



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

En bevegelig leseopplæring

Muligheter og utfordringer med fysisk aktiv læring i den første leseopplæringen

Kristin Bjørgo og Vilde Elise Hansen

Masteroppgave i lærerutdanning 1-7. trinn, Ler-3908, Mai 2023

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvilke muligheter og utfordringer lærere har erfart med bruk av fysisk aktiv læring (FAL) i den første leseopplæringen. Denne studien bygger på et helhetlig og sosiokulturelt læringsperspektiv. Nasjonale og internasjonale føringer for inkludering av bevegelse og fysisk aktivitet i skolen skal sørge for at elevene gis glede, mestring, opplevelser, tilhørighet, sosialt samvær og mulighet for utfoldelse ut fra egne forutsetninger. Det finnes forholdsvis lite forskning eksplisitt rettet mot bruk av fysisk aktivitet i den første lese- og skriveopplæringen. Gjennom økt kunnskap om FAL fra et norskfaglig perspektiv på begynneropplæringen, er denne studien ment som et bidrag til feltet. Empirien i studien er innhentet gjennom semistrukturerte og individuelle dybdeintervju av fem lærere med variert tid som yrkesaktiv og som har erfaring med FAL i den første leseopplæringen. Med utgangspunkt i empirien har vi utarbeidet en aktivitetsbank med fysiske aktiviteter i den første leseopplæringen. Aktivitetsbanken vil være et praktisk bidrag til lærere i begynneropplæringen.

Ut fra en kombinasjon av refleksiv tematisk analyse (RTA) og stegvis-deduktiv induktiv strategi (SDI) er det gjort følgende funn: Læreres forståelse av FAL-begrepet er varierte og uklart avgrenset. En årsak til dette kan komme av at begrepet er forholdsvis nytt, og litteraturens definisjoner kan oppfattes som vage. Både utfordringer og muligheter med bruk av FAL som lærerne trekker fram sees på et generelt grunnlag, og kan ikke utelukkende sees fra et norskfaglig perspektiv. Mangel på ressurser som tid, tilgang på undervisningsmateriell og rom er de mest fremtredende utfordringene lærerne nevner. Også voksenressurser og organisering, samt andre, ukjente rutiner og rammer ved FAL er betydningsfulle utfordringer for lærerne. Mulighetene lærerne trekker fram ved bruk av FAL kan sees i lys av tilpasset opplæring. Én mulighet som er spesifikt knyttet til leseopplæringen er synliggjøring av lesingens nytteverdi og relevans. Det diskuteres en mulig sammenheng mellom en vid forståelse av FAL-begrepet, og at muligheter og utfordringer med FAL i stor grad er generelle for alle fag. For å imøtekomme nasjonale og internasjonale helse råd om fysisk aktivitet hos barn og unge, er en oppfordring å fortsette kunnskapsutviklingen på området for å kunne gi begrepet et tydeligere innhold, samt utvikle undervisningsmateriell og slik gjøre FAL mer tilgjengelig for lærere.

Nøkkelord: FAL, fysisk aktiv læring, lesing, leseopplæring, begynneropplæring, folkehelse, mestring, motivasjon, tilpasset opplæring, bevegelse, fysisk aktivitet

«Liv uden Bevægelse kan være godt nok for Gule-Rødder og Kaal-Hoveder, som ikke er bedre vant ...» - Grundtvig, 1834

Forord

Fem år på lærerutdanningen for 1.-7. trinn ved UiT har virkelig vært en reise. Det har vært fem utfordrende, læringsrike, dannende og ikke minst spennende år. Tidvis, og kanskje særlig under en pandemi og nedstenging, har vi følt at utdanningsløpet har vært langstrakt og krevende. Nå som vi står her på andre siden, kan vi ikke påstå noe annet enn at tiden faktisk fløy forbi. Vi kan se tilbake på gode minner fra forelesninger med høy faglig kvalitet, besøk av inspirerende gjesteforelesere og både alvorspregede og humoristiske framføringer i drama. Utdanningsløpet har også vært preget av godt samhold i praksis- og eksamensperioder, sosiale tilsetninger og en studiehverdag preget av kontorhumor, støtte og fellesskap.

Vi har i arbeid med masteroppgaven fått fordype oss i et tema vi synes er interessant og viktig. Samtidig har vi fått kjenne på den fysiske rastløsheten mange elever i begynneropplæringen nok har opplevd, og hvordan stillesitting over lengre tid kombinert med kognitivt krevende arbeid har påvirket både konsentrasjon og energinivå. Engasjementet vårt for fysisk aktiv læring har økt igjennom masterskrivingen, og vi gleder oss til å anvende denne kunnskapen i vår lærergjerning.

Vi ønsker å rette en stor takk til alle informantene og våre kjære veiledere, Ingri Løkholm Ramberg og Kristin Emilie W. Bjørndal. Prosjektet hadde ikke blitt det samme uten dere! Vi vil også takke familie og venner for støtte, avkobling og trygghet gjennom hele utdanningsløpet, særlig i siste innsjutt. Til slutt må vi takke hverandre for et kjempefint samarbeid preget av gode diskusjoner og godt humør, og for delte stunder hvor den ene har beholdt roen der den andre ikke klarte.

Til minne om Zico (2004-2023)

Tromsø, 15. mai 2023

Kristin Bjørgo & Vilde Elise Hansen

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Innledning..... | 4 |
| 1.1 | Disposisjon | 4 |
| 1.2 | Bakgrunn for valg av tema | 4 |
| 1.3 | Problemstilling..... | 6 |
| 2 | Tidligere forskning | 7 |
| 2.1 | Søkeprosessen..... | 7 |
| 2.2 | Søkeresultat av tidligere forskning | 8 |
| 3 | Teori | 11 |
| 3.1 | Sosiokulturell læringsteori..... | 11 |
| 3.2 | Helhetlig læringssyn | 12 |
| 3.3 | Fysisk aktiv læring..... | 14 |
| 3.3.1 | Klasseledelse i FAL | 16 |
| 3.3.2 | Bevegelsens dimensjoner | 17 |
| 3.3.3 | Uteskole..... | 17 |
| 3.3.4 | FAL i læreplanen..... | 18 |
| 3.4 | Den første leseopplæringen | 19 |
| 3.4.1 | Leseutviklingens dimensjoner..... | 20 |
| 3.5 | Tilpasset opplæring..... | 22 |
| 3.6 | Motivasjon og mestring | 23 |
| 4 | Metode..... | 25 |
| 4.1 | Forskningsparadigme..... | 25 |
| 4.2 | Studiens overføringsverdi..... | 26 |
| 4.3 | Kvalitativt intervju..... | 26 |
| 4.3.1 | Semistrukturert intervju..... | 27 |
| 4.3.2 | Utvikling av intervjuguide | 28 |
| 4.4 | Utvalg | 30 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.5 | Kvalitetssikring..... | 31 |
| 4.5.1 | Pilotintervju..... | 31 |
| 4.5.2 | Lydopptak..... | 32 |
| 4.6 | Gjennomføring av intervju | 33 |
| 4.7 | Transkribering og bearbeiding av empiri | 34 |
| 4.8 | Analysemetode | 35 |
| 4.8.1 | Koding..... | 38 |
| 4.8.2 | Tematisering av koder | 40 |
| 4.8.3 | Gruppering av temaer | 43 |
| 4.9 | Reliabilitet | 47 |
| 4.10 | Validitet..... | 48 |
| 4.11 | Forskningsetiske vurderinger..... | 49 |
| 5 | Resultat..... | 50 |
| 5.1 | Lærernes forståelse av begrepet FAL..... | 50 |
| 5.2 | Utfordringer | 53 |
| 5.2.1 | Undervisningsmateriell, tid og rom..... | 54 |
| 5.2.2 | Voksenressurser og organisering | 55 |
| 5.2.3 | Andre, ukjente rutiner og rammer | 56 |
| 5.3 | Muligheter | 58 |
| 5.3.1 | Variasjon, motivasjon og mestring..... | 58 |
| 5.3.2 | Nivådifferentisering..... | 59 |
| 5.3.3 | Utløp for energi, utholdenhet og konsentrasjon | 60 |
| 5.3.4 | Lærerveiledning | 61 |
| 5.3.5 | Samarbeid og tilhørighet | 61 |
| 5.3.6 | Synliggjøring av lesekompetansens nytteverdi og relevans..... | 62 |
| 6 | Diskusjon..... | 62 |
| 6.1 | Læreres forståelse av begrepet FAL..... | 63 |

| | | |
|-----|---|----|
| 6.2 | Utfordringer | 66 |
| 6.3 | Muligheter | 72 |
| 7 | Implikasjoner for praksis og videre forskning | 78 |
| 8 | Konklusjon og avslutning..... | 79 |
| | Referanseliste | 82 |
| | Vedlegg | 86 |
| | Aktivitetsbank | 86 |
| | Intervjuguide | 94 |
| | Samtykkeskjema..... | 96 |
| | Godkjenning fra Sikt | 99 |

Tabelliste

| | |
|---|----|
| Tabell 1: Oversikt over kronologi i analysearbeidet med tilknytning til RTA og SDI..... | 38 |
| Tabell 2: Utdrag fra transkripsjoner med tilhørende koder..... | 39 |
| Tabell 3: Liste over tema..... | 41 |
| Tabell 4: Utdrag fra transkripsjoner med tilhørende koder og tema..... | 42 |

Figurliste

| | |
|--|----|
| Figur 1: Blomsten (Moser, 2013, i Sederberg et al., 2017, s. 45) | 13 |
| Figur 2: SDI-modellen (Tjora, 2017, s. 19)..... | 36 |
| Figur 3: Lapper med alle temaene før gruppering..... | 44 |
| Figur 4: Oversikt over tema og deres grupperinger. | 45 |
| Figur 5: Tematisering av muligheter | 46 |
| Figur 6: Tematisering av utfordringer | 47 |

1 Innledning

Innledningsvis vil vi redegjøre for strukturen i masteroppgaven og bakgrunn for valg av tema. Kapittelet munner ut i en presentasjon av problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål.

1.1 Disposisjon

Kapittel 1 vil ta for seg aktualiteten og bakgrunn for valg av tema, samt oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Kapittel 2 presenterer tidligere forskning som er gjort på temaet. Kapittel 3 introduserer prosjektets teoretiske rammeverk, og redegjør for begrep som er sentrale for å svare på forskningsspørsmålene. Kapittel 4 presenterer metoden for prosjektet, og gjør rede for metodologiske og forskningsetiske valg vi har gjort underveis. Kapittel 5 framstiller resultatet av analysen, etterfulgt av diskusjon i kapittel 6. I kapittel 7 pekes det på praktiske implikasjoner prosjektet kan ha for videre forskning. Avslutningsvis i kapittel 8 vil hovedfunn fra prosjektet oppsummeres og munne ut i en konklusjon som danner besvarelsen på forskningsspørsmålene for prosjektet. Lærerne i vårt masterprosjekt delte flere norskfaglige aktiviteter som fordret fysisk aktivitet. Med bakgrunn i det har vi utarbeidet en aktivitetsbank som beskriver disse aktivitetene. Denne er lagt til som vedlegg på slutten av oppgaven (se vedlegg «Aktivitetsbank»). Hensikten med å inkludere denne er å gi et verktøy som kan gjøre FAL i den første leseopplæringen mer tilgjengelig og konkretisert for lærere, og slik bidra til feltet.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Lesing, og særlig utvikling av leseglede, har vært et tema vi har funnet interessant gjennom hele lærerutdanningen. Som fremtidige lærere i begynneropplæringen ønsker vi å legge til rette for at elevene utvikler positive opplevelser i møte med skolens faglige utfordringer. Ved skolestart kan elevene stille med svært ulike utgangspunkt i den skriftspråklige utviklingen (Statped, 2022). Noe av det første elevene møter i skolen er den første leseopplæringen. Becher et al. (2019, s. 17) refererer til en rekke studier som viser at kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole er viktig for å danne et godt grunnlag for elevenes læring og trivsel. Vi vet at barnehagebarn er erfarne med å bruke kroppene sine og være fysisk aktive i lek og læring. Gjennom egne erfaringer fra praksis og egen skolegang har vi fått inntrykk av at leseopplæringen ofte forbindes med stillesittende arbeid. Bjerke og Johansen (2020, s. 18) påpeker at begynnerlevne ofte er rastløse fordi kroppene deres er i kraftig vekst, og har derfor vanskeligheter med å sitte i ro. Vingdal (2018, s. 39) poengterer også at barn har et stort behov for mye fysisk aktivitet. Ut fra visshet om at kontinuitet er gunstig for elevenes læring, og at

elever i begynneropplæringen har et iboende behov for fysisk aktivitet, kan en stille spørsmål om det finnes alternative tilnæringer til den første leseopplæringen som er mer tilpasset elevene.

Fysisk aktivitet i skolekontekst har stor aktualitet i utdanningspolitikken, og det har blitt utrettet handlingsplaner, stortingsmeldinger og rapporter som tar for seg dette. Skolen blir sett på som en betydningsfull arena for å legge til rette for fysisk aktivitet som fremmer helse og læring hos elevene. I 2020 kom regjeringen med handlingsplanen *Sammen om aktive liv* som tar utgangspunkt i at folk er for lite fysisk aktive. I handlingsplanen står det at fysisk aktivitet kan gi glede, mestring, opplevelser, tilhørighet, sosialt samvær og mulighet for utfoldelse ut fra egne forutsetninger (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 10). Det blir understreket i rapporten at grunnlaget for bevegelsesglede og aktivitetsvaner blir lagt i barne- og ungdomsårene. Rapporten tydeliggjør viktigheten av tidlig innsats og tiltak på arenaer for barn og unge. Ut fra dette tenker vi at inkludering av fysisk aktivitet i læringsarbeidet fra skolestart kan være et bidrag til å danne dette grunnlaget. Fysisk aktivitet er viktig for barn og unge, og det er mye som tyder på at fysisk aktivitet i skolehverdagen har effekt på barns psykiske og fysiske helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 46). Skolen og lærere med sin autonomi har fritt handlingsrom til å ta i bruk fysisk aktivitet i undervisning, og verken læreplan eller kompetansemål legger hindringer for dette (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 47). For å skape en endring for mer fysisk aktiv læring i skolesammenheng påpeker Dragseth et al. (2022, s. 19) at både skoleledelsen og lærere må reflektere rundt fysisk aktiv læring, og hvilke fordeler en slik type undervisning kan skape. Dette håper vi vår studie kan bidra til.

I folkehelsemeldingen *Mestring og muligheter* står det at fysisk aktivitet er viktig for en god oppvekst, at det er en kilde til helse og livskvalitet, og det er nødvendig for normal vekst og utvikling hos barn (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 52). Videre presiseres det i meldingen at fysisk aktivitet må være en naturlig del av barnehage og skole. Regjeringen vil legge til rette for at skolene sikrer daglig fysisk aktivitet for elevene og bidra til livslang bevegelseslyst og glede av fysisk aktivitet. De viser til eksempler på skoler som utnytter det lokale handlingsrommet til å inkludere daglig fysisk aktivitet, gjennom å integrere fysisk aktivitet i fag og utnytte friminutt og utedager (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 53). Med blikkpunkt på fysisk aktiv læring i den første leseopplæringen håper vi at vår studie kan bidra til økt fysisk aktivitet i faget.

Helsedirektoratet har publisert nasjonale råd om fysisk aktivitet for barn og unge, basert på World Health Organization (WHO) sine anbefalinger. Barn i 1-5 årsalderen rådes til å være i

allsidig fysisk aktivitet gjennom varierte bevegelser, aktiviteter og lek i minst 180 minutter fordelt utover dagen, mens barn og unge i 6 – 16 årsalderen anbefales å være i aktivitet i gjennomsnitt minst 60 minutter hver dag i moderat til høy intensitet (Helsedirektoratet, 2019). Det å inkludere fysisk aktivitet i skolehverdagen tenker vi kan bidra til at alle barn får en mulighet til å etterleve disse rådene og utjevne de fysiske forskjellene. Norges idrettsforbund har på oppdrag fra Folkehelseinstituttet utført kartleggingsundersøkelser av fysisk aktivitet, sedatid og fysisk form blant barn og unge. Den tredje og nyeste rapporten fra 2018 viser at norske seksåringer sitter i ro om lag halve dagen, noe som er urovekkende funn (Norges idrettshøgskole, 2019, s. 4-5). Rapporten viser til at aktivitetsnivået blant barn og unge har vært stabilt i perioden fra 2005 og 2018, og indikerer at tiltakene som har vært iverksatt for å øke aktivitetsnivået blant barn og unge ikke har vært tilstrekkelig (Norges idrettshøgskole, 2019, s. 4-5).

1.3 Problemstilling

Skoleforsker Kirsten Palm (Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, 2018) mener at den skolen vi har nå, ikke tar nok hensyn til hvem seksåringen faktisk er, eller til barnas behov for bevegelse og variasjon. Mye av ansvaret for å gjøre barns aktivitetsnivå tilstrekkelig, blir lagt på skolene og lærerne. Gjennom litteratursøk oppfatter vi at det finnes forholdsvis lite forskning og ressurser knyttet til *fysisk aktiv læring* (heretter omtalt som FAL) i den norskfaglige begynneropplæringen. Særlig i forbindelse med den første lese- og skriveopplæringen. Vårt inntrykk er at publisert innhold om FAL er mer rettet mot bruk av metoden generelt eller i tilknytning til matematikkfaget, se for eksempel Dragseth et al. (2022), Daly-Smith et al. (2018), Singh et al. (2019) eller Aktivitetskassen (Nasjonalt senter for mat helse og fysisk aktivitet, u.å). Mangel på forskningsbasert kunnskap og tilgjengelige ressurser om FAL i den første leseopplæringen kan vanskeliggjøre lærerens rolle i å imøtekomme nasjonale føringer og råd for integrering av fysisk aktivitet i skolekontekst. Vi mener det er behov for økt kunnskap om FAL i den første leseopplæringen. Dette for å tilgjengeliggjøre og konkretisere en faglig begrunnet bruk av bevegelse i et fagområde tradisjonelt preget av mye stillesitting. Med utgangspunkt i dette har vi valgt å undersøke *hvilke utfordringer og muligheter et utvalg lærere erfarer med fysisk aktiv læring i den første leseopplæringen*.

For å konkretisere hva vi ønsker å undersøke har vi formulert følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvilken forståelse har lærerne av begrepet fysisk aktiv læring?

- Hvilke utfordringer har lærerne erfart med bruk av fysisk aktiv læring?
- Hvilke muligheter har lærerne erfart med bruk av fysisk aktiv læring?

Hensikten med dette masterprosjektet er å rette søkelyset på og øke kunnskapen om fysisk aktiv læring i den første leseopplæringen. Med dette prosjektet posisjonerer vi oss indirekte i en diskusjon om hva begynneropplæringen burde innebære. Når vi snakker om fysisk aktiv læring som undervisningsmetode i den første leseopplæringen, formidler vi samtidig en mening om at begynneropplæringen bør inkludere et faglig fokus på lesing. Vi ønsker ikke at læringspresset for seksåringene skal øke, snarere er et mål med dette prosjektet å være et bidrag i diskusjonen om hvordan vi kan tilrettelegge begynneropplæring i lesing på en alderstilpasset og adekvat måte, samtidig som man imøtekommer nasjonale og internasjonale anbefalinger for fysisk aktivitet.

2 Tidligere forskning

Kapittelet presenterer en oversikt over eksisterende forskningslitteratur som handler om FAL i leseopplæringen. Ut fra vår oppfatning om at det er lite forskning på FAL direkte knyttet til den første leseopplæringen, har vi også inkludert tidligere forskning som handler om FAL generelt. Vi vil først beskrive hvordan vi har gått fram i søkeprosessen, før vi presenterer forskningslitteraturen. Forskingen vi trekker fram handler om læreres perspektiv på FAL som metode i undervisning generelt, elevers læringsutbytte tilknyttet FAL, og hvilken effekt bevegelse har i den første leseopplæringen. Forskning rundt læreres perspektiv på FAL blir særlig relevant for den videre diskusjonen, da vi i vårt prosjekt undersøker det samme fenomenet knyttet til den første leseopplæringen.

2.1 Søkeprosessen

I søkeprosessen har vi i hovedsak brukt søkemotorene Google Scholar og Oria. For å sikre kvalitet ønsket vi i størst mulig grad å benytte oppdatert forskning, og helst fagfelleverderte arbeider, forskningsartikler, bøker eller doktorgradsavhandlinger. I begynnelsen filtrerte vi vekk søkeresultater som var 10 år eller eldre. En søkelogg ble opprettet med søkedato, søkeord, antall treff samt andre kommentarer. Loggen hjalp oss med å holde en ryddig oversikt over søkeprosessen vår. Vi erfarte at det var utfordrende å finne studier med høy relevans til vårt tema, og mange av funnene vi fikk opp i Google Scholar var tidligere masteroppgaver. Derfra ble en strategi å åpne for eldre forskning, samt lete gjennom referanselistene til masteroppgaver

med lignende tema i søken etter relevant litteratur og forskning. I tillegg har vi fått et par anbefalinger til litteratur fra veilederne våre.

2.2 Søkeresultat av tidligere forskning

Stylianou et al. (2015) har undersøkt lærerens implementering og syn på fysisk aktivitet i undervisning. Noen av fordelene lærerne i studien trakk fram var at elevene ble mer engasjerte i undervisningen, gjennom økt oppmerksomhet og lærevillighet i fysiske aktiviteter (Stylianou et al., 2015, s. 403). Samtidig viste studien noen utfordringer knyttet til metoden. Tidsaspektet og overgangen til mer tradisjonell undervisningen var to hovedpunkter som lærerne syntes var særlig utfordrende. Studien til Stylianou et al. (2015) inkluderte alle former for fysisk aktivitet, både som pauseaktivitet og som læringsmetode, og det var varierende lengde på aktivitetene. Vi vil være åpne for alle former for fysisk aktivitet som lærerne trekker fram, men ønsker å ha et overordnet blikk på fysisk aktivitet som læringsmetode.

Dyrstad et al. (2018) har evaluert hvordan lærere, skoleledere og elever har respondert på implementering av FAL i undervisning gjennom intervensjonen *Aktiv skole* i regi av Universitetet i Stavanger og Stavanger kommune. Gjennom studien har de identifisert hvilke faktorer som har fungert positivt og negativt i introduksjon av FAL. Lærerne i studien var positive til FAL og trakk fram muligheten til å skape variasjon i skoledagen, bedre læringsmiljø og konsentrasjon for elever som hadde utfordringer med dette, samt et mer positivt samarbeid blant elevene (Dyrstad et al., 2018, s. 5). Videre så de at lavpresterende elever fikk et godt utbytte av gruppearbeid i forbindelse med fysisk aktivitet fordi de fikk støtte av høypresterende elever, noe som virket motiverende for alle elever. På den andre siden var det mange lærere som rapporterte at det var tidkrevende å utvikle gode fysisk aktive opplegg, og at tid til planlegging var avgjørende for deres implementering av FAL (Dyrstad et al., 2018, s. 6-7). Viktigheten av tilgjengelig og nødvendig utstyr av god kvalitet ble også framhevet i studien, fordi det kunne bidra til å gjøre det mindre tidkrevende å forberede FAL (Dyrstad et al., 2018, s. 7, 9). Elevene i studien likte FAL og fortalte at det var fin måte å variere skoledagen på, med aktiviteter som engasjerte dem. Samtidig framhevet elevene betydningen med variasjon av aktivitetene, slik at det ikke ble monotont og kjedelig for dem i lengden (Dyrstad et al., 2018, s. 9). Studien presenterte i tillegg viktigheten av god gjennomgang og forklaring av aktivitetene, slik at elever med konsentrasjonsvansker ville klare å samarbeide med de andre elevene (Dyrstad et al., 2018, s. 9).

Bartholomew og Jowers (2011) har gjennom intervensjonen *Initiatives for Children's Activity and Nutrition (Texas I-CAN!)* undersøkt effekten av å inkludere fysisk aktivitet i det faglige læringsarbeidet på småtrinnet. Funnene fra studien indikerte at fysisk aktivitet er assosiert med både kognitiv funksjon og akademisk prestasjon (Bartholomew & Jowers, 2011, s. 51). Gjennom observasjon vurderte de også elevenes engasjement for den faglige aktiviteten. De så at elevene brukte mer tid fokusert på faglige aktiviteter i fysisk aktive undervisningsøkter, sammenlignet med tradisjonell stillesittende undervisning (Bartholomew & Jowers, 2011, s. 54). Denne positive effekten ga ringvirkning i form av bedre adferdskontroll i etterfølgende undervisning, selv om denne var stillesittende (Bartholomew & Jowers, 2011, s. 53). Elevenes rettskriving var også bedre bevart etter to uker dersom undervisningen hadde foregått fysisk aktivt fremfor stillesittende (Bartholomew & Jowers, 2011, s. 53-54). Selv om lærerne var positive til fysisk aktiv undervisning, var en signifikant barriere for iverksetting at de manglet tid til planlegging og tilgang på ressurser (Bartholomew & Jowers, 2011, s. 52). Dette er i likhet med både det Dyrstad et al. (2018) og Stylianou et al. (2015) fant om barrierer for FAL. Lærernes implementering av fysisk aktivitet i undervisnings økte da de fikk tilgang på ferdige undervisningsopplegg og utstyr til klasserommet samt kurs i tråd med teori om planlagt adferd (Ajzen, 1985, i Bartholomew & Jowers, 2011, s. 53, 54).

Active Smarter Kids (ASK) er et norsk forskningsprosjekt som har undersøkt effekten av FAL på elevenes læring, trivsel og helse i forbindelse med kjernefagene norsk, matematikk og engelsk. Over tusen femteklassinger i Sogn og Fjordane deltok i studien i tidsrommet november i 2014, til juni i 2015. I denne perioden ble det gjennomført 90 minutter med FAL hver uke i kjernefagene, fem minutter daglig med fysisk aktive pauser i undervisningsøkter og en daglig hjemmelektse på 10 minutter. Studien tok for seg elevenes skoleprestasjoner i regning, lesing og engelsk. Resultatet av studien viste ingen signifikant økning av elevenes ferdigheter i regning, lesing og engelsk overordnet sett, men de så en positiv effekt i regneferdighetene til elever som allerede presterte lavt i regning (Resaland et al., 2016, s. 326). Dette resultatet står litt i motsetning til Bartholomew og Jowers (2011) sitt funn om at fysisk aktivitet er assosiert med både kognitiv funksjon og akademisk prestasjon. Samtidig skriver Resaland et al. (2016, s. 327) at barn lærer forskjellig, og bruk av FAL og fysisk aktive pauser kan være en mulig og passende tilnærming for å øke skoleprestasjonene til flere elever. Likevel poengterte de at det fortsatt er utilstrekkelig forskning på sammenhengen mellom FAL og elevens akademiske prestasjoner (Resaland et al., 2016, s. 327).

En studie knyttet til elevers læringsutbytte av bevegelse i den første leseopplæringen er Damsgaard et al. (2022) som har undersøkt effekten av bevegelse i innlæringen av *pre-reading skills* og *word reading skills* på fem- og seksåringer i Danmark. Forskerne gjennomførte tre ulike undervisningsopplegg der enten hele kroppen, bare håndbevegelser eller ingen bevegelser ble tatt i bruk, utenom skriving for hånd. Studien viste at det ble et større læringsutbytte ved inkludering av bevegelse, både helkropp- og håndbevegelser, i undervisning relatert til *pre-reading skills* (Damsgaard et al., 2022, s. 1726). Jo mer av kroppen som var i bruk, jo større ble langtidseffekten av kunnskapen. Det kan ha sammenheng med det Engelkamp og Zimmer (1989, i Damsgaard et al., 2022, s. 1728) beskriver som *the enactment effect*, ved at kroppsbevegelser i kombinasjon med læring øker potensialet til å forstå og huske kunnskapen bedre. Likevel ble ikke det økte læringsutbyttet på fonemnivå gjenspeilet i elevenes leseferdigheter. En årsak til dette kan være at elevene ikke fikk nok lesetrening i denne perioden, slik at de ikke fikk overført sine kunnskaper til selve ordavkodingen (Damsgaard et al., 2022, s. 1729). Denne studien indikerer at bruk av fysiske bevegelser i den første leseopplæringen kan ha positiv innvirkning på elevens evne til å forstå og huske kunnskap i den første leseopplæringen.

Bara og Bonneton-Botté (2018) har gjennomført en studie knyttet til sammenhengen mellom bokstavinnlæring og bevegelse. De sammenlignet undervisning der bokstaver ble utforsket både motorisk og visuelt, og med kun et visuelt bokstavprogram. I undervisningen som var knyttet til det visuelle-motoriske brukte barna både armene til å skrive bokstavene i lufta, og hele kroppen til gå langs ytterlinjene på bokstavformene på bakken (Bara & Bonneton-Botté, 2018, s. 197). Hovedfunnet i studien var at bokstavgjenkjenningen til barna ble forbedret da de brukte kroppen aktivt i utforskningen av bokstavene. De så at ved bruk av bevegelser ble flere sanser tatt i bruk, som kan forsterke det visuelle bildet av bokstavene. Dette bidro til å styrke elevenes evne til å forstå og huske kunnskap (Bara & Bonneton-Botté, 2018, s. 200). Hovedfunnet i denne studien samsvarer med studien til Damsgaard et al. (2022) som rapporterte om økt læringsutbytte i elevenes *pre-reading skills* ved at elevene forstod og husket kunnskapen bedre gjennom fysisk aktivitet. Det kan også sees en likhet med funn i disse studiene og funnet til Bartholomew og Jowers (2011) om bedre bevart rettskriving etter undervisning med bevegelse.

Forskningen som vi har presentert i forbindelse med lærerens syn på implementering av FAL er ikke knyttet spesifikt til den første leseopplæringen, men gjelder undervisning generelt. Lærerne var overordnet sett positive til FAL og trakk fram muligheter som variasjon (Dyrstad

et al., 2018), mer engasjement (Stylianou et al., 2015), bedre fokus og konsentrasjon (Bartholomew & Jowers, 2011; Dyrstad et al., 2018), bedre læringsmiljø og samarbeid (Dyrstad et al., 2018) og bedre adferd (Bartholomew & Jowers, 2011). Samtidig ble utfordringer som tid og tilgang på utstyr (Bartholomew & Jowers, 2011; Dyrstad et al., 2018) og overgang til annen undervisning (Stylianou et al., 2015) trukket fram. Det er interessant å se om vårt masterprosjekt kommer fram til lignende funn, eller om det vil forekomme andre perspektiver knyttet spesifikt til den første leseopplæringen. Når det gjaldt elevenes læringsutbytte i den tidlige forskningen, ble det presentert litt ulike funn. I studien til Bartholomew og Jowers (2011) ble det framhevet at FAL har innvirkning på både elevenes kognitive og akademisk læringsutbytte. På den andre siden fant Resaland et al. (2016) ingen signifikant økning i elevenes ferdigheter i basisfagene, med unntak av regneferdighetene til lavpresterende elever, og mente det fortsatt var utilstrekkelig forskning på området. Mer spesifikt rettet mot den første leseopplæringen var det en positiv korrelasjon mellom bevegelse og elevenes evne til å huske kunnskap (Bara & Bonneton-Botté, 2018; Damsgaard et al., 2022). Både Bara og Bonneton-Botté (2018) som forsket på elevenes bokstavgjenkjenning og Damsgaard et al. (2022) som studerte elevenes *pre-reading skills* rapporterte at prosessene ble støttet ved bruk fysisk aktivitet. I tillegg hevdet Bartholomew og Jowers (2011) at elevenes rettskriving ble bedre bevart med fysisk aktiv undervisning. Selv om det hadde vært interessant å se om det kom fram lignende funn knyttet til elevenes læringsutbytte i den første leseopplæringen, vil vi i dette prosjektet være mest opptatt av lærerens refleksjoner om FAL i den første leseopplæringen.

3 Teori

I dette kapittelet vil vi gjennom å presentere prosjektets teoretiske rammeverk, få fram den underliggende kompleksiteten som prosjektets tema innebærer. Kapittelet vil også redegjøre for sentrale teoretiske begreper, og vise hvordan de henger sammen. Først vil vi redegjøre for sosiokulturell læringsteori og helhetlig læringssyn, som begge ligger til grunn for vår forståelse av FAL. Deretter vil vi presentere teori om FAL, og om den første leseopplæringen. Disse er to sentrale begreper for prosjektet vårt. Videre vil vi trekke fram teori om motivasjon og mestring, samt tilpasset opplæring, ettersom det er av stor relevans for diskusjonen av funnene våre.

3.1 Sosiokulturell læringsteori

I sosiokulturell læringsteori er menneskelig aktivitet, dialog og interaksjon sentralt (Lillejord, 2013, s. 178). En grunnleggende tanke i sosiokulturell læringsteori er at vi lærer sammen med

andre slik at vi kan lære videre alene, og i neste omgang er bedre rustet til å delta i det sosiale læringsfellesskapet (Lillejord, 2013, s. 179). . Denne tanken ligger til grunn for begrepet *den proksimale utviklingssonen*. Den proksimale utviklingssonen beskrives som distansen mellom det elevene klarer alene og det de klarer med veiledning fra voksne eller i samarbeid med dyktigere medelever (Vygotskij & Cole, 1978, s. 86). Bakgrunnen for dette er at barn kan imitere handlinger som ligger over deres egne evner. Det gjør at elever, gjennom imitasjon av andre, kan mestre mer i samarbeid med medelever eller med veiledning fra lærer eller andre voksne (Vygotskij & Cole, 1978, s. 88).

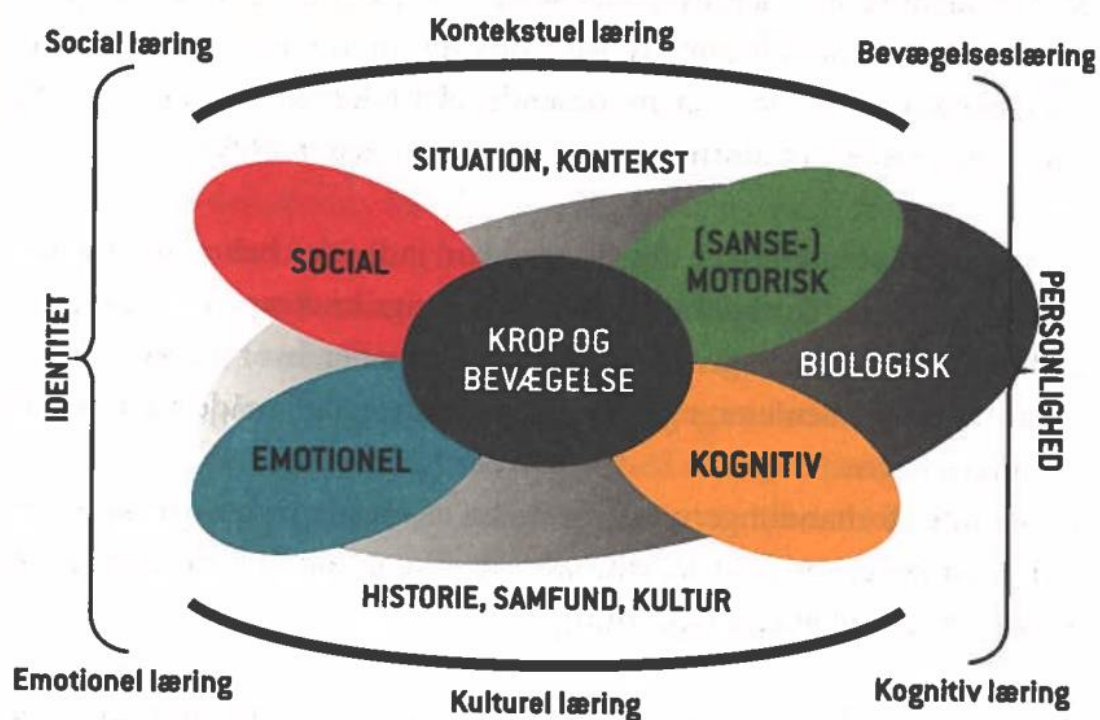
Læringsperspektivet kan sees igjen hos Vingdal (2014a, s. 44) som skriver om at mye av elevenes læring har utspring fra andre personer. I praksis betyr det at en viktig del av lærerens kompetanse er å organisere læringsfellesskap hvor elevene arbeider på måter som gjør at de lærer av hverandre (Lillejord, 2013, s. 179). I tillegg til at læring er sosialt, er et annet sentralt aspekt ved sosiokulturell læringsteori at læring er situert. Det som læres i en kontekst kan ikke uten videre overføres til en annen (Vingdal, 2014a, s. 45). Det er derfor en fordel at elevene kan arbeide med autentiske aktiviteter, som innebærer at elevene kjenner seg igjen i selve aktiviteten, og at aktiviteten fremmer tenking og problemløsning, som er viktig i et livslangt læringsperspektiv (Vingdal, 2014a, s. 45). Vingdal (2014a, s. 45) ser på FAL som en mulig innfallsvinkel til å skape slike autentiske aktiviteter i flere fag.

3.2 Helhetlig lærings syn

Et helhetlig lærings syn vektlegger å bruke kroppen for å oppleve, eksperimentere, øve og leke (Vingdal, 2014a, s. 39). Det innebærer at barna lærer med hele seg, både fysisk, psykisk og sosialt, og disse faktorene inngår i et samspill med hverandre (Vingdal, 2014a, s. 39). Løndal og Fasting (2016, s. 95) viser et sosiokulturelt perspektiv når de uttrykker at helhetlig læring oppstår når barn skaper og griper mening i interaksjon med omgivelsene, gjennom at kroppsliggjorte erfaringer blir etablert og reetablert. Synet på at elevene har med kroppen i all læring, gjør det naturlig at den fysiske-motoriske kroppen har innvirkning på overskudd, konsentrasjon og motivasjon for læring (Vingdal, 2014a, s. 57). I lys av det Vingdal (2018, s. 39) skriver om at barnekroppen er konstruert for aktivitet, og ikke for å sitte lenge i ro, tenker vi det er spesielt gunstig for de yngste elevene å inkludere aktiv bruk av hele kroppen i undervisning.

Professor i idrettsvitenskap, Thomas Moser, har sammen med lektor og ph.d. i idrett og pedagogikk, Mia Herskind, utviklet «Blomsten» (se Figur 1), som er en modell som illustrerer

sammenhengen mellom kropp, bevegelse og læring (Moser, Thomas, 2013, i Sederberg et al., 2017, s. 45). Modellen bygger på et helhetlig bilde av barns læring og utvikling, og understreker hvordan praktiske aktiviteter og kroppslig forankrede erfaringer har betydning for læring. Læring kan foregå på flere ulike erfaringsområder, eksempelvis motorisk, sosial og følelsesmessig læring, og inneholder derfor mer enn bare språklige og kognitive prosesser (Moser, 2014, s. 252). Modellens fire kronblader illustrer ulike læringsområder som kan stimuleres når det arbeides med kropp og bevegelse i didaktiske kontekster (Sederberg et al., 2017, s. 44). Kronbladene består av det *emosjonelle* bladet, det *sanse-motoriske* bladet, det *sosiale* bladet og det *kognitive* bladet. I tillegg til de fire kronbladene sees også et biologisk læringsområde som er mer overordnet og handler om identitet og personlighet. Modellens senter, *kropp og bevegelse*, illustrerer hvordan all læring, uansett læringsområde, har en kroppslig forankring (Sederberg et al., 2017, s. 47). *Bevegelse* kan også forstås som handling. Blomsten illustrerer videre en sammenheng mellom kropp og handling, og ytre betingelser, som omgivelser og de kulturelle og historiske kontekstene individet inngår i. Moser (2014, s. 259) hevder at kroppen må forstås som et sosiokulturelt og historisk fenomen, og at det vil være en grov forenkling av realiteten dersom en ikke tar hensyn til det sosiale miljøet individer omgis. På den måten kan modellens helhetlige læringssyn knyttes til et sosiokulturelt perspektiv.



Figur 1: Blomsten (Moser, 2013, i Sederberg et al., 2017, s. 45)

Sederberg et al. (2017, s. 37, 43) skiller mellom bevegelse for bevegelsens del, og bevegelse i et helhetlig læringsperspektiv. Med utgangspunkt i Blomsten (Figur 1) beskriver forfatterne sin forståelse av hvordan bevegelse kan fungere på ulike læringsområder (2017, s. 49, 53, 59, 69, 75). Områdene Sederberg et al. deler inn i er det emosjonelle, fysisk-biologiske, sosiale og kognitive. Det siste læringsområdet kan kobles til læring i fagene og fagenes innhold. Dragseth et al. (2022, s. 20) skiller i likhet med Sederberg et al. (2017), mellom to ulike hensikter med bevegelse i undervisningskontekst. Målet kan i noen tilfeller kun være å aktivisere elevene fysisk, mens i andre tilfeller er målet å integrere bevegelse i arbeid med kompetansemål og andre mål fra læreplanen (Dragseth et al., 2022, s. 20). Forskjellen mellom perspektivene er at Sederberg et al. (2017) viser til bevegelse fra et helhetlig læringssyn, mens Dragseth et al. (2022) trekker inn arbeid med læreplanen. Dragseth et al. (2022) begrenser dermed bruk av bevegelse i et læringsperspektiv til det Sederberg et al. (2017) beskriver som det sosiale og kognitive læringsområdet.

3.3 Fysisk aktiv læring

FAL bygger på et helhetlig og sosiokulturelt læringssyn. Det blir sett på som en arbeidsmåte som innebærer å integrere fysisk aktivitet i den ordinære undervisningen (Dragseth et al., 2022, s. 19-20), ved at elevene lærer gjennom å være i bevegelse (Vingdal, 2014b, s. 12). Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL) skriver at FAL både forstås som et mål i seg selv, gjennom å skape glede med å være i bevegelse, og som en måte å arbeide med mål i læreplanen (SEFAL, u.å-b). Vingdal (2014b, s. 12) forklarer at bevegelsesaspektet i FAL kan bestå av fysisk utfoldelse med utgangspunkt i friluftsliv, lek, idrett, mosjon, og annen hverdagslig fysisk aktivitet.

Fysisk aktiv læring vil stimulere elevenes helhetlige utvikling, og kan på skolen skje i faget kroppsøving, når emner i kroppsøving kombineres med emner i andre fag, i andre økter tilrettelagt for fysisk aktivitet og når fysisk aktivitet brukes som læringsaktiviteter i andre fag. (Vingdal, 2014b, s. 13)

Dragseth et al. (2022, s. 7) poengterer at fysisk aktivitet ikke behøver å innebære intensiv belastning. Fysisk aktivitet er ikke et synonym for trening, men kan innebære roligere aktiviteter som å se på insekter i naturen eller gå turer i nærområdet. Dragseth et al. (2022, s. 20-21) trekker videre fram at FAL burde bli sett på som en arbeidsmåte det er naturlig å bruke hver dag, som et bidrag til å skape variasjon og tilpasninger i undervisningen. Dette mener forfatterne kan være med på å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring til mangfoldet i klasserommet. Dragseth et al. (2022, s. 21) skriver at FAL nødvendigvis ikke krever mer tid til planlegging,

hvis man ser arbeidsmåten på lik linje med individuelt elevarbeid, tavleundervisning eller klasseromssamtaler

Ifølge Bjerke og Johansen (2020, s. 41) er det å sitte stille og alene ved en pult ikke naturlig for et ungt menneske, og det kan oppleves like slitsomt som å være i fysisk aktivitet. Klasserommet burde derfor ha rom for at elevene kan være fysisk aktive. I mange sammenhenger kan læreren også ta med seg klassen utendørs eller til andre rom for å gjøre noe aktivt (Bjerke & Johansen, 2020, s. 41). I sin studie konkluderte Becher (2018, s. 85) at norske klasserom ofte er «strømlinjeformet» med pult og stol til hvert barn, og ikke tilpasset skolestarteren. Becher beskriver videre at kunnskapen om at de yngste barna trenger variasjon, bevegelse, romslighet, muligheter for avgrensning og lekende aktivitet ikke var fremtredende i det fysiske klasserommet. Plass til å være fysisk aktive skriver også Bjerke og Johansen (2020, s. 41) er viktig for de minste barna. Samtidig kan det tidvis være krevende for elevene å forholde seg til andre omgivelser enn et strukturert og oversiktlig klasserom med pulter på rekke og rad. Åpne løsninger og et rom som ikke så entydig peker ut læreren som sentrum for oppmerksomheten, kan invitere til mer støy og uro (Bjerke & Johansen, 2020, s. 45).

Litteraturen fremhever flere positive sider med fysisk aktivitet i undervisning. Vingdal (2014a, s. 38) skriver at læring gjennom bevegelse kan motivere og gjøre læringsprosessen mer konkret for elevene. Aktiv bruk av bevegelse i undervisning kan også skape gunstige læringsforhold for elevene, gjennom å forebygge konflikter og uro i undervisningen (Vingdal, 2014a, s. 41-42). Gjennom fysisk aktivitet er det flere muligheter for elev-elev-læring i mindre grupper, der elevene får øve seg på å ta ansvar for egen og medelevers læring (Vingdal, 2014b, s. 15). Hovedsakelig kommer det i teorien fram fordeler ved bruk av FAL som undervisningsmetode. Derfor ønsker vi i vårt prosjekt også å åpne opp for et kritisk perspektiv på metoden, slik at vi kan gi et mer helhetlig bilde av den.

Av teorien kommer det fram ulike perspektiver på læring i fysisk aktive pauser. Sederberg et al. (2017, s. 143) knytter aktive pauser til begrepene *fysisk og sansemotorisk læring*. I forfatternes beskrivelse av aktivitetseksempler, har aktive pauser også et faglig perspektiv. Slik signaliseres en oppfatning av at også fysiske pauseaktiviteter innebærer læring. Dragseth et al. (2022, s. 25) kaller fysisk aktive pauser for «brudd i timen». Disse har som mål å få aktivisert elevene, og derav bidra til økt konsentrasjon og læring. Gjennom dette indikerer Dragseth et al. at fysisk aktive pauser ikke innebærer læring som en direkte virkning, men at det kan støtte læring i senere situasjoner.

FAL-begrepet brukes ulikt i forskjellige sammenhenger. Begrepet brukes om en type læring (Vingdal, 2014b, s. 12), en arbeidsmåte (Dragseth et al., 2022, s. 20), en didaktisk læringsmetode (Skage & Dyrstad, 2016, s. 20) og som et samlebegrep på læringsprosesser der elever er fysisk aktive (SEFAL, 2020). I den videre utgreiingen av prosjektet vil vi benytte FAL om en didaktisk metode i en inkluderende og helhetlig forstand. Det vil si at begrepets læringsaspekt kan inkludere alle læringsområder, samtidig med at begrepets fysiske aspekt inkluderer all kroppslig forankret erfaring, sanselig og bevegelig. Vi tenker også at FAL kan inkludere bevegelse som en integrert eller separert del av aktiviteten, og at FAL kan skje både planlagt og spontant.

3.3.1 Klasseledelse i FAL

Klasseledelse handler blant annet om organisering, å skape gode forhold for læring, og minske forstyrrende elementer for elevene. Det å holde elevene på sporet og skjerme dem mot avbrytelser eller forstyrrelser kan sees som å skape god aktivitetsflyt hos elevene (Ogden, 2012, s. 56). I tillegg til å skape god aktivitetsflyt, har lærerens oppmerksomhet innvirkning på klasseledelse. En form for læreroppmærksomhet er overblikk, og innebærer at læreren er plassert slik at den til enhver tid kan se alle elevene og la blikket gli kontinuerlig over klassen (Ogden, 2012, s. 54-55). Lærere som har dette overblikket, kan raskt og nøyaktig observere om problemer oppstår og handle deretter. Klasseledelse hvor alle elevene sitter på sine faste plasser inne i et kjent klasserom, vil være annerledes enn klasseledelsen som skjer i all slags vær utendørs (Dragseth et al., 2022, s. 20). Ut fra det kan man anta at lærerens overblikk og elevenes aktivitetsflyt vil måtte skapes på andre måter i uteområdet enn inne i klasserommet.

God klasseledelse og organisering avhenger av planlegging. Faktorer som klassestørrelse, utstyr, elever med spesielle behov og tilgjengelige områder spille en viktig rolle i planleggingen av FAL (Dragseth et al., 2022, s. 20). Et viktig prinsipp å ta hensyn til er at aktivitetene man gjennomfører er inkluderende, slik at alle elever kan delta uavhengig av deres faglige, sosiale og fysiske forutsetninger (Dragseth et al., 2022, s. 22). Det er læreren som kjenner elevene best, og kan tilpasse undervisningen på best mulig måte, samt gjøre den inkluderende for alle elevene i klassen (Dragseth et al., 2022, s. 23). Elevene liker faste og trygge rammer, og en trygg måte å introdusere FAL er å ta utgangspunkt i en øvelse og bruke den i flere fag og tema (Dragseth et al., 2022, s. 23). Ut fra det kan man forstå at repetisjon kan gjøre FAL og metodens rammer mer trygg og forutsigbar for elevene.

3.3.2 Bevegelsens dimensjoner

Bevegelse er et begrep som er sentralt i forbindelse med FAL. I utdanningskontekst kan bevegelse deles inn i flere dimensjoner. Peter Arnold (1988, s. 106-113) beskriver fysisk bevegelse i skole- og utdanningskontekst gjennom å skille mellom tre ulike dimensjoner av fysisk bevegelse: 1. *Om* bevegelse, 2. *Gjennom* bevegelse, og 3. *I* bevegelse. Læring *om* bevegelse innebærer å lære om kroppens funksjoner og hvordan en kan utføre bevegelser på best mulig måte. Dimensjonen omfatter teoretisk kunnskap om kropp og fysisk aktivitet (Osnes, 2021, s. 54). Læring *gjennom* bevegelse betyr at bevegelsen blir brukt som metode for å oppnå noe utenfor selve bevegelsen. Denne formen for bevegelse har instrumentell verdi, ved at målet ligger utenfor kroppen og bevegelsene (Osnes, 2021, s. 44). Den siste dimensjon, læring *i* bevegelse, har selve bevegelsens egenverdi som mål, der gleden og den gode opplevelsen ved å være i bevegelse, lek og fysisk aktivitet er i sentrum (Osnes, 2021, s. 55). Ved å være bevisst disse tre læringsdimensjonene kan en reflektere over om bevegelse er målet i seg selv, eller om det brukes i læringsarbeidet for å oppnå et mål utenfor selve bevegelsen. Når Vingdal (2014b, s. 12) beskriver FAL som at elevene lærer gjennom å være i bevegelse, kan vi umiddelbart se en sammenheng til Arnold (1988, s. 106-113) sin andre dimensjon av fysisk bevegelse. Vi forstår likevel at FAL-begrepet brukes både om den andre og den tredje dimensjonen Arnold skildrer.

3.3.3 Uteskole

FAL blir ofte brukt i forbindelse med uteskole. Uteskole er en arbeidsmetode som innebærer at læreren tar med seg elevene ut av klasserommet, og blir praktisert i ulike varianter (Andersen & Fiskum, 2014, s. 15). I vårt prosjekt har vi valgt å ta utgangspunkt i Jordet (1998) sin definisjon av uteskole:

Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær. Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten; det vil si om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet. (Jordet, 1998, s. 24)

Siden uteskole er en samlebetegnelse for all undervisning utenfor klasserommet vil innhold, arbeidsmetoder, læringsarenaer og didaktisk begrunnelse variere (Jordet, 2010, i Andersen & Fiskum, 2014, s. 16). En vid forståelse som i utdraget over vil inkludere blant annet turer til museer, mens andre forståelser vil bære preg av at uteskole skal være ute i friluft og innebære mest mulig fysisk aktivitet (Andersen & Fiskum, 2014, s. 16-17). Uteskole kan være en fin måte å arbeide på for å gi elevene mer praktisk undervisning, sanseerfaringer, egne konkrete førstehåndserfaringer og varierte skoledager (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 93). Samtidig som det er mange positive aspekt med uteskole, skriver Grimsæth og Hallås (2013, s. 93) at arbeidsmetoden ofte krever andre organiseringsformer med hensyn til timeplan, utstyr, lærertetthet og sikkerhet. Likevel kan undervisning på andre læringsarenaer enn klasserommet gi læreren mulighet til å bli bedre kjent med elevene sine og vie ekstra oppmerksomhet til elever som trenger det, og dermed styrke relasjonen til elevene (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 117).

Et viktig moment for læreren er å forberede elevene på utedagen, slik at gapet mellom de kjente forholdene i klasserommet og forholdene elevene møter i en alternativ læringsarena reduseres (Fiskum & Husby, 2014, s. 31). Nyhetsgapet brukes om dette forholdet, og det kan deles inn i dimensjonene geografisk og logistisk, en psykologisk og en kognitiv dimensjon (Orion & Hofstein, 1994, i Fiskum & Husby, 2014, s. 31-32). Det kognitive nyhetsgapet kan reduseres ved at elevene forbereder seg teoretisk og praktisk på utedagen i forkant (Fiskum & Husby, 2014, s. 32). For å redusere den geografiske og logistiske dimensjonen av nyhetsgapet kan læreren vise kart og bilde av den planlagte læringsarenaen og forklare hva som venter dem i uterommet. Dette innebærer også å avklare spørsmål og regler for utedagen, samt dagens program med når og hvordan ting skjer (Fiskum & Husby, 2014, s. 32). Det psykologiske nyhetsgapet handler om at elevene er forberedt på alle vis. Elever som er forberedt på hva som skjer, gjennom klare instruksjoner på regler og rutiner, er tryggere og mer konsentrert på arbeidsoppgaven (Fiskum & Husby, 2014, s. 32). Spesielt på de laveste klassetrinnene vil trygghet i kjente omgivelser være viktig å ta med i planleggingen (Fiskum & Husby, 2014, s. 33). Dette perspektivet kan overføres til undervisning med FAL, som ofte sammenfaller med en vid forståelse av uteskole.

3.3.4 FAL i læreplanen

Fysisk aktivitet i undervisningskontekst er forankret i Fagfornyelsen. I overordnet del av læreplanen står det at elevene skal lære å utvikle seg gjennom blant annet sansing og praktiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Både sansing og praktiske aktiviteter kan

forutsette fysisk aktivisering. Det fremheves videre at danning skjer i møte med andre, og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det viser at fysisk aktivitet kan fremme mer enn bare fysisk utfoldelse i seg selv. Et av de tverrfaglige temaene i overordnet del er folkehelse og livsmestring, hvor fysisk aktivitet har fått en naturlig plass. Innad det tverrfaglige temaet skal elevene blant annet tilegne seg kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette viser at overordnet del av læreplanen åpner for muligheter og oppfordrer til fysisk aktivitet i skolehverdagen.

Fysisk aktivitet er også representert i læreplan for norskfaget. Et av kompetansemålene i norsk etter andre trinn er at elevene skal uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Både lek og andre kreative aktiviteter kan inkludere aktiv bruk av kroppen i læringsarbeidet, og er direkte koblet til leseopplæringen. Verbet *utforske* er også mye brukt i læreplanen, og det kan blant annet innebære fysisk aktivitet. I norsk læreplan står det at læreren etter andre trinn skal stimulere til lærelyst og elevmedvirkning ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Her blir det eksplisitt uttrykt at bevegelse skal være en del av opplæringen til elevene i norskfaget. Det viser at FAL burde sees på som en naturlig metode også i norskfagets begynneropplæring.

3.4 Den første leseopplæringen

Den første leseopplæringen handler om de første vaklende stegene til et mer automatisert lesenivå, og er en prosess som ofte kan være langvarig og krevende (Haugstad, 2010, s. 149-150). Lundetræ og Walgermo (2021, s. 37) skriver at elevene som starter på skolen er kommet ulikt i leseutviklingen sin. Den første leseopplæringen, eller begynneropplæring i lesing som Lundetræ og Walgermo (2021) omtaler det som, vil derfor variere ut fra elevforutsetningene. For noen elever er innholdet i den første leseopplæringen helt avgjørende for om de oppnår mestring, og disse elevene trenger ofte eksplisitt undervisning i fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap, samtidig som det arbeides med motivasjon for lesing (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 37-38). Målet med den første leseopplæringen er at elevene skal mestre de ferdighetene som skal til for å lykkes med lesing, og bli motiverte for og interesserte i å lese (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 39). Forskning viser at spesielt dyktige leselærere formet gode vilkår for læring, gjennom å skape tydelige rammer, gode rutiner og forutsigbare undervisningssituasjoner for elevene (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 63).

En sentral del av den første leseopplæringen er å knekke den alfabetiske koden. Det innebærer å forstå sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og trekke dem sammen til stavelser og ord (Traavik, 2013, s. 39). Denne forståelsen er et viktig steg i utviklingen til å bli en funksjonell leser og er sentralt i den første leseopplæringen. For å bli en funksjonell leser må avkodingsferdighetene automatiseres og enn må forstå det som leses. Dette blir uttrykt i leseformelen, der motivasjon også er en sentral faktor (Traavik, 2013, s. 40). For å skape motivasjon er det viktig at elevene har troen på seg selv og at lesing er noe de kommer til å mestre (Traavik, 2013, s. 40). Motivasjon i lesing innebærer også at elevene opplever hva lesing kan brukes til (Bjerke & Johansen, 2020, s. 122). Det å skape en helhetlig leseopplæring, der elevene møter tekster som er meningsfulle, samtidig som de øver seg på delferdigheter, i tillegg at de opplever lesingen som relevant, motiverer elevene for videre lesing (Bjerke & Johansen, 2020, s. 122).

Selv om vi for omfangets skyld har valgt å se i retning leseopplæringen, er lesing og skriving ifølge Haugstad (2010, s. 151) to sider av samme sak. Med dette kan vi forstå lese- og skriveopplæring som to aspekter som begge inngår i en helhetlig skriftspråkopplæring. Utvikling i den ene parten vil derfor unektelig påvirke den andre. Traavik (2013, s. 43-44) legger også vekt på at skriving og lesing går hånd i hånd, og at utprøvende skriving hos de yngste elevene kan være en god innfallsvinkel til lesing. Selv om blikket vårt i utgangspunktet er rettet mot leseopplæringen, har vi av den grunn valgt å inkludere resultater som også omhandler skriving i de følgende kapitlene.

3.4.1 Leseutviklingens dimensjoner

Utvikling av leseevnen til barn omfatter flere dimensjoner. Fem viktige dimensjoner i den tidlige leseutviklingen er fonologisk bevissthet, ordavkodning, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse, som alle inngår i et samspill med hverandre og skaper en helhet (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 10-11). Selv om det i starten ofte er stor vekt på avkodning, er det viktig og avgjørende for leseutviklingen at elevene er aktive og interesserte, føler glede, opplever lesing som lystbetont og opplever mestring ved at de blir dyktigere (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 12).

Fonologisk bevissthet innebærer å forstå og dreie oppmerksomheten mot hvordan ord blir sagt, hvordan de lyder, og hvilke lyder et ord består av (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 13). Det betyr at elevene klarer å flytte fokuset fra hva som blir sagt til hvordan det blir sagt. Elevene skal lære å identifisere lydene, sette dem sammen til ord (syntese) og dele ord opp i lyder (analyse) (Bjerke & Johansen, 2020, s. 123). Denne bevisstheten er en grunnleggende forutsetning for å

knekke lesekoden, og innebærer at barnet forstår at det er mulig å bygge opp alle ord med byggesteiner, bokstaver, samt at de vet hvordan alfabetet brukes (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 14). I starten kan barn kjenne igjen ord som bilder, og det å bli oppmerksom på ord i omgivelsene kan være et betydningsfullt steg mot å lære seg å lese (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 14). Lundberg og Herrlin beskriver videre at elevene er på god vei i å «knekke koden» når de blir oppmerksomme de enkelte bokstavene og rekkefølgen av dem. Selv om man har knekt koden er det en lang vei til ordgjenkjenningen går raskt, automatisk og feilfritt (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 14-15). I den tidlige leseutviklingen er det viktig med sammenheng i arbeid med ordavkoding, ved at elevene forstår meningsinnholdet i setningen eller teksten, slik at det er lettere for dem å identifisere ordene (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 15). Å arbeide med fonologisk bevissthet, og skape mening og sammenheng i elevenes møter med ordavkoding utgjør dermed en stor del av den første leseopplæringen.

Leseflyt innebærer å lese en sammenhengende tekst raskt og feilfritt, samt mestre den belastningen på hukommelsen som lengre setninger kan innebære (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 15). Dette forutsetter at en kan dele teksten i meningsfulle enheter, setninger og uttrykk. Å lese flytende gjør at man får med seg innholdet i en tekst, og det henger unektelig sammen med leseforståelsen, ved å fungerer som en bro mellom ordavkoding og leseforståelse (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 15-16). I likhet med utvikling av ordavkoding, er det under øving på leseflyt viktig å vektlegge mening og forståelse, for eksempel gjennom lesing av sammenhengende tekster med høy kvalitet (Lundetræ & Uppstad, 2021, s. 138). Repetert lesing er også en viktig del av det å øve på leseflyt. Det er anbefalt at læreren leser den samme teksten med elevene i flere omganger slik at setningsmelodi og pause blir tydeligere for dem, før elevene leser teksten på egenhånd (Bjerke & Johansen, 2020, s. 150). En lærer med ønske om at elevene utvikler leseflyt burde ut fra dette vektlegge mening og repetisjon i lesingen.

Leseforståelse er en sentral del av lesing, og Lundberg og Herrlin (2008, s. 16-17) skriver at lesing er et møte mellom leser og tekst, der leseren aktivt skaper mening i teksten ut fra egne erfaringer og forventninger. Barn og unges leseforståelse avgjøres av hvor god ordavkoding og lytteforståelse de har, samt deres muntlige ferdigheter (Lervåg et al., 2017, i Michaelsen, 2018, s. 143). Selv om det ofte er mer vekt på avkoding i starten av leseutvikling (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 12), er det allerede etter 2. trinn utformet kompetansemål knyttet til leseforståelse. Elevene skal blant annet lese med sammenheng og forståelse, og kunne ta i bruk enkle strategier for leseforståelse etter 2. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-6). Slik sett er det forventet

at leseforståelse også arbeides med i begynneropplæringen, og ikke bare i den andre leseopplæringen.

Leseinteresse utgjør den femte dimensjonen. Lesing er en ferdighet, og for at den skal utvikles er det behov for øving i stort omfang (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 18). For å utvikle lesingen videre er det avgjørende med interesse for lesing, slik at barna ønsker å lese masse. Det er viktig at elevene fra første stund opplever gleden ved å lese, og læreren har et stort ansvar for å skape denne lesegledden (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 18). Tilrettelegging av leseaktiviteter hvor motivasjon kan oppstå, gjør lesingen mer lystbetont og kan dermed stimulere til mer leselyst hos elevene (Flatås, 2022, s. 9). Dette utdypes forfatteren kan gjøres ved å lese ulike steder, eksempelvis i skogen, og at elevene ikke nødvendigvis trenger å sitte på stolen ved pulten ved lesing (Flatås, 2022, s. 13). Gjennom bruk av ulike læringsarenaer i FAL, kan FAL i teorien bidra med tilrettelegging av leselyst.

3.5 Tilpasset opplæring

Teori om tilpasset opplæring har særlig relevans for diskusjon av muligheter i vårt prosjekt, og vi vil for klarhet redegjøre hva begrepet innebærer. Alle elever har rett på tilpasset opplæring. Dette er nedfelt i opplæringsloven hvor det står at all opplæring skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Elevene kommer til skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Uavhengig av elevenes forutsetninger skal skolen legge til rette for læring for alle elever, og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Tilpasset opplæring skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til elevmangfoldet innenfor fellesskapet. For å oppnå dette og for å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen er det behov for et bredt repertoar av læringsaktiviteter og læringsressurser innenfor forutsigbare rammer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). FAL kan slik være et bidrag til å skape variasjon i læringsarbeidet, og til å tilpasse opplæringen til elevene. Viktigheten rundt variasjon gjelder ikke bare læringsaktiviteter. Også varierte læringsarenaer kan gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som kan fremme motivasjon og innsikt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). FAL brukes ofte i forbindelse med uteskole og kan foregå på ulike læringsarenaer som skolegården, fjæra eller skogen.

Tilpasset opplæring omfavner flere sentrale verdier som elevene skal erfare gjennom opplæringen. Disse er inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning (Håstein & Werner, 2014, s. 28-29). Verdien innebærer at alle elever skal lære i

et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen. Videre skal opplæringen være preget av både variasjon og stabilitet, elevenes erfaringer skal bli løftet fram og brukt i klasserommet og de skal gis mulighet til å lykkes. Opplæringen til elevene skal være relevant for deres nåtid og fremtid, samt at alle skal bli verdsatt gjennom å møtes med positive forventninger. Til slutt skal elevene få erfare sammenheng i opplæringen sin og medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Tilpasset opplæring vil dermed angå medvirkning både fra lærer og elever.

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 71) beskriver hvordan undervisning basert på elevene sin proksimale utviklingszone kan sees i lys av tilpasset opplæring, ved at det bidrar til at elevene stadig strekker seg og er i utvikling. Forfatterne poengterer at dette stiller krav til differensiering av undervisningen. Dette kan sees i sammenheng med det Vingdal (2014a, s. 44) skriver om at elevene må få sjansen til å strekke seg etter det de ennå ikke mestrer, men som de har en mulighet til å lære. Lærerens oppgave blir å utnytte denne utviklingssonen ved å få eleven til å arbeide aktivt sammen med andre, og gi veiledning og støtte på elevens vei til å håndtere oppgaver alene (Imsen, 2020, s. 200).

Tilpasset opplæring knyttet til elevenes leseutvikling innebærer å skape et godt grunnlag for at alle elever skal lære å lese, gjennom blant annet stimulering av det muntlige og skriftlige språket (Michaelsen, 2018, s. 143). Aktiviteter som høytlesing, samtale, rollelek, dramatisering og felles opplevelser kan bidra til å utvikle et godt ordforråd og muntlige ferdigheter som kan skape et godt grunnlag for lesing (Michaelsen, 2018, s. 143). Flere av disse aktivitetene kan inkludere fysisk aktivitet.

3.6 Motivasjon og mestring

Teori om motivasjon og mestring som blir presentert her er av særlig relevans for diskusjon av våre funn rundt muligheter med FAL. Det er flere sentrale teorier om hvordan man kan tilrettelegge for motivasjon hos elevene. Det finnes flere definisjoner av motivasjon, men begrepet er ofte knyttet til drivkraften til å begynne, holde ut og avslutte en oppgave (Vingdal, 2014a, s. 52). Fordi de er av relevans i den videre diskusjonen vil vi i dette kapitlet kort ta for oss teori om mestringsforventning, nytteverdi av læring, sosiale relasjoner og indre motivasjon. Disse aspektene av motivasjon er sammenflettet, og det er derfor naturlig at de sees i sammenheng med hverandre.

Mestringsforventning handler om elevenes tro på å mestre oppgaver de møter (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-18). For å oppnå positive mestringsforventninger kreves det oppgaver som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger, slik at de får realistiske utfordringer som samtidig krever en viss anstrengelse. Opplever elevene dette kan deres motivasjon, konsentrasjon, innsats og utholdenhet for arbeid med nye oppgaver øke (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21). Dette er i tråd med det Bong og Skaalvik (2003, s. 6-7) skriver om at mestringsforventning kan bidra til at elevene blir mer utholdende og yter mer i skolearbeidet. Det å skape høy mestringsforventning på et område er viktig, fordi det motiverer og øker elevens innsats til å prøve seg på fremtidige oppgaver i samme område (Manger, 2013, s. 256). Viktigheten av å legge til rette for mestringsforventninger i den første leseopplæringen opplever vi som avgjørende for at elevene skal fortsette å lese, og utvikle sine leseferdigheter videre. Forventning om mestring er kontekstavhengig, hvilket betyr at forventningen vil påvirkes av hvilken situasjon eleven er i (Manger, 2013, s. 246). Dette kan vi se i tråd med tilpasset opplæring, ved at læreren kontinuerlig må tilrettelegge oppgavene og situasjonen innenfor elevenes sitt mestringsområde.

Vi ønsker at elevene skal være indre motivert for læring. Indre motivert læringsarbeid utføres fordi læringsstoffet oppleves som interessant, og arbeidet gir glede og tilfredstilte (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Videre utdyper forfatterne at gleden ligger i selve aktiviteten og ikke annen belønning som er en følge av aktiviteten. Det beste læringsresultatet kommer fra indre motivasjon, der lek og aktiv læring er eksempler på indre motivert adferd (Ryan & Deci, 2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Som nevnt, kan FAL være en bidragsyter til å skape motivasjon for læringsarbeidet. For de yngste elevene, som har et behov for og et ønske om aktivitet og lek, kan denne motivasjonen sees som indre motivasjon.

Skolefagene kan ha ulike verdier for elevene. Wigfield og Eccles (1992, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 186) skiller mellom fire typer verdier som en aktivitet kan treffe i elevene. Disse er nytteverdi, indre verdi, personlig verdi og kostnad. I dette avsnittet vil vi gå nærmere inn på den første verdien. Nytteverdi ser vi i tråd med den sentrale verdien for tilpasset opplæring, relevans. Nytteverdi innebærer at elevene opplever at det de lærer kan komme til nytte senere i livet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 58). I tillegg til et fremtidsperspektiv på læringen skriver Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 186) at det også er viktig å fremheve hvordan ferdigheter og kunnskap er nyttig og relevant i et nåtidsperspektiv. Spesielt elevene i begynneropplæringen opplever nytteverdi av skolefagene når det er knyttet opp mot deres interesser (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 58). Teori om nytteverdi vil særlig bli relevant i diskusjon av muligheter.

Sosiale relasjoner påvirker motivasjonen, og innebærer relasjoner elevene imellom, i tillegg til relasjon mellom lærer og elev. Det er viktig at elevene opplever en støttende lærer, både i form av emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte karakteriseres av varme, respekt og omsorg, mens instrumentell støtte er elevenes opplevelse av å få adekvat veiledning og faglig hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95-96). Elever med støttende lærere blir mer motiverte for læringsarbeidet, ved at de får støtte til å forstå lærestoffet slik at de opplever mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 96-97). Som lærer innebærer dette blant annet å vie alle elevene oppmerksomhet og møte dem med respekt og vennlighet i skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 103). Denne måten å tilrettelegge for motivasjon kan vi se i sammenheng med sosiokulturell læringsteori og den proksimale utviklingssonen.

4 Metode

I dette kapitlet vil vi redegjøre for valg av forskningstilnærming, studiens overføringsverdi, begrunnelser rundt valg av datainnsamlingsmetode, og utvikling av intervjuguiden. Vi vil videre presentere prosjektets utvalg samt hvordan vi har kvalitetssikret prosjektet gjennom pilotintervju og lydopptak. Dette etterfølges av en beskrivelse av gjennomføringen av intervjuene, og det tilhørende etterarbeidet med bearbeiding av empirien. Også framgangsmåten i analyseprosessen redegjøres, før vi belyser prosjektets validitet og reliabilitet. Avslutningsvis i dette kapitlet vil vi beskrive hvilke forskningsetiske vurderinger vi har gjort.

4.1 Forskningsparadigme

Prosjektet vårt er en kvalitativ undersøkelse rettet mot begynneropplæring i norskfaget. En kvalitativ tilnærming gjør at vi kan gå i dybden på hver enkelt informant og slik få detaljerte og utfyllende svar. I forskningsteorien er det ulike tradisjoner for hva som betraktes som gyldig forskning. Hensikten med delkapitlet er å tydeliggjøre dette prosjektets forskningsteoretiske ståsted og plassere oss i et forskningsparadigme. Thomas Kuhn har etablert begrepet «paradigme», som tolkes som en virkelighetsforståelse, og omfavner hva som regnes som akseptabel og gyldig vitenskapelig kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 185). Kvantitativ og kvalitativ forskning framstår i samfunnsvitenskapen som to vesentlige tenkemåter, eller paradigmer (Kuhn, 1962, i Tjora, 2017, s. 24). Kvalitativ forskning handler om å forstå deltakernes perspektiver, og kan omhandle handlingspraksis uten at selve praksisen er gjenstand for undersøkelsen (Postholm, 2010, s. 17). I dette prosjektet har læreres perspektiv og handlingspraksis rundt FAL i den første leseopplæringen vært interesseneggenstand.

Innenfor det kvalitative paradigmet er det flere undergreiner som peker i ulike forskningsretninger, overlapper og bygger på hverandre. Blant disse er fenomenologi og konstruktivisme. Postholm (2010, s. 17) betegner et fenomenologisk paradigme som en forskningstradisjon hvor forskningsdeltakere blir intervjuet om et erfart fenomen fra virkeligheten. Hensikten med fenomenologisk forskning er å få tak i menneskers opplevelser rundt dette erfarte fenomenet (Postholm, 2010, s. 17). I vårt prosjekt har vi undersøkt læreres opplevelser og erfaringer med fysisk aktiv læring i den første leseopplæringen gjennom intervju. Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir kunnskap oppfattet som forståelse og mening som stadig konstrueres og rekonstrueres gjennom sosiale interaksjoner (Postholm, 2010, s. 21). Sosialkonstruktivisme bygger på fenomenologien og tar avstand fra ideen om at samfunnet kan betraktes som en objektiv størrelse (Berger & Luckmann, 1966, i Tjora, 2017, s. 27). Ulike mennesker kan ha ulike oppfatninger av det samme fenomenet. Ut fra dette kan en si at vår undersøkelse har kvaliteter som kan favnes av en konstruktivistisk-fenomenologisk betegnelse.

4.2 Studiens overføringsverdi

Ut fra et sosial-konstruktivistisk syn vil ikke denne studien være umiddelbart og direkte generaliserbar. Empiri, analyse og funn vil til en viss grad være verdiladet fordi undersøkelsen er gjort med utgangspunkt i individuelle referanserammer og livsverdener på to nivåer. Det første nivået innebærer vår forståelsesbakgrunn i rollen som forskere, mens det andre nivået gjelder livserfaringene informantene bringer med seg inn i møtet. Slik generering av empiri kan også kalles *intersubjektiv datagenerering* (Tjora, 2017, s. 32). Likevel vil den kunnskapen vi får fra intersubjektiv datagenerering kunne være av relevans utover selve prosjektet. Funn kan generaliseres naturalistisk og dermed ha en overføringsverdi. Naturalistisk generalisering betyr at leseren av prosjektet selv kan vurdere om funn og detaljer som er beskrevet kan relateres til egne erfaringer (Melrose, 2009, s. 1). Dersom leseren opplever at funnene vi presenterer resonnerer med egne erfaringer, kan vi si at dette masterprosjektet har en overføringsverdi til andre tilfeller.

4.3 Kvalitativt intervju

Målet med dette prosjektet har vært å undersøke læreres erfaringer og refleksjoner rundt FAL i den første leseopplæringen. Tanker og refleksjoner er utfordrende å observere. Derfor måtte vi vurdere alternative metoder som kunne gi mer direkte tilgang til deltakernes refleksjoner og perspektiver. Intervju er ofte brukt for å samle inn kvalitative data, hvor menneskers

erfaringer og oppfattelser er i fokus (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77-78). Gleiss og Sæther (2021, s. 78) skriver også at intervju kan gi forskeren tilgang til deltakerens livsverden og kunnskap om deres tanker og meninger. Særlig dybdeintervju egner seg for å studere meninger, holdninger og erfaringer (Tjora, 2017, s. 114). Dybdeintervju som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren forsøker å få deltakere til å sette ord på hvordan de forstår sin livsverden, vanligvis knyttet til et avgrenset fenomen (Tjora, 2017, s. 27, 114). Ettersom vårt mål var å få deltakerne i dette prosjektet til å sette ord på deres erfaringer knyttet til bruk av FAL i den første leseopplæringen, anså vi dybdeintervju som et naturlig alternativ for oss i valg av metodologisk tilnærming. I tillegg er intervju en fleksibel metode som kan gi fyldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Ettersom deltakerne gjennom intervju får frihet og tid til å uttrykke sine tanker og meninger rundt temaet, vurderte vi at intervju var en hensiktsmessig måte å samle inn data til vårt prosjekt.

Bruk av intervju har noen utfordringer ved seg. Det er viktig å være bevisst på at det å skulle oversette og formulere en ubevisst forståelse av et begrep, til en konkret beskrivelse i form av ord, kan være en mulig kilde til at dataene ikke blir presise. Intervjuet vil derfor kun gi oss data på hvordan lærerne snakker om fenomenet, ikke nødvendigvis deres faktiske inntrykk. I tillegg er en forutsetning for å lykkes med dybdeintervju at man greier å skape en avslappet stemning hvor informanten opplever det som akseptabelt å snakke åpent, tenke høyt og hvor digresjoner er tillatt (Tjora, 2017, s. 118). Dette kan legges til rette for ved å gjennomføre dybdeintervjuet på et sted der informanten føler seg trygg (Tjora, 2017, s. 121). Informantens arbeidsplass kan være et slik sted, dersom temaet som undersøkes er knyttet til vedkommende sitt arbeid. Vi valgte derfor å overlate valg av sted og rom for gjennomføring til informantene selv, men ga de samtidig tilbud om grupperom tilknyttet universitetet. Alle intervjuene ble gjennomført på gruppe- eller møterom på arbeidstedene deres.

4.3.1 Semistrukturert intervju

Intervjuformen vi gjennomførte kan kategoriseres som semistrukturert. Semistrukturerte intervju har forhåndsformulerte spørsmål, men utførelsen av intervjuene kan variere ut fra de ulike deltakerne, og ulike oppfølgingsspørsmål kan forekomme (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81). Vi ønsket å gjennomføre intervjuene semistrukturert for å gi oss selv rom til å kunne følge opp interessante momenter som dukket opp i hvert enkelt intervju, og for å berike prosjektet og påvirke kunnskapsutviklingen vår i en aktuell retning. Det å være åpne for diskusjon av

uplanlagte og interessante aspekter, tenkte vi kunne bidra til en bedre flyt i intervjudialogen og dermed styrke intervjuets kvalitet.

Samtidig som vi ønsket å være åpen for nye og interessante impulser, ønsket vi å ha en plan for intervjuet og avgrense temaet som ble diskutert, slik at det fortsatt var relatert til prosjektet. Dette var også av årsaker som at vi på forhånd ikke kunne si hva vi ville få av data fra intervjuet, særlig med lite praksiserfaring. Selv om vi ikke kunne vite på forhånd hva intervjuet ville gi av data, er intervju som metode en planlagt samtale i motsetning til spontane samtaler (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81-82). Derfor ønsket vi å ha et rammeverk til støtte i gjennomføringene av intervjuene.

4.3.2 Utvikling av intervjuguide

Rammeverket for intervjuene ble i forkant av gjennomføringene utarbeidet i form av en intervjuguide. Selv om vi ønsket å følge opp nye og interessante momenter, fungerte intervjuguiden som en viddevakt som begrenset hvor langt vi lot samtalen styres vekk fra temaet. Intervjuguiden bidro også til å lage en rød tråd mellom de ulike intervjuene, selv der hvor samtalene tok forskjellige vendinger. I planlegging og rekruttering av informanter vurderte vi at deltakelse ville være mer attraktivt dersom intervjuene varte i 45 minutter, fremfor en time eller mer, som er vanlig for denne type kvalitative intervju (Tjora, 2017, s. 126). Dette anså vi som mulig fordi temaet var godt avgrenset, og oppfordret ikke til diskusjon om følsomme temaer som kunne være vanskelige å prate om.

I utviklingen av intervjuguiden brukte vi generelle tips til spørsmålsformuleringer beskrevet av Gleiss og Sæther (2021, s. 81-86) slik at spørsmålene kunne bidra til gode og tydelige svar uten å bli unødvendige eller repeterende. Vi prøvde blant annet å unngå ledende spørsmål, ja -og nei-spørsmål, flere spørsmål på en gang, og hvorfor-spørsmål. I stedet for forsøkte vi å rette spørsmålene mest mulig inn mot konkretiserte fortellinger og erfaringer for best mulig pålitelighet og gyldighet. Derfor ble spørsmålene formulert på en slik måte at de tok utgangspunkt i informanten selv. Et eksempel på dette er spørsmål nummer syv fra intervjuguiden: «Har du noen konkrete eksempler på hvordan du bruker FAL i den første leseopplæringen?». Da vi hadde utarbeidet spørsmålene, diskuterte vi sammen om hvorvidt svarene på disse spørsmålene ville kunne svare på forskningsspørsmålene. Ettersom vi ønsket å være åpen for interessante moment som kunne påvirke retningen på prosjektet vårt, hadde vi på dette tidspunktet flere forskningsspørsmål. På grunn av dette var intervjuguiden preget av et

bredere tematisk omfang. I senere tid har vi begrenset det til tre forskningsspørsmål av hensyn til omfang på masterprosjektet.

Intervjuguiden ble strukturert i tre bolker for å gi oss en bedre oversikt i intervjukonteksten. Den første handlet om praktisk info, for eksempel antall år de ulike lærerne hadde vært yrkesaktive. Tjora (2017, s. 145-146) kaller dette for oppvarmingsspørsmål, som kan bidra til trygghet hos informantene på at hen behersker intervjusituasjonen. Andre del av intervjuguiden bestod av begrepsavklaringer, der vi spurte hvordan informantene forstod begrepene FAL og den første leseopplæringen. I utgangspunktet skal intervjueren være forsiktige med å bringe inn begreper i intervjuet som deltakerne selv ikke ville brukt (Tjora, 2017, s. 150). Likevel vurderte vi i vårt tilfelle at det var aktuelt å be informantene definere begrepene ut fra egen forståelse, siden begrepene var sentrale for forskningsspørsmålene våre og forståelsen deres ville kunne være av betydning for dataanalysen.

Tredje og største del av intervjuguiden tok for seg informantenes erfaringer og refleksjoner. Refleksjonsspørsmål utgjør ofte kjernen i intervju (Tjora, 2017, s. 146). Denne delen av intervjuet bestod i hovedsak av åpne spørsmål om hvordan informantene gjennomførte FAL i den første leseopplæringen og hvorfor de valgte eller ikke valgte å ta i bruk metoden. Videre ønsket vi mer eksplisitt å få fram hvilke muligheter og utfordringer de så med metoden. I forkant av intervjuene diskuterte vi mange flere oppfølgingsspørsmål som kunne være naturlige å stille. Samtidig var vi bevisste på at det høyst sannsynlig ville oppstå tilfeller under intervjuene hvor andre og mer spontane oppfølgingsspørsmål var relevante å stille. For å helgardere oss formulerte vi mulige ekstraspørsmål dersom tiden strakk til, samt en huskelapp til oss selv om at vi måtte huske å takke alle informantene for deres deltakelse.

Vi valgte å sende ut intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuet. På den måten kunne de reflektere over spørsmålene på forhånd, som kunne bidra til rikere beskrivelser og mer reflekterte svar. I tillegg kunne det bidra til trygghet og forutsigbarhet for dem. Samtidig så vi at dette kunne være en utfordring for kvaliteten på datainnsamlingen. Tilgang på intervju spørsmålene på forhånd kunne føre til at informantene leste seg opp på teorier i forkant, og dermed ga svar og refleksjoner som ikke nødvendigvis gjenspeilet deres egne meninger og erfaringer. Gjennom diskusjon med både hverandre og veiledere, vurderte vi at fordelene med å sende spørsmålene i forkant var større enn eventuelle ulemper dette kunne medføre. Likevel var vi bevisste på at dette grepet kan ha innvirkning på funnene våre. Gjennomlesning av

spørsmålene var frivillig, så informantene kunne selv velge om de ønsket å gjøre det og i hvor stor grad de forberedte seg.

Alle informantene fikk informasjon om at de ville få intervjuguide tilsendt via epost i forkant av intervjuene. Ved en feiltakelse ble ikke intervjuguiden sendt ut til én av informantene. Vedkommende hadde heller ikke etterspurt den selv. Avviket ble fra vår side først lagt merke til i starten av intervjuet. Informanten var likevel klar til å gjennomføre intervjuet, og så hen hadde reflektert over mulige spørsmål og aktuelle ytringer i forkant. Vi gjennomførte derfor intervjuet som planlagt, selv om dette kan ha påvirket informantens evne til å svare på spørsmålene. Ut fra informantens detaljerte og eksemplifiserte svar på spørsmålene, vurderte vi at avviket ikke hadde betydningsfull innvirkning på vår innsamlede empiri.

4.4 Utvalg

Utvalget for prosjektet vårt består av lærere som har erfaring fra eller jobber på første og andre trinn. Lærerne har variert fartstid som yrkesaktive, fra et halvt års erfaring til 17 års erfaring i skoleverket. I tråd med kvalitative metoder, hvor man ofte forsøker å hente mye data fra et begrenset antall informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 2012), har prosjektet vi presenterer her et lite utvalg bestående av fem informanter. En årsak til dette var at vi kunne gå mer i dybden på hver enkelt informant, samtidig som omfanget av dataene ville være mer overkommelige med hensyn til tid og omfang.

Fire av informantene ble rekruttert gjennom et strategisk utvalg. Det er et ikke-sannsynlighetsutvalg hvor deltakere velges ut basert på noen forhåndsbestemte kriterier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Dette gjorde vi for å samle inn nødvendige data som kunne svare på forskningsspørsmålene våre. Kriteriene var at informantene hadde erfaring med FAL i den første leseopplæringen og jobbe på første eller andre trinn. Underveis i denne prosessen gjorde vi en form for utvalgttest ved å stille oss selv spørsmålene; «vil dette utvalget kunne si noe om det vi spør om?» og «finnes det noen andre kriterier som kan være mer egnet til dette formålet?». En fallgrube med disse kriteriene var at dersom informantene aktivt brukte FAL i undervisning, ville det med stor sannsynlighet bety at de hadde et positivt inntrykk av metoden. Samtidig tenkte vi at nettopp denne gruppen mest sannsynlig hadde størst erfaringsgrunnlag for å kunne snakke om utfordringer knyttet til temaet. Vi resonerte oss derfor fram til at kriteriene var relevante og nødvendige, og at det ville resultere i et egnet utvalg. For å øke sannsynligheten for at kriteriene ble innfridd, tok vi kontakt med skoler som hadde samarbeid med en ekstern aktør som hadde fokus på læring i friluft. Hvorvidt de var aktive i deres samarbeid hadde vi

ikke innsikt i på forhånd. Dette gjorde vi ut fra tanken om at de gjennom samarbeidet hadde et forhold til FAL. Kriteriene ble spesifisert i e-postene vi sendte til de aktuelle informantene. Vi tok direkte kontakt med de aktuelle informantene på e-post, med rektor på kopi. Ettersom vi på daværende tidspunkt ikke hadde etablert relasjon til de aktuelle informantene, tok vi kontakt med flere kandidater enn størrelsen på utvalget skulle tilsi. Dette fordi det ofte er mindre sannsynlighet for positivt svar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Det resulterte i til sammen 50 e-poster til første og andreklasselærere, hvor fire svarte at de kunne være med i prosjektet.

Den femte informanten ble rekruttert gjennom en nøkkelinformant som uoppfordret tipset om vedkommende. Vi valgte å ta kontakt fordi vedkommende hadde relevant erfaring til vårt prosjekt og hadde jobbet lenge som lærer i begynneropplæringen. Denne rekrutteringsprosessen har likhetstrekk med «snøballmetoden». Snøballmetoden innebærer at man spør en deltaker om vedkommende har kjennskap til andre personer som kan være aktuell for prosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). I kontrast til snøballmetoden, ble det i vårt tilfelle anbefalt en deltaker uten oppfordring fra oss. Dette gjorde at vi fikk tilgang til en aktuell informant, som vi ellers ikke hadde tatt kontakt med. En forskningsetisk utfordring med dette er at anonymiteten til informantene ovenfor hverandre kan svekkes (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Derfor har alle informanter blitt anonymisert og gitt pseudonymer (f.eks. Lærer 1/L1) i den videre presenterte empirien.

4.5 Kvalitetssikring

For oss har det vært viktig å diskutere hvordan vi kan samle inn mest mulig presis empiri og gjennomføre intervjuene på en kvalitetsbevisst, forsvarlig måte. To grep vi gjorde for å styrke kvaliteten på prosjektet var å gjennomføre pilotintervju og ta i bruk lydopptak.

4.5.1 Pilotintervju

Det å gjennomføre gode intervju må trenes på, slik at man blir tryggere i rollen og kan legge oppmerksomheten på hva informantene sier og følge det opp. Dette understreker Gleiss og Sæther (2021, s. 87) gjennom å beskrive intervju som et håndverk som best læres igjennom praksis. For å tilegne oss erfaring med forskningsintervju, samt få gjennomgått intervju spørsmålene og formuleringer, gjennomførte vi to pilotintervju med andre intervjuobjekter enn informantene. Pilotdeltakerne hadde erfaring i undervisningskontekst generelt. Ut fra pilotintervjuene så vi behovet for ytterligere å justere formuleringen av spørsmålene slik at de ble tydeligere. Vi erfarte at noen av spørsmålene var vanskelige å svare på, som kunne skyldes at de var veldig åpne og abstrakte. Derfor reviderte og konkretiserte vi

flere av spørsmålsformuleringene. Til enkelte spørsmål noterte vi i tillegg ned alternative spørsmålsformuleringer hvis informanten mot formodning ikke forstod den opprinnelige ordlyden. Vi formulerte også flere mulige oppfølgingsspørsmål, da vi erfarte at det var krevende å komme på gode oppfølgingsspørsmål spontant under pilotintervjuene. Samtidig var vi innstilte på at vi ikke bare kunne låse oss til disse, men at vi også måtte forsøke å stille naturlige og spontane oppfølgingsspørsmål. Videre valgte vi å strukturere intervjuguiden i bolker, for å gi oss en bedre oversikt i gjennomføringen av intervju, slik at vi ikke overså viktige spørsmål, i tillegg til å få en logisk rekkefølge på dem.

4.5.2 Lydopptak

Vi ønsket å rette mest mulig av oppmerksomheten vår på det som ble sagt under intervjuet. I intervju kan det gis veldig mye informasjon på kort tid, noe som kan være utfordrende å få med seg dersom en samtidig skriver notater for hånd eller på tastatur. Ettersom vi hadde lite erfaring med forskningsintervju fra tidligere, sett bort fra pilotintervjuene, valgte vi å bruke lydopptak i intervjuene. Ved bruk av lydopptak kan man få med seg alt som blir sagt, og det er mulig å sitere informanten direkte i ettertid (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). I tillegg var et mål for oss å skape en mest mulig avslappet stemning under intervjuene. Ut fra det tenkte vi at lyden av tastaturtrykk eller at vi satt bak en notatblokk kunne virke som en interferens for situasjonen og informanten. Gjennom bruk av lydopptak kunne vi lettere konsentrere oss om deltakeren, og få en bedre flyt i intervjuet, og samtidig forhindre at viktig og relevant informasjon ble oversett. Vissheten om at semistrukturerte intervju også kan ta en noe uforutsigbar vending, forsterket vårt syn på at det var behov for å ta opp lyd av intervjuene.

Ettersom informasjonen man sitter igjen med ikke avhenger av forskerens hukommelse ved bruk av lydopptak, kan det å ta opp lyd av intervjuet også gjøre at empirien bli mer pålitelig. Samtidig var det flere momenter vi måtte ta hensyn til ved bruk av lydopptak. Opptak av intervjuet krever samtykke av informanten, og kontroll på alt av utstyr (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). I forkant av intervjuene sendte vi mail med forespørsel om å ta opp lyd under intervjuene. Det ble spesifisert at dette var frivillig og alle informantene samtykket til dette. Samtidig var vi forberedt på at informantene kunne skifte mening, og hadde på forhånd bestemt hvem som eventuelt skulle skrive notater og hvem som stilte spørsmål under intervjuet. I forkant av intervjuene testet vi også lydopptak og skylagring i praksis med et lydspor uten sensitiv informasjon, i tillegg til at vi gjorde opptak av pilotintervjuene. En av oss hadde hovedansvaret for å sørge at det var nok minnekapasitet og strøm på lydopptakeren før hvert intervju.

4.6 Gjennomføring av intervju

I møte med informantene var vi opptatte av å hilse på de ordentlig, og skape en minst mulig anspent stemning gjennom småprat. Selv om vi hadde spurt informantene på forhånd om tillatelse til å bruk av lydopptaker, spurte vi dem igjen muntlig før intervjustart. Alle informantene var fortsatt positive til lydopptak. Vi startet intervjuet med å gå igjennom relevant informasjon og informantenes rettigheter. Det ble fortalt at deltakelse var valgfritt, og at de når som helst kunne velge å trekke seg uten konsekvenser. Informantene ble også fortalt at de kunne unnlate å svare på spørsmål dersom de ønsket det, uten å oppgi grunn. Vi opplyste også om at de hadde rett til innsyn i den dataen vi hadde samlet inn om dem. Vi takket på forhånd for at de ønsket stille, og forklarte planen for intervjuet, oppbygging og tid. Dette gjorde vi for å skape forutsigbarhet og trygghet for informantene.

Selv om begge skulle kjenne intervjuguiden godt, hadde vi i forkant av intervjuene etablert våre respektive roller i intervjusituasjonen. Dersom man har lite erfaring med intervjusituasjoner kan det å være to intervjuere bidra til kvalitetssikring (Tjora, 2017, s. 152). I vårt tilfelle hadde en hovedansvaret for informasjonsformidling og å stille de planlagte spørsmålene, og den andre hadde hovedansvaret for å stille oppfølgingsspørsmål og kontrollere at vi oppfattet informantene rett. Vi fordelte ansvaret slik fordi vi vurderte at vi på denne måten lettere kunne være til stede i samtalen, og med høyere grad av presisjon forstå hva informantens mente. På denne måten kunne vi også stille bedre oppfølgingsspørsmål. Ansvarsfordelingen var lik under alle fem intervjuene.

Underveis i intervjuet opplyste vi informantene om hvilken bolk av intervjuet vi befant oss i. Dette for å gi deltakeren en ramme for tematikken (Tjora, 2017, s. 157). Vi så for oss at forutsigbarheten dette medbragte kunne tydeliggjøre hensikten med spørsmålene, og gjøre spørsmålene lettere å svare på. Under bolken som omhandlet refleksjonsspørsmål forsøkte vi å la samtalen flyte naturlig, og fulgte ikke rekkefølgen på spørsmålene slavisk. Likevel passet vi på at alle spørsmålene ble besvart ved å ha intervjuguiden foran oss, og haket fortløpende av spørsmål som var diskutert. I noen tilfeller ble spørsmålene besvart før de var blitt stilt. I de tilfellene gjentok vi det informanten tidligere hadde sagt relatert til spørsmålet, og spurte om det var noe mer de ønsket å legge til eller endre. I tillegg kontrollerte og oppsummerte vi informantens svar før vi gikk videre til et nytt spørsmål. Dette gjorde vi for å sjekke om vi hadde forstått de rett og gi dem en sjanse til å korrigere oss. Vi erfarte det som utfordrende å gjøre å oppsummere hvordan vi forstod informantens svar uten å legge til eller trekke fra

betydningsfulle detaljer. Samtidig opplevde vi ingen direkte protester, men deltakerne la ofte til detaljer de tidligere ikke hadde nevnt. I ettertid har vi reflektert at det kunne opplevdes som ubehagelig for informantene å protestere eller rette opp vår tolkning av deres utsagn i intervjusituasjonen. Vi sendte derfor en e-post til alle informantene i ettertid der vi ga dem tilbud om å se over og kontrollere sitatene som ble brukt i oppgaven, samt den konteksten de var benyttet i. Ingen av informantene ønsket å benytte seg av dette tilbudet.

En utfordring vi på forhånd så for oss at kunne oppstå i intervjuet, var at informantene ville forsøke å svare «riktig» på spørsmålene for å framstå mer positivt. Dette var vi særlig bevisste på under spørsmål rundt begrepsavklaringer. Med hensikt å unngå et testlignende preg på intervjuet presiserte vi at vi ikke ønsket å teste deres kunnskap, men heller ønsket kunnskap om informantenes egne tanker og assosiasjoner til begrepene. Vi opplevde at informantene svarte ut fra egen forståelse og tenkte høyt i deres begrepsavklaringer. I tillegg erfarte vi selv at vår kjennskap til intervjuguiden og evne til å være til stede i samtalen utviklet seg positivt fra det første intervjuet til det femte og siste intervjuet. Samtalene ble mer preget flyt i de siste intervjuene, og vi var ikke like avhengige av intervjuguiden. Etter at hvert intervju var gjennomført, oppsummerte vi dem muntlig i lag, uten at informantene var til stede.

4.7 Transkribering og bearbeiding av empiri

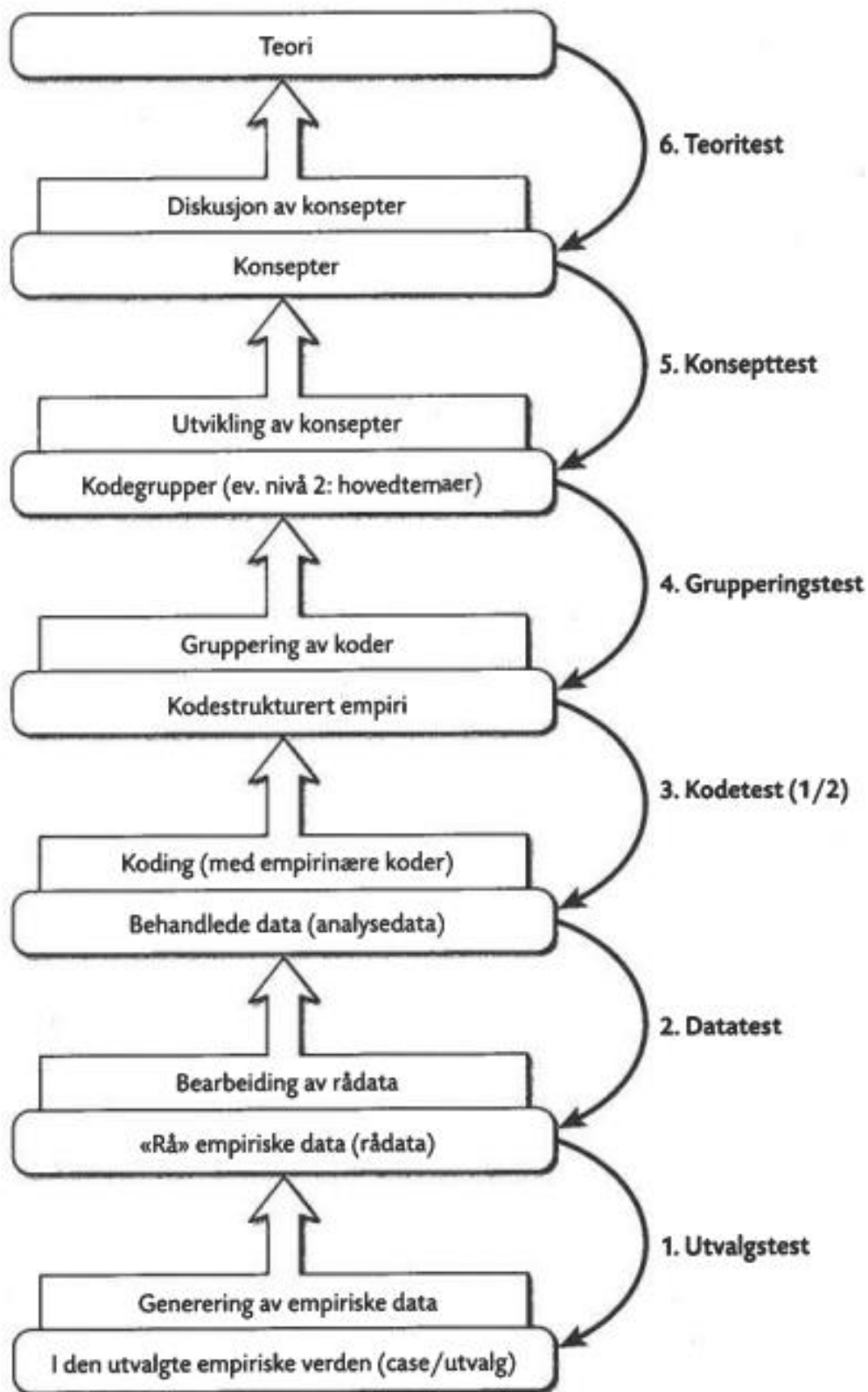
Lydopptakene fra hvert intervju ble fortløpende transkribert og anonymisert i sin helhet. Vi valgte å normalisere transkripsjonene til bokmål for ytterligere anonymisering og leservennlighet. Samtidig tok vi med enkelte dialektord der det ikke fantes en direkte oversatt versjon. I transkriberingen opplevde vi at det var utfordrende å vite hva som var et hensiktsmessig detaljnivå og hvilke detaljer som hadde videre betydning i analysen. Med bakgrunn i dette, samt for å minimere egne fortolkninger valgte vi i høy grad å forholde oss tro til informantenes muntlige språk og tok med flest mulig detaljer i transkriberingen. Småord, latter og pauser ble inkludert i transkripsjonen, ettersom dette kan si noe om konteksten rundt og påvirke hvordan utsagn fortolkes i den videre analyseprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Videre valgte vi å sette inn punktum og andre tegnsettinger i den skriftlige teksten, fordi tegnsetting til en viss grad er nødvendig i skriftlig tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98), blant annet for å gjøre den lettere å lese og brukervennlig for videre analyse. Bruk av tegnsettingen innebærer dog en viss fortolkning av den muntlige talen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Vår bruk av tegnsetting i den skriftlige teksten vil derfor være påvirket av egne tolkninger. Som Gleiss og Sæther (2021, s. 98) fremhever, vil hensyn til anonymisering og hvordan informanten

framstår i det skriftlige arbeidet påvirke valgene man tar i transkriberingsprosessen. Etter hvert så vi at detaljer slik som da informantene leitet etter riktig ord, startet ytringer på nytt, og repeterte samme ord gjentatte ganger, ikke var av betydning for analysen vår. I slike tilfeller kan man ta vekk unødvendige detaljer (Tjora, 2017, s. 174), noe vi valgte å gjøre for å styrke leservennligheten og samtidig ivareta informantenes integritet. Flere av utsagnene fra intervjuene har blitt direkte sitert i oppgaven. Vi har i flere tilfeller valgt å ta vekk deler av setninger som ikke er relevant for konteksten, eller som ikke ble fullført, for å lette leservennligheten og få fram essensen i setningene tydeligere. Dette har vi markert med «[...]» der det gjelder.

Etter transkriberingen av hvert lydopptak lyttet vi gjennom hele lydopptaket på nytt samtidig som vi fulgte med i transkripsjonen for å kontrollere at vi ikke hadde oversett noe, eller hørt og skrevet noe feil. Transkripsjonene bestod i sin helhet av omtrent 37 000 ord til sammen. Etter å ha lest gjennom alle transkripsjonene hver for oss, skrev vi individuelle, komprimerte sammendrag av hver enkelt transkripsjon. Slik datakomprimering ga oss bedre kjennskap til og oversikt over empirien vi hadde samlet inn.

4.8 Analysemetode

Systematikk muliggjør kvalitetssikring ved at arbeidet kan vurderes av andre og interesserte (Tjora, 2017, s. 22), noe som også vil være relevant ved naturalistisk generalisering. For å systematisere vår framdrift under analysearbeidet har vi støttet oss til Tjora (2017, s. 18-22) sin stegvis-deduktiv induktive (SDI) strategi for analyse av kvalitative data (Se Figur 2), i kombinasjon med reflektiv tematisk analyse (RTA) av Braun og Clarke (2019). Vi har i analyseprosessen gått gjennom de to verktøyene stegvis og parallelt, og vurdert hvilket innhold som var av relevans for vårt prosjekt. Ved å alternere mellom to analyseverktøy på denne måten har vi hatt et større mulighets- og handlingsrom tilpasset vår empiri, og samtidig fått kryssjekket at vi ikke overså sentrale delprosesser underveis. Vår analysemetode har slik vært en fusjon av både RTA og SDI.



Figur 2: SDI-modellen (Tjora, 2017, s. 19)

Selv om SDI-tilnærmingen ligger tett opp til en abduktiv strategi, beskriver Tjora (2017, s. 33) den som en induktiv empirisk drevet tilnærming ettersom den teoretiske formingen av analysen blir tydeligere senere i forskningsprosjektet. Modellen består av trinnvise etapper som klargjør veien fra rådata til konsepter. Hver etappe består av to induktive nabosteg som peker fra data mot teori i oppgående retning, samt en tilbakekobling, eller iterasjon, som har som hensikt å sjekke det teoretiske til det empiriske. Iterasjonene er altså av et mer deduktivt opphav, derav navnet stegvis-deduktiv induktiv.

I kombinasjon med SDI støttet vi oss til Virginia Braun og Victoria Clarke (2012) sine seks steg i tematisk analyse (TA) av kvalitative data. De seks stegene er 1. Bli kjent med datamaterialet, 2. Lage de første kodene, 3. Lete etter tema, 4. Gå kritisk gjennom tema, 5. Definere og gi temaene navn, og 6. Skrive rapporten. Braun og Clarke (2019) har i senere tid valgt å omdøpe tilnærmingen til *refleksiv* tematisk analyse (RTA). Kjernen i RTA er forskerens reflekterende rolle i analysen, og et poeng her er å være transparente i prosessen (Braun & Clarke, 2019, s. 594). Braun og Clarke sin RTA har ikke iterasjoner i samme forstand som Tjora sin SDI-modell, men en viktig del av analysearbeidet er å kritisk reflektere over hvert steg i analyseprosessen. Braun og Clarke (2019, s. 591) skriver at RTA er en systematisk tilnærming til dataanalyse, samtidig som den er fleksibel og tilbakevendende, og er ikke en oppskrift som følges slavisk. Det kan være nødvendig å gå tilbake til forrige steg å gjøre endringer hvis det ikke er sammenheng eller godt nok forarbeid. Slike refleksjoner underveis er viktig for å kvalitetssikre analysearbeidet, og har vært viktig for oss i analyseprosessen.

Vi har valgt å bruke de to analyseverktøyene i kombinasjon for å gjennomgå empirien på en ryddig måte og slik motvirke premature konklusjoner (Tjora, 2017, s. 198). På bakgrunn av forskningsspørsmålenes kvalitative art og at empirien vår var intervjubasert, vurderte vi verktøyene som adekvate for ulike deler av analyseprosessen. Forklaringen av hvordan vi i praksis har kombinert de ulike verktøyene under ulike steg av analyseprosessen, er presentert i Tabell 1. Tabellen forklarer innholdet i hvert steg og hvilket verktøy det er hentet fra. I praksis støttet vi oss verken til SDI eller RTA før steg 2, selv om vi i tråd med SDI genererte empiriske data. På samme måte har vi heller ikke aktivt støttet oss til verken RTA eller SDI i videre arbeid etter steg 5 på bakgrunn av hva som var mest formålstjenlig for dette prosjektet. Tabellen stopper derfor etter steg 5, selv om både SDI og RTA består av flere videre steg. Nærmere beskrivelser av steg 1-2 er presentert i kapittel 4.4, 4.6 og 4.7. Videre vil vi derfor kun gå nærmere inn på steg 3-5 i tabellen.

Tabell 1: Oversikt over kronologi i analysearbeidet med tilknytning til RTA og SDI.

| Steg i praksis | Gjøremål | Steg fra RTA | Steg fra SDI |
|---------------------------------|---|------------------------------|--------------------------------|
| 1. Innsamling av empiri | Velge kriterier til utvalg Utvalgttest Rekruttere informanter Gjennomføre intervju | | (Generering av empiriske data) |
| 2. Bearbeiding av empiri | Muntlig oppsummering rett etter intervju Transkribere lydopptak Skrive sammendrag | Bli kjent med datamaterialet | Bearbeiding av råmateriale |
| 3. Koding av empiri | Kode med empirinære koder Kodetest | Lage de første kodene | Koding (med empirinære koder) |
| 4. Tematisering av koder | Tematisere koder | Lete etter tema | |
| 5. Gruppering av tema | Gruppere, sortere og innordne Gå kritisk gjennom tema og grupperinger | Gå kritisk gjennom tema | Gruppering av koder |

4.8.1 Koding

Vi begynte analysearbeidet med å kode datamaterialet ut fra det Tjora (2017, s. 198) beskriver som induktiv generering av koder med utgangspunkt i empirien. I praksis tok vi for oss en transkripsjon om gangen, og opprettet koder som var tett forankret i informantenes utsagn. Denne typen kode ligger nært det Braun og Clarke (2012, s. 61) beskriver som *semantiske og beskrivende koder*. Dette gjorde vi for å unngå premature konklusjoner. Til dette brukte vi programvaren Microsoft Word, hvor vi hadde satt opp en tabell med transkripsjonene i en kolonne til venstre, og kodene i en kolonne til høyre, slik som demonstrert i Tabell 2.

Tabell 2: Utdrag fra transkripsjoner med tilhørende koder.

| Transkripsjon L2 | Kode |
|---|--|
| <p>K: Er det noen utfordringer for deg som lærer, når du skal gjennomføre [FAL] som du må tenke over?</p> <p>L2: Ja, en utfordring er jo organisering. Utfordringen er jo [å] nå over alle. Det er vanskelig nok når du sitter med tradisjonell klasseromsundervisning, men hvis du [...] har dem spredt over et område, så blir det enda litt mer utfordrende å ha kontroll på alle[.]</p> | <p>Organisering</p> <p>Nå over alle</p> <p>Spredt over et område, mer utfordrende å ha kontroll</p> |
| Transkripsjon L4 | |
| <p>L4: [...] Noen elever kan jo slite litt hvis de trenger veldig [mye] struktur og forutsigbarhet. De kan bli utrygge, kanskje, i en situasjon hvor de må være fysisk aktive, og hvis de ikke helt vet akkurat hva de skal gjøre eller hva som er forventet av de så kan de jo bli utrygge [...]</p> | <p>Trenger struktur og forutsigbarhet</p> <p>Utrygge i FA-situasjoner</p> <p>Vet ikke hva som er forventet</p> |
| Transkripsjon L5 | |
| <p>L5: [...] Så jeg tror det er vanskelig å skille [...] mellom friminutt og læring ute, fordi at rammen for friminuttet er jo helt annen enn rammen i uteskolen eller i aktiviteten, læringsaktiviteten ute, men det er jo på akkurat samme sted. Jeg tror det rett og slett blir vanskelig for dem å skille de to tingene, når de har lyst å gjøre noe annet.</p> | <p>Vanskelig å skille</p> <p>Helt annen ramme</p> <p>Vanskelig å skille</p> |

Ettersom vi hadde lite erfaring med denne typen koding, var vi usikre på hva som ville være gode, brukbare koder. For å hjelpe oss å se om vi hadde forstått prinsippet med koding rett, gjennomførte vi kodetester i tråd med SDI-modellen etter å ha kodet første transkripsjon. Bestått kodetest betyr at kodene ikke kunne vært laget før selve koden og gjengir den empiriske teksten, noe som antyder god og induktiv SDI-koding (Tjora, 2017, s. 203). Kodene vi hadde laget innfridde kravene for en bestått kodetest, og vi fortsatte derfor den videre kodingen med samme utgangspunkt.

Arbeidet med koding tvang oss til å nærlese datamaterialet for å kunne ekstrahere essensen. I tillegg reduserte det datamengden betraktelig, slik at det ble lettere å orientere seg i dokumentene. Underveis i kodingen oppstod også tanker og idéer for det videre arbeidet. Disse ble skrevet ned som en notis på siden av de aktuelle kodene, slik at vi kunne ta de opp og vurdere idéene igjen senere. Ettersom kodene vi lagde var empirinære, erfarte vi at kodene ikke i noen reell grad kunne overføres imellom transkripsjonene. Dette står i motsetning til det Tjora (2017, s. 198) foreslår om å gjenbruke koder fra første transkripsjon i de neste transkripsjonene. Antall koder ble derfor stort, som ifølge Tjora (2017, s. 198) er vanlig ved empirinære koder.

4.8.2 Tematisering av koder

Antall koder ble stort gjennom denne metoden, slik at det var nødvendig for den videre analysen å se etter gjennomgående temaer. Vi startet med å diskutere hva vi så langt hadde bemerket oss at gikk igjen i transkripsjonene for å vurdere mulige temaer. Vi så at mulige temaer som begrepsforståelse, aktiviteter, muligheter og utfordringer, var sterkt preget av strukturen på intervjuguiden. Ettersom intervjuguiden ble utviklet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, opplevde vi det som en bekreftelse på at vi hadde relevant empiri til å svare på dem. Samtidig ønsket vi ikke å si oss fornøyde med det, i fare for å overse andre interessante temaer og potensielle funn. Av den grunn gikk vi systematisk gjennom alle kodene og så dem i kontekst, før vi noterte ned passende temaer. Vi holdt oversikt over alle temaene i en alfabetisk sortert liste (se Tabell 3), slik at vi kunne vurdere om et allerede eksisterende tema kunne brukes flere plasser.

Tabell 3: Liste over tema

| Tema (alfabetisk) | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| Aktiviteter | Idealsyn | Nivåtilpasning |
| Automatisering | Initiering | Nytteverdi/relevans |
| Begrepsforståelse | Inspirasjon | Ordavkoding |
| Bevegelsesmønster | Instruksjon | Overgang barnehage-skole |
| Bevissthet rundt FAL | Instrumentell forståelse | Oversikt/kontroll |
| Bokstavkunnskap | Integrering i fag | Planlegging |
| Bruksområde | Kaos | Samarbeid |
| Den andre leseopplæringen | Konkretisering | Skolekultur |
| Egeninteresse/ (lærerperspektiv) | Lek | Spill |
| Elevaktivitet | Leseflyt | Stamina |
| Elevfokusert | Leseforståelse | Stillesittende LO |
| Fagsyn/erfaringer | Læringsarena | Tid |
| Faktor for bruk av FAL | Læringsressurs/metodikk | Tips |
| FA som middel | Læringssyn | TPO |
| FA som mål | Læringsutbytte (som direkte effekt) | Usikkerhet |
| Fellesskap | Mestring | Utfordring |
| Fonologisk bevissthet | Metodikk/læringsressurs | Variasjon |
| Forberedelser | Motivasjon | Veiledning |
| Forutsetning | Mulighet | Voksenressurs |
| Grad av FAL | Målgruppe | Vurdering |

I noen tilfeller måtte vi justere temabenevnelsen slik at det passet bedre og kunne omfatte flere koder. I de tilfellene kodene ikke passet inn i et eksisterende tema, og det ikke passet å justere temaet, opprettet vi nye og tilføyde det på listen. Deretter så vi over om tidligere gjennomgått empiri også kunne ha passet inn i det nyopprettede temaet. Listen med temaene var på denne måten i stadig forandring og tilpasning. Underveis diskuterte vi hvilke temaer som overlappet, og om de kunne bli sammenslått, eksempelvis tilpasset opplæring (TPO), motivasjon og nivåtilpasning. For å unngå forhastede konklusjoner valgte vi å beholde en relativt empiri-nær tilnærming også i tematiseringen. Tematiseringen fortsatte derfor med et visst detaljnivå, i tillegg til å inkludere mer overordnede temaer som TPO. I noen tilfeller noterte vi opp mot fem ulike temaer til enkelte koder, både for å få fram detaljer og de grupperinger vi begynte å ane. Vi gikk gjennom en transkripsjon av gangen og gjorde oss ferdige før vi startet på neste. Alle temaene ble notert ned i samme tabell som kodene, i en kolonne til høyre, slik som demonstrert i Tabell 4.

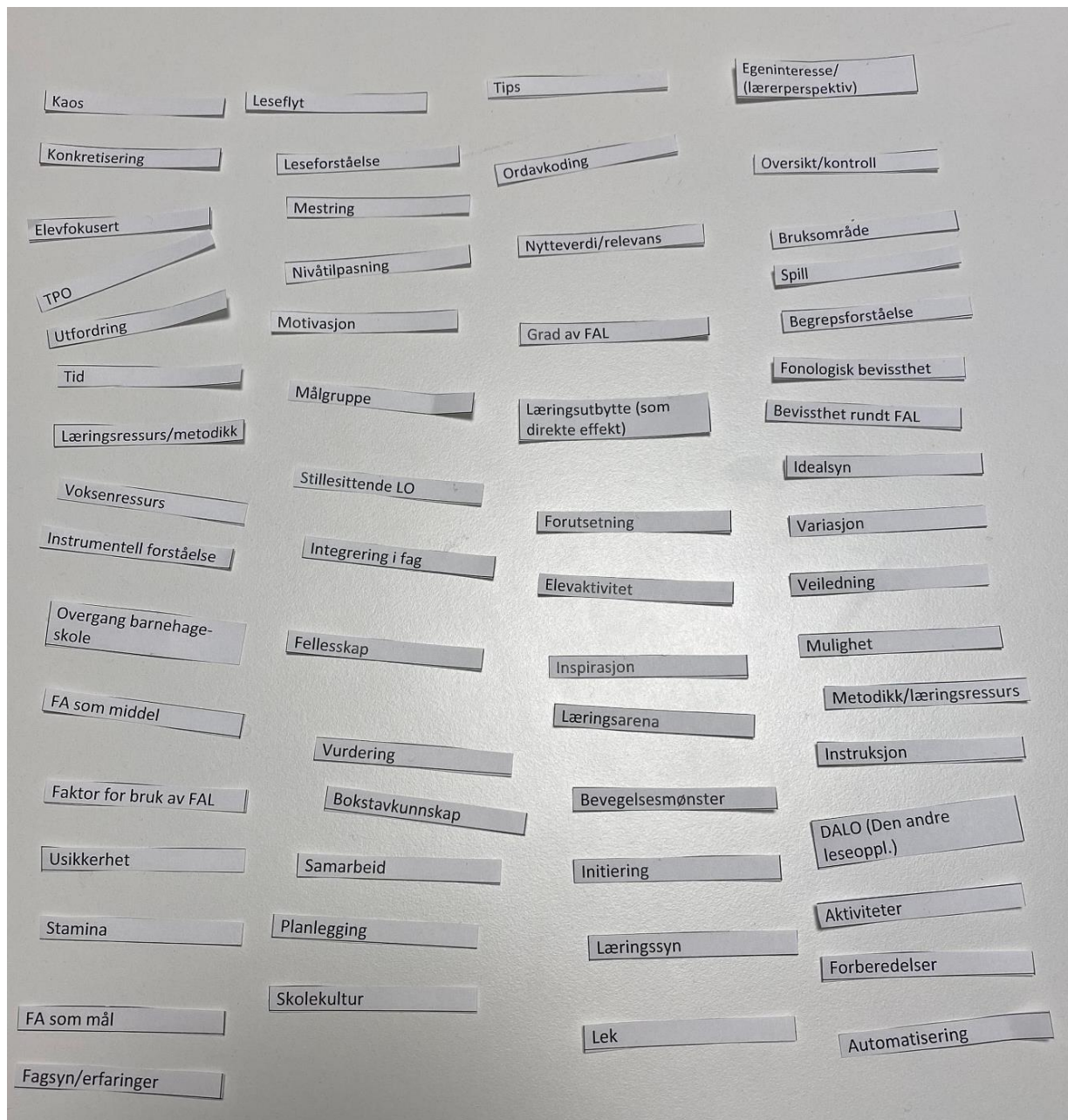
Tabell 4: Utdrag fra transkripsjoner med tilhørende koder og tema.

| Transkripsjon L2 | Kode | Tema |
|---|---|------------------------------------|
| <p>K: Er det noen utfordringer for deg som lærer, når du skal gjennomføre [FAL] som du må tenke over?</p> <p>L2: Ja, en utfordring er jo organisering. Utfordringen er jo [å] nå over alle. Det er vanskelig nok når du sitter med tradisjonell klasseromsundervisning, men hvis du [...] har dem spredt over et område, så blir det enda litt mer utfordrende å ha kontroll på alle.</p> | <p>Organisering Nå over alle Spredt over et område, mer utfordrende å ha kontroll</p> | <p>Utfordring</p> |
| Transkripsjon L4 | | |
| <p>L4: [...] Noen elever kan jo slite litt hvis de trenger veldig [mye] struktur og forutsigbarhet. De kan bli utrygge, kanskje, i en situasjon hvor de må være fysisk aktive, og hvis de ikke helt vet akkurat hva de skal gjøre</p> | <p>Trenger struktur og forutsigbarhet Utrygge i FA-situasjoner</p> | <p>Elevfokusert Utfordring</p> |

| | | |
|--|--|--|
| eller hva som er forventet av de så kan de jo bli utrygge [...] | Vet ikke hva som er forventet | |
| Transkripsjon L5 | | |
| L5: [...] Så jeg tror det er vanskelig å skille [...] mellom friminutt og læring ute, fordi at rammen for friminuttet er jo helt annen enn rammen i uteskolen eller i aktiviteten, læringsaktiviteten ute, men det er jo på akkurat samme sted. Jeg tror det rett og slett blir vanskelig for dem å skille de to tingene, når de har lyst å gjøre noe annet. | Vanskelig å skille Helt annen ramme Vanskelig å skille | Utfordring Læringsarena Utfordring |

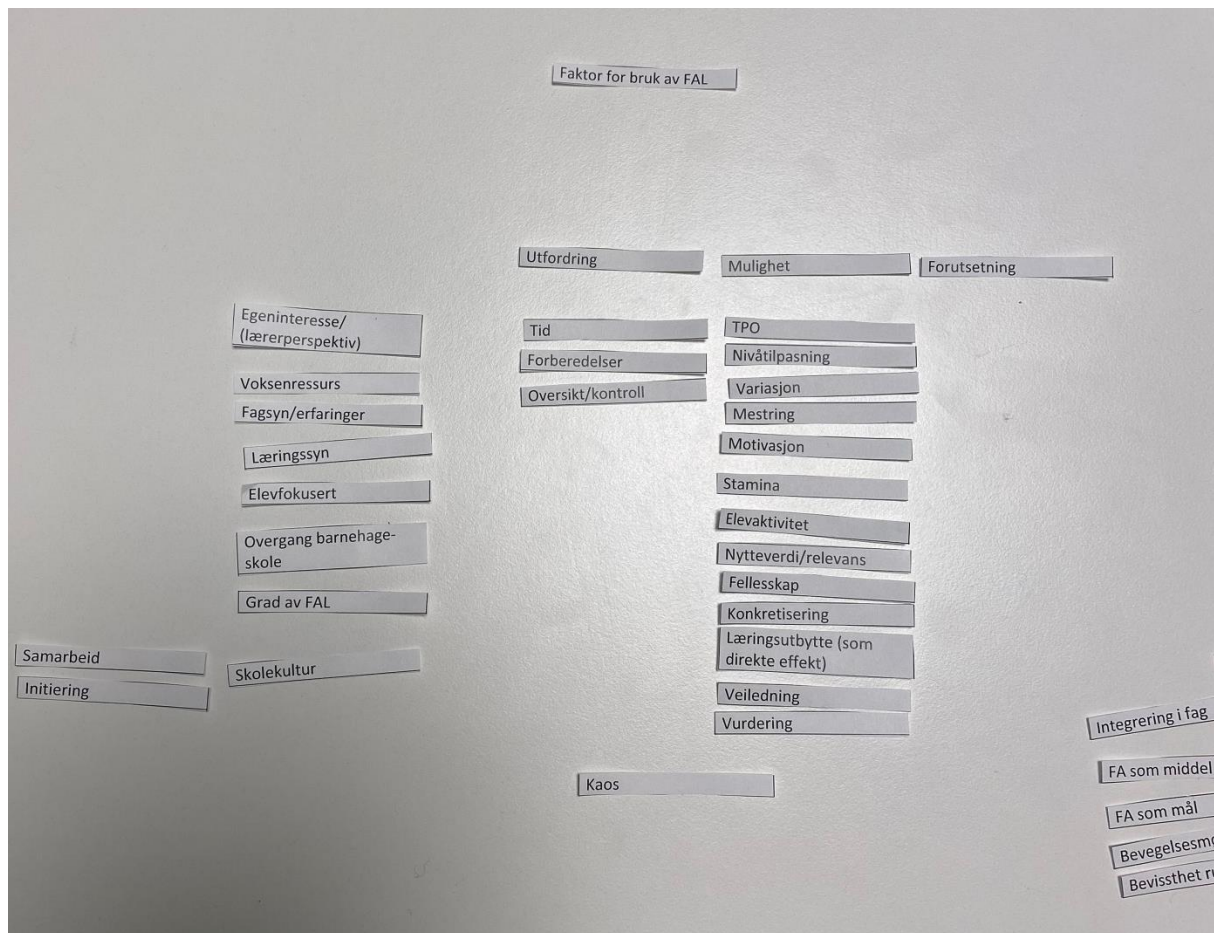
4.8.3 Gruppering av temaer

For å systematisere og visualisere temaenes sammenheng og hierarki, printet vi ut alle lapper med alle temaene, og klippet til slik at det ble ett tema på hver lapp, slik som i Figur 3.



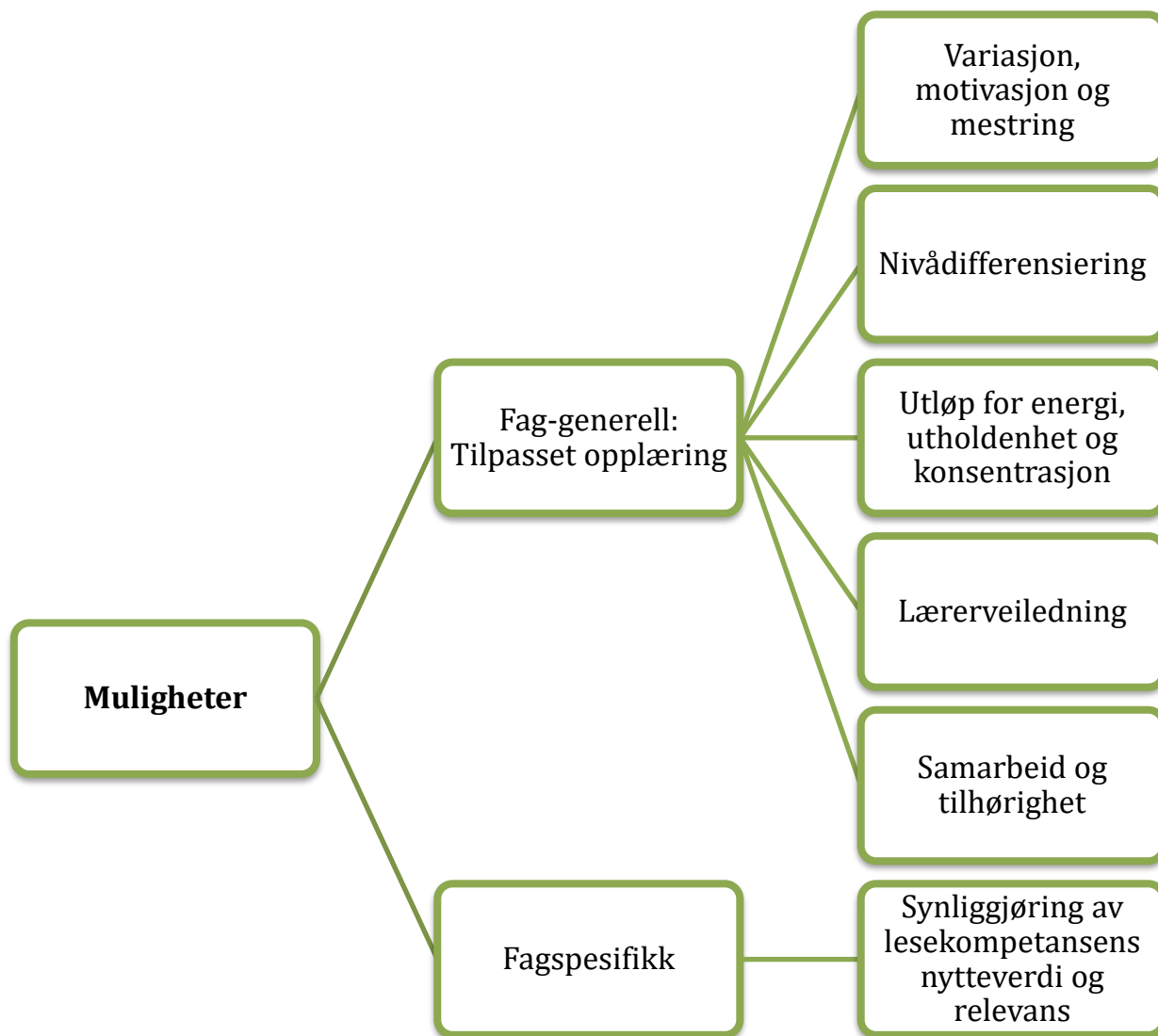
Figur 3: Lapper med alle temaene før gruppering.

Videre diskuterte vi hvordan vi kunne plassere de respektive temaene i relasjon til hverandre. Kvalitetssikring handler ifølge Braun og Clarke (2012, s. 65) om å gå kritisk gjennom temaer. Underveis testet vi ut ulike overskrifter og underoverskrifter. Vi gjorde dette i flere runder, fordelt utover flere dager for å se om vi kom fram til ulike grupperinger de ulike dagene. I dette arbeidet ble det klart at vi hadde noen overordnede temaer som omfavnet en rekke andre, mer spesifikke temaer. Vi oppdaget også temaer som ikke hadde en naturlig plass. Disse ble holdt til side og spart til slutt. Etter at vi hadde gått gjennom og sortert alle temaene, og innordnet de ut fra relevans og tilknytning, ble de resterende temaene plassert nede i høyre hjørne. Etter den siste runden med gruppering av temaer i lappeform, så oversikten ut som i Figur 4.

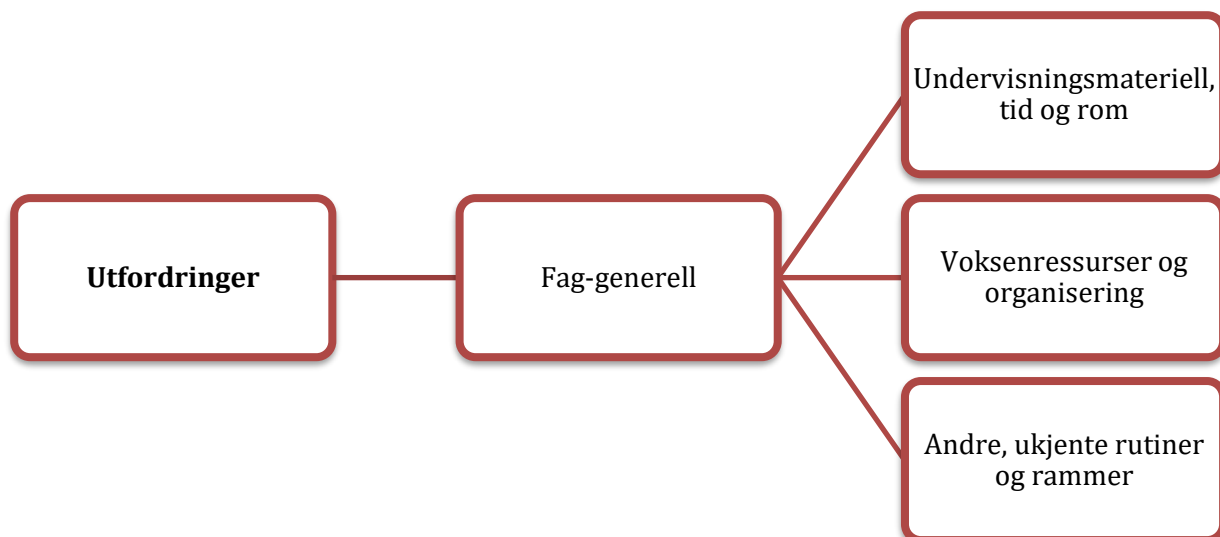


Figur 4: Oversikt over tema og deres grupperinger.

En utfordring vi opplevde i dette arbeidet var at flere temaer kunne passe sammen med flere andre temaer. Eksempel kunne fellesskap være et tema under TPO, men det kunne også være et tema i seg selv. I tillegg ble «kaos» i intervjuet nevnt som både en mulighet og en utfordring. Flere av temaene var heller ikke nødvendigvis underordnet hovedtemaene muligheter eller utfordringer. Tjora (2017, s. 210) skriver at det i noen tilfeller vil være hensiktsmessig å gjøre en ny runde med gruppering dersom en opplever at kodegruppene har et for stort antall eller er for tematisk smale. Dette resonerte med oss. Vi oppdaget at vi satt med mange temaer som i varierende grad var blitt nevnt i intervjusamtalene. For ordens skyld valgte vi å gå en ny runde gjennom temaene for å sammenslå dem ytterligere. I denne prosessen ble det også gjort en vurdering på hvilke temaer som var ansett som mest tungtveiende, hvilke som dukket hyppigst opp i empirien og samtidig var relevant for forskningsspørsmålene. Vi har utformet Figur 5 og Figur 6 for å illustrere de endelige temabenevnelser og grupperinger som ble inkludert i det videre prosjektet.



Figur 5: Tematisering av muligheter



Figur 6: Tematisering av utfordringer

4.9 Reliabilitet

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 201) knyttes reliabilitet til kvaliteten på selve forskningsprosessen. Reliabilitet handler om hvor pålitelig data er, og er knyttet til nøyaktigheten av undersøkelsens data og hvorvidt den er til å stole på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Det har i vårt masterprosjekt vært et poeng at vi gjennomgående har forsøkt å systematisk beskrive prosessen inngående, inkludert utfordringer vi har møtt på, våre refleksjoner og begrunnelser for valg underveis. Ved å være transparente i forskningsprosessen og gi tykke beskrivelser ønsker vi at leseren selv kan vurdere de valgene som er blitt gjort, og derav kunne resonere med den enkelte. En slik transparens kan også åpne opp for at funnene våre kan ha en form for repliserbarhet, som Gleiss og Sæther (2021, s. 204) beskriver som et viktig kjennetegn ved god forskning.

Selv om Tjora (2017, s. 22) hevder at systematikk ikke er en garanti for sikker viten i samfunnsvitenskapene, gjør det arbeidet vårt mulig å vurdere for kolleger og andre interesserte. Systematikk har av den grunn vært et viktig prinsipp for oss i dette arbeidet, men også for å minimere feilkilder og feiltolkninger. Blant annet har vi støttet oss til flere analyseverktøy, som beskrevet under analysemetode, og i etterkant av hvert intervju ble lydopptakene transkribert fortløpende, mens vi fortsatt hadde god hukommelse over intervjusituasjonen. Videre ble transkripsjonene kodet og tematisert systematisk. Ved å være to om dette arbeidet har vi hatt mulighet å inngå i et tolkningsfellesskap med hverandre og slik minimere mulige feiltolkninger. I resultatkapittelet har vi brukt direkte sitater fra informantene, som kan styrke påliteligheten

til undersøkelsen, ved at informantens stemme blir synliggjort for leseren (Gleiss & Sæther, 2021, s. 237).

Når det gjelder egen refleksivitet, har vi underveis i hele prosessen reflektert over vår posisjon og hvordan den påvirker vår tolkning av empirien i resultat og funn. Dette gjelder alt fra valg av problemstilling, metode og analysemetode til utvelgelse av eksempelutdrag og teoretisk forankring. Alle mennesker møter verden med en forforståelse, kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten som brukes til å tolke det rundt oss (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Med bakgrunn i dette ønsker vi å poengtere at også våre forforståelser og kunnskaper om FAL og den første leseopplæringen uunngåelig har påvirket kunnskapsutviklingen på dette prosjektet. Tjora (2017, s. 235) skriver at det ikke er mulig med fullstendig nøytralitet i kvalitativ forskning. Vi har likevel forsøkt å minimere vår subjektive påvirkning, og gjøre nøytrale valg etter beste evne ved å begrunne avgjørelser med utgangspunkt i teori og empiriens helhet. Vår egen motivasjon for dette forskningsprosjektet er å utforske FAL som undervisningsmetode, fordi vi selv ser viktigheten av aktivitet i undervisning, og ønsker å ta metoden i bruk i fremtidige undervisningspraksis. På den måten har vi med oss et positivt syn og engasjement for FAL. For å motvirke et overpositivt perspektiv til FAL i kunnskapsutviklingen har vi forsøkt å skape balanse ved å gi utfordringer og muligheter knyttet til FAL like stor plass både under utvikling av intervju spørsmål, og i analyse og diskusjon.

4.10 Validitet

I prosessen har vi hatt et mål om at kvalitet skulle prege sluttproduktet. Gleiss og Sæther (2021, s. 201) forklarer validitet som kvaliteten på datamaterialet, noe som også innebærer forskerens fortolkninger og konklusjoner. Derfor har validitet vært viktig for oss i hele prosessen. Av Christoffersen og Johannessen (2012, s. 24) blir validitet beskrevet som gyldighet, og forfatterne mener validitet handler om hvor godt dataene representerer fenomenet man undersøker. Fenomenet vi har undersøkt er konkretisert i forskningsspørsmålene. Vi har ut fra det arbeidet aktivt for at den empirien vi genererte skulle kunne besvare våre forskningsspørsmål. Ettersom validiteten gjelder datamaterialet så vel som forskerens fortolkninger og konklusjoner, har vi hele veien hatt forskningsspørsmålene lett tilgjengelig, slik at vi ble minnet på hva vi egentlig skulle si noe om. Tjora (2017, s. 234) hevder validiteten blir styrket dersom en tydeliggjør hvordan en praktiserer forskningen ut fra spørsmålet som blir stilt. Dette har vi gjort gjennomgående i vår utgreiing om metodologisk tilnærming, vår praksis og de overveielser vi

har gjort underveis. Ved å ha redegjort for våre metodologiske valg, har vi invitert leseren til kritisk å ta stilling til prosjektets kvalitet og presisjon.

4.11 Forskningsetiske vurderinger

I vårt masterprosjekt har vi tatt stilling til flere forskningsetiske vurderinger. Forskningsetikk er spesielt viktig siden vi har vært i direkte kontakt med mennesker gjennom intervju som metode. Ut fra hva Gleiss og Sæther (2021, s. 43) skriver er det spesielt tre sentrale forskningsetiske prinsipper man må ta i betraktning. Disse er 1. Informert samtykke, 2. Konfidensialitet og anonymisering og 3. Unngå negative konsekvenser for deltakere.

Informert samtykke er et grunnprinsipp i forskning og innebærer at samtykke skal være frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). I forkant av prosjektet meldte vi prosjektet til Sikt (tidligere NSD) og fikk godkjenning til gjennomføring av prosjektet (se vedlegg «Godkjenning Sikt»). Deretter sendte vi informasjonsskriv med samtykkeerklæring til informantene (se vedlegg «Samtykke»). Det ble spesifisert både i e-post, samtykkeerklæring og i forkant av intervjuene at deltakelsen var frivillig og at informantene når som helst kunne trekke samtykke uten at det hadde negative konsekvenser for dem. I intervjuet uttrykte vi også muntlig at det kun var oss to som hadde innsikt i informantenes person- og kontaktopplysninger.

Konfidensialitet og anonymisering i forskning betyr å begrense hvem som har tilgang til datamaterialet, og å anonymisere forskningsdeltakere, slik at informasjon ikke kan spores tilbake til dem (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Som tidligere nevnt, var det kun oss to i forskerrollen som hadde tilgang på informasjon og data om informantene, slik som kontaktinfo, navn og lydopptak. Signerte samtykkeerklæringer ble oppbevart i skap med kodelås som kun vi hadde tilgang til. Videre i masteroppgaven ble alle informantene ved behov referert til som «hen», for å ikke avsløre kjønn. Lydfilene fra intervjuene ble lagret på en digital datasky med krav om to-trinns verifisering for tilgang. Personlige opplysninger som kom fram i intervjuet, for eksempel hvilken skole de jobber på, ble fortløpende anonymisert i transkriberingsprosessen. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 41) poengterer at folk har rett til å bestemme hva de vil dele av informasjon. Vi informerte i forkant av intervjuet at informantene kunne unnlate å svare på spørsmål uten å måtte forklare seg. Dette for å ivareta informantens rettigheter, men også av respekt for informantens privatliv.

Ingen skal ta skade av å delta i forskning, og det er derfor viktig at forskeren tenker gjennom hvilke konsekvenser deltakelse i forskingen kan ha (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). I

utformingen av intervjuguiden var vi oppmerksom på spørsmålsformuleringer, slik at de ikke skulle være sensitive eller støtende for informantene. Deltakelse i forskning kan likevel føre til en form for belastning på informantene (Tjora, 2017, s. 39). I vårt tilfelle har vi brukt intervju som metode, noe som kan virke krevende fordi informantene må sette av og bruke tid til gjennomføringen. I tillegg kan informantene føle at de utleverer seg selv eller utfordres til å være veldig spesifikk og konkret. I arbeid med masterprosjektet vårt har vi ønsket å redusere slik belastning mest mulig, samtidig som vi måtte være sikre på at vi innhentet et mest mulig presist og dekkende datamateriale. I utvikling av intervjuguiden prøvde vi å minimere mest mulig belastning ved å gå kritisk gjennom alle spørsmål, slik at de ikke virket støtende eller repeterende. Samtidig passet vi på at spørsmålene ikke skulle bli for generelle for å kunne svare på forskningsspørsmålene.

I starten av intervjuet informerte vi at vi ikke var ute etter å evaluere den enkeltes praksis, men heller ønsket å få innsyn i deres tanker, erfaringer og refleksjoner rundt FAL i den første leseopplæringen. Som Gleiss og Sæther (2021, s. 93) skriver kan en forsker som undersøker holdninger og undervisningspraksiser oppfattes som en person som evaluerer lærerens prestasjoner. Det var derfor viktig at vi kommuniserte tydelig med informantene om hva formålet med prosjektet vårt var. Dette var også viktig med tanke på maktforholdet mellom oss og informantene i intervjusituasjonen. I utgangspunktet er det et asymmetrisk maktforhold der forskeren ofte har overtaket over informanten, fordi det er forskeren som styrer samtalen, og skal fortolke og presentere informasjonen som blir gitt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93). Ved å presisere hensikten med prosjektet kunne vi utjevne dette maktforholdet. I videre arbeid med analyse og drøfting av datamaterialet var vi bevisst dette, og passet på at vi ikke evaluerte informantens praksis, men heller trakk fram interessante momenter fra deres refleksjoner i intervjuet.

5 Resultat

I dette kapittelet blir resultatet fra analysen av dataen vår presentert. Resultatene er strukturert etter forskningsspørsmålene våre, som ga oss tre hovedtema. Disse tre hovedtemaene er lærernes forståelse av begrepet FAL, utfordringer og muligheter.

5.1 Lærernes forståelse av begrepet FAL

Forståelsen av begrepet FAL varierte fra informant til informant, men en klar formening alle lærerne i studien hadde var at FAL måtte innebære fysisk bevegelse. «[...] at de [elevene] er i

aktivitet, at de får rør[-e] hele kroppen, tenker jeg på fysisk aktiv læring.» (L5). «[...] tenker jo [...] at læringen skal på en måte skje, det skal ikke være stillesittende, [...] at man skal kunne bruke kroppen sin, ikke bare hodet» (L4). Uteskole var et begrep som gikk igjen i alle intervjuene, mens kun to lærere nevnte aktivisering av flere sanser gjennom bruk av FAL.

[...] Å kunne bruke hele kroppen når man skal lære, og lære [...] gjennom flere sanser. [...] Her på skolen, så har det vært et fokus og på det med uteskole og læring i friluft [...] Da tenker jeg [...] det går litt sånn hånd i hånd da, alt det her med at vi skal lære på ulike arenaer, vi skal bruke hele kroppen og vi skal [...] bruke flere sanser når vi er i læringen, [...] og på en måte flette det sammen så det er på en måte ikke bare nødvendigvis det at vi skal være fysisk[e] som står i fokus. (L3)

Flere lærere spesifiserte også at FAL ikke trengte å innebære stor fysisk anstrengelse.

Fysisk læring, det er bevegelser i læring, og det trenger ikke å være for at de skal bli slitne og andpustne eller noe sånt. Det trenger bare [å være] at de skal gå bort til veggene der, og se på et bilde, og komme tilbake og skrive. (L2)

Lærerne forklarte at hensikten med FAL var å få inn litt bevegelse i undervisning. «Ikke sånn at ungene skal ta burpees mens de regner liksom, men at man klarer å få litt aktivitet inn da [...]» (L1). Alle informantene nevnte også allsidig bruk av andre læringsarenaer enn klasserommet, og beskrev FAL som en kontrast til stillesittende arbeid.

Analyseresultatet indikerte en uklarhet rundt hvorvidt den fysiske bevegelsen måtte være en integrert del av oppgavene for å kalles FAL, eller om bevegelse «imellom» arbeid med oppgaver også inngikk i begrepet FAL.

Men jeg føler det er litt forskjell på at hvis du har en oppgave og at dem bare skal frakte seg fra A til B - at det er jo en måte å bevege seg på, men så har du mer sånn at bevegelse er en del av oppgaven - at du former bokstaver eller at [elevene] må flytte på noen greier eller. (L1)

Jeg tenker [...] det kan være at vi [er] ute og har en eller annen slags stafett, men det kan også være at vi [er] inne også må du bare bevege deg, og så må du tilbake og gjøre en oppgave, også når dere skal ta neste oppgave så beveger du deg på nytt. (L2)

Lærerne var stort sett enige om at læringen til en viss grad måtte være planlagt for at det skulle kunne kalles FAL, og at det var en faglig hensikt med aktiviteten.

[...] samtidig så tenker jeg jo at det kanskje [er] noe som man også legger opp til at, okei, det på en måte skal være en del av det du har planlagt da - at det skal være fysisk aktiv læring. [...] Jeg ser jo for meg- altså sånn, umiddelbart at jeg tenker at du har [...] en faglig hensikt med det da, om du skal jobbe med et eller annet slags tema, men at du bruker det [FAL] som et virkemiddel da for å oppnå læring. Ellers så blir det jo mere sånn fritt, bare aktivitet. (L4)

[...] ofte så hvis jeg skal [gjøre] fysisk aktiv læring så er det gjerne at det er å jobbe mot et mål, at det er satt opp en læringsaktivitet for å nå et spesifikt mål. For eksempel bokstavinnlæring, men så har vi også en del frilek – [...] at vi lager rammen, at det er et skogsområde eller fjæra eller hvor man ønsker å utforske, [...] at man ønsker å utforske hva som finnes i fjæra gjennom fysisk aktiv læring, men at de ikke liksom konkret 'nå skal vi lære om blåskjell'. Så begge deler. (L5)

I analysen kom det fram varierte tanker om hvorvidt pauseaktiviteter kunne benevnes som FAL. Noen av lærerne mente at pauseaktiviteter ikke kunne betegnes som FAL.

Jeg tenker ikke at hvis vi har en norsktime og så har jeg en pauselek, og så går tilbake til [norsktimen], så på en måte [er] ikke det heller en del av fysisk aktiv læring. Da er det mer en pauselek. (L1)

Jeg tenker det er forskjell på [...] å bare være i fysisk aktivitet hvis, altså, typ friminutt eller bare pauseavbrekk, hvor målet bare er å få lovt til å røre seg og få fri fra det å konsentrere seg om læring. Det ser jeg ikke på som fysisk aktiv læring – det å være i fysisk aktivitet. (L5)

Samtidig poengterte noen andre av informantene at også under pauseaktiviteter og frilek kan det foregå læring i form av språktrening, samarbeid og sosial kompetanse.

[...] det kommer jo litt an [på]. Altså hvis du har en fysisk aktivitet imellom som krever samarbeid, som krever at du øver på sosiale samspiller så er jo det også [...] en del av opplæringen, selv om det ikke går direkte for eksempel på lese- og skriveopplæringen eller noe sånn. (L2)

Flere av lærerne uttrykte at det var vanskelig å skulle avgrense begrepet. Lærer 1 fortalte at det var utfordrende å skille hva som er FAL og hva som ikke er FAL. «Jeg synes den grensen er litt vanskelig og at det er ikke sånn hardt at ‘det er det’ og ‘det er det ikke’» (L1). Lærer 3 mente det var vanskeligere å avgrense begrepet FAL sammenlignet med begrepet *læring gjennom lek*.

Men jeg har ikke brukt [...] så mye tid nødvendigvis på [å] lære meg, lese meg opp på det som begrep, men når vi har [...] drevet med læring gjennom lek, så føler jeg det [er] mer et sånn tydelig begrep på [...] når er det vi driver med lek for å lære og når vi driver med lek for frileken sin skyld, også blir på en måte den læringen som da skjer en bonus. Da synes jeg det er mer tydelige skiller. (L3)

Lærer 5 trakk også fram at begrepets avgrensing rundt læringsaspektet kunne være flytende. «Mens det å være fysisk aktiv læring det er vel på mer eller mindre konkret eller bevisst jobbe mot noen læringsmål, men det kan være veldig flytende» (L5).

Oppsummert kan vi si at lærerne ikke har én, samlet formening om hva FAL er. Det var også en usikkerhet rundt begrepets avgrensinger, både med tanke på planlegging, hensikt og om bevegelsen måtte være en integrert del av aktiviteten.

5.2 utfordringer

Utfordringene lærerne i dette prosjektet trakk fram, gjaldt i hovedsak bruk av FAL på et generelt nivå. De var derfor ikke utelukkende knyttet til bruk av FAL i den første leseopplæringen. De utfordringene som hyppigst ble trukket fram hadde til felles at de handlet om tilgang på ressurser. Lærerne så blant annet manglende tid og tilgang på ferdig undervisningsmateriell¹, voksenressurser og rom som de mest fremtredende utfordringene. Lærerne trakk også fram utfordringer ved FAL knyttet til rutiner og rammer i organisering og bruk av andre læringsarenaer enn klasserommet.

¹ Med undervisningsmateriell menes her både undervisningsopplegg og det utstyret som brukes aktivt i undervisningen, slik som konkrete og arbeidsark.

5.2.1 Undervisningsmateriell, tid og rom

En utfordring med FAL var manglende tilgang på ferdig undervisningsmateriell¹. «Det som er vanskelig med å bruke aktiv fysisk læring, det er at du må lage det selv. [...] Det er ikke sånn at du kan gå i hylla og plukke det ned» (L2).

Det er jo på en måte kanskje lettere å finne en bok og finne noen oppgaver også si at vi gjør 'det her' [...]. Det ligger jo ikke alltid der foran deg, at du bare kan hente det. Du må kanskje på en måte planlegge litt mer [...] Og kanskje det er flere ting å ta hensyn til da. Med kanskje du trenger 'det', og kanskje du trenger 'det', og kanskje du må laminere 'det' også videre. (L4)

Lærerne fortalte at manglende tilgang på undervisningsmateriell gjorde det mer tidkrevende å planlegge og forberede FAL.

Du må liksom være litt sånn fantasifull og kreativ kanskje som lærer. [...] Du må liksom lete litt og tenke litt, og planlegge litt mer, kanskje. Ja, så det er jo en utfordring hvis man føler at man ikke, at ikke tiden strekker til da. (L4)

Mens Lærer 4 trakk fram at det å finne ideer til et undervisningsopplegg innen FAL kunne være tidkrevende, fortalte blant andre Lærer 3 fram at forberedelser og nødvendig behandling av utstyr også kunne ta tid.

Det er mye laminering og klipping. [...] Hvis vi skal bruke det mer enn en gang så er vi nødt til det. [...] Skal vi ha det ned i gymsalen og hvis det ikke er laminert så er det jo bare at den ene har trødd på arket så er det jo revet i to, og så er det opplegget gått. (L3)

Lærer 1 la imidlertid til at «det tar jo tid å sitte å klippe og laminere, men når du først har gjort det, så er det jo gjort» (L1). Forberedelse av materiell er tidkrevende i starten, men kan til gjengjeld brukes flere ganger.

Flere av lærerne sa også at dersom tiden strakk til, og utstyret hadde vært klart og tilgjengelig, hadde det vært mer overkommelig å ta i bruk FAL i undervisning. «Hadde vi hatt mer tid i lærerhverdagen til å forberede og planlegge undervisning så hadde det sikkert- kanskje brukt [FAL] enda mer, ja jeg tror det» (L3).

En annen ting er jo at du har tilgang på konkreter [...] Da er det så enkelt å bare bruke det. Men jeg har ikke det. Så hvis du har litt redskaper, så tror jeg det gjør det lettere å gjennomføre sånne ting. (L1)

Selv om samtlige fem lærere trakk fram bruk av uteklasserommet i undervisning med FAL, ble rom- og plassmangel innendørs på skolen av enkelte nevnt som en begrensende faktor for deres bruk av metoden. «Vi bruker det her møterommet en del, men av og til så blir det litt lite plass og sånn» (L1). Store klasser kunne gjøre det utfordrende å ha fysisk aktiv undervisning. «Det er nok det med [...] plass som er tilgjengelig, [...] vi har også klasser som [...] har vært 25 elever, og det er klart - da er det ikke plass her inne til å bevege seg» (L3). Lærer 2 nevnte ikke plassmangel innendørs som en direkte utfordring, men fortalte at gangene utenfor klasserommet ble brukt aktivt til fysiske aktiviteter som hentediktat. En utfordring var at det ikke var alle andre lærere som nødvendigvis var så positive til dette.

Samlet sett kan vi si at tid var en barriere for alle lærerne, ved at det var tidkrevende å forberede opplegg og materiell. Noen av lærerne så også på plassmangel innendørs som en utfordring med FAL.

5.2.2 Voksenressurser og organisering

Flere av lærerne så på organiseringen av FAL som en utfordring i seg selv. En årsak til dette var at det var mer utfordrende å ha kontroll og oversikt over elevene i læringsaktiviteter utenfor klasserommet. «[...] Utfordringen er jo [å] nå over alle. Det er vanskelig nok når du sitter med tradisjonell klasseromsundervisning, men hvis du [...] har dem spredt over et område, så blir det enda litt mer utfordrende å ha kontroll på alle.» (L2). En annen utfordrende faktor som gjaldt organisering av FAL, var at elevene kunne trenge ekstra veiledning.

Også er det noen ut av de arbeidsformene som man legger opp til [...] som krever litt mer ressurser, eller at du kanskje må følge litt mere med, veilede litt mere underveis. Ja, [det] kan kanskje være vanskelig å legge opp til slike ting hvis man er alene med en stor gruppe uten at du på en måte mister kontrollen som du skal ha da. Så, ja, for det er jo litt vanskelig og hvis du er på klasserommet å sende ungene bort hit og dit, og spring bort dit, og hopp der, og sånn hvis du er alene. (L4)

I likhet med Lærer 4 trakk flere av de andre lærerne fram at tilgjengelige voksenressurser var avgjørende for organisering og gjennomføring av FAL. «Sånn at det hadde vært mye lettere å gjennomføre ting [FAL] hvis man hadde flere folk inne. Så det er en faktor helt klart» (L1).

«Det er nok det med voksenressurser, bemanning, hvor mange voksne er det på hvor mange barn» (L3). Lærer 2 trakk fram bruk av stjerneorientering² som en organisatorisk løsning for å ha kontroll over elevene, og samtidig gi dem tilbakemelding underveis i arbeidet.

For flere lærere var en utfordring med FAL å ha oversikt og kontroll over elevene i gjennomføring av aktiviteten(e). Mangel på voksenressurser til å veilede elevene og holde oversikt forsterket denne utfordringen.

5.2.3 Andre, ukjente rutiner og rammer

En utfordring med FAL som allerede er nevnt, er at organisering av FAL kan kreve flere voksenressurser for å ha kontroll på elevene og veilede dem. En utfordring relatert til dette er rammene og rutinene rundt FAL. Flere av lærerne fortalte at FAL kunne ha andre rammer og rutiner, som kunne være ukjente for elevene og ulik de vanlige rutinene i klasserommet.

For det kan bli støy, det kan bli lite fokus på det de skal lære, også kan det og være vanskelig å få samlet dem, roe ned hvis man vil reflektere over noe, eller bare på en måte forklare reglene, eller ja, hvordan det her skal foregå. Så kan det være litt vanskelig - mer vanskelig enn når de har sine faste rutiner i klasserommet. (L5)

Flere av lærerne trakk fram at FAL kunne kreve særlige elevforberedelser ettersom rutinene i FAL kan avvike fra de rutinene elevene kjenner til i klasserommet.

Du må jo få elevene til å på en måte skjønne hva de skal gjøre og hva som er hensikten med det, og ofte så går det jo ikke helt sånn, så ser du det går jo ikke som du har tenkt heller i det hele tatt liksom. (L4)

Det å ta i bruk uterommet fortalte lærerne krevde mer forberedelse.

«Og det ser vi jo også i forhold til det her med læring i friluft, at det å ta i bruk det uterommet og det krever også en del forberedelse og kunnskap.» (L3). Lærer 5 mente en utfordring med uteskole kunne være et resultat av at læringen foregår på en arena som elevene assosierer med noe annet.

² Nærmere beskrivelse av aktiviteten finnes i vedlagt aktivitetsbank

[...] Så jeg tror det er vanskelig å skille [...] mellom friminutt og læring ute, fordi at rammen for friminuttet er jo helt annen enn rammen i uteskolen eller i aktiviteten, læringsaktiviteten ute, men det er jo på akkurat samme sted. Jeg tror det rett og slett blir vanskelig for dem å skille de to tingene, når de har lyst å gjøre noe annet. (L5)

Ifølge lærerne kunne rammene og rutinene i FAL være utfordrende fordi de var mer åpne og varierende. I noen tilfeller kunne det også være mer konkurransepreget enn i stillesittende klasseromsundervisning. Noen lærere fortalte at ikke alle elever trivdes med konkurranse i undervisning. «De aller fleste synes det er litt gøy med konkurranse, også er det noen som 'ååh, konkurranse' - det liker dem ikke» (L2). Elever kunne også bli utrygge i situasjoner der de var fysisk aktive.

[...] Noen elever kan jo slite litt hvis de trenger veldig [mye] struktur og forutsigbarhet. De kan bli utrygge, kanskje, i en situasjon hvor de må være fysisk aktive, og hvis de ikke helt vet akkurat hva de skal gjøre eller hva som er forventet av dem så kan de jo bli utrygge [...] Så er det jo også noen som kan bli litt utrygge hvis de er en del av et lag og ikke presterer på, eller bli stresset av at de andre står og roper. (L4)

Et par av lærerne trakk fram at gjenkjennelige rutiner fra klasserommet kunne skapes ved å beholde kjente ting fra annen undervisning, slik som introduksjon og oppsummering, faste møtesteder eller lignende.

Du må jo ha en introduksjon til noe og alt sånn her, sånn som nytt tema og alt. Men når vi skal øve på ting å gjøre ting etter at du har hatt introduksjon og sånt, så er det bevegelser. Og så kommer du jo tilbake igjen, og så har du en oppsummering - en «hva har du lært nå? (L2)

«Men det er jo, det er jo akkurat samme som, som en vanlig klasse, altså hva skal man kalle det for, tradisjonell klasseromsundervisning? At det er jo veldig lurt å ha en tydelig oppstart, at de vet hva de skal og vite mål, og en avslutning og en oppsummering og en tydelig avslutning. Og det er jo det vi, det gjør vi jo når vi er ute også. Og at det er så likt som mulig hver gang selv om plassen kan ha forandret seg. (L5)

Kort oppsummert ser vi at rammene rundt FAL kan være ukjente for elevene og gjøre det krevende å holde konsentrasjonen på læringsaktiviteten. Bruk av metoden kan kreve mer

elevforberedelser, spesielt for elevene som har ekstra behov for struktur og forutsigbarhet. Det er ikke alle elever som liker rammene for FAL som også kan være en utfordring med metoden.

5.3 Muligheter

På lik linje med utfordringer, var flere av mulighetene ikke spesifikt knyttet til den første leseopplæring, men handlet om bruk av FAL generelt i undervisning. Synliggjøring av lesekompetansens nytteverdi og relevans ble imidlertid nevnt som en særlig mulighet for den første leseopplæringen. Mulighetene som ble trukket fram hadde til felles at de kan sees på aspekter ved tilpasset opplæring.

5.3.1 Variasjon, motivasjon og mestring

Flere av lærerne brukte FAL som en måte å skape variasjon i undervisningen.

Jeg ser jo at spesielt blant de yngste, så er det noe som de fleste liker veldig godt da, å kunne være fysisk aktiv. Så jeg tenker det er jo for at man varierer undervisningen da, og kunne utforske og lære på, gjennom ulike sanser og, ja, metoder. [...] Når du er fysisk aktiv, så får du jo på en måte aktivert flere av sansene på en litt annen måte og da. (L4)

Samtidig fortalte Lærer 5 at de yngste elevene har behov for repetisjon også.

Også driver jeg jo støtt og stadig og lærer meg at med små barn så skal det gjentas, så sånn at har du hatt hentediktat så gjør det mange ganger, man trenger ikke finne på noe nytt hele tiden, for det er ikke noen fordel for dem og det er merarbeid for meg. Sånn at ja, repetisjon er jo veldig viktig for de små. Man kan jo variere ord, men øvelsen kan jo være den samme mange ganger. (L5)

Det ble også trukket fram at FAL kunne gjøre opplæringen lystbetont for elevene. «Og så tror jeg jo det er at man lærer noe man- når ting er lystbetont, [...] at [for] mange så er fysisk aktiv læring lystbetont» (L5). Lærer 4 understrekte også viktigheten av variasjon særlig i begynneropplæringen og den første leseopplæringen.

Det er jo der du har høyest andel norskundervisning, som har på en måte hovedansvaret for leseopplæringen da. Så det blir jo det- [...] jeg tenker at man må jo arbeide variert og finne ulike praktiske arbeidsmetoder og praktiske oppgaver og ja, både ha spill og ting som er mer sånn kreativt, lage ting. (L4)

Lærer 1 fortalte også at det var artigere for elevene hvis de fikk bevege seg, og at mer praktiske opplegg kunne bidra til motivasjon for elevene. «Siden elevene har så mye energi, og så mye bevegelse og glede, at man må bruke det til noe positivt, og bruke det som en mulighet istedenfor å hysje ned» (L1).

Fire av lærerne sa at FAL kunne bidra til at elevene opplever mestring. Lærer 5 fortalte også at flere elever ofte turte å prøve mer i fysiske aktiviteter, muligens fordi de ikke var like synlig for de andre elevene i like stor grad. Flere lærere påpekte også at elevene kan oppleve mestring ettersom FAL adresserer flere ulike ferdigheter sammenlignet stillesittende arbeid med lesing. «Kanskje de ikke er de flinkeste til å lese, men kanskje de løper kjempefort bort til posten liksom. Sånn at du får, ja, jeg tror det er flere som opplever mestring egentlig» (L4). Gjennom FAL kunne lesingen bli mer lystbetont ved at elevene kan mestre ulike aspekt med oppgaven.

[...] Hvis du både sliter med å sitte stille og sliter med bokstavene, da mestrer du ingen deler av en stillesittende oppgave. Så sånn sett så kan det være en kjempefordel [med FAL]. Og igjen, da kan leseopplæringen bli lystbetont. [...] Det man liker, det gjør man mer av. Jeg tror jo det er en av de store fordelene med fysisk aktiv læring. (L5)

Analysen viser at FAL kan skape variasjon i undervisningen og gjøre den mer lystbetont, blant annet gjennom at elever som sliter med lesing kan oppleve mestring gjennom de fysiske aspektene ved aktiviteten. Elevene turte også å prøve mer fordi de ikke var like synlige for medelever i prøvelsen sin.

5.3.2 Nivådifferensiering

Fire av lærerne trakk fram at FAL åpnet for muligheter til å differensiere til enkeltelever. I forbindelse med hentediktat² fortalte flere av lærerne at det var lett å differensiere etter hvor enkeltelever befant seg i lese- og skriveutviklingen.

Da var det bildekort med ord på, som hengte [...] og den er veldig lett å tilpasse når man gjør det sånn, fordi at noen de klarer å springe ut, leser det og så går den tilbake på plassen sin og husker og skriver ned, mens de som på en måte trengte ekstra støtte, de gikk med boken sin og [-så] skrev dem det ned der de stod. (L3)

En annen måte å differensiere hentediktat til elevenes faglige nivå, var at elevene skulle bruke et gitt ord i en setning. Noen sa enkle setninger, mens andre kunne utfordres til å utbrodere. Lærer 5 mente dette var en populær aktivitet blant elevene, hvor en kunne tilpasse innholdet til

enkeltelever i gjennomføringen. Lærer 4 fortalte om bruk av hentedikttat på to nivåer, der elevene kunne velge om de ville skrive ordet som var uthevet på posten eller om de ønsket skrive hele setningen. Lærer 2 trakk fram stjerneorientering som en fin mulighet for å tilpasse oppgavene til enkeltelever. Læreren kunne i stjerneorientering avgjøre hvilke poster de enkelte elevene skulle gå innom, enten gjennom individuelle beskjeder eller ved å følge fargekoder på ulike poster.

[...] Når han kommer tilbake, så vet du det at hvis du sender han til post nummer 5 så har ikke han [en] sjanse. Men [hvis] han går dit, så vil han mestre det. Så det er ikke nødvendigvis at alle skal være innom alle [postene]. Eller at du har hengt opp fargekoder på postene, at 'du skal gjøre de blå oppgavene, også gjør du [de] røde oppgavene'. Også trenger jeg nødvendigvis ikke å si det sånn i plenum, hvem som skal gjøre alt. (L2)

Individuelle tilrettelegginger ved bruk av ulike nivåer på hentedikttat, fargekoder på poster i stjerneorientering eller muntlig differensiering til enkeltelever i aktiviteten var muligheter lærerne så med bruk av FAL.

5.3.3 Utløp for energi, utholdenhet og konsentrasjon

Samtlige fem lærere poengterte at det er vanskelig for barna å sitte i ro over lengre tid. Det gikk igjen som en mulighet i flere intervju at elevene kan få utløp for iboende energi og uro ved bruk av FAL. Lærer 3 trakk fram at elevene kunne bli mer mottakelig for læring ved å få utløp for uro.

I bunn og grunn så er nå alle bare 6 år, og noen er faktisk bare 5 og et halvt år, når de begynner på skolen så det er jo nesten urimelig å forvente at de skal sitte i ro hele tiden [...] og bare motta kunnskap og læring. Så jeg tror at hvis man legger til rette for at den uroen veldig mange har, kommer ut, så er de mer mottagelig for å kunne lære. (L3)

I likhet med dette trakk Lærer 5 fram at fysiske aktiviteter gir elever som sliter med å sitte i ro en mulighet til bevegelse, som kan bidra at de konsentrerer seg bedre. «Det er både fordi at man vet at elevene har et lite tidsvindu til å sitte i ro og konsentrere seg, så [jeg] tenker [en] variasjon av aktiviteter, men også bevegelsesformer, er bra for deres konsentrasjon» (L5). At konsentrasjon og utholdenhet påvirkes positivt var det flere av lærerne som trakk fram. Både Lærer 1 og Lærer 2 fortalte at elevene jobbet lengre i strekk og hadde mer oppmerksomhet rettet mot læringsarbeidet da de var i bevegelse eller gjorde praktiske oppgaver. I tillegg opplevde Lærer 3 at elevene skrev mer da de fikk bevege seg rundt i forbindelse med

hentediktat, enn da de satt på plassene sine. Kort oppsummert fortalte lærere at FAL kan frigjøre elevenes behov for bevegelse, som gjør at de konsentrerer seg bedre og lengre i læringsarbeidet.

5.3.4 Lærerveiledning

Tre av lærerne beskrev hvordan FAL kunne bidra positivt til å fange opp alle elevene og gi mer rom for veiledning til elever som trengte dette. «Jeg har større mulighet til å gå rundt og hjelpe enkeltelever mer, eller veilede de mer, når vi har litt fysisk aktivitet i det, altså litt bevegelse» (L3). Lærer 2 trakk fram muligheten for veiledning av elevene som vanligvis ikke oppsøker hjelp, ved at alle elevene må innom læreren med jevne mellomrom og vise hva de har skrevet, ved gjennomføring av hentediktat.

[...] Ofte i klasserommet sant, så er det kanskje noen som ikke rekker opp hånda, som ikke spør, sant. [...] De fanger du opp med at de er nødt [til] å gjøre den tingen og komme tilbake. Også får du gitt dem en kommentar og si noe fint og positivt om det. (L2)

Mulighet til å se alle elevene og gi dem veiledning opplevde lærerne som en styrke med FAL.

5.3.5 Samarbeid og tilhørighet

Det ble under intervju fortalt at FAL kan skape situasjoner med positivt samarbeid. Positivt samarbeid ble forklart med at elevene ble mer delaktige og støttet hverandre i større grad enn i stillesittende samarbeidsformer.

Det er ikke alltid at det fungerer så godt inne for dem å sitte ned ved pulten og bare skulle samarbeide når den ene er kjempeurolog mens den andre er, ja, når de er på veldig ulike stadier i den leseopplæringen - mens når vi da går ut og de skal [...] en runde rundt i skogen eller hvor det er, og at de skal finne ulike oppgaver og innhente bokstaver for å skape et ord så opplever jeg at begge to blir mer delaktig, og de får hjelpe hverandre og ja, de får øvd på flere ferdigheter på et vis. (L3)

Elevenes opplevelse av tilhørighet gjennom å være en deltagende bidragsyter var også en mulighet noen av lærerne så med FAL.

Det at man for eksempel kan få jobbe i gruppe med andre, og kanskje man føler på mestring på en annen måte. [...] Vi har jo for eksempel hatt sånn her hentediktat, at man har et bilde, også skal den andre skrive, også kanskje en som ikke er så god til å skrive

kanskje kan få lov til å springe bort å se hva som er på bildet, også føler han eller hun seg likevel veldig sånn delaktig som en, ja, som en del av teamet. (L4)

Samlet sett fortalte lærerne at FAL kunne bidra til positivt samarbeid ved at elevene ble mer delaktige og opplevde tilhørighet til gruppen.

5.3.6 Synliggjøring av lesekompetansens nytteverdi og relevans

En mulighet som var mer spisset mot den første leseopplæringen, var at FAL kunne bidra til å synliggjøre behovet for lesekompetansen, gjennom å gi den nytteverdi og relevans for elevene.

De [...] har behov for å se at de har bruk for ferdigheter da og kompetanser på ulike områder, og det får de kanskje mulighet til. Noen ganger når vi [...] bruke fysisk aktivitet i læringen da, at vi kan gjøre det litt, at det snur litt på det, at ja vi trenger jo kanskje ikke lesing bare når vi sitter og leser i boka på klasserommet, eller når vi har vært på skolebiblioteket, men at det er andre steder hvor vi også kan trenge lesing. (L3)

FAL kan bidra til at elevene blir oppmerksomme på at lesing skjer overalt. «Så hvis du på en måte er på bokstavjakt rundt omkring, så blir man mere opptatt av at ‘oja, men det er bokstaver over alt’ og at ‘ojj, jeg kan lese det som står der’». (L5). Samlet sett ser vi at FAL kan bidra til å synliggjøre behovet for leseferdighetene ved at lesing skjer andre steder enn kun i klasserommet.

6 Diskusjon

I dette prosjektet har vi undersøkt et utvalg læreres refleksjoner rundt muligheter og utfordringer med FAL i den første leseopplæringen. Gjennom dette kapittelet vil vi sette våre funn opp mot tidligere forskning og annen relevant litteratur, for å skape et helhetlig bilde av tematikken. Dette skaper en dypere faglig forankring av diskusjonen som kan svare på forskningsspørsmålene, samt tydeliggjøre hvilke områder som har behov for videre undersøkelse i fremtidig forskning. Den følgende diskusjonen er delt opp i tre deler ut fra de tre forskningsspørsmålene:

- Hvilken forståelse har lærerne av begrepet fysisk aktiv læring?
- Hvilke utfordringer har lærerne erfart med bruk av fysisk aktiv læring?
- Hvilke muligheter har lærerne erfart ved bruk av fysisk aktiv læring?

6.1 Læreres forståelse av begrepet FAL

Vi har i dette prosjektet undersøkt lærernes refleksjoner rundt muligheter og utfordringer knyttet til FAL i den første leseopplæringen. Vi så på det som et viktig poeng å undersøke hvilken forståelse av FAL-begrepet som lå til grunn for lærernes refleksjoner. Resultatene fra analysen viste at lærernes forståelse av FAL hadde både ulikheter og likhetstrekk med hverandres forståelse og med teorien. Lærerne varierte mellom en vid og inkluderende oppfatning av FAL på noen områder, mens på andre områder var det en mer snever, ekskluderende tanke som rådet deres forståelse av begrepet. De største likhetene var at alle informantene, i tråd med Vingdal (2014b, s. 12) sin beskrivelse av FAL, trakk fram bevegelse og fysisk aktivitet som et definerende aspekt ved FAL. Alle lærerne nevnte enten det å bruke hele kroppen eller bruke flere sanser i forbindelse med FAL. Denne forståelsen kan sees i sammenheng med et helhetlig læringssyn, som FAL bygger på. Noen av lærerne spesifiserte også i tråd med Dragseth et al. (2022, s. 7) at fysisk aktivitet ikke måtte bety intensiv fysisk belastning. En lærer trakk fram at det fysiske kunne bestå i å gå mellom ulike oppgaveposter i stjerneorientering. Å gå kan sees på som det Vingdal beskriver som «hverdagslig fysisk aktivitet» (Vingdal, 2014b, s. 12). Basert på dette kan det virke som at lærerne var enige om hva FAL innebåret på et overordnet nivå.

Samtidig indikerte analysen at lærerne hadde varierte oppfatninger rundt andre og mer underordnede aspekter av begrepet. En av de tydeligste ulikhetene var at FAL for noen av lærerne ble forstått som to bestanddeler, læring og fysisk aktivitet, som skjer om en annen. En motsatt, mer snever oppfattelse, var at den fysiske aktiviteten måtte skje samtidig som læringen, hvis ikke var den fysiske aktiviteten begrenset til bare en måte å bevege seg på. Ut fra den den snevre forståelsen kan fysisk aktivitet betraktes som en essensiell faktor for å kunne gjennomføre læringsaktiviteten(-e). Eksempler på aktiviteter fra lærerne som demonstrerte denne ulikheten var stjerneorientering og det å lage bokstaver med kroppen. Stjerneorientering kan vi se på som bestående av to deler, der den fysiske aktiviteten skjer vekselvis med teoretiske oppgaver. Selve oppgavene i stjerneorientering er ikke nødvendigvis avhengig av fysisk aktivitet. Den fysiske bevegelsen er kun nødvendig for å forflytte seg mellom de ulike postene og læreren. Dette er i motsetning til det å forme bokstaver med kroppen². Under sistnevnte aktivitet må elevene aktivt bruke kroppen i konstruksjonen av bokstavene, og aktiviteten forutsetter fysisk bevegelse for å kunne gjennomføre oppgaven. Selv om de fleste lærerne inkluderte begge typer aktiviteter i sin beskrivelse av FAL, kan de ulike refleksjonene indikere en usikkerhet rundt begrepet.

Årsaken til lærernes ulike refleksjoner omkring FAL-begrepet kan være knyttet til vage, delte eller generelle teoretiske definisjoner. Begrepet blir både brukt om en type læring (Vingdal, 2014b, s. 12), en arbeidsmåte (Dragseth et al., 2022, s. 20), en didaktisk læringsmetode (Skage & Dyrstad, 2016, s. 20) og som et samlebegrep på læringsprosesser der elever er fysisk aktive (SEFAL, 2020). Dette kan skape forvirring og usikkerhet rundt begrepet FAL. Begrepet blir videre beskrevet som «læring gjennom å være i bevegelse» (Vingdal, 2014b, s. 12), eller «en arbeidsmåte som går ut på å integrere fysisk aktivitet i den ordinære undervisningen» (Dragseth et al., 2022, s. 19-20). Ut fra både Vingdal (2014b) og Dragseth et al. (2022) sine definisjoner kan det være utfordrende å forstå om forfatterne mener at FAL bare berører aktiviteter der bevegelsen er integrert del av læringsarbeidet, eller om begrepet også inkluderer læringsarbeid der den fysiske delen er alternerende med det teoretiske.

Analysen viste videre at lærerne ikke hadde en klar og ensartet formening om pauseaktiviteter kunne inngå i FAL-betegnelsen. En forståelse om at pauseaktiviteter inngår i betegnelsen kan sees igjen hos Sederberg et al. (2017, s. 143), som knytter aktive pauser til begrepet *fysisk og sansemotorisk læring*. Noen av lærerne argumenterte for at pauseaktiviteter ikke inngikk i FAL-betegnelsen fordi hensikten med pauseaktiviteter var at elevene skulle få et pusterom fra læringsarbeidet. Samtidig var det noen lærere som mente at læring også kunne skje under pauseaktivitetene. Den siste forståelsen kan sees igjen hos Sederberg et al. (2017, s. 143) som signaliserer at læring kan finne sted i pauseaktiviteter, gjennom å inkludere et faglig perspektiv på fysiske pauseaktiviteter. En snever forståelse av FAL, der fysisk aktive pauser ikke inkluderes i begrepet, står i konflikt med en vid forståelse av FAL, som inkluderer det vi har beskrevet som alternerende bruk av fysisk aktivitet i arbeid med teoretiske oppgaver. Satt på spissen kan fysisk aktivitet mellom arbeid med teoretiske oppgaver, slik som i stjerneorientering og stafetter, sees på som en pauseaktivitet i mindre skala. Et definerende skille mellom pauseaktivitet og en vid forståelse av FAL vil måtte derfor baseres på de fysiske aktive intervallenes varighet. En slik grense har vi ikke lyktes med å finne blant de teoretiske definisjonene av FAL, som kan gjøre det utfordrende for lærerne å vurdere om pauseaktiviteter kan inngå i FAL-betegnelsen.

Variasjonen i lærernes tanker om pauseaktiviteter og FAL kan vitne om en usikkerhet rundt hva som regnes som «godkjent» læring. En annen usikkerhet kunne også tydes om læringen måtte være planlagt, og om læringen måtte være fagspesifikk for å inngå i FAL-begrepet. En tanke om at FAL må innebære planlagt læring kan skille vekk uplanlagte og spontane pauseaktiviteter, men samtidig vil det problematisere inkludering av spontane

læringsaktiviteter. I en slik forståelse vil altså spontan, fagspesifikk læring utelates som følger av et prinsipp om at FAL kun gjelder planlagt læring. I tillegg til planleggingsdelen hadde lærerne ulike refleksjoner rundt læringsfokuset i FAL. Det framstod som usikkert for lærerne om FAL utelukkende inkluderte aktiviteter med en faglig forankring, eller om det også inkluderte aktiviteter som stimulerte andre læringsområder, eksempelvis sosial kompetanse. Dragseth et al. (2022, s. 20) mener at bevegelse i undervisningskontekst både kan skje med en hensikt om at elevene bare skal få røre seg fysisk, mens i andre tilfeller kan aktiv læring i arbeid med kompetansemål og andre mål fra læreplanen være hensikten. Forfatterne signaliserer gjennom dette at den læringen som skjer burde være koblet til læreplanen. En slik ide vil ligge nærmere en snever forståelse av FAL. En snever forståelse av FAL, som ekskluderer uplanlagt eller ikke-faglig læring, står i konflikt med blant annet et helhetlig læringssyn som sett hos Moser (2014, s. 252), Sederberg et al. (2017, s. 49, 53, 59, 69, 75), og som framstilt i «Blomsten» av Moser (2013, i Sederberg et al., 2017, s. 45) der motorisk, sosial og følelsesmessig læring er aspekter ved læring som er likeverdige med språklige og kognitive prosesser. Måten Sederberg et al. (2017, s. 37, 43) skiller mellom bevegelse for bevegelsens skyld, og bevegelse i et læringsperspektiv kan minne om Dragseth et al. (2022) sin forståelse, men en vesentlig forskjell mellom dem er at Sederberg et al. (2017) ikke knytter læringen eksplisitt til læreplanen.

Alle lærerne var tilsynelatende enige i at FAL kan inkludere bruk av uteskole. I likhet med FAL, bygger uteskole ifølge Jordet (1998, s. 24) på et helhetlig læringssyn, ettersom elevene gis mulighet til å lære og utforske gjennom sansene. Samtidig kan det være problematisk å påstå at alle former for uteskole kan betegnes som FAL. Et vidt perspektiv på uteskole kan ifølge Andersen og Fiskum (2014, s. 16-17) innebære turer til museet. Denne forståelsen av uteskole kan i praksis bety at elevene står i ro og hører på en kurator formidle interessante opplysninger om utstillinger. Den eneste fysiske aktiviteten elevene deltar i er den påkrevde forflyttingen mellom hvert utstillingsstopp. Trolig kan det virke problematisk å kalle dette for læring gjennom fysisk aktivitet, slik det er forklart av Vingdal (2014b, s. 12). Samtidig kan det være feil å ekskludere denne formen for uteskole fra FAL-begrepet, fordi det bygger på et helhetlig læringsperspektiv, som innebærer at elevene lærer med hele seg, og gjennom bruk av sansene. En tur til museet kan aktivere ulike sanser som syn, hørsel, lukt, følelse og i noen tilfeller også smak. I tillegg kan aktivitetsmønsteret under en museumstur ha store likhetstrekk med bevegelsesmønsteret i eksempelvis hentediktat, som flere av lærerne trakk fram som et eksempel på FAL. Under hentediktat går elevene mellom skriveoppgaver, og de står i ro under det

skriftlige arbeidet. I sin beskrivelse av FAL trekker Vingdal (2014b, s. 12) fram hverdagslig fysisk aktivitet, som kan omfavne bevegelsesmønsteret under hentediktat, på samme måte som på museumstur. Vingdal (2014b, s. 12) inkluderer også begrepet *friluft* i sin definisjon av FAL. Det vanskelig å si om dette er bevisst for å moderere sammenhengen mellom en vid forståelse av uteskole og FAL, eller om det bare er et forslag til hva FAL kan innebære. Friluft indikerer at læringen skal foregå utendørs, men det må ikke nødvendigvis være ment som et annet begrep for uteskole. Ut fra dette kan det være utfordrende å forstå hvilke grenser som skiller uteskole fra FAL.

Flere av lærerne uttrykte at begrepet var flytende og at det var vanskelig å avgrense. En mulig årsak kan være at deres arbeid med FAL var mer preget av empiri enn teori. For en av lærerne var ikke begrepet i seg selv målet med undervisningen. Isteden var det prinsippet om helhetlig læring, gjennom å bruke kroppen og sansene i undervisning som var grunnlaget for lærerens sin praksis. En annen mulighet er at teorien kan være vag eller ikke er klart nok definert. Lærernes forståelse av begrepet kan dermed være påvirket av at den teoretiske definisjonen på enkelte områder er åpen og generell.

Det første forskningsspørsmålet var «hvilken forståelse har lærerne av begrepet fysisk aktiv læring?». Oppsummert ser vi at begrepet virker uklart også for de lærerne som har mye erfaringer med FAL. Lærerne hadde ulike oppfatninger av FAL og varierte mellom en vid og en snever forståelse på de ulike områdene av begrepet. Det kan ha sammenheng med at begrepet er definert for generelt i litteraturen. Det kan også være et resultat av at FAL er et nylig etablert begrep. Et poeng fremover vil derfor være å arbeide for å gi FAL-begrepet et tydeligere og avgrenset innhold, og slik gjøre det lettere tilgjengelig for lærere.

6.2 utfordringer

Analysen viste at utfordringene med FAL var fag-generelle, og ikke nødvendigvis rettet spesifikt mot den første leseopplæringen. Dette til tross for at flere av spørsmålsformuleringene i intervjuene var eksplisitt rettet mot fagområdet. Utfordringene lærerne trakk fram gjaldt i hovedsak om tilgang på ressurser, organisering og ukjente rammer og rutiner rundt FAL.

Alle lærerne vi intervjuet ønsket mer tid til planlegging og forberedelser, og så på det som en begrensende faktor for deres bruk av FAL. Denne oppfattelsen underbygges av lignende funn fra intervjuene Texas I-CAN! (Bartholomew & Jowers, 2011, s. 52), som kom fram til at mangel på tid var en utfordring og barriere for læreres iverksetting av FAL. Stylianaou et al.

(2015, s. 401) konkluderte også i sin studie at tid var en av de mest utbredte utfordringene med metoden, og trakk konkret fram det å finne tid til å inkludere FAL, stram tidsplan og planlegging som utfordrende. I vårt prosjekt var det i hovedsak tid til planlegging, ettersom lærerne som oftest selv måtte komme på ideer og utvikle opplegg og materiell. Selv om ordinær undervisning også må planlegges, er fysiske undervisningsopplegg ofte ikke like tilgjengelig for læreren, slik at det blir brukt mer tid på å finne eller utforme gode fysiske læringsopplegg. I en hektisk lærerhverdag, kan dette heve terskelen for å ta i bruk FAL. En av lærerne mente hen sannsynligvis hadde tatt i bruk FAL i større grad, dersom det hadde vært mer tid i lærerhverdagen til forberedelser og planlegging. Et annet perspektiv på dette finner vi hos Dragseth et al. (2022, s. 21) som mener at det ikke må kreve mer tid til planlegging dersom man ser på FAL som en arbeidsmåte på lik linje med andre undervisningsformer. Det kan være problematisk å skjære alle over én kam, ettersom erfaringer, ressurser og nødvendige tilpasninger vil variere ut fra den individuelle lærers utgangspunkt og elevgruppe. Mangel på tid til planlegging av FAL kan derfor være en reell utfordring å få til innenfor lærerhverdagens rammer.

I tilknytning til tidsutfordringen var mangel på ferdig undervisningsmateriale også en utfordring med metoden. Lærerne mente at tilgang på relevant og ferdig utstyr og undervisningsmateriale ville gjort det mer overkommelig å gjennomføre FAL. Vårt funn på dette området var også her i tråd med Bartholomew og Jowers (2011, s. 52) som fant at mangel på ressurser, slik som modell-planer for undervisning og materiale, var en utfordring for læreres bruk av FAL. Studien viste også at tilgang til både fysiske modellerte undervisningsopplegg og utstyr økte læreres bruk av fysisk aktivitet i arbeid med læreplanen (Ajzen, 1985, i Bartholomew & Jowers, 2011, s. 53-54). I tråd med dette mener Dyrstad (2018, s. 9) at tilgjengelige ressurser støtter implementeringen av fysisk aktivitet i klasserommet, ved at det kan gjøre planleggingen av FAL mindre tidkrevende. Ut fra tilstrekkelig tilgang på ferdig materiell, kan en ringvirkning være at lærerens frigjorte tid og kapasitet kan omdisponeres til planlegging av aktivitetens organisering, og slik ha betydning for lærernes opplevelse av kontroll og forutsigbarhet. Trolig ville en slik ringvirkning bidratt til at implementering av FAL var mer oppnåelig og gjennomførbart. Med bakgrunn i dette kan vi se på tilgang til undervisningsplaner som inkluderer fysisk aktivitet og relevant utstyr, som sentrale faktorer for læreres bruk av FAL i egen undervisning. En effektsterk videre utvikling på feltet vil være å utvikle flere ferdige, konkrete og lett tilgjengelige undervisningsplaner og materiell som lærere kan støtte seg til i tilpasning og implementering av FAL.

Plassmangel innendørs var en begrensende faktor for noen av lærerne. I sin studie konkluderte Becher (2018, s. 85) med at norske klasserom, med pult og stol til hvert barn ikke er tilpasset skolestarteren. Forfatteren oppdaget også at barnas behov for variasjon, bevegelse, romslighet, muligheter for avgrensning og lekende aktivitet ikke var fremtredende i det fysiske klasserommet. Selv om lærerne i vår studie ikke trakk fram utformingen av klasserommet i så stor grad, kan man se noen sammenfallende tråder til det Becher (2018) skriver. En av lærerne fortalte at store elevgrupper kunne gjøre det vanskelig å bevege seg inne i klasserommet. Romstørrelse kan slik gjøre det vanskelig for lærere å legge opp til aktiviteter med bevegelse og lek for elevene, noe Becher (2018, s. 85) mener er viktige tilpasninger for skolestarteren. Denne oppfatningen sees igjen hos Bjerke og Johansen (2020, s. 41) som sier at rom til å være fysisk aktive er viktig for de minste barna. Mangel på rom og plass til å bevege seg på vil derfor være særlig negativt for elever i begynneropplæringen. For å kunne gjennomføre FAL er lærerne da avhengige av andre læringsarenaer. Alternative læringsarenaer nevner også Bjerke og Johansen (2020, s. 41) som skriver at læreren i noen sammenhenger kan ta med elevene utendørs eller på andre rom for å være i aktivitet. Likevel fant vi at alternativet forfatterne nevner kan virke enklere sagt enn gjort. Noen av lærerne opplevde at ikke alle andre på skolen var positive til at man tok i bruk gangene utenfor klasserommet. Også uteområdet ble benyttet som læringsarena i FAL, men da kunne det oppstå andre utfordringer knyttet til lærernes opplevelse av oversikt og kontroll. Disse utfordringene vil vi komme nærmere inn på i neste avsnitt. Vi ser her at rom- og plassmangel er en utfordring for gjennomføring av FAL innendørs, noe som er særlig synd for de yngste elevene. I tillegg kan alternative læringsarenaer som løsning for plassmangel på klasserommet heve terskelen for å gjennomføre FAL.

Ifølge lærerne kunne det være utfordrende å ha kontroll og oversikt i organiseringen av FAL. I tillegg kunne det være krevende å veilede alle elevene i aktiviteten(e). Grunnen til dette var at elevene under FAL ofte var spredt utover et stort område. Dette kan sees i sammenheng med det Dragseth et al. (2022, s. 20) skriver om klasseledelse der alle elevene sitter på sine plasser inne i et kjent klasserom, vil være annerledes klasseledelsen som skjer utendørs. Selv om Dragseth et al. (2022) spesifikt trekker fram uteområdet, kan det samme overføres til klasseledelse i alternative læringsformer innendørs, der elevene ikke sitter på sine faste plasser. Et aspekt innen klasseledelse som kan være utfordrende på uoversiktlige områder er det Ogden (2012, s. 54-55) beskriver som læreroppmærksomhet i form av overblikk. Overblikk betyr at læreren er plassert slik at han til enhver tid kan se alle elevene, og raskt og nøyaktig kan observere om problemer oppstår, og handle deretter. Når elevene er spredt over et stort område,

vil organiseringen kreve andre strategier for å skape et nødvendige overblikk og nærvær ovenfor elevene. Flere lærere trakk fram denne utfordringen, som kan indikere at det ikke er utbredte klasseledelsesstrategier for denne type organisering av FAL. En lærer trakk fram stjerneorientering som en løsning for å kunne skape oversikt og veilede elevene underveis i aktiviteten. En ulempe med stjerneorientering som eneste organisatoriske løsning på utfordringen, er at det vil være en innsnevring av hvilket bruksområde FAL kan brukes til. I sin studie fant dessuten Dyrstad (2018, s. 5) at det var viktig for elevene at også FAL var preget av variasjon for å unngå at det ble monotont og kjedelig i lengden. Slikt at et bredt repertoar av fysiske aktiviteter er å foretrekke. Flere av lærerne i vårt prosjekt mente det var behov for flere tilgjengelige voksenressurser under FAL. Det kan trolig handle om det Bjerke og Johansen (2020, s. 45) poengterer om at det lettere kan oppstå støy og uro, fordi det kan være krevende for elevene å forholde seg til omgivelser der det ikke er entydig at læreren er sentrum for oppmerksomheten. At organiseringen kan virke mer krevende for elevene kan knyttes til en av lærerne sitt utsagn om at enkelte arbeidsformer kunne kreve mere veiledning av elevene. Et annet perspektiv på det har Vingdal (2014a, s. 41-42), som mener aktiv bruk av bevegelse i undervisning kan skape gunstige læringsforhold for elevene, gjennom å forebygge konflikter og uro i undervisningen. Å si at det ene eller det andre er korrekt kan være vanskelig. Utløp for energi kan forebygge at elevene bygger opp til konflikter og uro, samtidig som mangel på oversikt og lærer-nærvær kan føre til at elevene blir urolige og skaper støy. Basert på dette kan organiseringen av FAL være utfordrende på flere måter. Både gjennom at det ofte foregår på uoversiktlige læringsarenaer, og fordi organiseringen kan kreve tettere veiledning, som kan være utfordrende når elevene er spredt utover et område.

Mangel på voksenressurser ble derfor sett på som en utfordring rundt organiseringen av FAL. Likheter kan sees hos Grimsæth & Hallås (2013, s. 93) som trekker fram at uteskole krever andre organiseringsformer, eksempelvis økt lærertetthet. Uteskole og FAL er som vi har diskutert tidligere ikke ekvivalente undervisningsformer, men de har mange sammenfallende kjennetegn og kan overlappe hverandre. Økt lærertetthet mente flere lærere kunne gjøre FAL lettere å gjennomføre ved at elevene blant annet fikk nok veiledning i aktiviteten. Viktigheten av lærerens veiledning kommer fram hos Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 95-97) som mener elever blir motiverte og opplever mestring gjennom å få veiledning og faglig hjelp, samtidig som de opplever varme og omsorg. Hvis elevene ikke opplever denne støtten fra signifikante voksne kan motivasjonen deres synke, og de kan melde seg ut av aktiviteten. Ut fra det kan utfordringen rundt manglende voksenressurser gi negative utfall for elevenes motivasjon,

læringsutbytte og videre innsats. Kanskje særlig kritisk vil lærertetthet være for utrygge elever og elever som er mindre selvstendige, slik som mange elever i begynneropplæringen kan være. Derfor kan manglende voksenressurser være ekstra kritisk for lærere i begynneropplæringen.

Det ble trukket fram at FAL kan ha uklare og ulike rammer og rutiner enn tradisjonell klasseromsundervisning. Dette ble av enkelte lærere sett på som utfordrende med FAL. En lærer uttrykte at spesielt de elevene som trengte forutsigbarhet og tydelige rammer kunne bli utrygge i situasjoner med FAL, fordi det kunne være ukjent for dem og de ikke visste eksakt framgangsmåte. Dragseth et al. (2022, s. 23) hevder at elever liker faste og trygge rammer. En mulig årsakssammenheng kan være at det tidvis oppleves som krevende for elevene å forholde seg til andre omgivelser enn et strukturert og oversiktlig klasserom med pulter på rekke og rad (Bjerke & Johansen, 2020, s. 45). At de fysiske rammene kan være krevende å forholde seg til så vi igjen hos en av lærerne, som forklarte at elevene kunne ha utfordringer med å skille mellom friminutt og læring ute når aktiviteten var på samme sted. Andre læringsarenaer kan tilføre undervisningen flere distraksjoner enn dem som finnes i klasserommet. Eksempelvis kan bygningsarbeid i nærheten av der aktiviteten avholdes distrahere elevene i leting etter oppgaveposter. Skolegårdens utforming kan friste med å fortsette leken fra friminuttet, eller det kan være andre elever eller voksne i gangen som forstyrrer elevene under hentediktat. Disse eksemplene kan sees i sammenheng med det Ogden (2012, s. 56) beskriver som aktivitetsflyt. Siden FAL ofte foregår på åpne arenaer hvor læreren ikke har kontroll på alle variabler og miljøfaktorer, kan skapelsen av aktivitetsflyt være utfordrende å opprettholde. En mulig måte å minske denne utfordringen, kan være å forberede elevene på læringsarenaen, som vil diskuteres nærmere i neste avsnitt.

Husby og Fiskum (2014, s. 31) mener det er viktig at læreren reduserer gapet mellom de kjente forholdene i klasserommet og de forholdene elevene møter i en alternativ læringsarena. Samtidig kan det virke innsnevrende på elevenes læring dersom undervisningen alltid foregår under de nøyaktig samme forholdene. I læreplanverket står det at varierte læringsarenaer kan gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som kan fremme motivasjon og innsikt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Med bakgrunn i det vil ikke en realistisk eller langsiktig løsning være å unngå alternative læringsarenaer, eller andre rutiner som avviker fra forholdene i klasserommet. Snarere kan en mer bærekraftig løsning være å innøve elevene i rammer og rutiner som gjelder for undervisning med FAL. Å klargjøre elevene på den fysiske læringsaktiviteten, samt få elevene til å skjønne hensikten med aktiviteten, var tiltak lærerne selv mente var nødvendig ved bruk av FAL. Det kan sees som en måte å ivareta den

psykologiske dimensjonen av nyhetsgapet (Fiskum & Husby, 2014, s. 32). Viktigheten av å forberede elevene på rutiner og rammer finner vi også hos Dyrstad (2018, s. 9) som skriver at en god gjennomgang og instruksjon av aktiviteten var spesielt viktig for de elevene som hadde konsentrasjonsvansker. Elever som er forberedt på hva som skjer, gjennom klare instruksjoner på regler og rutiner, er tryggere og mer konsentrert på arbeidsoppgaven (Fiskum & Husby, 2014, s. 32). Gode gjennomganger som forbereder elevene på hva de skal gjøre, kan derfor også sees som en måte å bidra til aktivitetsflyt i FAL. Dragseth et al. (2022, s. 23) mener også at en trygg måte å introdusere FAL på i undervisningen er å ta utgangspunkt i en øvelse, og bruke den i ulike fag og temaer. Tid og energi som eventuelt må vies til innarbeiding av gode rutiner er avgjørende for FAL. Samtidig bidrar det til å gjøre FAL mer tid- og energikrevende både for elevene og læreren. Et eksempel på nettopp dette kan vi se hos en av lærerne som la til at selv med en gjennomgang i forkant av aktiviteten, var det ikke alltid det gikk som tenkt. Det er slik sett flere årsaker til at ukjente rammer og rutiner ved FAL kan heve terskelen for å ta metoden i bruk.

Dersom aktiviteten i FAL var konkurransepreget, kunne det ifølge lærerne skape misnøye hos enkelte elever. Fordret aktiviteten i tillegg samarbeid, kunne det gjøre at noen elever ble stresset og utrygge, fordi de enten ikke presterte tilstrekkelig for laget sitt, eller at medelever kanskje stod og ropte fra sidelinjen. Opplæringsloven framhever at opplæringen skal tilpasses forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Et viktig prinsipp er derfor at aktivitetene som gjennomføres er inkluderende for alle (Dragseth et al., 2022, s. 22). For noen elever kan utrygghet og stress i konkurransepregede aktiviteter og andre fysiske aktiviteter ha rot i elevens egne preferanser og interesser, for andre elever kan det stamme av elevens fysiske forutsetninger, som særskilte fysiske utfordringer eller handicap. Tilpasset opplæring var under muligheter et gjennomgående tema. Selv om ingen av lærerne eksplisitt nevnte tilpasning av undervisning til elevgrupper med et fysisk mangfold som en utfordring ved FAL, ønsker vi likevel å trekke det fram for et helhetlig og nyansert syn på FAL.

I denne diskusjonsdelen tok vi utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet, «hvilke utfordringer har lærerne erfart med bruk av fysisk aktiv læring?». Vi har sett at lærerne har erfart flere utfordringer knyttet til FAL. Den største var tid og tilgang på ferdig undervisningsmaterieil. Organisering av FAL kunne også være utfordrende for lærernes kontroll, oversikt og nærvær for elevene. I sammenheng med det ble mangel på voksenressurser nevnt. Mangel på voksenressurser var også en utfordring, ved at ukjente rammer og rutiner i FAL kunne være krevende og uforutsigbart for elevene, dermed kreve mer behov for veiledning

av voksne. Vi valgte å selv trekke fram at en utfordring med FAL kan være å tilpasse undervisning til et fysisk mangfold og elever med fysiske utfordringer eller handicap. Dette for å skape et nyansert bilde av FAL. Utfordringene henger tett sammen, og de kan både avløse og forsterke hverandre. Det ble diskutert at tilstrekkelige ressurser kunne frigjøre kapasitet til å minske andre utfordringer. Et poeng for videre utvikling på feltet vil være å utarbeide gode, tilgjengelige ressurser og undervisningsmateriell, som kan senke terskelen for å ta i bruk FAL på flere måter.

6.3 Muligheter

I likhet med utfordringer var et fellestrekk med muligheter at de kunne knyttes til FAL generelt, og ikke spesifikt til den første leseopplæringen. Dette til tross for at spørsmål ble formulert eksplisitt rettet mot den første leseopplæringen. Mange av mulighetene som tas opp er også underordnet paraplybegrepet tilpasset opplæring. Mulighetene som blir diskutert nærmere er variasjon, motivasjon og mestring, nivå differensiering, utløp for energi, økt utholdenhet og bedre konsentrasjon, lærerveiledning, og samarbeid og tilhørighet. Den siste muligheten vi diskuterer var også den muligheten vi opplevde som direkte tilknyttet (den første) leseopplæringen. Denne muligheten var at FAL kunne tydeliggjøre nytteverdien og relevansen av leseferdigheter.

Lærerne i vår undersøkelse så på FAL som en måte å variere undervisningen på. I overordnet del av læreplanen står det at tilpasset opplæring skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til elevmangfoldet innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Vi kan se på FAL som en didaktisk metode som kan bidra til å ivareta dette prinsippet, som skal ligge til grunn for all læring. En slik oppfatning sees igjen hos Dragseth et al. (2022, s. 20-21) som mener at FAL burde bli sett på som et bidrag til å skape variasjon og tilpasninger i undervisningen. Dragseth et al. (2022, s. 21) skriver også at dette kan være med på å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring til mangfoldet i klasserommet. Et lignende syn blir også funnet i tidligere forskning. I studien til Dyrstad et al. (2018, s. 5) rapporterte lærere at FAL skapte en positiv variasjon i løpet av skoledagen. Elevene i samme studie var også positive til denne måten å variere skoledagen deres på. Samtidig trakk elevene fram viktigheten av at FAL også var preget av variasjon, slik at det ikke ble monotont og dermed kjedelig i lengden (Dyrstad et al., 2018, s. 5). Oppfatningen om at variasjon er viktig innad i FAL, sees igjen hos en av lærerne i dette prosjektet, som påpekte at variasjon i bevegelsesformer var bra og viktig for elevene. En annen lærer poengterte at norskfaget utgjør en stor andel av

begynneropplæringen, slik at varierte arbeidsmetoder innad i faget var viktig. Det virker som de fleste lærerne var enige om at variasjon er bra, men samtidig med måte. En av lærerne trakk fram at de yngste elevene har behov for repetisjon, slik at man måtte være påpasselig at det ikke ble for variert. Dette er i tråd med det Dragseth et al. (2022, s. 23) skriver om at elevene liker faste og trygge rammer, slik at det å ta utgangspunkt i en øvelse og gjenta den i flere fag eller temaer er en fin måte å introdusere FAL for elevene. Det kan ha sammenheng med tidligere diskusjon om at ukjente rammer og rutiner i FAL kan være utfordrende for elevene. For at FAL skal skape en hensiktsmessig mengde variasjon, krever det at lærer gjør en behovsvurdering på bakgrunn av elevgruppen. Med en balanse mellom repetisjon og variasjon kan FAL bidra til å skape en konstruktiv mengde variasjon i skoledagen, som kan bidra til motivasjon hos elevene.

Lærerne mente at FAL gjorde undervisningen mer lystbetont, og at elevene ble mer motiverte og engasjerte av å røre på seg i læringsarbeidet. Lignende funn kom også fram i studien til Dyrstad et al. (2018, s. 9) som skriver at elevene i deres studie likte FAL, ettersom de trivdes med å være i aktivitet, fikk være ute og opplevde en mer variert skoledag. Teori viser at det mest optimale læringsresultatet oppstår når man har indre motivasjon, og blant annet aktiv læring tyder på en indre motivert adferd (Ryan & Deci, 2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Det blir videre understreket i teorien at indre motivert læringsarbeid utføres fordi læringsstoffet oppleves som interessant og at arbeidet gir glede og tilfredsstillelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Slik indre motivasjon er beskrevet her, kan vi tolke at lystbetont undervisning er relatert til elevenes indre motivasjon. At elever får indre motivasjon gjennom fysisk aktivitet kan underbygges av Vingdal (2018, s. 39) som påpeker at barn ofte trives med å være i fysisk aktivitet siden det er en naturlig del av deres hverdag. I tråd med dette fortalte en lærer i intervjuet at elevenes bevegelsesglede og energi burde bli brukt til noe positivt fremfor å hysje det ned. Det å trekke bevegelse inn i undervisning kan gjøre at elevenes bevegelsesglede overføres til læringsglede. Lundberg og Herrlin (2008, s. 12) skriver at en viktig og avgjørende del av elevenes leseutvikling er at de opplever lesingen som lystbetont. Slik sett kan FAL spille en positiv rolle i elevenes leseutvikling. Lystbetonte leseaktiviteter kan videre stimulere til leselyst hos elevene (Flatås, 2022, s. 9). Leselyst bidrar til at elevene leser masse fordi de opplever interesse for og glede av lesingen. Leseinteresse sees som en viktig dimensjon av barns leseutvikling fordi den bidrar til at elevene øver på leseferdighetene (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 18). Dette kan vi se i lys av indre motivasjon som beskrevet av Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 66). Den indre motivasjonen som FAL tilfører elevene, kan derfor ha stor betydning for den videre leseutviklingen, ved at det bidrar til at elevene gjør mer

av den læringsfremmende aktiviteten. Gjennom dette kan FAL bidra til å utvikle leseinteresse og leseglede.

Flere av lærere nevnte at FAL kan tilrettelegge for opplevelse mestrings hos elevene. Ettersom FAL er en sammensatt metode, der fysisk aktivitet er kombinert med teoretisk læring, kan det i prinsippet skape flere muligheter for elevene å oppleve mestrings. Elever som har utfordringer med å lese kan mestre andre momenter aktiviteten, eksempelvis det å springe fort til oppgaveposten eller å hente bokstaver. Dette kan øke elevenes mestringsforventninger til lesing, som innebærer elevenes tro på å mestre oppgavene de får til enhver tid (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-18). Gjennom å kombinere elevenes glede og behov for bevegelse med lesing, kan elevene bli mer motiverte for arbeid med leseferdigheter, fordi leseopplæringen er mer tilpasset deres evner og forutsetninger. Slike tilpasninger kan gjøre elevene mer utholdende i skolearbeidet (Bong & Skaalvik, 2003, s. 6-7). En lærer påpekte også at elevene våger mer i fysiske aktiviteter fordi de ikke er like synlige for de andre elevene i forsøket sitt. Gjennom at elevene eksponerer seg for flere utfordringer, kan tilfellene de opplever mestrings øke relasjonelt. Teori viser til at mestrings av realistiske utfordringer som krever enn viss anstrengelse kan øke mestringsforventningen til eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21). Slik kan innsatsen øke for å prøve seg på fremtidige oppgaver i samme område (Manger, 2013, s. 256). På den måten kan det skapes en positiv utvikling i elevenes leseopplæring. Bruk av FAL i den første leseopplæringen kan slikt bidra elevene opplever mestrings i faget. Selv om lærerne i dette prosjektet ikke trakk det fram, kan det diskuteres om flere åpninger for å mestre samtidig kan medføre en risiko for et motsatt utfall. I analysen kom ikke dette perspektivet fram, slik at vi tolker at denne utfordringen ikke har vært betydelig utbredt for deres praksis.

Flere av lærerne i studien trakk fram muligheten til å tilrettelegge for enkeltelever gjennom FAL. De fysiske læringsaktivitetene lærerne i vår undersøkelse trakk fram kan differensieres på ulike måter. Lærerne kom med eksempler med ulike nivådelinger på de enkelte postene, at elevene har hjelpemidler i gjennomføringen eller at ulike elevene går på forskjellige poster. Med slik individuell tilrettelegging kan læreren legge til rette for mestringsforventning som er viktig for deres motivasjon for læring. For å skape positive mestringsforventninger skriver Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 17-18) at oppgavene må være tilpasset elevene sine forutsetninger ved at de får realistiske utfordringer innenfor sitt mestringsområde. Gjennom å differensiere oppgavene til elevene, får elevene oppgaver de mestrer som skaper positive assosiasjoner til videre læring. Ettersom elevene som starter på skolen har kommet ulikt i leseutviklingen sin, vil leseopplæringen variere ut ifra de ulike elevforutsetningene (Lundetræ

& Walgermo, 2021, s. 37). Differensiering av aktiviteter vil derfor være avgjørende for å sikre best mulig leseopplæring til elevene. Slik kan FAL være et bidrag for å nivåtilpasse leseopplæringen til de enkelte elevene.

Flere av lærerne opplevde at undervisning som var preget av aktivitet bidro til at elevene hadde bedre konsentrasjon og utholdenhet i læringsarbeidet. Dette så de i sammenheng med at elevene fikk utløp for sin energi i slike aktiviteter. Lærerne fortalte at elevene deres hadde vanskeligheter med å sitte i ro. Dette henger sammen med det Vingdal (2018, s. 39) skriver om at barnekroppen er konstruert for aktivitet, og ikke klarer å sitte stille lenge om gangen. Mye stillesitting kan dermed gjøre at de blir mer ukonsentrerte i læringsarbeidet. Sett gjennom et helhetlig læringssyn har elevene med kroppen i all læring, slik at det blir naturlig at den fysiske-motoriske kroppen har innvirkning på overskudd, konsentrasjon og motivasjon for læring (Vingdal, 2014a, s. 57). Dette gjenspeiler seg i tidligere forskning. I studien til Dyrstad et al. (2018, s. 5) opplevde lærere at læringsmiljøet ble bedret og elevene klarte å holde fokus over lengre tid når FAL ble introdusert. Bartholomew og Jowers (2011, s. 54) observerte også i sin studie at elevene var mer fokusert på faglige aktiviteter i fysiske aktive undervisningsøkter, sammenlignet med tradisjonell stillesittende undervisning. Bruk av FAL i undervisningen kan gjøre at elevene er mer konsentrerte læringsarbeidet, ved at de får være i aktivitet samtidig som de lærer. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 19) beskriver at elever kan bli mer utholdende og yter mer innsats i skolearbeidet, når de har høye mestringsforventninger. Som tidligere diskutert kan FAL bidra til å skape positive mestringsforventning hos elevene. Høy mestringsforventninger kan derfor også være en grunn til at elevene blir mer utholdende i arbeidet ved at opplæringen, gjennom FAL, er mer tilpasset deres forutsetninger og evner.

I prosjektet vårt kom det fram at FAL kan skape et mulighetsrom for å se alle elevene og gi veiledning til de elevene som har behov for dette. I en hektisk lærerhverdag kan det være utfordrende å nå over alle elevene. En av lærerne fortalte at elever som ikke aktivt søker hjelp kan havne i skyggen av mer framtrepende elever. Ved at elevene må innom læreren mellom postene og vise arbeidet sitt gjør at læreren får mer rom til å veilede enkeltelever. En annen lærer opplevde også et større mulighetsrom til å bevege seg rundt å veilede enkeltelever i forbindelse med FAL. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 94-95) forklarer at læreren kan gi både emosjonell og instrumentell støtte, som karakteriseres av henholdsvis omsorg og respekt, og adekvat veiledning og faglig hjelp. Ved at elevene er innom læreren i løpet av den fysiske aktiviteten, kan elevene oppleve emosjonell støtte ved at læreren får viet dem oppmerksomhet og gitt en positiv kommentar til deres arbeid. Elevene kan i tillegg oppleve instrumentell støtte

ved at læreren får gitt tilbakemelding på arbeidet deres og veiledning for videre arbeid. Større rom til å gå rundt å veilede elevene kan også bidra til at elevene i større grad å bli sett av læreren. En slik støttende lærer kan gjøre at elevene blir mer motivert, ved at de får støtte til å forstå lærestoffet og dermed oppleve mestring, samtidig som de blir møtt med respekt og omsorg (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 96-97). At elevene får denne støtten i læringsarbeidet, tenker vi er viktig for å utvikle deres leseferdigheter i en positiv retning. Dette synliggjør FAL sitt mulighetsrom til å tilrettelegge for veiledning til alle elever. Samtidig var en utfordring at mangel på voksenressurser og organisering kan gjøre det vanskelig å veilede alle elevene i FAL. Vi tolker det slik at ulike typer organisering av FAL kan skape ulike mulighetsrom og utfordringer, samt at det er lurt å være bevisst på at de kan variere utfra ulike situasjoner.

Positivt samarbeid var en mulighet flere av lærerne opplevde med FAL. Fysiske læringsformer åpner for elev-elev-læring i mindre grupper, der de får øvd seg på å ta ansvar for egen og medelevers læring (Vingdal, 2014b, s. 15). Flere av lærere så på dette samarbeidet som en mulighet til å skape mestring og motivasjon hos elevene. Dette kan sees i tråd med undersøkelsen til Dyrstad et al. (2018, s. 5) som fant ut at lavpresterende elever fikk et godt utbytte av gruppearbeid i forbindelse med FAL, fordi de fikk støtte av høypresterende elever. Det ble videre fremhevet i studien at det opplevdes som motiverende for alle elever. Ved å legge til rette for samarbeid kan elevene mestre mer enn de klarer på egenhånd, som ligger til grunn for begrepet «den proksimale utviklingssonen» (Vygotskij & Cole, 1978, s. 86). En lærer i vårt prosjekt opplevde at elevene var mer delaktige og i større grad støttet hverandre i aktive arbeidsformer, selv om de var på ulike stadier i leseopplæringen. Vi har tidligere nevnt at FAL kan bidra til å få utløp for energi, og slik gjøre at elevene konsentrerer seg bedre og lengre. En mulig årsak for et bedre samarbeidsforhold kan være fordi elevene er mer konsentrerte om arbeidsoppgaven. Samarbeid gjennom FAL kan også skape tilhørighet til fellesskapet. En av lærerne fortalte at en elev som ikke er så flink til å lese, men rask å springe, kan føle seg delaktig i samarbeidet ved å være en reel bidragsyter til gruppen sin. Dette kan bidra til å danne et inkluderende fellesskap der eleven opplever å lykkes og føler seg verdsatt gjennom å bidra med sin kompetanse. Sett i sammenheng med verdiene innen tilpasset opplæring, skal elevene blant annet oppleve å lære i et inkluderende fellesskap og skal gis muligheter til å lykkes ved at deres erfaringer, kompetanse og potensial blir tatt i bruk i klasserommet (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Alle elevene skal oppleve tilhørighet til fellesskapet, og fysiske læringsformer som fremmer samarbeid kan bidra til at dette skjer.

En mulighet mer direkte knyttet mot den første leseopplæringen var tydeliggjøring av lesekompetansens nytteverdi. Gjennom FAL kan elevene bli oppmerksomme på at lesing ikke bare er forbeholdt leseboka på klasserommet, og gi lesekompetansen en større verdi for dem. Nyttverdi innebærer at elevene opplever at det de lærer kan komme til nytte senere i livet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 57-58). I tilknytning til begynneropplæringen og de yngste elevene skriver Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 58) at de opplever nytteverdi til skolefagene hvis det er knyttet opp mot deres interesser. Ved å velge aktive og lekpregede undervisningsformer kan elevene bli mer motivert for lesing ved at det er knyttet til deres interesser og behov. En av lærerne antydte at FAL kan gjøre lesing mer relevant for elevene ved at de oppdager at lesing skjer rundt dem. Det å lese ulike steder, både ute som inne, anbefaler Flatås (2022, s. 13) for å skape leselyst og motivasjon. Elevene blir mer motivert for å lese når de opplever det som relevant for dem (Bjerke & Johansen, 2020, s. 122). Det å kombinere FAL med lesing kan synliggjøre dens nytteverdi og relevans og bidra til å skape lesemotivasjon, som er et viktig grunnlag som legges i den første leseopplæringen.

I dette kapittelet har vi diskutert med utgangspunkt i det siste forskningsspørsmålet «hvilke muligheter har lærerne erfart ved bruk av fysisk aktiv læring?» Vi har sett at mulighetene lærerne trekker fram kan knyttes til prinsippet om tilpasset opplæring. Lærerne viser til at FAL kan bidra til å skape variasjon i skolehverdagen, og legge til rette for mestringsopplevelser, samt å skape indre motivasjon gjennom å gjøre leseopplæringen lystbetont. FAL åpnet også opp for et mulighetsrom til å tilrettelegge for enkeltelever innad i aktivitetene. Utløp for energi gjennom FAL gjorde at elevene konsentrerte seg bedre og hadde lengre arbeidsutholdenhet, som lærerne så som en fordel med metoden. Lærerne opplevde også et større mulighetsrom til å se alle elevene og veilede dem gjennom fysiske aktive læringsformer. Samtidig så vi at dette funnet stod i kontrast til utfordringen om mangel på voksenressurser til å veilede alle elevene i fysiske læringsaktiviteter. Vi tolker det som at utfordringer og muligheter knyttet til organiseringen av FAL kan variere utfra ulike situasjoner, og at vi må være bevisst på dette. Bruk av FAL fordrer også samarbeid mellom elevene. Lærerne opplevde denne som positiv ved at elevene ble mer delaktige og opplevde tilhørighet til fellesskapet. Synliggjøring av nytteverdien til lesing var en siste mulighet lærerne trakk som vi opplevde som eksplisitt rettet mot den første leseopplæringen.

En mulig forklaring på hvorfor størstedelen av muligheter og utfordringer er faggenerelle kan nettopp være fordi begrepet ikke er helt klart definert. Det helhetlige læringsperspektivet som FAL bygger på, hvor alle sanser og læringsområder tas med, kan sees som en vid forståelse av

FAL-begrepet. Dersom begrepet er forstått med et vidt perspektiv, hvor alt av pauseaktiviteter, alle typer uteskole og FAL kan være all læring, planlagt og tilfeldig, som inkluderer bruk av flere sanser, vil også mulighetene og utfordringene ved metoden være åpne. En vid forståelse av FAL kan slik være en årsak å til at muligheter og utfordringer sees på et generelt og helhetlig nivå. Ut fra det kan det også tenkes at en snever og tydelig avgrenset forståelse av FAL-begrepet, som forl kun omfavnet planlagt læringsarbeid med konkrete fagforankrede mål, og hvor fysisk aktivitet skjer som en integrert del av det faglige læringsarbeidet, kan oppfordre lærere til å bli mer bevisst hvilke unike muligheter og utfordringer FAL kan tilføre en faglig kontekst. En snever forståelse kan slik bidra til å tydeliggjøre hvilke eventuelle muligheter og utfordringer FAL kan bidra med i den første leseopplæringen.

7 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Innledningsvis nevnte vi at det var utfordrende å finne tidligere forskning på FAL i forbindelse med den første leseopplæringen. I dette prosjektet erfarte vi at selv med en norskfaglig bakgrunn og blikkpunkt på den første leseopplæringen, var muligheter og utfordringer med FAL for det meste faggenerelle. Dette indikerer at det er et behov for videre forskning på fagområde, slik at lærerne får et mer bevisst forhold til hva FAL kan tilføre undervisningen på et fagspesifikt plan. Vi oppfordrer videre forskning til å undersøke nærmere hvilke eksklusive og unike betydninger arbeidsmetoden kan tilføre lesing og skriving i begynneropplæringen. I tilknytning til det hadde det vært interessant å se hvilke konsekvenser FAL kan ha for elevenes læringsutbytte i lesing, og hvordan det kan påvirke elevenes syn på lesing i det lange løp.

Vi har gjennomført en kvalitativ studie av et lite utvalg læreres opplevelse av FAL i den første leseopplæringen. For en bredere kunnskap kan også kvantitative studier bidra gjennom å kartlegge omfanget og bruken av FAL i den første leseopplæringen på et større nivå. Det kan gi oss data på hvor mange lærere som faktisk praktiserer FAL tilknyttet leseopplæringen på eksempelvis et nasjonalt nivå. En kvantitativ tilnærming vil i høyere grad kunne skape forståelse for tendenser, slik som hvilke muligheter og utfordringer som går igjen hos lærere i en større skala. Denne type kunnskap kan i så fall gi en klar indikasjon på hva som bør bli prioritert for å øke implementeringen av FAL i norskfaget.

I vårt prosjekt ble det benyttet kvalitative dybdeintervju som datainnsamlingsmetode, fordi målet var å få innblikk i lærernes refleksjoner. En begrensning ved våre funn er at gjennom denne metoden måtte vi stole på at de utfordringene og mulighetene lærerne hadde erfart var

reelt for deres praksis av metoden. Ved å se resultater fra observasjonsstudier av FAL i praksis, i lys av intervjubaserte studier, kan man bidra til å berike kunnskapsutviklingen ytterligere. I tillegg kan en observasjonsstudie som undersøker praksis hos spesielt dyktigere lærere innen FAL og begynneropplæring i norsk, bane vei og skape inspirasjon til å ta i bruk metoden gjennom konkrete praksiseksempel.

Undervisning som praktiseres skal være inkluderende for alle elever. Dette gjelder også FAL. Vi har ikke hatt mulighet til å undersøke hvordan FAL kan inkludere alle elever, uavhengige av deres forutsetninger, både kognitivt, sosialt og fysisk. Videre undersøkelser rundt tilrettelegging av FAL innad et variert elevmangfold mener vi vil være et interessant og givende bidrag til feltet, eksempelvis bruk av FAL med hensyn til elever i rullestol eller andre fysiske utfordringer. Forskning som bidrar med kunnskap rundt dette, kan trolig senke terskelen for å ta metoden i bruk. Også videre tydeliggjøring av FAL-begrepet, kan konkretisere og gjøre det mer tilgjengelig for lærere, og slik være en betydningsfull forutsetning for at flere lærere velger å inkludere FAL i deres undervisningspraksis.

I dette prosjektet var blant annet mangel på ferdig utformet undervisningsopplegg og materiell en utfordring for flere av læreres bruk av FAL i undervisning. En implikasjon som i tillegg til kunnskapsheving vil være nyttig i læreres praksis, er en videreutvikling av læreverk, læremidler, utstyr og tilbehør som retter seg mot FAL i den første leseopplæringen. Dette gjelder også utarbeiding av flere aktivitetsbanker med norskfaglige aktiviteter, som har utgangspunkt i læreplan og oppdatert forskning. Et slikt tilbud kan bidra til å gjøre FAL i den første leseopplæringen mer gjennomførbart og tilgjengelig for lærere.

8 Konklusjon og avslutning

I dette masterprosjektet undersøkte vi *hvilke utfordringer og muligheter et utvalg lærere erfarer med fysisk aktiv læring i den første leseopplæringen.*

For å konkretisere hva vi skulle finne ut av formulerte vi følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvilken forståelse har lærerne av begrepet fysisk aktiv læring?
- Hvilke utfordringer har lærerne erfart med bruk av fysisk aktiv læring?
- Hvilke muligheter har lærerne erfart ved bruk av fysisk aktiv læring?

Ut fra det første forskningsspørsmålet fant vi at lærernes forståelse av FAL-begrepet var variert og uklart. Lærernes forståelse hadde både likheter og ulikheter, og den var tidvis splittet mellom en vid og en snever forståelse av begrepet. Inntrykket vårt var at lærernes bruk av FAL var mer empiribasert enn teoribasert. Dette diskuterte vi at kan komme av at teoretiske definisjoner av FAL-begrepet er generelle, splittet og uklare.

Med utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet oppdaget vi at utfordringer ikke var spesifikt knyttet til den første leseopplæring, men gjaldt undervisning generelt. Utfordringene var særlig knyttet til tidsaspektet, der mangel på opplegg og ressurser kunne gjøre FAL tidkrevende. Organiseringen av FAL kunne være utfordrende ved at metoden kunne kreve flere voksenressurser for å holde oversikt og kontroll i større omgivelser, samt for å gi adekvat veiledning til alle elever i aktiviteten. Ukjente rammer og rutiner i FAL kunne i tillegg gjøre elever utrygge ved at det kunne være uforutsigbart for dem. Bruk av andre læringsarenaer kunne i noen tilfeller gjøre det utfordrende for elevene å holde oppmerksomheten på læringsaktiviteten.

I diskusjon av det siste forskningsspørsmålet så vi at de fleste mulighetene lærerne trakk fram også var faggenerelle. Overordnet sett kunne mulighetene knyttes til prinsippet om tilpasset opplæring. Vi fant at FAL bidro til å variere undervisningen og fremme elevenes motivasjon og mestring. Det lå også et stort mulighetsrom til å differensiere til enkeltelever innad i aktivitetene. Gjennom bevegelse i læringsarbeidet kunne elevene få utløp for energi, som forbedret deres konsentrasjon i læringsarbeidet. Lærerne opplevde i noen aktiviteter at de i større grad kunne se alle elevene og gi veiledning til elever som hadde behov for dette. Det ble også trukket fram at FAL kunne skape positivt samarbeid der elevene var mer delaktige og følte tilhørighet til gruppen. Den eneste muligheten lærerne hadde erfart som eksklusivt kunne knyttes til leseopplæringen, var at nytteverdien av lesekompetanse kunne bli synliggjort gjennom FAL.

Vi stiller oss bak Dragseth et al. (2022, s. 10, 20) som mener at en vellykket integrering av FAL i skolen fordrer tid til at lærere kan dele av sine gode erfaringer, og oppfordrer skoler og ansatte til å oppsøke kunnskap og litteratur på feltet, samt idéportaler på nett. For videre lesing, inspirasjon og flere idéer til aktiviteter til bruk i den første leseopplæringen kan vi anbefale Gjering et al. (2011), Sederberg et al. (2017), og ikke minst nettressursene ASKbasen (Active Smarter Kids, u.å) og FALtastisk (SEFAL, u.å-a). På disse nettstedene kan man filtrere søkene etter fag og klassetrinn, som gjør de brukervennlige og lettere tilgjengelig for lærere.

Hensikten med prosjektet var å rette søkelyset på og øke kunnskapen om FAL i den første leseopplæringen. Et mål med prosjektet var å bidra i diskusjonen om hvordan vi kan tilrettelegge begynneropplæring i lesing på en alderstilpasset og adekvat måte, samtidig som man imøtekommer nasjonale og internasjonale anbefalinger for fysisk aktivitet. Gjennom individuelle dybdeintervju fikk vi innsikt i lærernes erfaringer og refleksjoner rundt temaet, og vi har selv fått en dypere forståelse av hva helhetlig læring innebærer. Vi har igjennom et nyansert blick på FAL som metode i den første leseopplæringen skapt en større forståelse for hvilket bruksområde FAL har i en alderstilpasset og adekvat begynneropplæring. Prosjektet har også framsatt kunnskap om hvilke faktorer som kan påvirke læreres bruk av FAL, og i den sammenheng hvilke tiltak som effektivt vil gjøre FAL mer gjennomførbart for lærere. Prosjektet vil slik være av relevans for ulike forskere og lærere. Vi håper vårt bidrag kan gjøre at FAL oppleves mer håndfast og tilgjengelig for lærere, og at aktivitetsbanken kan inspirere til mer fysisk aktivitet i den første leseopplæringen.

Referanseliste

- Active Smarter Kids. (u.å). *Askbasen*. ASK. Hentet 12.05.2023 fra <https://www.askbasen.no/>
- Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? – Noen begrepsavklaringer. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 15-29). Capellen Damm Akademisk.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, Movement and the Curriculum*. The Falmer Press.
- Bara, F. & Bonneton-Botté, N. (2018). Learning Letters With the Whole Body: Visuomotor Versus Visual Teaching in Kindergarten. *Perceptual and Motor Skills*, 125(1), 190-207. <https://doi.org/10.1177/0031512517742284>
- Bartholomew, J., B. & Jowers, E., M. (2011). Physically active academic lessons in elementary children. *Preventive Medicine*, 52, S51-S54. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.017>
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 57-90). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-26). Universitetsforlaget.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Gyldendal.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (s. 57-71) (APA handbooks in psychology®). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Daly-Smith, A. J., Zwolinsky, S., McKenna, J., Tomporowski, P. D., Defeyter, M. A. & Manley, A. (2018). Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: understanding critical design features. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 4(1), e000341. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2018-000341>
- Damsgaard, L., Nielsen, A.-M. V., Gejl, A. K., Malling, A. S. B., Jensen, S. K. & Wienecke, J. (2022). Effects of 8 Weeks with Embodied Learning on 5–6-Year-Old Danish Children's Pre-reading Skills and Word Reading Skills: the PLAYMORE Project, DK. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1709-1737. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09671-8>
- Dragseth, M. O., Rosebø, K. G. & Solgård-Øverlier, H. (2022). *Mer bevegelse! En inspirasjonsbok for fysisk aktiv læring*. Fagbokforlaget.
- Dyrstad, S. M., Kvalø, S. E., Alstveit, M. & Skage, I. (2018). Physically active academic lessons: acceptance, barriers and facilitators for implementation. *BMC Public Health*, 18(1), 322. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5205-3>

- Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. (2018). – Mange norske skoler er ikke klare for seksåringene. *Oslomet*.
<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/mange-norske-skoler-ikke-klare-for-seksaringene>
- Fiskum, T. A. & Husby, J. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne – den gode sammenhengen. I J. A. Husby & T. A. Fiskum (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 30-43). Capellen Damm Akademisk.
- Flatås, R. M. (2022). *Leselyst! Aktiviteter og øvelser*. Fagbokforlaget.
- Gjesing, G., Qvist, L. H. & Dall, T. Ø. (2011). *Krop og læring i indskoling: hvorfor? hvordan? - sådan!* Dafolo A/S.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Capellen Damm Akademisk.
- Grimstæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: Profesjonalitet i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen: Praktisk/teoretisk innføring*. Pedagogisk forlag.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2020). *Sammen om aktive liv. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2020-2029*. Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/sammen-om-aktive-liv/id2704955/>
- Helsedirektoratet. (2019, 18. november 2022). *Fysisk aktivitet i forebygging og behandling: nasjonale faglige råd*. Helsedirektoratet. Hentet 05. mai 2023 fra
<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling#apiUrl>
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappellen Damm AS.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: Uteskole i teori og praksis*. Capellen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- 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/overordnet-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/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1* (2. utg., s. 177-206). Fagbokforlaget.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling - Kartlegging og øvelser*. Capellen Damm.
- Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2021). Leseopplæring - når leseflyten uteblir. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 130-143). Gyldendal.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37-67). Gyldendal.

- Løndal, K. & Fasting, M. L. (2016). Magien i utetiden. I M. Øksnes & E. Sundsdal (Red.), *Læring* (s. 95-116). Capellen Damm Akademisk.
- Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 241-270). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 19 (2014-2015). *Folkehelsemeldingen — Mestring og muligheter*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Melrose, S. (2009). Naturalistic generalization. *Encyclopedia of Case Study Research*. <https://auspace.athabasca.ca/bitstream/handle/2149/2315/?sequence=1>
- Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av leseutvikling de første skoleårene. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 139-162). Universitetsforlaget.
- Moser, T. (2014). Læring og kropp. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 251-269). Capellen Damm Akademisk.
- Nasjonalt senter for mat helse og fysisk aktivitet. (u.å). *Aktivitetskassen*. Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet,. Hentet 12.05.2023 fra <https://aktivitetskassen.no/>
- Norges idrettshøgskole. (2019). *Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (ungKan3)*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2019/kartlegging-av-fysisk-aktivitet-sedat-tid-og-fysisk-form-blant-barn-og-unge/>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osnes, H. (2021). *Kroppslig litterasitet*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Resaland, G. K., Aadland, E., Moe, V. F., Aadland, K. N., Skrede, T., Stavnsbo, M., Suominen, L., Steene-Johannessen, J., Glosvik, Ø., Andersen, J. R., Kvalheim, O. M., Engelsrud, G., Andersen, L. B., Holme, I. M., Ommundsen, Y., Kriemler, S., van Mechelen, W., McKay, H. A., Ekelund, U. & Anderssen, S. A. (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive Medicine, 91*, 322-328. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.09.005>
- Sederberg, M., Kortbek, K. & Bahrenscheer, A. (2017). *Bevægelse, sundhed og trivsel: i skole og fritid*. Hans Reitzels Forlag.
- SEFAL. (2020, 19.05.2022). *Fysisk aktiv læring (FAL)*. Høgskulen på Vestlandet. Hentet 14.05.2023 fra https://www.hvl.no/om/sefal/fysisk-aktiv-laring/?fbclid=IwAR3cpvE60oqE0Bz3jtZyakAguDInz_cp3flgOjLr3hQDp7cN_oa7xsOJidA
- SEFAL. (u.å-a). *FALtastisk: Ein ressurs for Fysisk Aktiv Læring*. Senter for fysisk aktiv læring,. Hentet 12.05.2023 fra <https://www.faltastisk.com/>
- SEFAL. (u.å-b). LK-20 og fysisk aktiv læring. *FALtastisk: Ein ressurs for Fysisk Aktiv Læring*. <https://www.faltastisk.com/kunnskapssiden/blog-post-title-four-f88cj>
- Singh, A. S., Saliassi, E., Berg, V. v. d., Uijtdewilligen, L., Groot, R. H. M. d., Jolles, J., Andersen, L. B., Bailey, R., Chang, Y.-K., Diamond, A., Ericsson, I., Etnier, J. L., Fedewa, A. L., Hillman, C. H., McMorris, T., Pesce, C., Pühse, U., Tomporowski, P. D. & Chinapaw, M. J. M. (2019). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination

- of a systematic review and recommendations from an expert panel. *British Journal of Sports Medicine*, 53(10), 640-647. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-098136>
- Skage, I. & Dyrstad, S. M. (2016). Fysisk aktivitet som pedagogisk læringsmetode i skolen. *Fysioterapauten*, 16(5), 20-25.
<https://www.sansestien.no/files/sansestien/Documents/Fysisk%20aktiv%201%C3%A6ring%20som%20pedagogisk%201%C3%A6ringsmetode%20i%20skolen.pdf?fbclid=IwAR33ThtwdshjsPSWS9YCSX26rDruWWne49aBaFyEwQ63bc0jZtVz1RJYncU>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Statped. (2022, 21.02.2022). *Tiltak ved lese- og skrivevansker*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/tiltak-ved-lese--og-skrivevansker/>
- Stylianou, M., Kulinna, P. H. & Naiman, T. (2015). ‘...because there’s nobody who can just sit that long’: Teacher perceptions of classroom-based physical activity and related management issues. *European Physical Education Review*, 22(3), 390-408.
<https://doi.org/10.1177/1356336X15613968>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder - i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1 - Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget.
- Vingdal, I. M. (2014a). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringsyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37-59). Gyldendal Akademisk.
- Vingdal, I. M. (2014b). Introduksjon. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 11-21). Gyldendal Akademisk.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33-55). Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vedlegg

Aktivitetsbank

Med viten om at tilgang på ferdige ressurser kan være en barriere for mange læreres og annet pedagogisk personales innføring av FAL i den første leseopplæringen, ønsker vi å kunne dele de aktivitetene som lærerne i denne studien trakk fram. Hensikten med aktivitetsbanken er å gjøre FAL i den første leseopplæringen mer tilgjengelig og konkretisert. Der vi vurderte at informantenes egne forklaringer og beskrivelser av aktivitetene var mangelfulle for å fungere som en funksjonell aktivitetsbank, har vi supplert med utfyllende detaljer og forslag. Våre egne suppleringer er markert med fotnoter. En av aktivitetene som ble trukket fram (*fysisk responderende lyd-gjenkjenning*), var ifølge informanten selv ikke FAL. *Lesespill* ble trukket fram av to informanter, som begge var usikre på hvorvidt det kunne kalles FAL. Vi har her valgt å inkludere også disse aktivitetene, for ikke å begrense aktivitetsbanken med bakgrunn i en snever forståelse av FAL-begrepet.

| Aktiviteter | Forklaring og muligheter | Lærer (L) |
|--------------------|--|--------------------|
| Hentediktat | <p>Heng opp ord/bilder av ting rundt omkring slik at elevene må gå for å lese dem (L2). Gjerne utfor klasserom, gymsal eller i skolegård (L3, L5). Alternative framkomstkra: springe, hoppe, hinke el. (L5)</p> <p>Elevene kan selv skrive ord på lappene⁴ og henge de opp rundt omkring, f.eks. i klatrestativ, i akebakken e.l. (L5)</p> <p>Eleven går rundt og finner et ord, før de går tilbake til egen plass for å skrive, ett ord om gangen (L2, L3). Siste runde tar elevene med seg posten tilbake³ (L5).</p> <p>Tilpasning:</p> <ul style="list-style-type: none">- Skrive framlyd, hele ord, eller hele setninger (L2, L3, L4)- Ha skrivesaker og skrivestøtte med seg rundt, eller ta bildene med til skrivepult (L1, L3) | L1, L2, L3, L4, L5 |

³ Mulighet nevnt av informant til annen aktivitet, brukt som supplement av oss her



| | | |
|-----------------------------------|--|----------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Støtte i medelev, to og to elever samarbeider (L4) - Fargekoder på postene for ulike vanskegrader³ og/eller fokusområde⁴ - Ortografisk nivå: Ord med diftong (L3), dobbelkonsonant og ikke-lydrette ord⁴ | |
| Stjerneorientering | <p>Orienteringsform hvor elevene beveger seg i stjernemønster mellom oppgavepost og midtpunktet, læreren (L1, L2).</p> <p>Oppgaveposter er plassert ut i tilpasset omkrets rundt læreren. Lærer kontrollerer elevenes løsningsforslag etter hver post og gir tilpasset tilbakemelding.⁴</p> <p>Oppgaver knyttet til bokstavinnlæring:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Skrive bokstav - fortelle hvilken bokstavlyd posten var (L2) 2. Lese setning eller ord - fortelle hva som stod der, eller første/siste lyd i ord (L2, L4) 3. Lese gåte - finne svar (L2) <p>Siste runde tar elevene med seg posten tilbake (L5).</p> <p>Tilpasning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fargekoder på postene for ulike vanskegrader (L2, L4) og/eller fokusområde⁴ - Støtte i medelev(-er), elever samarbeider (L2) | L1, L2, L4, L5 |
| Lage bokstaver med kroppen | <p>Lærer gir ulike bokstaver til ulike grupper.⁴ Elevene former bokstaver med kroppene sine (L1, L3).</p> <p>Dette kan foregå gjennom samarbeid i grupper innenfor en gitt tidsramme.⁴ Det burde foregå et sted med god</p> | L1, L3 |

⁴ Supplering av oss

| | | |
|--|---|-------------------|
| | <p>gulvplass.⁴ Eksempelvis kan lokasjon være i gymsalen (L3).</p> <p>Løsningsforslaget kan også framvises for de andre elevene.⁴</p> <p>Et ekstra alternativ kan være å diskutere om man kan kombinere de ulike gruppens bokstaver til ord.⁴</p> | |
| <p>Varianter av bokstav-depot</p> <p>1. Tennisballer med bokstaver på</p> <p>2. Bokstavkort</p> <p>3. «Aball1 soft»⁵</p> | <p>Elevene jobber i par/små grupper og har hver sin tur for å hente en og en bokstav hjem til gruppens base (L3).</p> <p>Aktiviteten kan foregå inne, for eksempel i gymsal, eller ute (L3, L5). Bokstavene ligger en tilpasset avstand fra basene⁴ i et depot eller ballbasseng (L2). F.eks. nederst i en akebakke (L5).</p> <p>Lærer kan gi alternative framkomstkra: ake, hoppe, kravle, rulle (L3).</p> <p>Når alle bokstavene er hentet fra depotet, samarbeider de innad i gruppene om å skrive ord med de bokstavene de hentet (L3). Eventuelt kan man skrive ord fortløpende som begynner på bokstaven man nettopp hentet (L5).</p> <p>Ved bruk av baller kan det være lurt å ha lave kjebler/paddehatter som ballene kan hvile og stå stødig på (L2).</p> <p>Elevene hjelper å rydde sammen utstyret etterpå.³</p> | <p>L2, L3, L5</p> |
| <p>Skrive bokstaver i lufta og på rygg</p> | <p>Elevene sitter på benker eller samlet på gulvet, gjerne i en hesteko.⁴</p> <p>Lærer viser fram en bokstav av gangen, enten på ark eller på tavla ved å forklare blyantføring samtidig som hen</p> | <p>L2</p> |

⁵ Utstyrspakke bestående av baller med tall og bokstaver på, samt paddehatter, laget for skoler som driver med fysisk aktiv læring. Kjøpes fra forhandler.

| | | |
|--------------------------------------|--|----|
| | <p>demonstrerer med pekefinger. Si gjerne bokstavlyden, f.eks. «v» (ikke bokstavnnavnet «ve») høyt sammen.⁴</p> <p>Elevene fører så sin pekefinger (gjentatte) ganger ut i lufta (L2) på samme måte sammen med lærer, mens de sier bokstavlyden.⁴</p> <p>De kan også snu seg og «skrive» på ryggen til medelever (L2)</p> | |
| Veiledet lesing-stafett | <p>Lærer tar kopi av aktuelle bøker og klipper kopiene i deler bestående av setninger, fraser eller ord (L2).</p> <p>Elevene burde være på grupper og jobbe med bøker de kjenner fra før.⁴ Delene ligger i et depot på gulvet med tilpasset avstand fra gruppene.⁴</p> <p>Før den første eleven løper for å hente en del, leser gruppen den første setningen sammen (L2). Hvis den hentede delen er feil, tar neste elev med seg denne tilbake i henting av ny del (L2).</p> <p>Når de har fullført en side, kontrollerer lærer (L2). Hvis feil løper elevene tilbake med en og en del som er feil og henter riktig del (L2).</p> | L2 |
| Aktivisert bruk av læreverker | <p>Lærer tar kopi av aktuelle oppgaver i læreverker/bokstav i bokstavhus og sprer de på vegger rundt omkring (L2).</p> <p>Det kan for eksempel være på klasserommet, gang, gymsal, grupperom etc.⁴</p> <p>Elevene går til ulike, ledige oppgaveposter. Dersom posten er opptatt, må elevene finne en annen (L2). Det er derfor et poeng å ha nok oppgaver så det alltid er noen ledige (L2).</p> <p>Etter hver oppgave kommer elevene til lærer for tilbakemelding, gjerne med varierte stempel el. som motivasjon (L2).</p> <p>Tilpasning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Støtte i medelev, to og to elever samarbeider³ | L2 |

| | | |
|---------------------------|---|--------|
| | - Fargekoder på postene for ulike vanskegrader ³ og/eller fokusområde. ⁴ | |
| Rebus | <p>Elevene samarbeider i par eller små grupper⁴ med å komme fram til et løsningsord (L3).</p> <p>De må finne nummererte poster⁴, enten ute eller i gymsal, og tenke ut hvilket ord/bokstav posten skal fram til (L3). Posten kan enten bestå av et representerende bilde (L3) eller et «regnestykke» av ord, bokstaver, tegn og bilder som må regnes ut for å komme fram til ett ord.⁴</p> <p>F.eks. « - tt + l +  + n» (Kalkun)⁴</p> <p>(«Katt» og «ku» representert som symboler)</p> <p>Ordene/bokstaven fra postene skrives inn i riktig nummerert plass i et skjema, og vil til slutt avsløre løsningsordet.⁴</p> | L3 |
| Lage bokstaver ute | <p>Elevene danner bokstaver ute med naturmaterieell og ting de finner ute (L3, L4). Det kan være for eksempel blader, kvister, steiner, skjell, plast, tau eller strå.⁴ De kan male og forme bokstaver med kroppene (L), eller skrive i snøen eller på asfalt (L4).</p> <p>Elevene kan samarbeide i grupper/par, eller hele klassen kan samarbeide om å lage hele alfabetet til sammen.⁴</p> <p>Tilpasning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Små/store bokstaver⁴ - Høyfrekvente bokstaver⁴ - Laminert alfabetrams eller ark med enkeltbokstaver elevene kan se på⁴ | L3, L4 |
| Lesespill | <p>Elevene kan sammen spille lesespill, som innebærer lesing av for eksempel høyfrekvente ord (L1). Det kan være spill som lesememory, mimeleker og alias (L3).</p> <p>Spillene kan gjøres på fotballbanen (L3), eller inne.⁴</p> | L1, L3 |

| | | |
|----------------------------|--|-------------|
| | <p>Under mimeleker og Alias må elevene trekke ett kort el. Og lese hva som står der. Deretter skal de etter beste evne gjenskape det ordet imens de andre elevene gjetter.</p> <p>Lesememory kan innebære at elevene må lese for å vurdere om to brikker samsvarer.⁴ Enten kan bildet samsvare med ord, eller ord kan være delt i to, hvor hver del er på hver sin brikke.⁴</p> <p>Aktiviteten kan gjøres fysisk ved å dele bunken med memorybrikkene i to, og plassere de to unna hverandre slik at elevene må bevege seg imellom begge bunkene hver gang det er deres tur.⁴ Elevene må da huske hva som stod på memorybrikken i første andel når de skal vurdere om brikkene passer sammen i andre andel.⁴</p> <p>Man kan også ha som regel at elevene må gjøre en avtalt bevegelse for hver gang brikkene ikke samsvarer.⁴</p> | |
| Bokstavklask | <p>Heng opp bokstaver på veggen, enten ute eller inne (L5), eller skriv bokstaver litt spredd på tavla⁴.</p> <p>Elevene skal så, enten med en fluesmekker eller handa si, klaske riktig bokstav ut fra hvilken lyd de hører (L5). Etter hvert kan man avansere og be om den siste, andre, eller midterste lyden (L5). Elevene kan også selv si ord og lyder som de andre må klaske (L5).</p> | L5 |
| Språk- og sangleker | <p>Samlebetegnelse for flere aktiviteter.⁴</p> <p>Språkleker kan gå ut på å bli språklig bevisst (L4). For eksempel kan man gå på ordjakt ute og finne ord som rimer, eller man kan klappe stavelser (L4).</p> <p>Eventuelt kan man henge opp ting (ord-lapper) inne i gangene, så kan elevene gå rundt å avkode småord (L4)</p> | L4, (L5) |

| | | |
|---|---|----|
| | Språkleker for å bli språklig bevisst kan også innebære aktiviteter som omhandler sang, rim og rytme. ⁴ En mulighet er å inkludere bevegelse i sangleker (L5). | |
| Fysisk responderende lydgjenkjenning | <p>Lærer sitter i midten med elevene rundt seg i en lyttekrok (L4). Elevene får beskjed om for eksempel å hoppe når de hører lyden «b» (L4).</p> <p>Til dette kan lærer enten bare si bokstavlyder vilkårlig, eller lese fra en tekst.⁴ Imellom hver bevegelse, kan elevene enten sitte eller ligge ned.⁴</p> <p>Elevenes utfordring er her å lytte ut lyder, ikke nødvendigvis få med seg meningsinnholdet. Tilpass derfor valg av tekst/bok ut fra det, eller les teksten i forkant med fokus på innhold slik at elevene kjenner teksten og kan rette oppmerksomheten mot noe annet.⁴</p> <p>I forkant av lesingen trekkes en lapp fra to ulike glass som avgjør hva elevene skal gjøre under lesingen.⁴ I det første glasset finnes lapper med ulike bokstavlyder i tekst (f.eks. «hver gang lyden s»), og i det andre glasset finnes lapper med ulike bevegelser eller kombinasjoner av bevegelser (f.eks. «hopp» eller «klapp, tramp, klapp»). For hver gang læreren leser noe med «s» skal elevene gjøre «klapp, tramp, klapp».⁴ Nye lapper kan trekkes etter hver setning/side/avsnitt/kapittel.⁴</p> <p>Elevene kan selv komme med forslag til lyder og bevegelser, og navngi bevegelsene. Lærer skriver lappene foran elevene og legger de oppi glassene. Elevene kan selv få trekke lappene, og lese hva som står.⁴</p> <p>Tilpasning: - Bruke stavelser, rim eller diftonger som alternativ til</p> | L4 |

| | | |
|--|--|--|
| | enkeltlyder ⁴ - Kombinere flere gjøremål samtidig ⁴ | |
|--|--|--|

Intervjuguide

Si eksplisitt til intervjuobjekt:

- Er det greit at vi tar opp lyd under intervjuet?
- Først og fremst vil vi takke for at du tar deg tid til dette prosjektet, det setter vi veldig pris på.
- Vi er studenter som har valgt å gjennomføre dette prosjektet fordi vi er interesserte og ønsker å lære om temaet. Vi er ikke her for å peke på feil eller mangler, eller tydeliggjøre noen usikre/svake punkter hos deg.
- Alt som blir sagt under intervjuet vil anonymiseres og ikke kunne spores tilbake til deg. Deltakelse skal ikke skade deltakere i prosjektet.
- Det er viktig for oss å påpeke at deltagelse i prosjektet er frivillig.
- Du kan når som helst velge å avslutte intervjuet eller trekke deg fra prosjektet.
- Du har rett på innsyn i dataen vi samler inn av deg.
- Det skal ikke samles inn informasjon om tredjepersoner i dette prosjektet, vi ønsker derfor at du besvarer spørsmålene med en generell beskrivelse og anonymisert
- Intervjuet består av **12** hovedspørsmål + oppfølgingsspørsmål, og vi ser for oss at vi bruker ca. **45** minutter.
- Er det noe du lurer på før vi starter?

Spørsmål til intervju

Praktisk:

1. Hvor stor er elevgruppen?
Hvor lenge har du vært yrkesaktiv?
Hvilke(-t) trinn jobber du på?

Begrepsavklaringer:

2. Hvordan forstår du begrepet «fysisk aktiv læring» (FAL)?
 - Hva mener du kan kalles FAL og hva kan ikke kalles FAL?
3. Hva legger du i begrepet «den første leseopplæringen»?

Erfaringer og refleksjoner:

4. Vil du si at FAL som metode brukes i din undervisning av den første leseopplæringen?
 - Har du brukt FAL i noen andre temaer/fag?

5. Hvorfor bruker du/bruker du ikke FAL i den første leseopplæringen?
6. Hvordan bruker du FAL i den første leseopplæringen?
7. Har du noen konkrete eksempler på hvordan du bruker FAL i den første leseopplæringen?
 - Hva vektlegger du i de aktivitetene?
 - Hva var (lærings)målet med det?
8. Hva legger føringer for din bruk av FAL i leseopplæringen?
9. Hva er din opplevelse av FAL i leseopplæringen?
 - Hva skal til for at du bruker (mer) FAL?
10. Hvilke muligheter ser du med FAL, spesielt i sammenheng med leseopplæringen?
11. Hvilke utfordringer ser du med FAL, spesielt i sammenheng med leseopplæringen?
12. Hvem har initiert bruk av FAL i din undervisning?
 - Hvorfor ble det initiert?
 - Samarbeider du med kollegaer?

Eventuelt ekstra:

Hvordan tror du FAL kan påvirke leseopplæringen?

I hvilke deler av leseopplæringen kan FAL egne seg tenker du?

Avslutning:

Er det noe du vil legge til/ Annet?

Tusen takk for at du har stilt opp!

Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Fysisk aktiv læring i den første leseopplæringen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke fysisk aktiv læring i den første leseopplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke fysisk aktiv læring som undervisningsmetode i den første leseopplæringen. I denne undersøkelsen vil vi fokusere på lærerne og deres refleksjoner rundt metoden, slik som utfordringer og muligheter. Problemstillingen for prosjektet er: «*På hvilke måter legger et utvalg lærere til rette for fysisk aktiv læring, og hvilke utfordringer og muligheter representerer metoden for den første leseopplæringen?*» Dette er et masterprosjekt som vil gå over to semester.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT, Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har gjort oss et strategisk utvalg som vi har vurdert deg aktuell for. Utvalget i dette prosjektet er basert på følgende kriterier: At du har erfaring med fysisk aktiv læring og er lærer i begynneropplæringen. Vi har sendt henvendelsen til flere aktuelle deltakere basert på disse kriteriene. Ved flere interesserte deltakere vil vi foreta en tilfeldig trekning blant de aktuelle deltakerne.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg vil deltakelsen innebære gjennomføring av et individuelt intervju, som vil vare i ca. 45 min. Intervjuet tar for seg spørsmål knyttet til dine refleksjoner og erfaringer med bruk av fysisk aktiv læring i den første leseopplæringen, og muligheter og utfordringer med metoden. I gjennomføringen av intervjuet vil vi ta lydopptak, som vil bli transkribert og anonymisert fortløpende.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Alle opplysninger og notater som samles inn vil lagres på skylagring som krever to-trinnsverifisering. Notater i fysisk form vil låst inn i skap hvor kun studentene i prosjektgruppa, Vilde Elise Hansen og Kristin Bjørgo, vil ha tilgang. Hovedveileder, Ingri Løkholt Ramberg, og biveileder, Kristin Bjørndal, vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Ved prosjektslutt, når sensur er gitt, så vil datamaterialet med dine personopplysninger, lydopptak og notater destrueres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT, Norges Arktiske Universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- UiT, Norges Arktiske universitet ved Kristin Bjørge, epost: kbj063@uit.no, telefon: [REDACTED] og Vilde Elise Hansen, epost: vha080@uit.no, telefon: [REDACTED]
- Veileder: Ingri Løkholm Ramberg, epost: ingri.l.ramberg@uit.no, telefon: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, epost: personvernombud@uit.no, telefon: [REDACTED]

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingri Løkholm Ramberg

(Veileder)

Kristin Bjørge

(student)

Vilde Elise Hansen

(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Fysisk aktiv læring i den første leseopplæringen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Godkjenning fra Sikt

09.05.2023, 09:17

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt begynneropplæring](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
191477

Vurderingstype
Standard

Dato
17.11.2022

Prosjekttittel

Masterprosjekt begynneropplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Ingri Løkholm Ramberg

Student

Vilde Hansen

Prosjektperiode

10.10.2022 - 09.06.2023

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 09.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester 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.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke

<https://meldeskjema.sikt.no/633c27ef-d389-447a-8ed2-586a9872b86a/vurdering>

1/2

behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

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. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

