annen måte, men her finnes det et skille mellom læring *gjennom* bevegelse (direkte læring) og læring *i* bevegelse (indirekte læring) (jf. 3.3.2). I lærernes definisjoner av FAL, var Erik tydelig på at FAL skal være meningsfull aktivitet *knyttet opp mot læring*, mens de tre andre lærerne var mest opptatt av å få bevegelse inn i klasserommet *samtidig* som elevene lærer (jf. 5.1). Disse tankene gjenspeiler seg når vi snakker om læringsutbytte. Tina viser for eksempel til forskning som sier at fysisk aktivitet generelt fremmer læring og snakker om positive effekter ved å «få opp pulsen litt». Hun bruker dette som argument for FAL selv om hun ikke vet om aktivitetene hun bruker konkret fører til læring, se (43).

- (43) Forskning viser at hvis du har vært i aktivitet og fått opp pulsen litt, så både husker du bedre det du allerede har lært og du lærer også bedre, så jeg tenker at det fremmer læring i hvert fall. [...] så er det jo alltid motargumenter, jeg har jo hørt argumentene om at fysisk aktiv læring er gøy og fint og sånn, men hvor mye lærer de egentlig.  
[Tina]

Hos Erik finner vi et litt annet syn på læringsutbytte, som fokuserer mer på konkrete og direkte utbytter av de fysisk aktive læringsaktivitetene. Både han og Sandra er også tydelige på at FAL må brukes i sammenheng med teoretisk ikke-fysisk læring og ses som en del av en større helhet, og det virker som de mener læring foregår best når det finnes en balanse mellom ikke-fysisk og fysisk læring. Erik tror imidlertid, i likhet med Tina, at det ikke er noe tydelig svar på dette med læringsutbytte, men for han virker det enda viktigere å legge vekt på at læring bør foregå direkte *gjennom* bevegelse, se (44).

- (44) Hvis du tenker på min opplevelse av [læringsutbytte] som lærer, så føler jeg at de lærer i hvert fall like mye og de lærer på en annen måte [...], jeg tenker at den læringen du får gjennom den erfaringsbaserte læringen, altså der du har gjort et stykke arbeid med kroppen og kanskje prøvd og feilet og du har samarbeidet med andre og sånn, er en dypere form for læring enn om du bare sitter og leser eller skriver i ei bok. Da får du en ny dimensjon i læringen på et vis. [...] men det er vanskelig å fastslå om det faktisk har ført til læring eller ikke, da skal det i så fall mer forskning til. [Erik]

Når det kommer til læringsutbytte, konkluderer Erik enkelt sagt med at: «jo mer du klarer å

varierte undervisningen din, jo større del av elevgruppa treffer du sånn rent læringsmessig». Læringsutbytte kan altså se ut til å henge sammen med at FAL som en metode for variasjon er det som gjør at *flere av elevene får mulighet til å lære mer*. Dette ser ut til å være et viktig prinsipp for at lærerne tar i bruk fysiske læringsaktiviteter.

Fysisk aktiv læring kan ha mer eller mindre betydning for læringsutbytte for ulike elever. Ifølge deltakerne i denne studien er FAL uansett positivt for noen, og dermed kan man oppleve å nå ut til en større del av elevgruppa ved å bruke det. Når lærerne snakker om hvem de opplever at fysisk aktiv læring fungerer spesielt godt for, trekker de frem de elevene som er norskfaglig svake, har utfordringer i form av for eksempel dysleksi og konsentrasjonsvansker eller er sjenerte. Argumentene som blir brukt for at FAL passer spesielt godt for disse elevgruppene handler mye om den støtten en fysisk læringsaktivitet kan gi i form av blant annet konkrete, illustrasjoner av for eksempel bokstaver og ord i norsk, dialog og diskusjon, bare det å røre på seg og ikke minst samarbeid og mestringsfølelse. Lærerne opplever at fysisk aktive læringsaktiviteter ofte er en trygg arena der flere både slipper til og tør å ta plass, og det gjelder både de sjenerte elevene og elever med utfordringer. Det er imidlertid viktig å huske på at hver enkelt elev som faller innunder disse kategoriene er unike mennesker som lærer på forskjellige måter, men at lærerne her snakker om generelle opplevelser av FAL som positivt for elever med ulike utfordringer.

Lærerne opplever at FAL kan fungere godt for elever med dysleksi. De snakker om at elever med dysleksi kan oppleve mange utfordringer knyttet til ulike vanskeområder i løpet av tiden på skolen, noe som kanskje kommer spesielt til uttrykk i lese- og skrivefaget norsk. Når det gjelder elever med dysleksi, mener lærerne at kan FAL kan være en kilde til mestringsfølelse og å bidra i elevgruppen, se (45) og (46).

(45) Veldig mange får en mestringsfølelse i [FAL]. De har jo ofte mange nederlag i løpet av skoletiden sin, så det at de kan få noe positivt eller mestringsfølelse, det har jeg jo sett mange ganger. Jeg husker en elev, han er sterkt dyslektisk nå, han var det da også, men da var han jo bare... tror det var andre klasse. Så hadde vi en lesestafett og når han går ut til friminutt etterpå, så bare «easy peasy», går og annonserer for de andre hvor lett det var, sant, og selv om jeg visste at, ja, det var ikke så mange av ordene han klarte å lese helt selv, men hans følelse var jo at han hadde klart det og han hadde den mestringsfølelsen. [Hilde]

(46) Det krever ikke så mye av dem. De kan gjøre det alle de andre gjør og samtidig hjelpe til med det de kan, sånn at de også føler de mestrer. [Sandra]

En annen utfordring for noen elever i skolen, er konsentrasjonsvansker. Dette er et tema alle fire lærerne kommer inn på når vi snakker om elever og læringsutbytte. Norskfaget kan oppleves som et teoretisk tungt fag der mye skal læres, ofte gjennom tradisjonell, stillesittende undervisning (jf. 3.2.2). Tina illustrerer dette med at hun for eksempel pleier å legge norsktimene til første økt, fordi elevene konsentrerer seg best og klarer bedre å sitte stille på morgenen enn utover dagen. Ifølge lærerne i denne studien, er fysisk aktiv læring en undervisningsmetode som fungerer veldig godt for elever som sliter med å sitte stille over lengre perioder, se (47) og (48).

(47) Det jeg har observert på enkeltelevnivå er kanskje hvis jeg har en elev som er veldig urolig, sliter med å sitte stille, ligger helst og ruller på gulvet og syns det er kjempekjedelig å sitte og jobbe, at de plutselig kan bli veldig motivert av å skulle løpe fram og tilbake og hente noe, da glemmer de nesten at de jobber og da tenker jeg at det at de jobber i seg selv tyder på at det blir mer læring. Flere av de som vanligvis faller bort av, de holder ut lenger. [Tina]

(48) For de [med konsentrasjonsvansker] vil dette være en tilnærming som passer veldig godt, de trives nok mye bedre i en slik setting [...], jeg har opplevd at enkelte elever som kanskje ikke får med seg noe som helst inne i klasserommet [...], de som har litt lopper i blodet og sånn, for dem så kan det kanskje være den første læringen de gjør innenfor et tema i den fysiske læringsaktiviteten. [Erik]

To av lærerne problematiserer imidlertid også FAL for elever med konsentrasjonsvansker. Sandra opplever at FAL er fint for dem «så lenge de forstår hva de skal gjøre», og Tina påpeker viktigheten av organisering og struktur og å ikke gi så mye rom for tull når det gjelder de som sliter med konsentrasjonen, se (49).

(49) De som uansett faller bort av kan bli litt tøysete i fysisk aktivitet [...], så det [fysisk aktiv læring] har sine sårbare punkter, det skjer ikke så veldig mye læring hvis de som

ikke har så mye motivasjon bare begynner å tulle i stedet for, men jeg tror de har veldig godt av det så lenge de blir fulgt opp under aktiviteten. [Tina]

En tredje gruppen som nevnes er de sjenerte elevene. Det er kun Sandra som nevner sjenerte elever eksplisitt, men hun har erfart at FAL er en arena der flere får, og tar, muligheten til å delta i fellesskapet, i motsetning til når alle sitter ved hver sin pult og læreren står ved tavla, se (50). Å ta del av læringsfellesskapet kan også være en avgjørende faktor for læring (jf. 3.2.2).

(50) Med fysisk aktivitet så kommer de litt mer sjenerte frem og de får liksom vise hva de kan gjennom fysisk aktivitet da [...], jeg tror de gjerne glemmer litt fort at ting er flaut. [Sandra]

På den andre siden kan også faglig sterke elever ha godt utbytte av fysisk aktiv læring. Samtlige av lærerne opplever at de faglig sterke elevene ofte lærer veldig mye inne i klasserommet, gjennom mer tradisjonell norskundervisning. Erik tror disse elevene føler at den fysiske læringsaktiviteten ofte er repetisjon av noe de allerede kan, i motsetning til for eksempel de med konsentrasjonsvansker som kanskje ikke får med seg noe særlig i vanlig undervisning, slik han nevner i (48). For de faglig sterke elevene blir FAL i så fall en arena for å anvende den kunnskapen de har tilegnet seg i vanlig undervisning. Her kommer samarbeidslæringen inn igjen (jf. 5.2). Erik mener at «de svake vil ha utbytte av det å måtte samarbeide med sterke elever» og motsatt. Både Erik og Hilde mener de sterke elevenes læringsutbytte av FAL ligger i å samarbeide og hjelpe de svakere elevene, se (51) og (52).

(51) Jeg føler at de faglig sterke elevene, selv om faginnholdet i læringsaktiviteten kanskje er enkelt for dem, så er det nok... altså, en ting er at de klarer å løse oppgaven, men hvis de sterke elevene blir utfordret på å forklare eller hjelpe en svakere elev, hjelpe den eleven med å skjønne eller forstå, så tror jeg faktisk at det er utviklende og lærende for den sterke eleven selv om han rent faglig kan innholdet. [...] Det kan jo være litt typisk at de svake elevene melder seg litt ut da, at det er de sterke elevene som tar styringen og gjør alt tankearbeidet, så da må en jo passe på slik at alle er med og bidrar. [Erik]

(52) At de må være en ressurs i en gruppe er jo veldig positivt, og at de kanskje må forklare noe for noen andre gjør jo at de vil få en større forståelse selv om de er gode i det. [Hilde]

Observasjonen av Sandra sin norsktime var et godt eksempel på hvordan faglig sterke elever kan være en ressurs i samarbeidet med faglig svake elever i FAL-aktiviteter. I hentediktaten ble [elev 1] fort ferdig med det hen skulle gjøre, mens [elev 2] nesten ikke hadde kommet i gang med arbeidet. Sandra oppfordret elev 1 til å bistå elev 2 med det hen trengte for å klare å løse oppgaven. Det var tydelig at dette var noe både elev 1 og 2 satte pris på, fordi den ene ble utfordret til å hjelpe og forklare og med det møte sin faglige kompetanse, mens den andre kunne føle på mestring. Dette fordrer naturligvis at samarbeidet mellom elevene fungerer godt.

En oppfatning om læringsutbytte hos de sterke elevene, som går igjen hos flere av lærerne, er at «de sterke ville nok lært uansett». Til tross for at de faglig sterke elevene ifølge noen av lærerne kanskje lærer uansett, forteller Erik om en studie der resultatene viste at veldig faglig sterke jenter «tapte» litt på fysisk aktiv læring (se (53)). Tina ser litt annerledes på det, og mener at fysisk aktiv læring for de faglig sterke elevene virker positivt på læringen deres fordi det øker trivselen generelt: «jeg tenker at de som jobber veldig godt og veldig intenst... man skulle i hvert fall tro at det [fysisk aktivitet] er godt for dem, men om de lærer *mer*, det vet jeg ikke», sier hun. Her ser vi igjen skillet mellom lærernes tanker om direkte og mer indirekte læring.

(53) Det var snakk om veldig små marginer da, det var en veldig liten gruppe faglig sterke jenter som faktisk hadde en liten tilbakegang på læringen [...], altså de lærer kanskje aller best ved å sitte i dyp konsentrasjon og jobbe med sitt, det er liksom det som fungerer best for dem. [Erik]

Lærerne legger dessuten vekt på viktigheten av at læreren kjenner elevene sine godt og setter sammen grupper eller læringspar slik at det fungerer i forhold til nivå, enten om det er sterke og svake elever blandet eller i hver sine grupper. Erik påpeker for eksempel i (53) at det kan være utfordrende å blande sterke og svake elever, og legger vekt på lærerens rolle i slike samarbeidssituasjoner. Når det gjelder at både sterkere og svakere elever skal kunne bidra i

den fysiske læringsaktiviteten og kunne ha utbytte av det, ser det dermed ut som at god organisering og lærerens evne til å være til stede og hjelpe til er avgjørende.

Det subjektivt opplevde læringsutbyttet lærerne snakker om, ser hovedsakelig ut til å henge sammen med mestring eller følelsen av mestring, som igjen kan skape motivasjon for læring og dermed øke utbyttet hos de faglig svakere elevene. For de faglig sterkere elevene, ser det ut til at samarbeid og «det å være en ressurs» er den viktigste faktoren. Dette tyder på en indirekte form for læring der læringsutbyttet, spesielt for elever med faglige eller andre utfordringer, kommer som et resultat av det å være i bevegelse generelt. Likevel, som Erik sier, føler han noen ganger at noen av disse elevene opplever læring for første gang i den fysiske aktiviteten, og da kan man jo argumentere for at aktiviteten i seg selv har ført til læring.

## 6.0 Drøfting

I dette kapittelet belyser jeg problemstillingen «*Hva tenker et utvalg lærere om fysisk aktiv læring i norskfaget? Og hvordan bruker lærerne fysisk aktiv læring i norskundervisning på barneskolen?*», gjennom drøfting av hovedfunnene presentert i forrige kapittel, sett i lys av teori og tidligere forskning. Dette kapittelet er delt inn etter de viktigste funnene som kom fram i resultatkapittelet. Delkapittel 6.1 handler om lærernes tanker om selve begrepet «fysisk aktiv læring», 6.2 handler om læringssyn og læringsteorier og i 6.3 diskuteres lærernes tanker om FAL i norskundervisning. 6.3 har fått størst plass i dette kapittelet og inneholder også to underkapitler, et om læringsaktiviteter og de fem formene for FAL (6.3.1) og et om organisering av FAL (6.3.2). Til slutt diskuterer jeg kort ulike elevgrupper i 6.4.

### 6.1 Lærernes tanker om hva *fysisk aktiv læring* innebærer

I innledningen til denne oppgaven viser jeg til en begrepsavklaring av fysisk aktiv læring og en begrunnelse for hvorfor jeg ønsket å bruke akkurat dette begrepet i min oppgave, med utgangspunkt i at *fysisk aktiv læring* er en samlebetegnelse for «læringsprosesser der elevene er fysisk aktive» (jf. 1.2.1). Målet med dette delkapittelet er å diskutere lærernes forståelse av begrepet opp imot denne samlebetegnelsen og annen relevant teori og tidligere forskning.

Funn fra intervjudataanalysene viser at lærerne i denne studien har noenlunde samme oppfatning av hva som ligger i begrepet *fysisk aktiv læring*, hvilket kan være et resultat av at de har samme videreutdanning fra SEFAL. SEFAL sin definisjon av begrepet handler om at elevene på en eller annen måte er fysisk aktive i læringsprosessen, og det er stort sett dette deltakerne i denne studien også vektlegger. Tina forteller for eksempel at FAL for hennes del handler om å få bevegelse inn i klasserommet på en organisert måte, og Hilde snakker om de små grepene man kan gjøre for at elevene får beveget seg litt mer i fagene. Tankene til Tina og Hilde om *litt* bevegelse med *små* grep, er i tråd med Helsedirektoratets definisjon av fysisk aktivitet og Dragseth et al. (2022) sin utdypning om at fysisk aktivitet er all den tiden man ikke sover eller er helt i ro (se 3.3.1). Erik sier også at «kanskje det er i det du løfter deg fra stolen, så er du i FAL-modus», som indikerer at det skal veldig lite bevegelse til før man kan kalle undervisningsmetoden for fysisk aktiv læring.

Lærerne har en kollektiv grunntanke om at fysisk aktiv læring skal være enkelt og ukomplisert for elevene å være med på. Dette er i tråd med inkluderingsprinsippet til Dragseth



et al. (2022), hvor det presiseres at alle elever skal kunne delta i FAL-aktiviteter uansett forutsetninger og det skal føles trygt for alle, som igjen forutsetter enkle og forståelige aktiviteter (se 3.3.2). Denne enkelheten er positiv i den forstand at det skaper mange muligheter for undervisningen, men på den andre siden er det også et moment som kan være med å skape forvirring rundt selve begrepet. Ordlyden i begrepet tilsier at elevene skal være *fysisk aktive*, noe som kan forbindes med idrett eller anstrengende aktivitet. Forvirring rundt begrepet er en av utfordringene som nevnes av en lærer i studien til Teslo et al. (2023, s. 5-6), men lærerne i denne studien viser imidlertid ikke noe usikkerhet rundt hva som ligger i selve begrepet for dem. Grunnen kan være at lærerne i denne studien har utdanning i FAL og dermed har en felles forståelse av begrepet.

Det er ingen tvil om at lærerne i denne studien ser på FAL som en undervisningsmetode. Teorien sier at en metode er en framgangsmåte for å nå et mål, basert på en plan, og fysiske aktiviteter i undervisning er en type metode som vektlegger erfaringer og opplevelser som kan fremme læring (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 101; Fjørtoft, 2014, s. 243). Erik sin definisjon av FAL som «meningsfull aktivitet knyttet opp mot læring», indikerer at det ligger en faglig hensikt bak FAL-aktivitetene og at det i andre enden finnes et mål om at elevene har lært noe gjennom aktiviteten. Definisjonen hans stemmer altså overens med teorien. Lyngsnes & Rismark (2020) presiserer også for øvrig at dersom lærerens *intensjon* med en aktivitet er å bidra til læring, selv om elevene ikke lærer av aktiviteten, kalles det undervisning (s. 76). Med bakgrunn i dette kan FAL i alle tilfeller defineres som undervisningsmetode hvis målet på en eller annen måte er å lære, uansett om læringen dreier seg om det faglige, sosiale eller kommer som et resultat av variasjon, økt glede og motivasjon.

Lærerne forteller om FAL som en metode for å oppnå læring, men det viser seg å være et interessant skille mellom fysisk aktiv læring som *direkte* fører til læring og som mer *indirekte* fører til læring. Det lærerne forteller og SEFAL sin definisjon (se 3.3.1), indikerer hvordan FAL, med mindre aktiviteten er ment som avbrekk, alltid i teorien skal knyttes direkte til teori eller læringsmål, men at selve læringsaktiviteten oftest indirekte og sammen med andre metoder fører til at elevene når læringsmålet. Dette samsvarer med Rottmann & Bayer (2018) sin teori om læring *i* aktivitet, der bevegelse enten fører til at man lærer noe om seg selv eller at det er økt mestring og glede som igjen stimulerer til økt motivasjon og deretter læring, altså læringsaktiviteten fører indirekte til positive læringseffekter (jf. 3.3.2).

På den andre siden kan man argumentere for at læring foregår *gjennom* aktivitet, dersom det faglige kunnskapsnivået til elevene øker på grunn av bevegelse. Det kan godt tenkes at elever lærer, eller kanskje heller oppdager og erfarer, noe nytt gjennom bevegelse som i neste omgang transformeres og lagres i hjernen som ny kunnskap. Moser (2019) hevder at dette med transformasjon og lagring gjelder abstrakt innhold som symboler, tegn og språk, men dette kan også ses i lys av embodimentperspektivet som baserer seg på at all læring er basert på erfaringer vi gjør med kroppen og sansene våre, og at læring som skjer gjennom kroppslige ikke-verbale og ikke-bevisst-kognitive prosesser også kan transfereres til det kognitive kunnskapsområdet (s. 254). Lærerne i denne studien og andre studier er imidlertid tydelige på at det er vanskelig å måle direkte læringseffekt og at det trengs mer forskning på dette. Det kan være en grunn til at prinsipper som variasjon og motivasjon og de positive *indirekte* effektene av FAL kommer sterkest til uttrykk og at det, for nå, er det som vektlegges i undervisning. På den andre siden ser man at lærerne ofte velger andre undervisningsmetoder spesielt i norsk, som samsvarer med det lærerne i både denne studien og for eksempel Teslo et al. (2023) sin studie sier om at elevenes læring er deres hovedmotivasjon når de velger undervisningsmetode.

## 6.2 Læringssyn og læringsteorier

Deltakerne i denne studien deler i stor grad det samme læringssynet. Lærerne trekker frem *samarbeid* og *dybdelæring* ved flere anledninger. Samarbeidslæringen ser ut til å være det aspektet lærerne tillegger størst verdi når det kommer til bruk av fysiske læringsaktiviteter.

Lærerne mener at FAL-aktiviteter er en fin arena for sosial interaksjon mellom elevene, der den sosiale interaksjonen kan føre til faglig eller sosial læring, eller begge deler. Dette er i tråd med definisjonen av det sosiokulturelle læringssynet, der essensen er at mennesker lærer av og med hverandre (jf. 3.1.3). Erik vektlegger dialogen og diskusjonen som oppstår mellom elevene i fysisk aktive læringsaktiviteter og mener det ikke nødvendigvis foregår mest læring når elevene jobber hver for seg og det er stille i klasserommet. Som nevnt i 3.1.3, er dialoger og samtaler i ulike former ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) et viktig moment for læring i praksisfellesskap, der målet er at elever i samme læringsmiljø kan lære av og med hverandre (s. 82). Disse tankene korrelerer med funn fra tidligere forskning. Lærerne i Berg (2022) sin studie forteller at FAL som arena for samarbeid mellom elevene for dem er en motivasjonsfaktor i seg selv for å bruke fysisk aktiv læring. I Skage (2022) sin studie, hvor

det viser seg at flere av lærerne har opprettholdt arbeidet med FAL i årene etter implementeringsprosessen, kommer det frem at samarbeid nesten alltid er en del av FAL-aktivitetene (se 2.1 og 2.2). Med tanke på at de fleste lærerne både i tidligere studier og denne studien forteller at deres hovedmotivasjon for å bruke FAL er elevenes læring og de legger så stor vekt på samarbeid, kan det tyde på at flere har erfart at det samarbeidet som foregår i FAL-aktiviteter kan bidra til læring. På den andre siden påpeker lærerne at samarbeidet i slike aktiviteter kan være utfordrende, og at lærerens rolle er viktig for et produktivt samarbeid.

Erik forteller hovedsakelig om FAL som en god mulighet for læreren til å legge opp til samarbeidslæring. Hilde mener i tillegg at samarbeidet i fysisk aktive læringsaktiviteter er mer konstruktivt enn annet type samarbeid og opplever at elevene «helt automatisk» hjelper hverandre, i motsetning til når de samarbeider med andre typer oppgaver. Dette bunner i observasjoner Hilde har gjort. Jeg har ikke funnet noe teori eller forskning som med sikkerhet sier at samarbeidet i FAL er bedre og mer konstruktivt enn annet samarbeid, men som vist i 3.3.1 indikerer funnene til Lillejord et al. (2016) at fysisk aktivitet som også er sosial og som gjennomføres i grupper, har større effekt enn fysisk aktivitet som gjennomføres individuelt. Dessuten øker det den enkeltes elev motivasjon og innsats å gjøre noe sammen med andre (s. 15). Dette kan være en faktor for at Hilde opplever et mer naturlig og automatisk samarbeid.

Et annet læringssyn lærerne nevner både implisitt og eksplisitt i intervjuene, er dybdelæring. Det er naturlig at lærerne tenker på elevenes dybdelæring, fordi læreplanen spesifiserer at skolen og undervisningen skal gi rom for å utvikle forståelse gjennom dybdelæring og med det skape en mer kompleks forståelse av ulike temaer (jf. 1.3). Dybdelæringsaspektet utfordrer naturligvis lærerne til å bruke forskjellige læringsstrategier og -metoder. Spesielt Erik og Sandra mener at FAL er en metode som kan brukes for å tillegge elevenes læring en «ny dimensjon», som Erik sier, og at denne dimensjonen er med på å skape en dypere form for læring. Sandra ser fysisk aktive læring som en mulighet for elevene til å få «flere knagger å henge [teorien] på». Dybdelæring kan på en side knyttes til det helhetlige læringssynet, hvor grunntanken er at elevene lærer med hele seg og bruker kroppen for å oppleve, eksperimentere, øve og leke, for å i neste omgang kunne analysere og forstå (Vingdal, 2013, s. 39). På en annen side kan også dybdelæring, slik som samarbeidslæring, forstås i lys av det sosiokulturelle perspektivet, fordi målet med den sosiokulturelle tilnærmingen til læring også er en dypere forståelse av det faglige (Dybvikstrand et al., 2020, s. 135).

### 6.3 Lærernes tanker om FAL i norskundervisning

Et interessant funn er hvordan lærerne snakker om fysisk aktiv læring i norskundervisning spesifikt. Lærerne er veldig positive til FAL i norsk, til tross for manglende argumenter for hvorfor. Trolig kan dette skyldes at lærerne er positive til FAL generelt og at de selv verdsetter denne måten å jobbe på når det kommer til for eksempel samarbeid mellom elevene (jf. diskusjon om læringssyn). Lærernes generelle oppfatning er at fysisk aktiv læring fint kan brukes i norskundervisning, men at det ikke faller seg like naturlig som i andre fag, og at det krever mer av læreren å planlegge og gjennomføre FAL-aktiviteter i norsk. Dette kan ha en sammenheng med kompleksiteten i norskfaget, med dets mange dimensjoner og underområder (Smidt, 2009, s. 16). I teorien legges det dessuten vekt på at det i norskundervisning spesielt bør brukes ulike undervisningsmetoder til ulike dimensjoner og områder (Bakken, 2023, s. 145-146).

Lærerne forteller at det ikke har vært like mye tradisjon for fysisk aktiv læring i norskundervisning som i for eksempel matematikk. Både Hilde og Erik tror grunnen kan være at norskfaget i utgangspunktet er mer abstrakt og mindre konkret og praktisk enn andre fag, som matematikk og naturfag. For å eksemplifisere dette, forteller alle lærerne at de bruker FAL mest når de jobber med ord, bokstaver og setninger. Slikt arbeid er mer konkret enn arbeid med for eksempel sjanger og lesing, og underbygger derfor deres egne tanker om at FAL er mer naturlig å bruke når elevene jobber med noe konkret. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) er det nettopp på grunn av den abstrakte skolekunnskapen at institusjonalisert læring, altså læring basert på det deduktive prinsippet, har vært den tradisjonelle formen for læring i skolen (s. 22-25). Ifølge Tina er norskfaget det viktigste faget elevene har, og det er også både det eldste og største skolefaget (Smidt, 2009, s. 16-22), som i tillegg til det abstrakte aspektet kan være en grunn til at faget har beholdt de mer tradisjonelle læringsmetodene.

Til tross for at norskfaget er mer abstrakt enn andre fag, er det tydelig at lærerne i denne studien mener det ligger et stort potensiale for FAL også i norskundervisning, selv om de har litt forskjellige holdninger til det. Erik forteller at man «bare må ha en litt annen tilnærming til det» og at «det handler egentlig bare om hvordan du legger det opp», mens Tina på sin side refererer til norskfaget som «det tunge faget» og bevisst legger norskundervisning til første time fordi «første time er den timen de [elevene] kan jobbe mest intenst». Erik er den læreren som er mest positiv til å bruke FAL på alle områder av norskfaget, og han har flere gode eksempler på hvordan FAL kan brukes i forbindelse med for eksempel sjangerlære og

tekstskaping, selv om han i praksis ikke bruker det så mye selv. Tina refererer til norskfaget som «det tunge faget», men legger til at det er «det som gjør det litt ekstra viktig å prøve å få inn noe FAL i det», som viser en positiv holdning til FAL. En grunn til at lærerne har et sterkt ønske om å bruke FAL også i norskundervisning kan være at det induktive prinsippet, hvor læring baserer seg på problemløsning og *å gjøre*, er mer gunstig for både læring og motivasjon (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 113-114) og at dette er noe lærerne har erfart. Det lærerne forteller, sett i sammenheng med det induktive prinsippet, kan også ses i lys av funnene i Teslo et al. (2023) sin studie hvor lærerne opplever det som mer meningsfullt å bruke FAL når fokuset ligger på selve læringen og ikke kun er knyttet til et helseperspektiv (s. 9), men på en annen side kan det Tina forteller tolkes i retning av et helse- eller trivselsperspektiv, der hun egentlig legger vekt på å gjøre det tunge norskfaget litt lettere for elevene ved bruk av FAL som metode.

Lærerne nevner kun noen norskfaglige temaer hvor de bruker FAL. Jeg spurte derfor lærerne direkte om de hadde eksempler på FAL-aktiviteter også i andre temaer, som kan være en grunn til at de i det hele tatt reflekterer over FAL-aktiviteter i temaer som sjangerlære og tekstskaping. Samtlige av lærerne virker imidlertid positive til bruk av FAL i de fleste norskfaglige temaene, men man kan på den andre siden stille spørsmål om det faktisk er hensiktsmessig å bruke fysisk aktiv læring på alle områder i norskfaget. Det kan tenkes at man burde la for eksempel sjangerlære være det det er og ikke redusere de abstrakte temaene til å bli mer konkret for å kunne bruke FAL som metode. Det virker som at eksemplene på fysisk aktive læringsaktiviteter i forbindelse med blant annet sjangerlære, er aktiviteter som brukes for å komplettere og øve på den teoretiske, mer abstrakte sjangerkunnskapen som læres gjennom tradisjonelle undervisningsmetoder. Dette tyder på at lærerne ikke har til hensikt å bruke FAL bare for å bruke FAL, men ta det i bruk der det er hensiktsmessig. Det at teori og fysisk aktive læringsaktiviteter må gå hånd i hånd, er imidlertid noe lærerne i denne studien også legger vekt på.

### 6.3.1 Læringsaktiviteter og de fem formene for FAL

Jeg velger å trekke frem og diskutere læringsaktiviteter i forbindelse med de fem formene for FAL, fordi jeg tror det kan være en støtte i å kartlegge hvilke typer læringsaktiviteter som fungerer best i norskfaget spesifikt.

Læringsaktivitetene som trekkes frem av lærerne i denne studien baserer seg på alle de fem formene for FAL. Når det gjelder norskfaget, er imidlertid de fleste eksemplene strukturerte og lekende aktiviteter. Lærerne legger vekt på prinsippet om inkludering og enkelhet når de snakker om fysisk aktiv læring (jf. 6.1 og 3.3.2). Denne enkelheten og muligheten for inkludering er å finne igjen i de strukturerte og lekende aktivitetene, og kan derfor være en grunn til at disse vektlegges. På en annen side kan det tenkes at dette er aktiviteter det er enkelt for læreren å bruke ofte, på ulike måter og med ulikt faginnhold. Med tanke på at lærerne forteller at det krever mer av dem å planlegge FAL i norsk enn i andre fag, kan det tenkes at strukturerte og lekende aktiviteter brukes mest, fordi disse aktivitetene fungerer godt å integrere inn i den ordinære undervisningen (Dragseth et al., 2022, s. 19).

Forskningen presentert i 2.2 indikerer imidlertid at visse former for fysisk aktiv læring egner seg best i undervisning i teoretiske fag som norsk og dansk. Madsen (2021) fant at handlingsorienterte bevegelsesaktiviteter som gir faglig innsikt gjennom bruk av kroppslige små eller store bevegelser og sanser, er den aktivitetstypen som kommer nærmest å skape faglig læring i danskfaget, i motsetning til veldig fysisk aktive aktiviteter (s. 44). Madsens beskrivelse av disse aktivitetene kan sammenlignes med én av de fem formene for FAL, nemlig *kroppsliggjøring*, som handler om at elevenes forståelse av det faglige innholdet kan formes gjennom sanseopplevelser og erfaringer de gjør med kroppen (jf. 3.3.3). Hilde forteller om kroppslige aktiviteter i forbindelse med de yngste elevenes bokstavinnlæring, der hun for eksempel bruker tau og elevenes egne kropper som redskap for læring når de må «gå A-en og hoppe der de må hoppe med blyanten». På den måten sanser elevene bokstavveien med sin egen kropp, noe som kan være en støtte for selve bokstavinnlæringen og for å lære seg eller øve på hvordan bokstavene skrives. Dersom det faktisk foregår læring i denne prosessen, kan dette knyttes til et embodimentperspektiv på læring, der tanken er at erfaringer elevene gjør gjennom kroppslige prosesser kan overføres til for eksempel det kognitive kunnskapsområde (Moser, 2014, s. 254). Dette synet på læring er også bakgrunnen for Madsen (2021) sin forskning, og blant annet det at Hilde opplever at slike typer aktiviteter direkte kan styrke elevenes bokstavinnlæring, er med på å underbygge Madsen sin konklusjon om at det er disse fysiske aktivitetene som egner seg best for selve den kognitive læringen til elevene.

På en annen side er det verdt å reflektere over hvorvidt dette kun gjelder for læringsaktiviteter som er fysisk aktive, slik som å «gå» og «hoppe» i Hilde sitt eksempel, eller om *kroppslige prosesser* kan forstås i sammenheng med andre, mye mindre bevegelser, som å bruke hånden

til å skrive med blyant. Det kan tenkes at samme prosess foregår mellom kropp og hjerne i disse to situasjonene. I så tilfelle kan man på den ene siden like gjerne argumentere for å sitte ned og skrive med blyant i stedet for å bruke kroppen til å forme bokstaver. Igjen vil kanskje argumentet om både dybdelæring, variasjon og fysisk aktivitet generelt komme inn på andre siden. Slik jeg forstår kroppslig læring og embodimentperspektivet, kan også de minste håndbevegelser forstås som kroppslige prosesser. Madsen (2021) sin studie baserer seg på et kognitivistisk syn og embodiment, og han fant at også små håndbevegelser ga best innsikt i faglig innhold (se 2.2). På en annen side poengterer Moser (2019) at embodimentperspektivet fremhever ikke-bevisst-kognitive læringsprosesser (se 6.1 eller 3.1.2), som taler for at det faglige integreres inn i mer fysiske aktiviteter der elevene ikke nødvendigvis er like bevisst på at de øver på bokstavene, slik som når de «går A-en». De tre andre lærerne i denne studien nevner ikke kroppslige aktiviteter spesifikt. Det kan enten være fordi de ikke har prøvd det ut så mye i norskundervisning, eller at de opplever at andre aktiviteter fungerer bedre.

Som nevnt i blant annet 6.1, legger de fleste lærerne i ulike studier større vekt på aspekter som motivasjon og variasjon enn selve læringen. Selv om læringen av mange nevnes som sentral, er de ikke like opptatt av at læring må foregå som i eksempelet over, men at den heller kommer som et resultat av variert undervisning. Når dette er fokuset, er kanskje andre typer læringsaktiviteter mer aktuelle, for eksempel stafetter eller andre mer lekpregede aktiviteter. Dette samsvarer med funnene i Skage (2022) sin studie, hvor lærerne forteller at de ofte bruker for eksempel stafetter i alle fag (s. 57-58). På en annen side kan inkluderingsprinsippet til Dragseth et al. (2023) trekkes inn her (jf. 3.3.2). Av erfaring er det mest sannsynlig vanskelig å argumentere for at stafetter og andre slike typer aktiviteter alltid er inkluderende eller enkelt for alle elever i en klasse å være med på, grunnet ulike forutsetninger og evner.

### 6.3.2 Planlegging av FAL

En del av å bruke FAL som undervisningsmetode handler om planlegging. Noen av lærerne trekker frem planlegging og annen organisering som spesielt viktig for å lykkes med FAL. Lærerne som bevisst planlegger for FAL, ser også ut til å være de som har best innarbeidede rutiner for FAL, i tillegg til at de bruker det mest. Som nevnt i 3.3.2, bør bevegelse integreres i planleggingen av undervisning dersom læreren ønsker å opprettholde FAL over tid (Dragseth et al., 2023, s. 20). Tina mener rutiner og struktur i planlegging og gjennomføring av FAL er viktig. Hun bruker FAL ukentlig og forteller at god planlegging har vært «en slags redning for å være helt, helt sikker på at det faktisk skjer». Dette er i tråd med Skage (2022)

sine funn i oppfølgingsstudien, hvor lærerne forteller at det er nettopp disse to faktorene som har gjort at de fortsatt bruker FAL to år etter implementeringen (se 2.2). Tina har lyktes med FAL i hverdagen og det har også lærerne i studien til Skage (2022). Sandra, for eksempel, forteller selv at hun ikke bruker FAL så mye, kanskje én til to ganger i måneden og «litt sånn ubevisst innimellom». Når hun forteller om planlegging av undervisning, sier hun ikke noe om at hun inkluderer planlegging av FAL. Disse to aspektene sett opp imot hverandre, forsterker tanken om at planlegging og organisering er viktig, om ikke avgjørende for god FAL-praksis. Når det gjelder planlegging, burde jeg som forsker ha stilt flere oppfølgingsspørsmål under intervjuene, da det hadde vært interessant å vite enda flere detaljer i planleggingsprosessen.

Det ser ut som det er en sammenheng mellom egen interesse for FAL og tid som vies til å planlegge for FAL. Både Tina og Erik mener FAL fungerer best når det er på lærerens egne premisser og de selv kan planlegge og organisere denne typen undervisning slik de vil, i stedet for at ledelsen skal ha for mye å si eller at FAL legges til egne økter. Dette kan ses i sammenheng med prinsippet om at læreren som kjenner elevene best bør planlegge og tilpasse fysisk aktive læringsaktiviteter, for å sikre at det oppleves meningsfullt og inkluderende for elevene (Dragseth et al. 2022, s. 20). På en annen side er lærerne tydelige på at oppmuntring og oppfølging av ledelsen er viktig for å opprettholde FAL i kollegiet og på skolen generelt.

#### 6.4 Elever og læringsutbytte

Lærerne i denne studien har erfart at ulike elevgrupper kan ha litt forskjellig utbytte av FAL. Som nevnt i 6.1, er det vanskelig for lærerne å måle direkte læringsutbytte av FAL, men de opplever likevel læringsutbytte av fysisk aktiv læring. Et hovedfunn er det Erik sier om at «jo mer du klarer å variere undervisningen din, jo større del av elevgruppa treffer du sånn rent læringsmessig». Dette tror jeg er et viktig poeng. Det samsvarer også med funn i Teslo et al. (2023), hvor lærerne forteller at de bruker FAL for å inkludere elever med ulike læringsevner (s. 9). Vingdal (2014) presiserer i forbindelse med det helhetlige læringssynet at alle elever har ulike fysiske, motoriske, emosjonelle, kognitive og sosiale evner (jf. 3.1.1), hvilket utgjør et stort mangfold i skolen. Skolen skal legge til rette for at *hver enkelt* elev skal kunne føle på mestring og oppnå læring (jf. 1.4), og det kan dermed være avgjørende å ta i bruk forskjellige undervisningsmetoder.



Uttrykk som flere av lærerne nevner når de snakker om læringsutbytte av FAL, er mestring og mestringsfølelse. Mestring er tett knyttet til motivasjon (jf. Lyster, 2019, i 3.3.2). Når vi vet at motivasjonen øker med erfaringer med å lykkes og lærerne opplever at elever med ulike utfordringer erfarer å mestre i FAL mer enn i andre undervisningssituasjoner, så kan det tenkes at FAL kan bidra til læringsmotivasjon for flere elever og dermed økt læringsutbytte i det store bildet. Lærerne trekker spesielt frem elever som opplever ulike utfordringer i skolehverdagen, noe som kanskje kommer ekstra til uttrykk i norskfaget med tanke på det sterke fokuset på lesing og skriving. Hilde forteller for eksempel om en elev som følte på mestring i en lesestafett. Selv om eleven ikke nødvendigvis leste bedre under lesestafetten enn hun ville gjort i en lesebok ved pulten sin, så opplevde hun mestring, som i neste omgang kan ha ført til at denne eleven opplevde økt læringsmotivasjon og eventuelt utbytte.

## 7.0 Oppsummering og konklusjon

Denne masteroppgaven har hatt til hensikt å undersøke og belyse problemstillingen «*Hva tenker et utvalg lærere om fysisk aktiv læring i norskfaget? Og hvordan bruker lærerne fysisk aktiv læring i norskundervisning på barneskolen?*». Formålet har vært å få innsikt i noen læreres perspektiver på en skolehverdag der fysisk aktiv læring allerede er implementert, med utgangspunkt i problemstillingens to spørsmål.

I dette avsluttende kapittelet tar jeg først for meg del 1 av problemstillingen: «*Hva tenker et utvalg lærere om fysisk aktiv læring i norskfaget?*».

Lærernes tanker om fysisk aktiv læring er mange. Jeg valgte å vie litt ekstra plass til å se på innholdet i selve begrepet *fysisk aktiv læring*, fordi jeg fikk inntrykk av at teorien hadde litt forskjellige beskrivelser av det og det ville utgjøre et grunnlag for å forstå FAL i norskundervisning bedre. I tillegg så det ut til å være behov for å definere begrepet med tanke på hvor mye fysisk aktivitet fysisk aktiv læring egentlig innebærer (jf. 2.1). Lærernes tanker om FAL som undervisningsmetode samsvarer i høy grad med all tidligere forskning jeg har inkludert i denne oppgaven, og med Helsedirektoratets definisjon av fysisk aktivitet (jf. 3.3.1). Innledningsvis forsto jeg begrepet som «læringsprosesser der elevene er fysisk aktive» (jf. 1.2.1). Med bakgrunn i Erik, Hilde, Tina og Sandra sine tanker om FAL, samt Madsens (2021) forskning, har begrepet utvidet seg til å handle om alt fra små, enkle bevegelser til mer fysiske bevegelser og essensen er *enkelhet*.

Prinsipper som går igjen gjennom hele oppgaven, er inkludering og variasjon. Disse ble først nevnt både i teorien om FAL og tidligere forskning og går igjen på mange områder både i resultatkapittelet og i drøftingen. Prinsippene ser ut til å være viktige i seg selv, men kan også kyttes til lærernes tydelige læringssyn, som bunner i et helhetlig menneskesyn, embodimentperspektivet og sosiokulturell læringsteori (jf. 3.1). Disse læringssynene kommer sterkt til uttrykk gjennom lærernes uttalelser og eksempler på aktiviteter.

Lærernes tanker om FAL retter seg ikke så mye mot norskundervisningen direkte, men er mer generelle. Dette er imidlertid ikke så rart, med tanke på at denne studien faktisk undersøker en undervisningsmetode for norskundervisning. Likevel ser jeg i retrospekt at jeg som forsker gjerne skulle ha spurt lærerne enda mer om læreplanen i norsk og kompetansemål for

norskfaget og hvordan de knytter FAL direkte til dette. Det hadde vært interessant å vite mer om. Når det er sagt, retter noen av lærernes svar seg direkte mot norskfaget. Erik mener alt er mulig, selv i norskfaget, så lenge man har en «litt annen tilnærming til det». Tina legger vekt på at norsk for elevene kan føles som det «tunge faget» og Hilde tenker på elevene med lese- og skrivevansker, og at det derfor kanskje er ekstra viktig å bruke mer FAL i norskundervisningen enn man allerede gjør. Lærernes tanker om FAL i norskundervisning er kort oppsummert veldig positive. De sier jo også at elevenes læring er hovedmotivasjonen deres for å bruke FAL, og hvis de ikke sikkert kan vite at læring skjer når de bruker FAL i norsk, er det naturligvis enklere å ty til andre metoder. Kanskje er det, som forskningen til Madsen (2021) og Teslo et al. (2023) indikerer, et behov for mer forskning på konkrete bevegelsesaktiviteter for norskfaget spesifikt og forskning på læringseffekt, for å øke forutsetningene for FAL i norskundervisningen.

Del 2 av problemstillingen er: *«Hvordan bruker lærerne fysisk aktiv læring i norskundervisning på barneskolen?»*.

Denne delen av problemstillingen er litt mer praktisk rettet mot hvordan lærerne faktisk realiserer FAL i norskundervisning. Det viktigste funnet her er skillet mellom direkte læring, læring *gjennom* bevegelse, og indirekte læring, læring *i* bevegelse. Læringsaktivitetene lærerne bruker er hovedsakelig aktiviteter som stimulerer til læring *i* bevegelse, der læring er et positivt resultat av bevegelse. I norskundervisningen spesifikt bruker lærerne mest lekende og strukturerte aktiviteter, men også de andre formene for FAL er representert i eksemplene. Denne forankringen i «fem former for FAL» kan være interessant for eksempel med tanke på videre forskning på konkrete FAL-aktiviteter i norsk.

Når det gjelder norskfaglige temaer, er arbeid med bokstaver og ord helt klart det temaet lærerne bruker FAL mest i forbindelse med. Grunnen er nok at det er mer konkret enn abstrakt og derfor enklere både for læreren selv og for elevene. Lærerne i denne studien forteller at de bruker FAL både til introduksjon og repetisjon og øving, men det de sier at de gjør i praksis, er som regel øving eller drilling, slik som lærerne i Skage (2022) sin studie.

Etter å ha arbeidet med denne masteroppgaven sitter jeg igjen med et inntrykk av at FAL som undervisningsmetode egner seg godt i veldig mange situasjoner og at det egentlig bare er fantasien som setter grenser. Jeg hadde ikke så mye erfaring med eller kunnskap om fysisk

aktiv læring før jeg startet på denne oppgaven. Jeg hadde imidlertid et sterkt ønske om å lære mer om det på bakgrunn av egen interesse, og ikke minst, som jeg nevnte innledningsvis, på grunn av den endringen jeg har sett hos elevene i skolen bare på disse fem årene. En interessant oppdagelse i dette arbeidet er at FAL ser ut til å være en undervisningsmetode som på en eller annen måte passer eller kan tilpasses alle som har en kropp, så lenge inkluderingsprinsippet og enkelheten ivaretas. På den måten har kanskje skolen en bedre mulighet til å møte Helsedirektoratets råd om regelmessig fysisk aktivitet og læreplanverkets spesifisering av å gi *alle* elever mulighet til mestring og læring (jf. 1.0).

Intervju og observasjon som metode har gitt muligheter for å ta et dybdykk ned i noen enkeltlærere sin lærerhverdag og få vite tanker og erfaringer fra lærere som kan mye om FAL. Lærernes perspektiver var, ifølge Teslo et al. (2023), ikke så mye forsket på, og det var blant annet derfor jeg ønsket å fokusere på lærerperspektivet. Metoden er, som nevnt i 4.6, ikke direkte generaliserbar, men jeg håper likevel noen kan få nytte av denne forskningen. Studien tar ikke for seg elevperspektivet, noe som hadde vært interessant med tanke på at det er de det handler aller mest om. Implikasjoner for videre forskning vil være å ta for seg nettopp elevperspektivet eller videre studier av norskfaglige FAL-aktiviteter. Det virker som det er behov for å utvikle og prøve ut enda flere læringsaktiviteter som kan knyttes mer direkte til norskundervisning, for at metoden kan slå ordentlig rot også i norskfaget.

## 8.0 Litteraturliste

- Angrosino, M. & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation: Continuities and Challenges. I N. K. Denzin. & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4. Utg., s. 467-478). SAGE Publication.
- Bakken, J. (2023). Introduksjon til fagdidaktikk. I H. Roaldset & J. T. Scheie (Red.), *Introduksjon til fagdidaktikk* (s. 17-35). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2023). Introduksjon til norskdidaktikk. I H. Roaldset & J. T. Scheie (Red.), *Introduksjon til fagdidaktikk* (s. 136-152). Universitetsforlaget.
- Bedard, C., St John, L., Bremer, E., Graham, J. D. & Cairney, J. (2019). A systematic review and meta-analysis on the effects of physically active classrooms on educational and enjoyment outcomes in school age children. *PLoS ONE*, 14(6), Artikkel e0218633.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218633>
- Berg, A. U. (2022). *Hvordan kan fysisk aktivitet bidra til elevers læring i norskundervisning?: Norsk som eksemplarisk arena for å undersøke hvordan lærere oppfatter fysisk aktiv læring i forbindelse med teoretisk undervisning* [Masteroppgave]. OsloMet.
- Borgen, J. S., Gjølme, E. G., Hallås, B. O, Løndal, K & Moen, K. M. (2018). Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet». *Utdanningsforskning*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/kroppsoving-mer-enn-fysisk-aktivitet/>
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene – all læring er kroppslig. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser* (s. 31-43). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P., Hølland, S. & Mifsud, L. (2023). *Observasjon som metode i lærerutdanningene*. Fagbokforlaget.

- Dragseth, M. O., Rosebø, K. G. & Solgård-Øverlier, H. (2022). *Mer bevegelse! En inspirasjonsbok for fysisk aktiv læring*. Fagbokforlaget.
- Dybvikstrand, T. S., Fjeld, H. S. & Æsøy, K. O. (2020). *Lærerpraksis og pedagogisk teori*. Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 35-50). Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskididaktikk*. Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Goodwin, B., Rouleau, K., Abla, C., Baptiste, K., Gibson, T. & Kimball, M. (2012). *The New Classroom Instruction That Works: The Best Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold?. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1-15, Artikkel 1. <https://journals.uio.no/adno/article/view/1020/899>
- Hagemann, K. (2021, 7. januar). *Ordklasse*. Snl.no. <https://snl.no/ordklasse>
- Hasse, C. (2013). Vygotskys sociokulturelle læringsteori. I A. Qvortrup & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori & didaktik* (s.144-172). Hans Reitzels Forlag.
- Helle, L. (2017). *Å tenke didaktisk*. Fagbokforlaget.

- Helsedirektoratet. (2024, 4. april). *Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*.  
<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/barn-og-unge#barn-unge-6-17-ar-tid-i-ro-stillesitting-skjermtid>
- Helsedirektoratet. (u.å.). *Definisjon: fysisk aktivitet*. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/gjenbrukstekster-fysisk-aktivitet/definisjon-fysisk-aktivitet>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overor-over-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Larsen, A.-K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Vågan, A., Johanson, L., Børte, K. & Ruud, E. (2016). Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte: En systematisk kunnskapsoversikt. *Kunnskapscenter for utdanning*.  
<https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/dPpc93mxkn8YDAP5tHjmxAB0oQHeKPWYPuTj5rYMUxQwnIO3Ib.pdf>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.

- Madsen, K. L. (2021). *Enactive Movement Integration: En handlingsorientert bevegelsesdidaktik for folkeskolen* [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Moser, T. (2019). Læring og kropp. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 251-269). Cappelen Damm akademisk.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Qvortrup, A. & Wiberg, M. (2013). Viden, erkendelse, læring og undervisning. I A. Qvortrup & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori & didaktik* (s. 15-45). Hans Reitzels Forlag.
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2019). *Variert undervisning – mer læring: Læreren metodebok* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Rottmann, T. & Bayer, F. (2018). Physical Activity in Mathematics Education: Developing “Grundvorstellungen” of Multiplication by Learning through Physical Activity. *Learning Tech*, 4(4), 66-93. <https://doi.org/10.7146/lt.v4i4.110494>
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schmidt, M., Benzing, V., Wallman-Jones, A., Mavilidi, M.-F., Lubans, D. R. & Paas, F. (2019). Embodied learning in the classroom: Effects on primary school children’s attention and foreign language vocabulary learning. *Psychology of Sports and Exercise*, 43, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.017>



- SEFAL. (2023, 31. mai). *Om senteret*. <https://www.hvl.no/om/sefal/om-senteret/>
- SEFAL. (2023, 1. juni). *Fysisk aktiv læring (FAL)*. <https://www.hvl.no/om/sefal/fysisk-aktiv-laring/>
- SEFAL. (2023, 27. juni). *SEFAL – Senter for fysisk aktiv læring*. <https://www.hvl.no/om/sefal/>
- SEFAL. (2023, 6. september). *Fem former for fysisk aktiv læring*. <https://faltastisk.no/kunnskapssiden/fem-former-for-fysisk-aktiv-lring>
- SEFAL. (2023). *Senter for fysisk aktiv læring: Sluttrapport 2018-2023*. Høgskulen på Vestlandet. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/3084190/HVL%2bSEFAL%2bsluttrapport-2023.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Sjøberg, S. (2020, 13. mars). *Didaktikk*. Store norske leksikon. <https://snl.no/didaktikk>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skage, I. (2022). *Fysisk aktivitet i skolen, fra kunnskap til praksis: Muligheter og utfordringer ved å implementere fysisk aktiv læring som didaktisk verktøy i skolen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Smidt, J. (2009). Norskfag og norskdidaktikk. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg., s. 11-35). Universitetsforlaget.
- Store norske leksikon. (2005-2007). *Variasjon*. Snl.no. <https://snl.no/variasjon>
- Teslo, S., Thurston, M., Lerum, Ø., Mandelid, M. B., Jenssen, E. S., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2023). Teachers' sensemaking of physically active learning: A qualitative study of primary and secondary school teachers participating in a continuing

professional development program in Norway. *Teaching and Teacher Education*, 127, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104113>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.

Vingdal, I. M. (2014). Introduksjon: Fysisk aktiv læring. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 11-21). Gyldendal Akademisk.

Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig lærings syn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37-59). Gyldendal Akademisk.

Wiberg, M. & Qvortrup, A. (2013). Læringsteoriene – hvad teoretiserer de over?. I A. Qvortrup & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori & didaktik* (s. 49-71). Hans Reitzels Forlag.

Østern, T. P. & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser* (s. 16-27). Universitetsforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

*«Fysisk aktiv læring i norskundervisning på mellomtrinnet»*

Hei! Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan fysisk aktiv læring (FAL) kan brukes som et didaktisk verktøy i norskundervisning. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I dette prosjektet ønsker jeg å finne ut hvordan noen lærere realiserer bruken av fysisk aktive læringsmetoder og arbeidsmåter i norskundervisning på 4.-7. trinn og hva norsklærere tenker om FAL. Dette er en masteroppgave i norsk, og problemstilling og forskningsspørsmål er utarbeidet på bakgrunn av fag, egen interesse og behov i forskningsfeltet. Til å finne svar på problemstillingen min ønsker jeg å gjennomføre intervju av noen lærere og eventuelt observere noe undervisning. Jeg håper du vil være med!

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Ansvarlig for prosjektet er Høgskolen i Innlandet på Hamar, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, ved førsteamanuensis Bård Uri Jensen (veileder).

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er valgt ut til å få denne forespørselen fordi du er norsklærer med videreutdanning innen fysisk aktiv læring og/eller har erfaring med fysisk aktiv læring og benytter dette i din norskundervisning. Du får denne forespørselen fra meg sammen med tre andre lærere.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du har lyst til å delta i forskningsprosjektet, innebærer det at jeg gjennomfører et personlig intervju med deg og eventuelt observerer noe av din norskundervisning der du

bruker fysisk aktiv læring. Intervjuet vil være en samtale der jeg stiller deg noen spørsmål om fysisk aktiv læring og bruken av FAL i norskundervisning, men jeg er åpen for å snakke om temaet også utover det jeg spør om. Intervjuet vil ta ca. 30-45 minutter. Opplysningene som samles inn, er dine svar på spørsmålene jeg har utarbeidet. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet og transkribere opptaket i etterkant. Som et supplement til intervjuet, ønsker jeg gjerne å observere noe av undervisningen din dersom det lar seg gjøre. Jeg vil da gjennomføre en deltakende, passiv observasjon, som vil si at jeg er til stede i undervisningen, men holder meg i bakgrunnen og ser på det som foregår. Opplysningene fra observasjonen registreres i form av notater, og vil kun handle om de læringsmetodene/arbeidsmåtene som benyttes, ikke om deg som person eller elevene dine.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til de innsamlede dataene. Din deltakelse vil anonymiseres i min masteroppgave, og ved publikasjon av data vil det ikke bli brukt personidentifiserende opplysninger. Lydopptaket fra intervjuet tas opp via diktafon-appen og lagres i et nettskjema knyttet til appen. Appen og det tilhørende nettskjemaet er en teknologisk løsning som er utviklet for kryptert og sikker lagring av personopplysninger. Når lydopptaket er transkribert slettes opptaket og dermed all informasjon om deg.

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler informasjon om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Meg (Ohna), [258775@stud.inn.no](mailto:258775@stud.inn.no), tlf. 93 25 95 74
- Min veileder ved Høgskolen i Innlandet Bård Uri Jensen, [bard.jensen@inn.no](mailto:bard.jensen@inn.no)
- Høgskolens personvernombud: [personvernombud@inn.no](mailto:personvernombud@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Ohna Rudshaug Sannerud

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan realiseres fysisk aktiv læring i norskundervisningen på mellomtrinnet (4.-7. trinn)? Og hva tenker lærere om FAL i norskfaget?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 – Godkjenning fra Sikt

<b>Referansenummer</b> 578025	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 17.11.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Tittel**

Masteroppgave 2023/24: Fysisk aktiv læring i norskfaget

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

**Prosjektansvarlig**

Bård Uri Jensen

**Student**

Ohna Rudshaug Sannerud

**Prosjektperiode**

30.11.2023 - 15.05.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.)

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## Intervjuguide master 2023/24

**Tema:** Fysisk aktiv læring i norskundervisning.

**Formål med studien:** Undersøke hvordan lærere med videreutdanning i, eller erfaring med, fysisk aktiv læring (FAL) bruker dette i norskundervisning og hvilke tanker lærerne har om FAL i norskfaget.

**Type intervju:** Dette er et semistrukturert intervju, som vil si at intervjuguiden er fleksibel. Guiden har ferdig formulerte spørsmål, men det er åpent for å stille oppfølgingsspørsmål og snakke om temaet utover nøyaktig de spørsmålene som stilles.

**Lyddoptak og lagring av data:** Intervjuet tas opp via diktafon-appen og lagres i tilhørende nettskjema, som sikrer kryptert og sikker lagring av personopplysninger.

### Intervjuspørsmål

#### *Åpningsspørsmål:*

1. Hvor gammel er du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Hvilke fag har du utdanning i? Underviser du i disse fagene?
4. Hvilket trinn er du lærer på i dag?
5. Hvor mange elever er det i klassen din?
6. Hvilke erfaringer har du med fysisk aktiv læring utenom undervisningssituasjon (videreutdanning/kurs etc.)?
7. Hvor lenge har du brukt FAL i undervisning?
8. Hvilke klassetrinn har du erfaring med bruk av FAL fra?

#### *Tema 1: Tanker og holdninger om fysisk aktiv læring*

9. Hva ligger i begrepet «fysisk aktiv læring» for deg?
10. Hva motiverer deg til å bruke fysisk aktiv læring som metode i din norskundervisning?
11. Har du noen tanker om hva ledelsen på skolen har å si for hvordan eller i hvor stor grad du bruker fysisk aktiv læring i undervisning?
12. Aktiv læring, som f.eks. lek, er vanlig i begynneropplæringen i norskfaget, men hva tenker du om fysisk aktiv læring i norskfaget på høyere klassetrinn (4.-7.)?

- *Har du erfaringer med bruk av FAL på småskolen vs. mellomtrinnet? I så fall, hva tenker du er forskjellene og likhetene?*
13. Hvilke positive erfaringer har du med bruk av fysisk aktiv læring i norskundervisning? (Spesielt med tanke på mellomtrinnet)
  14. Hva opplever du at kan være utfordrende med fysisk aktiv læring i norskundervisning?
  15. Hvordan er lærerhverdagen for deg med fysisk aktiv læring? Har det endret hvordan du har det i jobbhverdagen?

## *Tema 2: Fysisk aktive læringsaktiviteter/FAL som metode i norskundervisning*

16. I hvilken grad bruker du læringsmetoder som er fysisk aktive i løpet av en undervisningsøkt? I løpet av en uke? I løpet av en måned?
17. Kan du si litt om hvordan du planlegger en økt der du skal bruke fysisk aktiv læring?
18. Hva slags tematikk i norsk tenker du det mest aktuelt å bruke FAL i forbindelse med? (leseøker/skriveøker/sjangerarbeid/grammatikk/tverrfaglig arbeid)?
  - Hva er grunnen til at FAL brukes mest i forbindelse med den tematikken for din del?
19. Kan du gi noen eksempler på undervisningsopplegg/aktiviteter ved bruk av fysisk aktiv læring? Ta meg gjerne gjennom et eksempel på en typisk norskøkt der du bruker FAL.
  - I hvilke omgivelser benytter du disse metodene? Klasserom? Annet type innerom? Uteplass?
  - Har du noe sted du henter inspirasjon til disse typene økter? Kollegaer, nettsider etc.?
20. Hva er din rolle som lærer i økter med FAL?
21. Hvilke metoder for fysisk aktiv læring opplever du som best/mest effektive for god læring?
  - Er det noen typer læringsaktiviteter du tenker kan ta fokuset bort fra selve læringen?
22. Hvordan vektlegger du aspektene fysisk aktivitet, faglig innhold/teori og trivsel blant elevene? Hvordan er forholdene mellom de aspektene?



23. På hvilke måter er fysisk aktiv læring annerledes i norsk enn i andre teoretiske fag, tenker du?
- Noen læringsaktiviteter som er spesielt egnet for norskfaget?
24. Merker du noe forskjell på elevene i undervisningssituasjoner der FAL brukes, i forhold til i tradisjonell, mer stillesittende undervisning?  
Kognitivt/motivasjon/læringsmiljø/fokus?
- Hva opplever du som positivt og utfordrende for elevene?
25. Hvilke elever fungerer fysisk aktiv læring godt for? Og hvilke fungerer det ikke godt for?
26. Hvordan jobber du (evt. du og elevene sammen) med refleksjon rundt undervisningsøktene der dere bruker FAL?
27. Har du noen praktiske tips til hvordan man kan lykkes med fysisk aktiv læring i norskundervisningen?

*Avslutningsspørsmål:*

28. Er det noe annet du har lyst til å si noe om som vi ikke har snakket om?

## Vedlegg 4 – Observasjonsskjema

### OBSERVASJONSSKJEMA

Klassetrinn:

Antall deltakere (lærere/elever/andre):

Dato:

Tidspunkt/varighet:

Observatørrolle:

Tema for timen:

Kl.	Beskrivelse	Tolkning

