

Sunniva Henriksen Bratvold

Kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen på fjerde trinn



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanninga
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Sunniva Henriksen Bratvold

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng.
Antall ord: 21 070

Sammendrag

Formålet med dette forskningsprosjektet var å inspirere og bidra til å øke kunnskapen blant skolepersonell knyttet til hvordan en bør tilrettelegge for kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen på fjerdetrinn. Bakgrunnen for dette valget av tema er de nye læreplanene som kom høsten 2020. I læreplanen for norsk står det at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning, samt stimulere lærelyst. Lærelysten kan stimuleres ved at elevene får være i bevegelse, leke og undre seg. I arbeidet har jeg også vist til teori som forteller hvorfor elementene er relevante for leseopplæringen. Gjennom empiriske undersøkelser og teori har jeg belyst dette temaet.

I en travel lærehverdag kan mange tenke at det tar lang tid, og krever for mye å legge opp til bevegelse i undervisningen. Tanken er at kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek som løftes i denne oppgaven kan bidra til å øke kompetansen blant lærerne. Den nye kompetansen kan igjen brukes til å utforme gode undervisningsopplegg. Den teoretiske forankringen i oppgaven legger frem hvorfor det er hensiktsmessig med bevegelse i leseopplæringen.

Utgangspunktet for oppgaven er kvalitativ forskning av datamateriale som er innhentet i intervju og eget forskningsprosjekt. Lærerne som har deltatt i denne studien er positive til aktivitet, bevegelse og lek i leseopplæringen. De har bidratt med sin kunnskap, og besvart spørsmål knyttet til deres undervisning og planleggingspraksis. Dette er utgangspunkt for empiri, analyse og drøfting i denne oppgaven.

Resultatene viser kreative opplegg som kan øke lærelysten til elevene, samtidig la elevene delta i undervisningen og bruke kroppen sin i læringen. Resultatene viser også at undervisningsoppleggene er overførbare til andre klassetrinn.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	7
1.1	<i>Bakgrunn, tema og problemstilling</i>	8
1.2	<i>Tidligere forskning</i>	9
1.3	<i>Avgrensing</i>	10
1.4	<i>Begrepsavklaring</i>	11
1.5	<i>Metode</i>	11
2	Teoretisk fundament	13
2.1	<i>Leseopplæringen</i>	13
2.1.1	<i>Den andre leseopplæringen - leseforståelse</i>	14
2.2	<i>Kroppslig læring</i>	16
2.2.1	<i>Fysisk aktivitet som kroppslig læring</i>	18
2.2.2	<i>Dramatisering som en del av kroppslig læring</i>	18
2.3	<i>Lekende læring</i>	19
2.4	<i>Læring i lys av sosial læringsteori</i>	21
2.4.1	<i>Motivasjon</i>	23
2.5	<i>Lesing i lys av kroppslig læring, fysisk aktivitet, samhandling og lek</i>	24
3	Metoder	27
3.1	<i>Valg av metode</i>	27
3.1.1	<i>Hermeneutisk tilnærming</i>	27
3.1.2	<i>Validitet og reliabilitet</i>	28
3.2	<i>Empiri</i>	29
3.2.1	<i>Intervju av informantene</i>	30
3.2.2	<i>Selvrefleksiv praksisforskning</i>	31
3.2.3	<i>Utvalg av informanter</i>	32
3.2.4	<i>Informasjon om informantene</i>	33
3.2.5	<i>Gjennomføring av intervju</i>	34
3.2.6	<i>Forskningsetikk</i>	34
4	Resultater og analyse	35
4.1	<i>Intervju</i>	35
4.1.1	<i>Lekpreget lesing</i>	36
4.1.2	<i>Lesing med bevegelse</i>	37

4.1.3	Leseopplæring med fysisk aktivitet.	38
4.1.4	Kroppslig læring i leseopplæringen	39
4.2	<i>Presentasjon av data fra selvrefleksiv praksisforskning - undervisningsopplegg</i>	41
4.2.1	Dramatisering som kroppslig læring på 4. trinn	41
4.2.2	Første økt – elevenes planlegging	42
4.2.3	Andre økt – arbeid med dramatiseringen og veiledning	43
4.2.4	Tredje økt – dramatisering og kulisser	44
4.2.5	Fjerde økt – fremføring	44
4.2.6	Innledende refleksjoner rundt undervisningsopplegget	45
4.2.7	Medlærerens vurdering av undervisningsopplegget	46
4.2.8	Metasamtale med elevene	47
5	Diskusjon	48
5.1	<i>Lesing og kroppslig læring</i>	48
5.2	<i>Lekpreget lesing</i>	51
5.3	<i>Fysisk aktivitet i leseopplæringen</i>	52
5.4	<i>Motivasjon for lesing i lys av kroppslig læring, fysisk aktivitet, lek og samhandling</i>	54
6	Konklusjon	56
6.1	<i>Metodisk refleksjon</i>	57
6.2	<i>Veien videre</i>	58
6.3	<i>Avsluttende kommentar</i>	59
7	Referanseliste	60
Vedlegg		65
	<i>Intervjuguide</i>	65
	<i>Didaktisk relasjonsmodell for selvrefleksiv praksisforskning</i>	66
	<i>Samtykke/informasjonskriv</i>	67
	<i>NSD – godkjenning</i>	70

Forord

Fem år som student ved Universitetet i Sørøst-Norge er snart over. År med mange utfordringer, faglig utvikling og personlig utvikling. Mange spennende møter med nye mennesker, både medstudenter, undervisere og praksislærere. Disse årene, som har gått mye fortere enn jeg hadde forestilt meg er over. Årene har vært lærerike, og jeg sitter igjen med en tro på at jeg er klar for arbeidshverdagen som venter meg til høsten. Masteroppgaven, som har vært en evighet unna, en bekymring langt der fremme og en utfordring så stor at jeg trodde jeg ikke skulle få det til er nå levert. Hverdagen ble preget av pandemi og andre utfordringer. Jeg er utrolig takknemlig for at jeg i pandemien har hatt en jobb å gå til, samt gode og støttende kollegaer som hele veien har engasjert seg og motivert meg til å skrive masteroppgaven. Uten dette hadde det nok vært vanskeligere å holde konsentrasjonen og fokus på oppgaven. En snakker mye om det som har skapt hindringer i pandemien, men personlig passet det meg bra at det nå er mulig å innhente empiri over Zoom.

I tillegg til mine gode kollegaer ønsker jeg å rette en takk til veilederen min Kirsten Linnea Kruse. Hun har virkelig stått på, utvidet sin allerede gode kompetanse og hjulpet til enhver tid. Hun tok seg god tid til å gi gode og grundige veiledninger, og opplevelsen er at ingen spørsmål var for dumme. Til hver veiledning stilte hun bedre forberedt enn en kan forvente, og har hjulpet til med å opprettholde motivasjonen.

Videre vil jeg takke medstudenter for fem fine år, og for gode oppmuntrende ord når oppgaven oppleves uendelig lang. Takk til Magnus som har hjulpet meg med å korrekturlese oppgaven min. I tillegg ønsker jeg å takke mine tre venninner Mari-Linn, Kristine og Mina for fine gåturer og utenom faglige samtaler. Dere har lyttet og engasjert dere i oppgaven, og støttet meg i prosessen.

Takk også til mamma, pappa og Sander som har latt meg sitte uforstyrret i spisestua hjemme for å skrive.

Tyristrand, 29.05.21

Sunniva Henriksen Bratvold

1 Innledning

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å inspirere, og bidra til å øke kunnskapen blant skolepersonell om hvordan og hvorfor en bør tilrettelegge for kroppslig bevegelse, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen på fjerdetrinn. I læreplanen for norsk står det at læreren i undervisvurderingen skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere lærelyst ved at elevene får lære gjennom å være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine (Utdanningsforbundet, 2020)

I samsvar med læreplanen er bakgrunnen for temaet også at en av de største utfordringene vi møter i det 21. Århundret er inaktivitet. Dagens nordiske næringsanbefalinger går ut på minst 60 minutters fysisk aktivitet. Denne aktiviteten bør være både moderat og hard. Aktiviteten kan deles opp i flere kortere økter, og bør bidra til både kondisjon, bevegelse, muskelstyrke, hurtighet, koordinasjon og reaksjonstid (Berg og Mjaavatn, 2015, s. 45). I dagens samfunn er det i mindre grad tilrettelagt for aktivitet, og hverdagsaktiviteten er redusert. Helsedirektoratet (2014) peker på at stillesitting alene er ansett som en risikofaktor i sykdomsutviklingen. For å fremme vekst og utvikling, fysisk form og god helse hos barn og unge er regelmessig fysisk aktivitet et viktig tiltak. Fysisk aktivitet i tidlig alder er grunnmuren for fysisk aktivitet i voksen alder, og i kampen mot å få livsstilssykdommer. I arbeidet med å redusere sittestilling, samt fremme en aktiv livsstil har skolen en viktig rolle. Skolen som arena kan brukes for å nå en rekke barn samtidig. Ved å implementere bevegelse og fysisk aktivitet i skolens teoretiske fag, utvikler barna ferdigheter og vaner som vil være grunnlag for deres livsstilsvaner i voksen alder. Skolens oppgave rundt å ta vare på elevenes fysiske helse er forankret i opplæringsloven.

I opplæringsloven §9A-7 står det at:

“Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane”.

Kroppslig læring i skolehverdagen støttes også av en rekke andre instanser. Deriblant står det i folkehelsemeldingen *Mestring og muligheter* (Helse og omsorgsdepartementet, 2015) at skolene skal sikre og bidra til daglig fysisk aktivitet for at elevene skal få en livslang bevegelseslyst og glede av fysisk aktivitet. I den nye læreplanen kommer det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring inn. Innenfor norskfaget omhandler temaet å utvikle

elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og bidra til identitetsutvikling og livsmestring. Elevene skal også innenfor temaet danne seg et grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer for å kunne håndtere relasjoner og delta i sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Innenfor fysisk aktivitet finnes det en rekke kunnskaper, men hvordan det bør tilrettelegges for å øke aktivitetsnivået hos barn og unge som er inaktive finnes det mindre kunnskap (Helsedirektoratet, 2008). Forskning viser også at fysisk aktivitet blant barn og unge har en positiv effekt på læring og konsentrasjon (Helsedirektoratet, 2019). Dagens skole har likheter med undervisningen som ble brukt på 1950 og 1960-tallet, og bærer preg av tradisjonell tavleundervisning hvor teoretiske fag ofte blir assosiert med stillesitting og individuelt arbeid. Med en ny læreplan som ble innført høsten 2020 er det en unik mulighet for å endre praksis, og implementere nye undervisningsmetoder i den norske skolen. Målet med denne oppgaven er derfor som tidligere nevnt å inspirere andre norsklærere til å gjøre leseopplæringen mer aktiv. Målet med oppgaven er ikke at leseopplæringen kun skal være preget av kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek, men at dette kan bidra til variasjon for å skape læring og motivasjon.

1.1 Bakgrunn, tema og problemstilling

Høsten 2020 ble som tidligere nevnt nye læreplaner innført, og den overordnede delen er fornyet i den norske grunnskole. Begrunnelsen for fagfornyelsen er at endringer i samfunnet stiller nye krav til skolen og borgerne, og at det må skapes sammenheng og dybdeforståelse på tvers av fagene (Kunnskapsdepartementet, 2020). For å skape sammenheng og dybdeforståelse kommer de tverrfaglige temaene inn, som etter navnet å bedømme skal gå på tvers av fag. Et av disse temaene heter ”folkehelse og livsmestring” og er forankret i den nye læreplanen. Temaet har som formål at elevene skal få kompetanse for å fremme god fysisk og psykisk helse, for å kunne ta ansvarlige livsvalg. Kunnskapsdepartementet (2020) har også i forbindelse med nye læreplaner ytret et ønske om å legge til rette for økt fysisk aktivitet i skolen. Målet er en time fysisk aktivitet innenfor dagens timetall. Dette betyr at den fysiske aktiviteten må implementeres i fagene som allerede er timeplanfestet. Ideen om at elevene skal få en time fysisk aktivitet er hentet fra forskning. Nyere forskning som departementene sammen (2020, s. 46) legger frem i handlingsplanen sammen om aktive liv viser at dagens

seksåringer sitter stille halvparten av dagen, og at 15 åringene sitter stille over 70 prosent av sin våkne tid. Forskningen viser til at fysisk aktivitet i skoletiden har effekt på elevenes fysiske helse, samt kan påvirke læringsresultater og læringsmiljøet positivt. For å få til dette er læreren viktig i tilretteleggingen. Denne oppgavens aktualitet viser Kunnskapsdepartementet til i sin handlingsplan hvor de ytrer et ønske om å etablere satsing rundt fysisk aktivitet i barnehage, skole og SFO.

Da jeg skulle velge tema og problemstilling til min oppgave ønsket jeg i tråd med Befring (2015, s. 58) å ta utgangspunkt i noe som interesserte meg, og i tillegg er relevant og dagsaktuelt for min lærerhverdag når jeg er ferdig utdannet. Befring (2015, s. 58) viser til at tema som velges i en oppgave kan ha en personlig bakgrunn hvor egne erfaringer eller interesser danner utgangspunktet for problemstillingen. Temaet kan ta utgangspunkt i forskning som allerede finnes, og utvikle oppgaven med bakgrunn i forskningen, samt tilføre nye funn. Fordelen med at oppgaven har personlig motivasjon eller interesse og kan vise til tidligere forskning er forutsetningene for å kunne forstå temaet. Jeg opplever det viktig å velge et tema innenfor noe som er interessant, da masteroppgaven er et omfattende arbeid. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan det tilrettelegges for kroppslig læring og lek i den norskfaglige leseopplæringen. Jeg har undersøkt kroppslig læring og lek på fjerde trinn, altså med et fokus på den andre lese og skriveopplæringen. For å begrense oppgaven har jeg valgt å se på hvordan læreren implementerer kroppslig læring og lek i sin undervisning, og jeg valgte dette innenfor leseopplæringen. Innenfor kroppslig læring kommer flere begreper som jeg kommer tilbake til i begrepsforklaringen. Problemstillingen for denne oppgaven blir derfor: *Hvordan kan læreren legge til rette for kroppslig læring, fysisk aktivitet og lekbasert tilnærming til leseopplæringen på fjerde trinn i grunnskolen?*

1.2 Tidligere forskning

Masteroppgavens tema er kroppslig læring, fysisk aktivitet og lekbasert tilnærming til leseopplæringen. I arbeidet med å undersøke tidligere forskning på dette feltet har jeg ikke funnet forskning som binder alle elementene sammen. Kroppslig læring og lekbasert tilnærming i leseopplæringen finnes det ikke mye forskning på. Innenfor fysisk aktivitet og dens betydning for læring finnes det derimot mange studier. I arbeidet med å finne relevante studier, forskningsartikler eller masteravhandlinger har jeg brukt søkemotoren Oria og Google Scholar. Der har jeg søkt etter artikler som inneholder kroppslig læring i leseopplæringen,

fysisk aktivitet i leseopplæring, samt lekbasert leseopplæring. Det finnes også nettsider og prosjekter som tar for seg konkrete tips til aktiv læring. Disse sidene er ASK-basen (Active Smarter Kids, 2014) og instituttet for aktiv læring (Institutt for Aktiv Læring, 2015) Sidene utgjør ikke en stor del for denne oppgaven, men for mer inspirasjon til undervisningsopplegg kan disse sidene besøkes. Dette er nettsider som beskriver forskningsfunn rundt aktivitet i undervisningen. Ask-basen og instituttet for aktiv læring er begge forskningsprosjekter med didaktiske opplegg som kan brukes som utgangspunkt i planleggingen av undervisningen. De har undervisningsopplegg knyttet til norskfaget, samt andre skolefag. Nettsidene blir i denne oppgaven referert til som praktiske råd, og ikke forskningsbaserte kilder.

Innenfor fysisk aktivitet finnes det en rekke forskningsprosjekter, og jeg har derfor valgt å fokusere på nyere forskning. Med nyere forskning menes forskning utført på 2000-tallet, men aller helst har jeg ønsket å bruke forskning etter 2010 og nyere. Bakgrunnen for valget av nyere forskning er at den er mest oppdatert, og at det er den forskningen som ligger til grunn da det ble utarbeidet nye læreplaner. Det er ingen forskningsprosjekter jeg har funnet som trekker linjer mellom lesing, kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek. Fysisk aktivitet i skolen har derimot et stort fokus i dag. Tidligere i oppgaven nevnte jeg Kunnskapsdepartementet (2019, s. 29) rapport som heter “Skaperglede, engasjement og utforskertrang”. I denne rapporten presenteres flere forskningsprosjekter som tar for seg fysisk aktiv læring. Jeg vil senere i oppgaven vende tilbake til Kunnskapsdepartementet rapport. Den tidligere forskningen som i dette kapitlet er nevnt, er en del av teorigrunnet og vil presenteres i teorikapitlet.

1.3 Avgrensning

Når en skal se på kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek som metoder inkluderer en forskning innenfor flere fagfelt. Dette er temaer som kan finnes igjen i biologi, filosofi, nevrovitenskap, helse og idrettsvitenskap, samt psykologi og pedagogikk (Moser, 2014, s. 251). I en masteroppgave som denne blir omfanget for stort til å tilnærme seg alle fagområdene og knytte deres syn på metodene opp imot leseopplæringen. I min oppgave vil ta utgangspunkt i norskdidaktikk i møte med det pedagogiske fagfeltet. I denne oppgaven har jeg også foretatt noen valg. Valget sto mellom hvilket årstrinn jeg ønsket å fokusere på, da hele skoleløpet blir et for vidt spenn. Jeg valgte derfor å fokusere på fjerdetrinn. Det er fordi det er dette trinnet jeg har arbeidet mest på hittil, og har best kjennskap til. I tillegg tenkte jeg

at elevene på dette trinnet fortsatt var motiverte for lek i undervisningen. Det var også dette trinnet jeg fikk flest informanter til, og hadde mulighet til å gjennomføre et forskningsprosjekt i selv. Den norskfaglige avveiningen går ut på at jeg ønsket å se på den andre leseopplæringen knyttet til kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek. Bakgrunnen for dette er at jeg opplever at lærerne er gode på å integrere dette i begynneropplæringen på første og andre trinn, men at det blir vanskeligere når det blir høyere faglige krav og trykk.

1.4 Begrepsavklaring

For å kunne svare på problemstillingen: *Hvordan kan læreren legge til rette for kroppslig læring, fysisk aktivitet og lekbasert tilnærming til leseopplæringen på fjerde trinn i grunnskolen?* anser jeg det relevant å vite hva den norskfaglige leseopplæringen går ut på. Deretter må lesingen ses i sammenheng med drama, lek og kroppslig læring.

Definisjonen på leseopplæringen er mer vid, og vil konkretiseres mer i teorikapittelet. I denne oppgaven handler leseopplæringen om ulike metoder for ordavkodning og leseforståelse, samt motivasjon for lesing. Begrepet læring har fått forskjellige definisjoner utfra hvilket læringssyn en ser begrepet fra. Læring sett i perspektiv av fysisk aktivitet kan plasseres under sosiokulturelt perspektiv på læring. Begrepet læring er i denne oppgaven plassert innenfor det sosiokulturelle perspektivet, og innebærer hvordan mennesket tilegner seg kunnskap og formes gjennom å delta i kulturelle aktiviteter sammen med andre (Wittek og Brandmo, 2016, s. 113). Kroppslig læring er definert som den grovmotoriske læringen og de bevegelsene som skjer i og mellom kropper. Dette innebærer både bevegelser, tanker, affekter og kroppsstemninger. Fysisk aktivitet defineres av Folkehelseinstituttet (2017) som all kroppslig bevegelse som er utført av skjelettmuskulatur, og som gir en markant økning i energiforbruket. Slik jeg ser det, er det intensiteten på aktiviteten som bestemmer om det tilhører fysisk aktiv læring eller kroppslig læring. Lek kan vi definere som fysisk eller psykisk aktivitet som ikke har noe eksplisitt mål utover seg selv, men som er viktig for barns sosialisering og kultur (Alver og Skre, 2020). Definisjonene vil utdypes mer i teorikapittelet.

1.5 Metode

Metode i et vitenskapelig arbeid har et viktig aspekt ved etterprøvbarehet. Dette betyr at de funnene som blir gjort i forskningsarbeidet kan kontrolleres på et vis, samt bekreftes og

forbedres av andre forskere. I denne oppgaven har jeg benyttet meg av metodene observasjon og intervju. Jeg vil komme nærmere inn på disse to metodene i metodekapittelet senere i oppgaven, og hvorfor de er relevante for min forskning.

2 Teoretisk fundament

I det påfølgende kapittelet vil jeg presentere relevant forskning og teori knyttet til masteroppgavens problemstilling. Teorien er viktig for å kunne gjennomføre gode analyser av innhentet empiri (Anker, 2020, s. 44). Teorien som jeg tar for meg, er utvalgt i forhold til empirien, og hvilke områder jeg ønsker å undersøke mer, og som kan bidra til å drøfte og besvare problemsstillingen. I kapittelet vil jeg redegjøre for leseopplæringa, og dens forankring i læreplanen. Videre vil jeg presentere teori knyttet til fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen. Teoridelen avsluttes med et sosiokulturelt perspektiv og motivasjonsteori knyttet til dette. I oppsummeringsdelen skal jeg knytte teoriene som blir presentert oppimot hverandre, - og forklare deres relevans for oppgaven.

2.1 Leseopplæringen

I dag er lesing en aktivitet som er gjennomgående i vår hverdag. Nesten hver aktivitet vi holder på med inneholder elementer av lesing. Det kan være å lese nyheter, ulik lesing knyttet til skjerm, plakater, reklame, meldinger med mer (Kulbrandstad, 2003, s. 27). Norskfaget har som oppgave å presentere ulike tekster og sjangere for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020) Kulbrandstad (2003, s. 28) viser til at faglitteraturen forsøker å forklare lesing som en individuell, indre prosess. Denne vinklingen har fokus på den tekniske siden og forståelsen av lesingen. Innenfor de sosiokulturelle teoriene ser en på lesing som en måte å være sammen med seg selv på, men også som en sosial aktivitet. Fokuset da er å forstå lesing som en rekke hendelser som har ulike formål, involverer ulike aktører og som foregår i forskjellige kontekster (Kulbrandstad, 2003, s. 29).

Roe (2008, s. 22) viser til at det er vanlig å dele lesing inn i to prosesser. En avkodingsprosess, og en forståelsesprosess, hvor begge har som mål å konstruere meningen fra teksten som blir lest. Prosessene er avhengig av hverandre. Dersom den ene komponenten svikter, får det konsekvenser for resultatet av lesingen (Hekneby, 2011, s. 53). Det å avkode et ord innebærer å kunne gjenkjenne ordet, samt uttale det. Forståelsesprosessen handler om det interaktive samspillet mellom leser og teksten i en gitt kontekst (Hekneby, 2011, s. 57).

2.1.1 Den andre leseopplæringen - leseforståelse

I den første lese og skriveopplæringen er hovedfokuset å lære de tekniske komponentene ved lesing. Dette gjelder både fonem, grafem, avkoding og stavelser. I den andre lese og skriveopplæringen snakker en ofte mer om leseforståelsen (Ulland, Palm og Andreassen, 2014, s 114). Fra fjerde trinn forventer skolesystemet at lesingen er en større del av læringen i flere fag. For å få til dette er leseforståelsen avgjørende. Bråten (2007, s. 11) viser til at leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening i tekst. Det innebærer også å lete frem og hente mening som ligger i teksten, samt at leseren selv kan skape mening med utgangspunkt i teksten. Når en snakker om å utvinne og skape mening i teksten kreves det at eleven aktivt deltar i lesingen. En god leseforståelse består ifølge Ulland mfl. (2014, s.114) av flere faktorer. Blant disse finner vi avkodingsferdigheter, ordforråd, bakgrunnskunnskaper, lesestrategier og motivasjon.

Avkodingen er grunnlaget for lesingen, og vil spille derfor en viktig rolle i leseforståelsen. Når avkodingen er automatisert bruker leseren mindre tid på å avkode ordene, og kan derfor bruke mer tid på å forstå og hente ut mening i teksten. Automatiseringen og avkodingen påvirker og utvikler også leseflyten (Ulland mfl. 2014, s. 115). En av utfordringene knyttet til svak leseforståelse er ifølge Bråten (2007, s. 11) utfordringer med flyt i lesingen. Ordforråd er en annen viktig faktor for leseforståelse. Leseforskeren Laufer (1992) fant ut at leseren må ha kjennskap til minst 95 prosent av ordene i en tekst for at leseforståelsen skal være optimal. Ulland mfl. (2014, s. 115) viser til at ordforråd og begrepsforståelse bør være en del av norskundervisningen på alle trinn.

I en optimal leseopplæring bør en arbeide med bakgrunnskunnskaper. Dette er kunnskaper som elevene har fra eget liv eller tidligere erfaringer. Bråten (2007) mener det antagelig ikke er andre faktorer som betyr så mye for leseforståelsen som bakgrunnskunnskapene. Disse blir igjen viktigere når leseren blir eldre og leser mer avanserte tekster. Bakgrunnskunnskapene en her snakker om er egne opplevelser, følelser, allmennkunnskap og livserfaring, samt tidligere tekster en har lest. Bakgrunnskunnskapene gjør det mulig for leseren å gjøre inferenser mellom informasjon gitt i teksten og kunnskap eleven allerede har. Inferenser innebærer å tilføre teksten informasjon som ikke direkte framkommer. Elevens erfaring med å gjøre inferenser inngår som en del av elevens reading literacy (Hekneby, 2011, s. 59).

Begrepet "reading literacy" kan knyttes til det norske begrepet lesekompetanse. Reading literacy er ifølge OECD (2007) forståelse, refleksjon over og engasjement rundt tekster, for å oppnå mål, utvikle sin kunnskap og potensial, samt for å kunne delta i samfunnet. Med utgangspunkt i dette betyr det at lesing ikke bare dreier seg om å motta skrevne ord, men også at leseren må gå aktivt inn i teksten med egne tanker, refleksjoner og vurderinger. For å skape leseforståelse må leseren mestre de grunnleggende komponentene som ordavkodning, leseflyt og lesehastighet. I tillegg påvirkes leseforståelsen av leserens forkunnskap, kjennskap til og bruk av lesestrategier samt evnen til å overvåke egen leseprosess (Roe, 2008, s. 23). For at lesingen skal ha best utbytte peker Roe (2008, s. 23) på at engasjement, interesse og lesingens hensikt er til stede. Tradisjonelt forbandt en lesing med skreven tekst. I dag defineres skreven tekst også som verbaltekst sammen med andre meningsskapende ressurser, som f.eks. bildebøker, multimodale tekster og elektroniske tekster som kan inneholde levende bilder, animasjoner og lyd. Dette gjør lesingen enda mer kompleks og stiller høyere krav til leseren.

For at leseforståelse i det hele tatt skal være til stede må leseren vite hvordan best kan gripe an teksten, og har tilegnet seg strategier på hvordan forstå teksten. Ulland mfl (2014, s. 117) kategoriserer lesestrategiene i minnestrategier, organiseringsstrategier, utdypingsstrategier og overvåkningsstrategier. Minnestrategi brukes når målet er å huske en tekst best mulig, og teknikken består ofte av å repetere tekstinholdet. Når hensikten er å skape sammenheng mellom de ulike delene av teksten bruker en organiseringsstrategi. Dette kan for eksempel være et tankekart eller ei tidslinje. Utdypingsstrategien blir brukt når leseren trekker inn egne relevante erfaringer. Dette brukes når leseren skal lese mellom linjene, samt tolke og utdype tekster. Når leseren bruker overvåkningsstrategi handler dette om at leseren kontrollerer og overvåker sin egen strategi. Her tar ofte leseren stikkprøver for å sjekke ut om ordet er lest riktig eller om begrepene er forstått. Innenfor overvåkningsstrategi er også begrep knyttet til metakognitive prosesser sentral. Dette innebærer at leseren reflekterer over egen tankegang og læring.

Det siste momentet innenfor leseforståelsen er motivasjon. Foruten motivasjon vil lite lesing skje. Ifølge leseformelen er motivasjon en av de tre faktorene som må til for at lesing skal skje (Traavik, 2015, s. 40). De andre komponentene i formelen er avkodning og innholdsforståelse. Sammenhengen mellom lesemotivasjon og leseforståelse er høy, og det ser ut til at lesemotivasjon påvirker både lesemengden, ordavkodningskompetansen og leseforståelsen. Hekneby (2011, s. 66) undrer seg over hva som motiverer barnet til å lese. Hun peker på at de

sosiale bakgrunnene til et barn kan påvirke barnets motivasjon for lesing. Skolen har utfordring med å utjevne disse sosiale forskjellene. En mulig løsning på dette er ifølge Skaftun (2009, s. 16) at elevene får et møte med helhetlige meningsunivers. Med det mener han at et møte med skjønnlitteratur kan skape motivasjon ved at leseren identifiserer og kjenner seg igjen i litteraturen.

Når leseforskningen snakker om motivasjon knyttet til leseforståelse er det to typer motivasjon det er snakk om (Ulland mfl., 2014, s. 118). Motivasjonene er verdikomponenten og forventningen om mestring. Verdikomponenten handler om at for at leseren skal finne motivasjon til å legge ned innsats, må lesingen ha en verdi for leseren. Denne verdien er da i form av noe som er interessant har betydning og nytte for leseren. Forventning om mestring handler om hvordan leseren vurderer sin egen lesekompetanse. Leserens vurderer hvorvidt han vil være i stand til å forstå bestemte tekster eller løse bestemte oppgaver knyttet til lesing. Ulland mfl. (2014, s.119) viser til at lærerens rolle med å vekke nysgjerrighet og interesse hos elevene er viktig for elevenes motivasjon og engasjement for lesing. Med lærerens metodefrihet er det flere undervisningsopplegg som kan føre til motivasjon og engasjement. Metodene kan være kroppslig læring, fysisk aktivitet eller lek.

2.2 Kroppslig læring

Ludvigsen-Utvalget har i NOU 2014:7 laget en kobling mellom dybdelæring og elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Dahl og Østern (2019, s. 49) kritiserer Ludvigsen-utvalget for å ikke ha med kroppslig læring når de omtaler ulike former for læring sin utredning. Dahl og Østern viser til forskning hvor det tydelig vises hvordan kroppslige og konkrete fysiologiske prosesser i kroppen påvirker det som foregår i hjernen. De argumenterer for at kroppslig læring kan være ”the missing link” i arbeidet med å etterstrebe dybdelæring. Den kroppslige læringen som her blir omtalt er definert ved at læring skjer i hele kroppen, i mennesket og mellom mennesker i sosiale og romlige virkeligheter. Den kroppslige læringen som her blir omtalt viser til både den grovmotoriske læringen, og de somatiske bevegelsene som skjer i og mellom kropper. Somatiske bevegelser kan da være sansing, intensitet, anelser og kroppsstemninger. Dahl og Østern (2019, s. 50) viser til at bevegelse, tanker, affekter og følelser også kan være en del av den kroppslige læringen når de foregår parallelt. Når en snakker om kroppslig læring tenker en at det er lettere å lære, huske og la seg bevege av noe en har utført seg, sett, tatt på eller kjent på. Forskning som blir bokkapittelet refererer til er

gjort tidlig på 2000-tallet. Dahl og Østern (2019, s.50) viser til at når noe skjer utenfor oss og fremstår som en begivenhet, påvirker det oss kroppslig. Det blir i dette kapittelet pekt på at dybdelæring også kan oppnås ved hjelp av kroppslig læring, som er en sentral del av de nye læreplanene som ble lansert høsten 2020.

Læring har historisk blitt behandlet som en prosess som har foregått abstrakt og som informasjonsbearbeiding. Denne prosessen har lite til felles med kroppslige prosesser å gjøre, og kroppslighet i klasserommet ble historisk oppfattet som forstyrrelse, eller uro. Helt ny er likevel ikke prosessen eller tankegangen rundt å bruke kroppen i læring. Dewey var en tidlig forkjemper for å bruke kroppen, og ble kjent for sitt uttrykk ”learning by doing” (Moser, 2014, s. 251). Moltubak (2015, s. 134) viser til at læring skjer med og i eleven. Han viser også til at god undervisning setter læringen i gang, men fullbyrdes av elevens egen innsats.

Barnets tidlige utvikling skjer i stor grad ved at barnet erfarer gjennom kropp og bevegelse. Piaget presenterte en teori som handlet om at barns forhold til verden er aktivt, utforskende og fysisk, legger et viktig grunnlag for den senere språklige og kognitive utviklingen (Moser, 2014, s. 251). Kroppslig læring blir i nyere tid omtalt som ”embodied learning”. Fokuset her ligger på å få frem viktigheten av praktisk aktivitet og å gi elevene konkrete erfaringer. Begrepet ”embodied” opererer med en tanke om at all læring og viten er basert på kroppslige og sanselige erfaringer. Også abstrakte kognitive prosesser kan ha sitt utspring i kroppslige fornemmelser. Ved å arbeide etter prinsipper knyttet til ”embodied learning” åpnes forståelse for hvordan erfaringer innenfor ett fagområde kan transferes til andre fagområder. Et eksempel på dette kan være å knytte kroppslige læringsaktiviteter oppimot sosial eller kognitiv læring (Moser, 2014, s. 254).

Bruk av kroppen gjennom et psykososialt perspektiv går ut på at en kan påvirke individuelle eller sosiale læringsforutsetninger. I dette perspektivet ser en for seg at kommunikasjon, trivsel, følelser og kognitive prosesser kan påvirkes gjennom kroppslige erfaringer. Det pekes også på at fokus på menneskets kroppslighet vil påvirke læringskonteksten, det sosiale klimaet og motivasjonsklimaet i de aktuelle gruppene. Moser (2014, s. 264) viser til forskning som har funnet helsemessige fordeler med fysisk aktivitet for hele livsløpet. Forskningen viser også at fysisk aktivitet er positivt i veksling med akademiske presentasjoner. Flere studier har ifølge Moser (2014, s. 264) bekreftet en sammenheng mellom fysisk aktivitet og bedre skoleprestasjoner. Forskning presentert av Bailey et al. (2009) legger frem en mulig

forklaring på hvorfor fysisk aktivitet kan bedre skoleprestasjonene. Forklaringen går ut på at den fysiske fordringen elevene får forbedrer elevenes konsentrasjon og oppmerksomhet.

2.2.1 Fysisk aktivitet som kroppslig læring

Forskning gjennomført av folkehelseinstituttet og Norges idrettshøyskole viser at norske 6 åringer sitter stille halvparten av dagen, og basert på egne erfaringer i klasserommet blir ikke stillesittingen blant elever i høyere klasser mindre. Forskningen viser også at en altfor stor prosentandel barn ikke oppfyller Folkehelsedirektoratets anbefaling om 60 minutter moderat aktivitet hverdag (Folkehelseinstituttet, 2019). Et annet aspekt som Baugstø (2019) peker på er at tendenser til fysisk aktivitet bidrar til at barn trives bedre på skolen, får bedre helse og en del forskning hevder også at elever lærer bedre i fysisk aktivitet. De siste tiårene har omfanget på forskningslitteratur som har sett på sammenhengen mellom fysisk aktivitet, bevegelse og hjernens funksjoner og egenskaper økt (Lundbye-Jensen, 2018, s. 17). Nyberg (2020) viser til at det er stor enighet om at fysisk aktivitet bør integreres i flere fag enn kroppsøving, men at veien fra teori til praksis er utfordrende. Det er akkurat dette mitt forskningsprosjekt ønsker å belyse, og være et bidra til at veien fra teori til praksis ikke blir så lang. Lundbye-Jensen (2018, s. 18) viser til at diskusjonen rundt bevegelse i skolen ikke bør handle om hvorvidt det har noen effekt for læringen, men under hvilke betingelser bevegelse fremmer kognitiv utvikling og læring.

Kunnskapsdepartementet (2019, s. 29) viser i sin rapport ”*Skaperglede, engasjement og utforskertrang*” til at fysisk aktivitet i skolen skal bidra til at fysisk aktivitet blir et naturlig valg for alle gjennom hele livet. Regjeringen har som mål å redusere den fysiske inaktiviteten med 10 % frem mot 2025, og med 15 % innen 2030. Et virkemiddel her er fysisk aktivitet inn i skolen.

2.2.2 Dramatisering som en del av kroppslig læring

Læring kan forstås som noe rasjonelt, og skapes i møte mellom ulike aktører. I det sosiokulturelle læringssynet foregår læring i samspill hvor kropp, følelser og kognisjon blir satt i bevegelse (Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Østern og Selander, 2019, s. 22). Fagdidaktikken er en praksisnær teori om relasjonen mellom undervisning, læring og meningskapning. Didaktikk kan ifølge Østern mfl. (2019, s. 23) være scenekunst som meningsbærer i faget. Østern (2019, s 136) viser til at undervisningen blir sett på som

kunnskaping som skjer av aktive, skapende elever i møte med en aktiv og skapende lærer. Det er i denne type undervisningen hvor elevene selv deltar med egen kropp, sine ideer og sine skapende evner at vi kan snakke om dybdelæring. Østern (2019, s. 138) har her særlig fokus på dybdelæring i kunstfagene. Jeg mener likevel disse tankene har overføringsverdi til de mer teoretiske fagene, som for eksempel norskfaget. Scenekunst i form av dramaturgi er et verktøy for å skape meningsfylte muligheter for læring. Østern (2019, s. 157) trekker også frem erfaringer med scenekunst og drama i religionsfaget. Der blir det ofte brukt for å skape undring blant elevene. Dette kan en trekke linjer til norskfaget, hvor kjerneelementene ønsker å vekke nysgjerrighet i tilnærmingen til tekst hos elevene. Kjerneelementet ”tekst i kontekst” handler blant annet om at tekstene det arbeides med i skolen skal engasjere elevene, samt få elevene til å undre seg (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Dramatisering og scenekunst er ikke hovedfokus i empirien i mitt prosjekt, men jeg ønsker å sette fokus på hvordan elementer hentet fra dette kan tenkes inn i norskfaget og den kroppslige læringen. Østern (2019, s. 157) viser til scenekunst i sin definisjon rundt dramatisering. I norskfaget er dramatisering mer knyttet til rollespill og rollelek. Det ser en på hvordan kompetansemålene i faget er formulert (Utdanningsdirektoratet, 2020) I metodeboken til Bergersen og Ridderstrøm (1999, s.22) kan en lese om dramatisering i skolen. Den legger opp til øvelser hvor elevene øver på hvordan de dramatiserer tanker og følelser, samt hvordan de ville oppført seg i ulike kontekster. Dramatisering kan også sees i sammenheng med lek, hvor rollelek kommer inn. Dette vil jeg belyse nærmere i det følgende avsnittet om lek.

2.3 Lekende læring

Kunnskapsdepartementet (2019, s. 27) skriver i sin rapport som heter skaperglede, engasjement og utforskertrang at lek er viktig i opplæringen. Særlig viktig er lek for å skape en god overgang mellom barnehage og skole. Det blir pekt på at de yngste barna har behov for en lekbasert læring. Dette er viktig for å bidra til at opplæringen blir relevant og motiverende. Selvom det nok er ment at de yngste elevene her er første- og andreklassinger har jeg gjennom mine få år som lærer sett behov for lek hos elever på tredje- og fjerdetrinn også. Min erfaring er her at elevene ikke kan leke og at det sosiale samspillet blir vanskelig.

Det digitale har i løpet av de siste to tiårene blitt svært sentralt i barnas liv. Allerede i første Klasse har barna egne nettbrett eller pc-er som brukes i skoledagen. Selv om digitale

læringsressurser kan inneholde momenter av lek, så er likevel noen forskere kritisk til dette. Berg (2018, s. 11) uttrykker i sin forskning bekymring for om digitaliseringen sammen med samfunnsutvikling i form av mer akademisering går på bekostning av leken. Dette fordi leken er med på å utvikle kreativiteten hos barn, samt evnen til å løse problemer. Barnet oppfatter leken som noe lystbetont, og uten mål. I barnehagen er lek og læring et element og læringen skjer gjennom lek. Målet med lek og læring i barnehagen er at elevene skal oppleve glede over å være i aktivitet og oppleve mestring. Aktivitetene i barnehagen har som mål å være utforskende, bidra til utfoldelse og være en skapende virksomhet (Berg, 2018, s. 11). Fra 1997 skulle barn begynne på skolen da de var seks år, men skolen skulle inneholde elementer fra barnehagepedagogikken de første fire årene. Leseopplæringen skulle ikke begynne før i fjerdeklasse, og barnehagelærere kunne undervise de fire første årene (Jonassen, 2017). Allerede under 2006 og kunnskapsreformen ble det endringer både i når leseopplæringen for elevene skulle starte, men også at ikke barnehagelærere fikk undervise på første trinn. Læringsfokuset og et sterkt press på leseopplæringen erstattet barnehagens pedagogikk etter denne reformen. Konsekvensene er ikke dokumentert, men Peder Haug (Jonassen, 2017) antyder at lav motivasjon for læring, manglende interesse og motivasjon i tidlig skolealder kan ha sammenheng med frafall i videregående skole. Haug (Jonassen, 2017) peker på at en reversering av seksårsreformen vil være umulig, men en god løsning er å inkludere lekende aktiviteter i større grad. Harriet Bjerrum Nielsen (Jonassen, 2017) viser til lange læringsøkter hvor elevene sitter mye stille, til tross for at forskning viser til at fysisk aktivitet og frilek er viktig for barns læring. Hun viser til gode resultater med en lekbasert førskole som Danmark opererer med. Hun utelukker ikke dette som en faktor på hvorfor Danmark har færre atferdsdiagnoser enn Norge. Finland, som er et land som skårer høyt på PISA, har elevene et år i førskolen før de begynner med læringstrykket.

Olofsson viser også til forskjellen på lek og konkurranse (1992, s. 119). Forskjellen er at i lek finnes det ingen dommer som opprettholder reglene og det er sjeldent noen som hverken vinner eller taper i lek. En annen forskjell er også at konkurransen har en klar slutt, og det er når noen vinner eller taper. Lek kan foregå over lengre tid. Konkurranse er også en metode for å sammenligne prestasjoner, men dette er ikke så viktig i en lek.

Lenes og Braak (2016) viser til at leken åpner opp for at elevene utforsker og eksperimenterer på eget initiativ. De viser til ”playful learning”-pedagogikk, eller det vi på norsk kaller lekbasert læring. Det handler om at barn søker mening i alt de gjør. Gjennom lek og læring vil

elevene delta aktivt i egen læringsprosess. Leken hjelper elevene å lære gjennom oppdagelse, utforskning og undersøkelser. Dersom leken er lagt til rette, har en mening og enkle elementer av skrift kan øke lese- og skrivekompetansen hos elevene. På de lavere trinnene kan dette handle om å lekelese, eller skrive seg til lesing. På fjerdetrinn kan elevene bruke kunnskapen innenfor lesing til å leke med ord. Dette kan være både gjennom ordleker, lese tulleord eller sette ord sammen til nye ord. Olofsson (1992, s. 109) peker på rollelek som en metode å bruke inn i undervisningen. Dette innebærer at elevene går inn i en rolle, hvor de både snakker og oppfører seg slik som rollen krever. Rollelek krever at eleven behersker rolleteknikk og samspill, og er utfordrende for elever som er usikre og utrygge. En kan hjelpe elevene inn i rollelek og rollespill ved å gi elevene en rolle de kjenner til og kan være trygge på. Forskning gjort allerede på midten av 1980-tallet viser at dårlige lesere er mer kontekststøttede. Det innebærer at elevene trenger et formål med lesingen for å forstå teksten. Rollelek kan bidra til å tydeliggjøre konteksten. Denne rolleleken kan være i form av dramatisering av eventyr (Vedeler, 1986, s. 48). Fordelene med eventyr er ifølge Vedeler (1986, s. 49) at elevene møter en meningsfull og motivasjonsskapende tekst. Eventyrene er også en hjelp i automatiseringsprosessen med sine gjenkjennelige skjemaer. Ved ulike tilnærminger til eventyret gjennom rollelek kan læreren tilpasse undervisningen.

2.4 Læring i lys av sosial læringsteori

Sosial læringsteori er utviklet på Skinner og Banduras forskning, og videreutviklet av Bandura (Manger, 2013, s. 224). Den sosiale læringsteorien bygger på at individet lærer gjennom å observere hva andre gjør, og den sosiale læringen og samhandlingen spiller en stor rolle. Den sosialkognitive teorien har gitt oss en ny forståelse på hvordan læring foregår. Teorien tar for seg og beskriver at læring skjer i et gjensidig samspill av atferd, personfaktorer og miljø. Denne tankemåten innebærer at mennesket selv aktivt påvirker sitt liv og dets omgivelser. Manger (2013, s. 241) viser til at dette betyr at mennesket ikke er underlagt biologiske passive krefter. Bandura (Manger, 2013, s. 241) utviklet en teori hvor han mente at menneskets tro på egen kapasitet til å mestre oppgaver bestemmer hva vi gjør med de evnene, kunnskaper og ferdighetene vi har. Denne troen utvikles gjennom gjentatte erfaringer basert på det virkelige livs oppgaver gjennomført med modellering og veiledning. Forventningen om mestring avgjør hvilke oppgaver elevene begir seg ut på, hvor stor innsats de yter, om de lærer noe og hvilke tanker og følelser de utvikler for skolen og skolearbeidet. Den sosiale

læringsteorien ønsker å gi eleven mestringsopplevelser som bidrar til motivasjon for videre arbeid.

For å kunne mestre og lære peker Manger (2013, s. 242) på faktorer som spiller inn. Faktorene handler om samspillet mellom barnets atferd og hvilke forhold i barnet og barnets miljø som samspiller med atferden. Tidligere kunnskap, ferdigheter og forventninger om å mestre noe påvirker dette samspillet. Elever hvor forventningen om mestring er høy er ofte motiverte for å løse oppgavene som blir gitt, mens elever med lav forventning om mestring unngår oppgavene eller skaper uro i gruppene. Dette kan igjen spille inn på læringsmiljøet. For å hjelpe elever med lav forventning om mestring til å få høy forventning om mestring forteller Manger (2013, s. 245) historien om svømmeren Michael Phelps. Han fikk som niåring diagnosen ADHD. Læreren han da hadde mente at Phelps aldri ville kunne konsentrere seg om noe som helst. Moren bestemte seg da for at denne læreren ikke skulle få rett, og hjalp gutten til å få energien over på noe han likte, nemlig svømming. Treneren ga Phelps troen på at han kunne lykkes. Gjennom å øke forventningen om mestring, og forventningen om å mestre flere detaljer under trening skapte dette glede hos Phelps, som igjen bidro til at han lyktes i verdenstoppen som svømmer.

Barn lærer ikke bare på skolen, men overalt ellers. Læringen skjer både alene og sammen med andre, og det foregår hele livet. Bråten (2016, s. 43) definerer læring som noe som skjer når ett eller flere menneskers forståelse eller atferd endres på bakgrunn av indre eller ytre erfaringer. Denne definisjonen beskriver et kognitivt perspektiv som legger vekt på både forståelse, egenaktivitet og motivasjon, samt det sosiale aspektet ved læring. Bråten (2016, s. 47) peker også på at læring innebærer at mennesker kan skape forståelse individuelt og i fellesskap, i mange ulike sammenhenger. Denne definisjonen innebærer at menneskelig læring ses på som et resultat av gjensidig påvirkning mellom individ og sosiale omgivelser. Definisjonen kan plasseres under det sosiokulturelle perspektivet. Perspektivet legger vekt på at barn tilegner seg og konstruerer tankeredsaker gjennom interaksjon og samhandling med andre (Bråten, 2016, s. 46). Wittek (2016, s. 133) viser til at den sosiokulturelle tilnærmingen til læring har utgangspunkt i den kulturhistoriske skolen. Her var det unaturlig å se læring som noe isolert, men heller som en aktivitet. Tilnærmingen er sentral i nyere forskning, og må forstås som et paraplybegrep. Innenfor sosiokulturelt læringssyn finner en flere tilnærminger som at læring er historisk og kulturell og at den er mediert og skjer i en situert interaksjon, samt fungerer som en transformator. Mest relevant for dette studiet er tilnærmingene til

læring som omhandler at læringen er kontekstuell. Dette innebærer ifølge Wittek (2016, s. 133) at læringskonteksten betraktes som en vesentlig bit av arbeidet som foregår i klasserommet. Det sosiokulturelle perspektivet er opptatt av hvordan læringsprosesser nedfelles i konkrete kontekster. Säljö (2001, s. 139) viser til kontekstens fire dimensjoner som spiller inn på læring. De fire dimensjonene er fysisk, kognitiv, kommunikativ og historisk. Det fysiske handler om miljøet handlingen utføres innenfor. De kognitive dimensjonene handler om deltakelse i de spillereglene og konvensjonene som utvikler seg og som blir styrende for hvordan de involverte personene prioriterer når de handler og ytrer seg. Den kommunikative dimensjonen innebærer relasjoner og interaksjoner mellom personer og ressurser i konteksten, og må forstås i sammenheng med det kognitive. Den historiske og fjerde dimensjonen handler om at samhandlingsformer og etablerte handlemåter er historisk forankret. Med utgangspunkt i disse fire dimensjonene kan vi si at læring i et sosiokulturelt perspektiv fokuserer på deltakelse i sosiale sammenhenger. For å skape mening i de erfaringer som vi gjør, er det en forutsetning at vi deltar aktivt i interaksjon hvor en gjør læringen relevant (Wittek og Brandmo, 2016, s. 144). Bråten (2016, s. 55) viser også til viktigheten av å gjøre læringen relevant. Å konkretisere abstrakte faglige begreper og prinsipper kan bidra til å gjøre læringen mer relevant for elevene.

2.4.1 Motivasjon

Hopfenbeck (2016, s. 9) viser til forskning gjort både innenlands og utenlands som viste at elever kjedet seg på skolen. Forskingen er fra slutten av 1990 og starten av 2000-tallet. Undervisningen som får kritikk blir omtalt som formidlingspedagogikk, og ønsket å sette mer fokus på elevsentrert undervisning. Bakgrunnen for forskningen var at læreplanen L97 la opp til at elevene skulle lære mer gjennom lek, praktisk arbeid, kreative uttrykksformer, prosjektarbeid og faglig fordypning (Hopfenbeck, 2016, s. 9). Dette er også elementer vi finner i den overordnede delen av læreplanen i dag.

Hattie (2013, s. 71) var også med i diskusjonen om hvordan undervisningen burde organiseres. Han viser til at aktiviteter som utfordrer elevene til å tenke over hvordan de leser eller skriver, og aktiviteter som samarbeidslæring kan bidra til å gi elevene en opplevelse av lese- og læringsstrategier. Disse mener han har en reell funksjon, og er en del av motivasjonsarbeidet. Bjørnebekk (2016, s. 232) peker på at motivasjon er en viktig faktor for å utvikle akademisk suksess, og at dette er et viktig område innenfor pedagogikk og

læringspsykologi. Han viser til at dagens samfunn omtaler motivasjon om en prosess som gir elevene retning og opprettholder målrettet aktivitet, og ikke som en igangsetter som en tidligere har snakket om. I Bjørnebekks studie om motivasjon står elevens sosialkognitive prosesser sentralt. Dette omfavner hvordan eleven innhenter informasjon fra det sosiale miljøet eleven er en del av, hvordan det bearbeides og kommer til uttrykk. Andre kognitive aspekter som er viktige for motivasjonen er hensikter, mål og forventninger. Mye av forskningen en har på motivasjon i skolen går på hvordan lærere og skoleledere påvirker elevens motivasjon gjennom klasseromsstrukturen. Bevissthet rundt hvilke mål og hensikter det er i klasserommet er også med og påvirker. Bjørnebekk (2016, s. 233) viser til at denne bevisstheten vises gjennom hvilke arbeidsoppgaver elevene får, gruppeinndelingene, undervisningsstilen, samt tilbakemeldingene og framovermeldingene elevene får for videre utvikling. Det har vært akademisk enighet om at motivasjon er et resultat mellom personlighet og egenskap hos eleven, karakteristika til oppgaven, miljøet og omgivelsene til eleven. En læringsaktivitet kan være interessant for noen, samtidig som den ikke appellerer til andre. Motivasjonen kan også implisitt være tilstede i en situasjon. Det innebærer at situasjoner som har klare rammer kan utløse ønske om å prestere, og dermed føre til økt motivasjon (Bjørnebekk, 2016, s. 244). Resultater fra studier Bjørnebekk viser til forteller at elever føler seg mer tilfredse når de opplever at de har gjort så godt de kan og blir målt etter det, kontra aktiviteter hvor prestasjonen har hovedfokus. Denne forskningen viser også at prestasjonsmål fungerte som en ytre motivasjon, og elever som ikke nødvendigvis var motiverte vil på kort sikt få en prestasjonsgevinst. Et forskningsprosjekt gjennomført av Bjørnebekk, Gjesme og Ulriksen (2011) viste at klasserom med mestringsmålfokus, altså elevens egen mestring og læring skapte mindre prestasjonsangst, bedre prestasjoner og høyere velvære hos elevene. Elevene som hadde undervisning som hadde prestasjonsmål som fokus, opplevde ikke elevene like stor økning i prestasjonene eller velværet, men Bjørnebekk (2016, s. 245) peker på at denne forskningen trenger mer forskning for å kunne slå fast hvilke konsekvenser prestasjonsmålfokuset har i klasserommet.

2.5 Lesing i lys av kroppslig læring, fysisk aktivitet, samhandling og lek

I dette forskningsprosjektet har jeg som mål å undersøke fysisk aktivitet i leseopplæringen. Som tidligere nevnt er det lite forskning som knytter disse temaene sammen, og jeg skal

derfor forsøke å gjøre en kopling i dette avsnittet. Deretter skal jeg gå dypere inn i tematikken gjennom de etterfølgende analysene av det empiriske materialet for denne masteroppgaven.

Helsedirektoratet (2019) peker på forskning som viser at fysisk aktivitet blant barn og unge har en positiv effekt på læring og konsentrasjon. Noe som ikke henger sammen med dagens skole hvor teoretiske fag blir assosiert med stillesitting og individuelt arbeid (Nyberg, 2020). Kulbrandstad (2003, s. 29) viser til at lesing i dag også blir sett på som en sosial aktivitet hvor målet er å forstå at lesing har ulike formål og foregår i ulike settinger. Begrepet reading literacy kan også knyttes til lesing og fysisk aktivitet. Dette begrepet bruker OECD (2007) når de snakker om engasjementet rundt tekster samt forståelse og refleksjoner. Reading literacy krever at leseren aktivt deltar i teksten.

Leseforståelsen sin delkomponenter kan også læres ved hjelp av fysisk aktivitet. Når leseren skal mestre de ulike komponentene som ordavkodning og lesehastighet, kan en rekke aktiviteter knyttes til dette. I tillegg til ordavkodning og lesehastighet viser Roe (2008, s. 23) at leseforståelsen også påvirkes av leserens engasjement, interesse og hensikt. Ved å bruke embodied learning kan en tilrettelegge for at leseren blir engasjert og interessert i stoffet, samt at en gir lesingen en hensikt. Ved å bruke embodied learning inn i leseundervisningen kan en gi elevene både kroppslige og sanselige erfaringer knyttet til lesing. Et eksempel på dette kan være en aktivitet jeg selv observerte en gang jeg var i praksis. Elevene på tredje trinn hadde som mål å vite hva ordklassen substantiv var. Læreren hadde plassert mange lapper med navn på ulike substantiv på et sted. Et annet sted lå konkretene som passet til lappene. Elevene måtte da lese på lappen hva som sto, for så å løpe til neste sted og plassere lappen på en tilhørende konkret. I neste omgang fantes det også lapper som ikke tilhørte ordklassen substantiv. Dette stilte krav til at elevene leste flere lapper. Med denne type konkurranse og lek kan elevene leke seg til læring, men opplegget har samtidig et faglig aspekt. Aktiviteten ga ikke bare elever kunnskap til ordklassen, men er også en form for begrepslæring. Ved bruk av denne metoden knytter også læreren lek inn i den fysiske aktiviteten. Denne læringsaktiviteten ble derfor oppfattet som noe lystbetont, og en opplevelse av mestring og glede i tråd med Bergs (2018, s. 11) definisjon av lek.

Som tidligere nevnt er lek noe lystbetont, og lesesenteret (Rognved, 2021) peker på at elevene skal utforske og eksperimentere på eget initiativ. Det er mange mulige måter å løse dette på. En metode som kan brukes på eldre lesere som fjerdetrinns elever er at de sammen får spille

ulike brettspill sammen. Eksempler på dette kan være det kjente alias hvor elevene må lese et ord også forklare ordet slik at de andre deltakerne forstår spillet. En annen mulighet er det populære spillet villkatten, men at en lager tekst istedenfor bilder. Da er poenget at elevene skal trekke en lapp, lese ordet som står på lappen, og forsøke å finne ordet på brettet. For å gi elevene en enda mer aktiv rolle, kan også elevene selv lage brettspill som de nevnte. En tredje mulighet er å spille Scrabble. Der skal elevene selv lage ord på brettet, og bygge ord videre på de bokstavene som allerede ligger på brettet. Dette kan også være mer lekpreget ved at elevene selv blir enige om reglene før de starter. Gjennom en lystbetont og engasjerende tilnærming til ord vil ordforrådet utvides. Dette har igjen positiv påvirkning på leserens leseforståelse. I denne oppgaven vil dramatisering og rollelek som innebærer kroppslig læring bli sett i relasjon til lesing.

I alle eksemplene nevnt ovenfor arbeides det innenfor det sosiokulturelle læringssynet, hvor elevene samarbeider for å nå et mål. Det sosiokulturelle perspektivet legger som tidligere nevnt vekt på at læring skjer i samhandling og interaksjon med andre (Bråten, 2016, s. 46). I tillegg er det et viktig aspekt med det sosiokulturelle læringssynet at læring fokuserer på deltakelse i sosiale sammenhenger. I likhet med lesing og lek er meningen med sosiokulturelle læringsaktiviteter å skape mening i de erfaringene som blir gjort, og her er aktiv deltakelse i interaksjon en forutsetning (Wittek og Brandmo, 2016, s. 144). Aktivitetene nevnt ovenfor fletter kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek fint sammen med sosiokulturelt læringssyn. Hovedmålet med disse komponentene er å utvikle leseferdighetene hos eleven. Dette løses her ved at delkomponenter av en leseprosess er integrert i læringsaktivitetene.

Det siste elementet jeg har tatt med i denne oppgaven er motivasjon. Hopfenbeck (2016, s. 9) viser til at elever kjedet seg på skolen, og at elevsentrert undervisning bør komme mer i fokus. En av metodene for å sette elevsentrert undervisning i fokus er som L97 la opp til, nettopp lek og praktisk arbeid. Dette er også noe Kunnskapsdepartementet diskuterer i 2020, og ønsker å etablere en satsing rundt dette i den norske skolen. Leseformelen tar for seg tre faktorer som må være tilstede for at lesing skal skje (Traavik, 2015, s. 40). En av disse faktorene er motivasjon. Verdikomponenten handler om at leseren finner motivasjon til å legge ned en innsats. Innsatsen kommer når leseren opplever at lesingen har en verdi (Ulland m.fl., 2014, s. 118) For å skape denne motivasjonen kan en gjøre aktiviteten lystbetont gjennom lek, eller motiverende gjennom at elevene får bruke kroppen fysisk.

3 Metoder

I et forskningsarbeid er en viktig del å beskrive hvordan ny kunnskap er tilegnet. Dette vil ifølge Thagaard (2003) bidra til å styrke studiets troverdighet og kvalitet. I dette kapittelet vil metodene brukt i dette studiet presenteres, etterfulgt av dataanalyse og avslutningsvis vil studiets validitet og reliabilitet, samt forskningsetiske vurderinger som ble gjort underveis i arbeidet presenteres.

3.1 Valg av metode

Problemstillingen *Hvordan kan læreren legge til rette for kroppslig læring, fysisk aktivitet og lekbasert tilnærming til leseopplæringen på fjerde trinn i grunnskolen?* poengterer at min interesse er å finne ut av hvordan lærerne i skolen legger til rette for leseopplæring i kombinasjon med kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek. Hvilke erfaringer lærerne jeg snakker med har i forhold til temaet, og hvordan de tilrettelegger for dette. For å få svar på dette har jeg valgt å bruke intervju og observasjon som metode. Problemstillingen kan besvares gjennom bruk av flere metoder.

Våren 2020 ble det norske samfunnet rammet av koronaviruset. Dette ga restriksjoner for besøk ved skoler på tvers av kommuner. Dette setter dessverre noen begrensninger for metodevalgene i oppgaven. Intervjuene kunne gjennomføres på Zoom, men observasjon på ulike skoler og klasser ble vanskelig med henhold til smittevern. Våren dette forskningsprosjektet ble gjennomført ble alle skoler i nærområdet innført smittenivå ”rødt” som innebærer at skolene ikke kan ta imot folk utenfra. Jeg jobber selv i skolen, og har de siste to årene holdt på med fysisk aktivitet i undervisningen min. For å gjøre temaet i oppgaven relevant selv for forskningen, og fordi jeg har tro på at egen deltakelse i læringsarbeid fører til læring valgte jeg selv å gjennomføre et undervisningsopplegg. Undervisningsopplegget blir en del av oppgavens empiri. Jeg kommer tilbake til dette i et eget kapittel som er kalt selvrefleksiv praksisforskning.

3.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Gjennom en vitenskapsteoretisk posisjon kan oppgave få et rammeverk for hvordan virkeligheten forstås, og på hvilken måte vi vitenskapelig skal få tilgang til denne (Anker,

2020, s. 47). Forskningens historie innebærer ulike vitenskapelige posisjoner og tradisjoner har blitt brukt og kritisert, og til dels avløst hverandre. Nye posisjoner utvikles også. I Anker (2020, s. 48) sin bok deles det vitenskapsteoretiske inn i tre hovedposisjoner. Dette er posisjoner hvor oppgaven har som hovedmål med å forklare fenomener, posisjoner som er opptatt av å forstå menneskets verden med et humanvitenskapelig blikk. Den siste posisjonen er å fortelle, og er gjerne brukt når en skal omtale makt og samfunnsstrukturer. Min oppgave har en hermeneutisk vinkling. Vinklingen er posisjonert innenfor å forstå, men omhandler både forforståelsen og forståelse. Det innebærer hva vi tror vi vet, og kritisk undersøke fenomenet, for så å justere forforståelsen (Anker, 2020, s. 51). I arbeidet med å besvare min problemstilling valgte jeg kvalitativt forskningsintervju og observasjon fra en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken som tidligere nevnt går ut på å klargjøre hva forståelse og fortolkning er, og handler om forståelse av meningsfulle fenomener (Gilje og Grimmen, 2009, s. 142). Tilnærmingen legger vekt på tolkninger og forståelse, og har gitt den kvalitative forskningen et vitenskapsteoretisk fundament. Forskerens forståelse og informantenes oppfattelse i intervju og undervisningssituasjon danner utgangspunkt for drøftingen i oppgaven.

3.1.2 Validitet og reliabilitet

Innenfor kvalitativ forskning er definisjonen av validitet ofte brukt. Begrepet handler i kvalitativ forskning om en har undersøkt det som en har til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2013, s.79). Validitet deles så inn i ytre og indre validitet. Den indre validiteten tar for seg om forskningsfunnene samsvarer med virkeligheten, og den ytre om funnene kan overføres til andre situasjoner. For å styrke validiteten i oppgaven er det viktig å sette seg inn i tidligere forskning, aktuelle teoretiske perspektiv og metodelitteratur i forkant av innhenting av empiri. På denne måten mener Krumsvik (2013, s. 80) at teoristudiene vil styrke funnenes validitet. Validitet omfatter også hvordan en har tolket det som kommer frem i intervjuene og hvordan dette er relatert til teorien. Dette blir presentert i drøftingen min senere i oppgaven. Totalt sett handler validitet om å ha en kritisk holdning til eget arbeid, samt stille spørsmål underveis i prosessen.

Begrepet reliabilitet innenfor kvalitativ forskning tar for seg etterprøvnbarheten. I kvalitativ forskning er dette ikke alltid like lett å gjøre, men spiller en rolle på spørsmålene som blir brukt i forskningen (Krumsvik, 2013, s. 83) Utfordringen og fordeler knyttet til validitet og reliabiliteten i denne oppgaven er min dobbeltrolle som forsker. I forskningsprosjektet fungerer jeg både som innhenter av andres informasjon, men jeg legger også frem egne funn. Når en legger frem egne funn er det viktig at en prøver å være så objektiv som mulig. For å etterstrebe denne objektiviteten har jeg valgt å ha med meg en medlærer for å observere og gi sine synspunkter på funnene. Fordelene er at en selv får prøvd ut opplegget, slik at det både er lettere å beskrive og analysere funnene.

Innenfor validitet og reliabilitet er også begrep som pålitelighet og gyldighet vesentlige. Pålitelighet er viktig for å sikre at dataene er godt gjennomført (Anker, 2020, s. 108). Dette innebærer at forskeren tar leseren med inn i forskningsarbeidet og viser frem dataene sine på en pålitelig måte. Ved å ta leseren med inn i prosjektet og dens ulike faser vil leseren selv kunne prøve ut forskningsprosjektet, og få tilnærmet de samme resultatene.

For å sikre informantenes pålitelighet til dette forskningsprosjektet har jeg arbeidet systematisk for å finne informanter. I min utvelgelse av informanter hadde jeg først tenkt at jeg skulle velge ut alle informantene mine fra ulike facebookgrupper som handler om ulik aktivitet og i undervisningen. Jeg fant flere informanter, men flere omstendigheter gjorde at informantene ikke hadde mulighet til å stille. Jeg arbeider til daglig ved en barneskole, og etter en rundspørring på skolene i nærområdet fant jeg omsider to andre lærere som holdt på med kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i undervisningen. Tilfeldighetene skulle også ha det til hen at lærerne begge hadde arbeidet ved 4. trinn tidligere, eller fortsatt arbeidet på dette årstrinnet. Den tredje informanten kjente jeg fra tidligere praksisskole, og hadde allerede i praksis sagt seg villig til å være informant.

3.2 Empiri

Problemstillingen tar utgangspunkt i at jeg ønsker å undersøke hvordan læreren kan legge til rette for kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen. I denne delen skal jeg beskrive med teori hvordan empirien til oppgaven ble innhentet.

3.2.1 Intervju av informantene

I dette forskningsarbeidet står jeg overfor noen valg knyttet til metodebruk. Tidligere har jeg nevnt observasjon som en metode som kan anvendes. En annen metode som også kan brukes innenfor forskningsarbeid er intervju. Målet med intervju er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 117) at kunnskap skapes i interaksjon mellom forsker og forskningsdeltakere. I et forskningsintervju er målet å utvikle kunnskap knyttet til et bestemt tema hvor utgangspunktet er problemstillingen i forskningen.

Det finnes flere måter å intervju på. En måte er å intervju i grupper, i såkalte fokusgrupper. Dette vil være mer relevant dersom en ønsker å se på temaer som omfatter kollegiet på en arbeidsplass, eller forskning på relasjoner mellom elever. Andre metoder en kan bruke innenfor kvalitativ metode er dybdeintervju. Dybdeintervju er det jeg har valgt, og kan være en måte å tilnærme seg hvordan lærerne tilrettelegger for fysisk aktivitet i norskfaget. Ved bruk av intervju til temaet kan erfarne lærere bidra med hvordan det tilrettelegges. I tillegg vil de utvalgte informantene få mulighet til å begrunne deres valg og hensikter i arbeidsmåter.

Dybdeintervjuer er ifølge Tjora (2010, s. 91) en måte hvor meninger, holdninger og erfaringer kan studeres, og gi et innblikk i informantenes refleksjoner. Dybdeintervjuer er også hensiktsmessig dersom man har tilgang til få informanter. Det forskeren må være observant og reflektere kritisk rundt i dette arbeidet er at informantens subjektive følelse eller mening vil ligge til grunn for intervjuet. Strukturen i et dybdeintervju foregår gjerne ved bruk av oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avsluttende spørsmål. Tjora (2010, s. 96) beskriver oppvarmingsspørsmål som typiske bli-kjent spørsmål som ikke krever mye refleksjon. For eksempel kan dette være alder til intervjuobjekt, hvor lenge vedkommende har vært i skolen eller hvor lenge han/hun har holdt på med fysisk aktiv læring. Etter noen minutter med oppvarmingsspørsmål tar intervjuet for seg refleksjonsspørsmål. Disse spørsmålene utgjør kjernen for intervjuet, og informanten kan her gå i dybden på forskningens tema (Tjora, 2010, s. 97). Dybdeintervjuet avsluttes med noen spørsmål eller informasjon som avrunder intervjuet. Dette kan ifølge Tjora (2010, s. 97) være en forklaring på videre gang i forskningsprosjektet samt hvordan dataene som ble brukt i innhenting vil bli behandlet.

I forkant av intervjuet er det hensiktsmessig å utarbeide en intervjuguide (Tjora, 2010, s. 113). Denne kan inneholde stikkord eller ferdig formulerte spørsmål. Jeg valgte i dette forskningsprosjektet å ha ferdig formulerte spørsmål, fordi jeg har drevet så lite med intervju tidligere i studieløpet. Spørsmålene ble utformet som beskrevet tidligere i avsnittet, med innledning, hoveddel og avslutning med informasjon. Tjora (2010, s. 113) viser også til at dybdeintervjuene ofte fungerer som uformelle samtaler og avviker ofte litt fra intervjuguiden. Dette skjedde også i et av intervjuene hvor jeg kjente både informant og klassen fra tidligere. Men med utgangspunkt i et sett med ferdig formulerte spørsmål viste jeg at jeg hadde en gjennomtenkt intervjuguide, og at hensikten var å få informasjon som kan nyttiggjøres i masteroppgaven.

3.2.2 Selvrefleksiv praksisforskning

I forskningsarbeidet har jeg valgt å bruke refleksiv praksisforskning. Dette blir gjennomført som en mikrostudie, og vil fungere som sekundæmpiri. Hovedmetoden og primæmpirien i denne oppgaven er intervju, men praksisforskningen vil forsøke å komplementere intervjuene.

Lindseth (2017, s. 244) beskriver metoden som en observasjonsmetode hvor observatørene opptrer aktivt og er med i prosessen. Dette innebærer at jeg skal gjøre meg erfaringer med forskningsprosjektets tema i lys av egen praksis. Formålet med den refleksive praksisforskningen er å analysere den praktiske kunnskapen læreren innehar. Funnene anvendes videre til å forbedre eller endre praksisen. Med bruk av denne metoden mener Lindseth (2017, s. 246) at en forstår det teoretiske som ligger til grunnen i praksisen. I dette prosjektet innebærer det at teorien om fysisk aktivitet, lek, motivasjon og lesing blir knyttet sammen til et forskningsprosjekt. Slik jeg tolker det er det nyttig for egen praksis og utvikling å anvende refleksiv praksis hvor jeg selv som lærerstudent er aktiv i innhenting av empirien. Denne erfaringen som jeg sitter igjen med til slutt vil være nyttig for arbeid i min lærerhverdag. Empirien i henhold til refleksiv praksisforskning skal hentes inn ved at jeg gjennomfører et opplegg som er beskrevet senere i oppgaven. Dette opplegget vil bli observert av en medlærer som i ettertid kan være med å evaluere og diskutere opplegget. For å få med egne refleksjoner og erfaringer kommer jeg til å føre notater i etterkant av undervisningsopplegget. Dette gjøres helst rett etter endt undervisning.

Den selvrefleksive praksisforskningen er i slektskap med aksjonsforskningen. I denne masteroppgaven er selvrefleksiv praksisforskning valgt fremfor aksjonsforskningen.

Bakgrunnen for dette er at den selvrefleksive empirien er sekundærlitteratur, og aksjonsforskningen innebærer mer omfattende arbeide. Felles for de begge er at forskeren i dette arbeidet har en dobbelt rolle. St. Meld. Nr. 11 Læreren – rollen og utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2009) peker på at lærerutdanningen skal være praksisnær og teoriorientert. Aksjonsforskning blir pekt på som et bidrag til å skape denne sammenkoblingen mellom praksis og teori. Aksjonsforskning kan forstås som selvstudier som refleksiv praksisforskning er, men kan også gjøres til store forskningsprosjekt hvor skoler og lærere samarbeider med eksterne forskere. Metoden er kritisert og ikke alltid anerkjent som forskning. Bakgrunnen for det er at forskning innenfra kan bli sett på som vanlig, og bli tatt for gitt, altså ikke få den anerkjennelsen den fortjener (Ulvik, Riese, Roness, 2016). For å unngå nettopp det i dette forskningsprosjektet er intervju av andre informanter med. Ulvik mfl (2016) viser til at aksjonsforskning i lærerutdanningen kan føre til en mer relevant utdanning, fordi studentene får egne konkrete erfaringer å relatere til.

3.2.3 Utvalg av informanter

Når en arbeider innenfor kvalitativ intervjuforskning er det relevant hvordan en velger informanter (Alvesson, 2011, s.59). Da jeg skulle velge informanter, var det viktig for meg at alle arbeidet med fysisk aktivitet i leseopplæringen. På denne måten kunne de komme med konkrete tips om hvordan de planla øktene, hvorfor de arbeider med fysisk aktiv læring kombinert med leseopplæringen, samt hvilke erfaringer de har gjort seg med tiden. Prosessen ved å velge ut informanter gikk først ut på å forhøre seg med kollegaer og medstudenter om de kjente noen som holdt på med fysisk aktivitet i leseopplæringen på tredje til femte trinn. Av en kollega ble jeg derfor tipset om å søke etter informanter på ei Facebook-gruppe. Facebook-gruppa er ei gruppe for lærere som bruker fysisk aktiv som undervisningsmetode. Inne på denne siden kom jeg da i kontakt med to informanter som kunne være relevante for oppgaven. Dessverre trakk disse kandidatene seg, men etter en spørreunde i nærmiljøet fant jeg to andre informanter. Disse informantene har ulik utdanning. De har begge holdt på kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i undervisningen i noen år. Disse intervjuene foregikk ikke på Zoom, men gjennom et fysisk møte. En av informantene hadde også erfaring med metoden på ungdomsskole, videregående og høyskolenivå. Ingen av de utvalgte informantene var nyutdannede, og hadde mange års erfaring med undervisningsmetodene.

Informantene har på bakgrunn av at de ikke er nyutdannede hatt muligheten til å reflektere

over eget undervisningsopplegg, men ingen av dem har formell utdanning som fletter fysisk aktivitet og lese – og skriveopplæringen sammen. Før intervjurunden startet deltok jeg i et pilotintervju med en studentgruppe som skriver om tilsvarende tema som meg. Vi har også kommunisert og delt erfaringer knyttet til spørsmålene i ettertid, for å få så gode spørsmål som mulig til oppgavene våre. På bakgrunn av at et intervju måtte gjennomføres på Zoom, ble pilotintervjuene også en forberedelse på hvordan programmet fungerte.

3.2.4 Informasjon om informantene

Jeg hadde avtale med tre lærere fra tre forskjellige skoler. En av lærerne kjente jeg fra et tidligere praksisopphold. Informantene jeg har snakket med uttrykte stor interesse for temaet som jeg ønsket å undersøke, og uttrykker glede for at det blir fokus på temaet. Et av intervjuene ble tatt opp på zoom for å kunne fokusere fullt på intervjuet, og bruke tid på å bearbeide og innhente informasjon i senere tid. I forskningsprosjektet har også en skoleklasse deltatt. De har også vært informanter, og sammen vært med å utføre forskningsprosjektet knyttet til dramatisering til skolen. På denne måten kan vi si at elevene både har vært informanter som har vært deltakende i forskningsprosjektet, men også informanter som har blitt forsket på. Klassen jeg har forsket på og med er en fjerdeklasse med 24 elever. Relevant for denne oppgaven kan det være at klassen har under fem elever som har lært norsk etter fylte 6 år. Det er ca. 10 elever som er flerspråklige, men norskspråket er likestilt med deres morsmål. De resterende elevene er elever med en eller to norskspråklige foreldre, og som har norsk som sitt førstespråk.

I intervjuene møter vi tre lærere som underviser på fjerde trinn på tre forskjellige grunnskoler i ulike kommuner. Alle tre hadde ulike grunnutdanninger. En informant har master i idrettsfag og hovedfag i norsk, en annen har barnehagelærer i bunn og deretter tatt fordypning i norsk. Den tredje av utvalget har grunnskolelærerutdanning bestående av 60 studiepoeng i norsk. Utdanningene ble tatt ved ulike høyskoler eller universitet. På denne måten har alle informantene ulike utgangspunkt og ulik kompetanse. At lærerne har ulik av utdanning og ulike grader tenker jeg kan styrke tanken om at alle kan få til fysisk aktiv læring i lese- og skriveopplæringen.

3.2.5 Gjennomføring av intervju

Som tidligere nevnt er det rødt nivå i skolene i nærområdet der jeg bor. Dette førte til at intervjuene ble gjennomført i gjennom Zoom. Fordelen med dette er at intervjuet kan tas opp i sin helhet, og senere i forskningsarbeidet kan en se intervjuet flere ganger. Intervjuene tok mellom 30 og 40 minutter.

3.2.6 Forskningsetikk

Anker (2020, s. 104) viser til at forskningsetikk både omfavner de formelle rammeverkene, men også de skjønsmessige vurderinger som blir gjort. De formelle kravene er at du forholder deg til å sikre informantenes personvern og anonymitet. Dette har jeg forsøkt gjennom å gi informantene nummer i stedet for navn. Det har heller ikke i oppgaven blitt nevnt navn, arbeidsplass, alder eller gitt informasjon som kan gjenkjenne personene. Det eneste som er kritisk, er at en medlærer har vært med i forskningsarbeidet. Medlæreren har likevel ikke blitt navngitt eller beskrevet på en måte som gjør hen gjenkjennbar. Min nåværende arbeidsplass er ikke nevnt i oppgaven. Forskningsarbeid som inkluderer intervju, krever en søknad hos NSD. Denne søknaden ligger ved som vedlegg.

Det forskningsetiske arbeidet inneholder også at informantene blir behandlet på en forsvarlig måte. Min forskningsutøvelse må også være reflektert og gjennomtenkt (Anker, 2020, s. 104). Mine refleksjoner går i møte med informantene ut på å informere godt om deres rettigheter, samt sørge for at de har den kontaktinformasjonen de trenger dersom de har spørsmål til forskningsarbeidet. I etterarbeidet med den innhentede empirien ønsker jeg å fremstå saklig i diskusjonen, og behandle informantene med respekt. Dette innebærer at informantenes praksis blir diskutert, og eventuelt kritisert på en respektfull måte.

Et annet viktig aspekt knyttet til det etiske i dette forskningsprosjektet er at det forskes på barn. Elevene og foresatte har fått muntlig informasjon om forskningsprosjektet. Det er gitt informasjon om at det er opplegget det skal forskes på, og at elevenes egne refleksjon vil inkluderes. Det er også informert om at ingen elever vil bli presentert slik at de er gjenkjennbare. På bakgrunn av at det ikke ble brukt video tillot alle foreldrene at elevene deltok i prosjektet.

4 Resultater og analyse

Den kvalitative analysen har som mål å øke leserens kunnskap på området det forskes på, uten å måtte gjennomgå dataen som er brukt i prosjektet (Tjora, 2010, s. 155). I dette kapittelet skal jeg analysere funnene fra empirien. Selve begrepet analyse betyr å løse, eller dele opp i mindre biter og størrelser (Anker, 2020, s. 17). Analyseprosessen omfatter også det videre arbeidet hvor jeg skal finne sammenhenger i materialet. Analysen skal også se etter spenninger og drøftes ved hjelp av teori. Anker (2020, s. 17) viser til at analyse handler om å stille spørsmål til det empiriske materialet, samt lese og organisere data i lys av teori. Deretter skal svarene gjenfortelles på en forståelig og relevant måte. Før en kan gå i gang med analysen på prosjektet må forskeren starte en innledning og forarbeidsfase. Forarbeidet går ut på å velge ut problemstilling. I analysen er oppgaven å sirkle inn på oppgavens fenomen. I min oppgave er oppgavens fenomen den kroppslige læringen i norskfaget. Analysen som skal brukes i denne oppgaven er det Anker (2020, s. 40) omtaler som tematisk analyse. En tematisk innholdsanalyse er en systematisk måte å beskrive et tekstinhold på. Anker (2020, s. 40) problematiserer den tematiske analysen, fordi det er deler av en helhet som blir tatt ut. På denne måten kan en gå glipp av viktige elementer. Det hullet som eventuelt skulle oppstå har jeg prøvd å fylle med elementer fra den narrative analysen. Analysen av empirien i selvrefleksiv praksisforskning har elementer fra narrativ analyse. Det er gjerne en omtale som brukes om sammenhengende fortellinger eller muntlige historier og deler av historier fra intervju, som er sentralt i denne oppgaven. Utgangspunktet i de narrative analysene er at gjennom historien skaper mennesket seg en forståelse for verden.

4.1 Intervju

I analysen av intervjuene har jeg valgt å kategorisere etter lekpreget lesing, lesing med bevegelse, fysisk aktivitet i lesingen og kroppslig læring i leseopplæringen. I analysefasen starter utvelgelsen av hvilke materialer som skal brukes og har relevans for oppgaven. I denne fasen har jeg, i tråd med Anker (2020, s. 69) lest gjennom intervjunotatene flere ganger, og markert det jeg tenker er de mest interessante funnene. I tillegg har jeg vurdert om funnene er relevante slik at de kan besvare problemstillingen. I arbeidet med analysen i empirien jeg selv har utført diskuterte jeg med medlæreren min om hvilke hendelser som var mest relevante for oppgaven.

4.1.1 Lekpreget lesing

Når det kommer til lekpreget lesing er dette noe alle tre informantene er kjent med.

Informantene forteller om lesing og lek hvor de opererer med styrt lek. Den ene informanten forteller om lek i form av brettspill. I klasserommet pleier hun å bruke et spill som er inspirert av brettspillet *Villkatten*. Villkatten er et spill som består av et Brett dekket av ulike bilder og en eske med kort som har bilde av det du finner igjen på brettet. Da er det førstemann til mølla om å finne bildet som ble trukket på brettet. Den som finner bildet først sier ”villkatten” og får beholde kortet. I stedet for bilder har denne læreren brukt ord. Det er et Brett fullt av ord som står i ulik retning, hulter-til-bulter på brettet. I en eske ved siden av brettet er alle ordene som kort. Prinsippet er det samme som i bildespillet. Den som først finner riktig ord får beholde kortet. Når spillet er ferdig er det den som har flest kort som vinner. Spillet stiller da krav til at alle elevene som deltar må lese både ordet på kortet og alle ordene på brettet for å finne riktig ord. Informanten opplyste da at hun hadde god erfaring med å bruke enten de ordene som hadde vært ukens ord over en lang periode, eller de høyfrekvente ordene. På denne måten sikrer informantene at alle elevene har lest og skrevet ordet minst en gang tidligere. For å tilpasse øvelsen forteller informantene at hun deler opp i ulike spillgrupper etter nivå, også får de ett Brett tilpasset sitt nivå. Hun sier at 4-5 spillere per Brett er mer enn nok.

Informant 3 forteller om en aktivitet som baserer seg på samme prinsippet som villkatten, men er organisert på en annen måte. Denne læringsaktiviteten kaller hun for *Popkorn-spill*. Det går ut på at læreren har lagt en rekke ord rundt på gulvet. Informant 3 forteller at hun ofte bruker aktiviteten i repetert lesing for å bedre lesehastigheten. Da bruker hun høyfrekvente ord. Aktiviteten går ut på at de høyfrekvente ordene er laget som laminerte kort. Elevene skal snu kortene og lese ordet som står på kortet. Hvis det er riktig får de beholde kortet, men hvis de tar feil er det neste sin tur. Dersom de leser riktig får de lese nye kort. De får da holde på helt til de leser feil eller velger å gi seg. Blant kortene ligger det ord hvor det står ”POP” på. Hvis eleven trekker dette kortet mister han/hun alle kortene sine. Ofte holder man på med spillet i fem minutter om gangen, og det er om å gjøre å ha flest kort når spillet stoppes. På spørsmål om hvilke leseferdigheter informantene tenker blir trent under *Popkorn* svarer informantene at dette både går på avkoding og lesehastighet, som igjen er viktig for leseforståelsen. Informant 3 beskriver også varianter av *Popkorn* hun bruker når elevene skal arbeide med begrepsforståelse. Den ene er at elevene skal snu ordene på lik linje, men nå skal de utføre flere operasjoner. De skal først snu kortet og lese hva det står, deretter skal elevene

finne et synonym til ordet. Finner eleven dette får han/hun beholde kortet. En vanskeligere variant er at de skal lese ordet, for deretter å forklare ordets betydning. Informant 3 har også erfaring med å bruke *Popkorn* på flerspråklige elever eller elever med begrenset ordforråd. Da har læreren brukt ordkortene, også skal elevene finne bilder som tilhører ordet. Informanten har god erfaring med denne metoden å leke med ordene og språket på. Hun forteller at det blant elevene er stort engasjement rundt lesingen i disse timene. Det er timer hvor hun opplever det som lavterskel for å delta.

4.1.2 Lesing med bevegelse

Lesing med bevegelse er en annen metode alle informantene peker på at de bruker i sin undervisning. Informant 2 forteller om flere måter hun bruker lesing i bevegelse. Forskjellen på at det er i bevegelse kontra som en fysisk aktivitet er at disse læringsaktivitetene sjeldent gir høy puls. Blant læringsaktivitetene informant 2 her har brukt har vært natursti, puslespill og demontere en tekst. Denne kan også gjøres om til en mer fysisk krevende aktivitet, men informanten har best erfaring med at det ikke er noe tidskonkurranse på denne type oppgave. Det faglige poenget med natursti kan også tilpasses temaet det arbeides med i timen. I fjerdeklasse har informanten god erfaring med å arbeide med leseforståelse. Da har hun plassert laminerte lapper rundt i skolegården. Hver av historiene har en kort historie, etterfulgt av ett eller to spørsmål til teksten. Elevene går gjerne to og to. For å undersøke om elevene har fått med seg det de har lært oppsummeres oppgavene muntlig i timen etter, eller det gjennomføres en Kahoot. Informant 2 forteller om god erfaring med å knytte leseforståelsen opp mot tekster fra andre temaer elevene holder på med. Videre forteller informant 2 at hun har laget puslespill knyttet til lesing. Dette har hun brukt i temaer som synonym, antonym og begrepsinnlæring. Dette fungerer ved at det står forskjellige ord på kortene. Eleven skal trekke et kort, lese hva det står, fortelle hvilket ord som er partneren, for så å se om hun/han kan trekke den riktige partneren i bunken. Den siste øvelsen informant 2 peker på i lesing med bevegelse er en aktivitet hun kaller å demontere en tekst. Dette er en aktivitet som går ut på at elevene skal lese en tekst innenfor en sjanger. Ved siden av lærer de litt om sjangeren. Når de har lært det nødvendige om sjangeren får de utdelt en tekst. En måte å demontere teksten på er at elevene selv skal navngi de ulike delene i teksten. Da får de ofte post-it-lapper hvor de skriver f.eks. ”innledning” også klistrer de post-it-lappen på innledningen til historien. For å skape litt bevegelse i øvelsen pleier informanten å skrive ut teksten på et A3-ark som henger i klasserommet. Hver av gruppene har sitt eget A3-ark. Informant 1 og 3 forteller også om

erfaring med denne type tekstarbeid. I tillegg til disse læringsaktivitetene tilføyer informant 3 dramatisering og *Escape room*. I arbeid med tekstforståelse har informant 3 god erfaring med å dramatisere tekstene elevene leser. Spesielt hvis det er litt vanskeligere tekster, eller hvis de leser lengre tekster eller bøker det kan være vanskelig å huske fra gang til gang. Informanten forteller om erfaring med å dramatisere tekster fra andre fag som f.eks. KRLE, men også norskfaglige tekster hentet fra leseboka. Hun forteller at når elevene dramatiserer tekster opplever hun at de både forstår innholdet bedre, og at innholdet blir husket i ettertid. *Escape room* som informant 3 har erfaring med, fungerer ved at hun har delt opp fotballbanen eller gymsalen i ulike soner. Hver sone har en oppgave som må løses for å komme videre til neste sone. Det er om å gjøre å komme seg igjennom sonene på kortest mulig tid. Oppgavene er knyttet til det temaet elevene arbeider med. Innenfor lesing har informanten holdt på med ordklasser, stavelser, lengre tekster etterfulgt av spørsmål, ord som har mistet noen bokstaver og begrepsforklaringer. Hun forteller at elevene opplever aktiviteten som spennende fordi de må finne riktig svar for å komme seg videre. Dersom de har prøvd tre ganger uten å gjette riktig får de gå videre, men får en tilleggstid på fem sekunder.

4.1.3 Leseopplæring med fysisk aktivitet.

Informant 1 er nok den av informantene som har mest erfaring knyttet til fysisk aktivitet i leseopplæringen. Hun har spesielt god erfaring med stafetter. På denne måten forteller informanten om at elevene glemmer litt bort at det er noe faglig. Hun forteller at de gjerne tar en liten stafettøkt i starten av timen. På denne måten vil elevenes konsentrasjon få en boost, som kan brukes på andre stillesittende aktiviteter inne i klasserommet. Informanten peker på at disse stafettene er det bare fantasien som kan sette en stopper for. Her har hun brukt både innlæring av ordklasser, dobbel- og enkelkonsonant og begrepsforståelse. En metode er at elevene skal hente seg et ord, lese ordet høyt for læreren og si hvilken ordklasse det tilhører. Det ligger så rokkeringer med navn på de ulike ordklassene i andre enden. Når eleven svarer riktig får eleven lov til å sortere ordet inn i riktig rokkering. Den samme måten kan brukes ved at eleven trekker et kort hvor det står et ord med dobbelkonsonant og et ord med enkel konsonant. Eleven må da forklare en medelev forskjellen på ordenes betydning. Informant 3 kan fortelle om en annen erfaring. Hun har brukt stjerneorientering som fungerer på samme måte som naturstien til informant 2, men med stjerneorientering skal elevene løpe mellom postene. Stjerneorienteringen blir mest brukt i arbeid med tekst og tekstforståelse. Elevene får beskjed fra læreren om hvilken post han/hun skal løpe til. På posten leses en tekst, og det skal svares på spørsmål til teksten. Deretter løper eleven tilbake til læreren med svaret, og får en

ny post hvis svaret er riktig. Hvis svaret er galt må eleven tilbake til posten. For å tilpasse dette har læreren satt ut ti poster, men kravet er at elevene skal være innom fire eller fem av postene. På denne måten kan det være ulik vanskelighetsgrad på postene. Informant 2 forteller om en måte å arbeide med begrepsforståelse på. Hun legger kort med ulike ord de har arbeidet med den siste tiden i midten av et stort område. Elevene blir delt inn i lag som står fordelt på fire hjørner. Oppgaven er å hente et begrep, forklare læreren hva som står for så å forklare gruppa det. Hvis begrepet er forklart riktig får elevene beholde kortet. Det er om å gjøre å ha flest kort til slutt.

Det siste av de fire elementene mine informanter har fortalt om er det jeg har valgt å kalle motivasjon for lesing. Da jeg spurte informantene om hvorfor de holdt på med kroppslig læring i undervisningen var de alle tre ganske samstemte, men forklarte det på ulike måter. Informant 1 sa at motivasjonen bak kroppslig læring i leseopplæringen var å se den læringsgleden elevene viste. Informant 2 forteller om en elevgruppe som tidligere ikke var så motivert for lesing, men som nå etterspør leseaktiviteter. Hun rapporterer at elevene gjerne kan lese tekster på både to og tre sider så lenge de får ha stjerneorientering. Informant 3 forteller om de samme opplevelsene. Hun forteller at elevene både har blitt raskere lesere, men at elevene også forstår mer av det de leser. Hun peker på at dette helt sikkert kan ha noe med modning å gjøre, men sier også at hun ser at elevene har mer rett på leseforståelsesoppgavene de arbeider på. Alle tre forteller at elevene blir mer motiverte, fordi det ikke oppleves kjedelig. De trenger heller ikke å sitte stille så lenge, og mange liker godt å samarbeide i læringsaktiviteter knyttet til lesing også. Mange av elevene liker også spesielt godt at det er et konkurransepreg over aktivitetene slik at laget er avhengig av at de presterer. Informant 2 forteller at hun opplever at flere elever opplever at læringsaktivitetene får mening. De opplever at det er en grunn til at de må lese tekstene, og at de skal brukes til noe. Hun forteller at hennes elevgruppe er glad i å hente tekster fra andre fag, fordi de opplever det som mer motiverende. Når de bruker tekster fra andre fag opplever de at de allerede kjenner tekstene eller fagstoffet litt fra tidligere, og derfor forstår og kan svare på spørsmålene lettere enn hvis det er en splitter ny tekst.

4.1.4 Kroppslig læring i leseopplæringen

I innhenting av empiri spurte jeg også informantene mine om hvordan de opplevde det var å legge til rette for kroppslig læring og lek i deres undervisning. Informant 1 påpeker at all

undervisning krever god planlegging. Hun forteller derfor at planleggingen av og til kan oppleves som mer krevende. Det innebærer at det i blant trengs mer rekvisitter for å gjennomføre undervisningen. I de tilfellene tar det gjerne tid å lage i stand disse. Hun er også tydelig på at hvis en er nøye med rekvisittene og tar godt vare på disse, samt danner seg et system rundt hvor en har hva, vil planleggingen nesten være ferdig til neste gang opplegget skal brukes. Det er derfor vanskelig for informanten å si om hun bruker lengre tid i planleggingen av undervisning med kroppslig læring og lek, enn ordinær undervisning. Hun er også opptatt av at hver undervisningstime skal inneholde et element av elevaktiv læringsaktivitet. Med dette mener hun at elevene skal bevege kroppen sin i løpet av timen. Forskjellen med kroppslig læring og fysisk aktivitet mener informanten er nettopp dette. At eleven i kroppslig læring bruker kroppen sin, mens det i fysisk aktivitet stiller krav til høyere puls.

Informant 1 påpeker at aktiviteten vil bidra til at elevene får bedre konsentrasjon, og at læreren på denne måten har gitt seg selv litt billig boost hos elevene. Informant 2 forteller at hun legger opp undervisningen på samme måte som ved vanlig undervisning. Hun tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1978, s 136) Det første hun gjør er å ta utgangspunkt i hva elevene skal lære. Deretter prøver hun å finne minst en aktivitet som krever at elevene beveger kroppen i løpet av timen. Hvis dette ikke lar seg gjøre skal i hvert fall elevene få læringsoppgaver hvor de først arbeider individuelt, også går rundt i klasserommet og deler med medelevene sine. Erfaringene rundt dette er at hun opplever elevene mer motivert for arbeidsoppgavene, og at elevene opplever at oppgavene gir mening. Hun mener også at når elevene er motiverte for leseoppdragene de får, kommer også resultatene lettere. Dette på bakgrunn av at elevene generelt får mer trening når de er motiverte og deltar i undervisningen, kontra når de er umotiverte, ukonsentrerte og melder seg ut av undervisningen. Informant 3 forteller at hun er opptatt av at elevene skal være delaktige i øktene sine, fordi det er elevene som skal lære. Hun legger til rette for kroppslig læring og lek ved å ha som hovedprinsipp at elevene tilnærmet aldri skal sitte stille lenger enn i ti minutter. Hun har en annen tilnærming enn de andre informantene. Denne informanten tenker på seg selv som elev. Med dette som utgangspunkt danner hun seg noen tanker om hvor lenge det er realistisk å sitte stille, samt hvor lenge hver aktivitet kan holdes. Hun påpeker at det er viktig at elevene kan sitte stille også, men som en forutsetning for å sitte stille har hun ofte en aktivitet i forkant. Til vanlig deler hun økta inn i 3 x 20 minutter. Da kan elevene først ha en aktivitet som booster konsentrasjonen, deretter en aktivitet hvor elevene kan dra nytte av

konsentrasjonen, og til slutt en aktivitet som belønning for å styrke motivasjonen. Informant 3 påpeker at hun tar utgangspunkt i årsplanene og ukeplanene i planleggingsarbeidet. Der står det hvilke mål elevene skal nå. Ut fra dette kan hun planlegge læringsaktivitetene som hun mener passer best for å nå de ulike målene.

4.2 Presentasjon av data fra selvrefleksiv praksisforskning - undervisningsopplegg

I denne delen vil jeg forklare hvordan jeg har planlagt og gjennomført undervisningsopplegg på fjerde trinn ved egen arbeidsplass. Empirien er hentet inn gjennom metoden selvrefleksiv praksisforskning. Jeg vil først beskrive hvordan jeg planla undervisningsopplegget. Deretter kommentere hvordan det gikk, og hvilke refleksjoner jeg har rundt tilretteleggingen. I diskusjonskapittelet vil jeg belyse refleksjon i lys av teori og den empirien innhentet fra informantene i intervjuene. Gjennomføringen har foregått ved at jeg selv har designet opplegget og gjennomført. Med meg hadde jeg en medlærer som har tatt notater underveis. I tillegg skrev jeg et notat rett etter undervisningsøkten. Disse notatene ble diskutert sammen med medlærer. Da diskuterte vi erfaringene, samt hvilke forbedringer og endringer som kunne gjøres. Denne diskusjonen blir nevnt senere i kapittelet. Erfaringene som blir gjort i empirien, drøftes i neste avsnitt og sees i lys av det teoretiske fundamentet.

4.2.1 Dramatisering som kroppslig læring på 4. trinn

I dette forskningsprosjektet har mine informanter snakket mye om leseaktiviteter som er elementer innenfor leseopplæringen. Det kan være å lære ordklasser, forstå begreper eller noe tekstforståelse. På bakgrunn av dette ønsket jeg å teste ut og supplere mine data med et større prosjekt som utfordrer leseforståelsen hos elevene, men samtidig krever at elevene bruker kroppslig læring. Jeg har valgt å gjennomføre et undervisningsopplegg på fjerde Trinn. Opplegget tar utgangspunkt i kompetansemålet etter 4. Trinn fra LK20: ”*utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk*” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Målet med undervisningsopplegget er at elevene skal arbeide med utviklingen av sin leseforståelse ved dramatisering som metode. Elevene fikk utfolde seg kreativt, og hadde ingen forbud mot å gjøre om litt på eventyret. Hovedelementene i eventyret skulle være til stede, men dersom noen ønsket å gjøre mer ut av en karakter var det greit. Opplegget tar utgangspunkt i en uke med fire norsktimer.

Da jeg skulle planlegge undervisningsopplegget tok jeg utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen av Bjørndal og Lieberg (1978, s. 136). Den ligger som vedlegg til denne oppgaven. Det første jeg gjorde var å finne et mål for opplegget fra læreplanen. Deretter brøyt jeg ned kompetansemålet slik at målet for opplegget ble ”Jeg kan lese og forstå innholdet i et eventyr” og ”Jeg kan dramatisere innholdet i et eventyr sammen med andre”. Ut fra disse målene bestemte jeg at elevene skulle dramatisere et eventyr de fikk utdelt, slik at ingen grupper fikk det samme. I klassen er det 24 elever. For å være mange nok til å kunne dramatisere et eventyr, men ikke for mange til at de klarer å samarbeide ble det fire grupper med seks elever. Jeg kjenner klassen godt, da jeg har arbeidet med klassen i flere år. At jeg kjenner elevgruppen gjør trolig undervisningsopplegget bedre, da jeg vet hvilke elever som fungerer på gruppe sammen, og hvilke elever som har et mindre godt samarbeid. Når elevene var delt inn i grupper så jeg på hvordan elevene skal vurderes. Her bestemte jeg at elevene skal gjøre medelevsvurdering hvor publikum skal kommentere hvilke eventyrtrekk gruppa har fått med. I tillegg skal gruppa selv evaluere om de har fått med alle trekkene til eventyret i dramatiseringen, eventuelt hvorfor de ikke har fått dem med.

Temaet for prosjektet var som tidligere nevnt eventyr. Elevene kjenner godt til temaet fra tidligere, og har i perioden arbeidet med eventyr, slik at mange vet allerede hva som kjennetegner et eventyr. Eventyrene de fikk utdelt var forskjellige for å utfordre elevene til å finne kjennetegn. To av gruppene fikk eventyr hele elevgruppen hadde kjennskap til. Dette var eventyrene *Tre små griser* og *Rødhette og ulven*. De to andre gruppene fikk eventyr færre elever kjente til. Dette var *Kjerringa mot strømmen* og *Askeladden og de gode hjelperne*. Elevene fikk tre undervisningsøkter til å lese, fordele roller og øve inn rollene sine på. Den fjerde undervisningsøkten gikk til fremføring. Jeg kommer videre til å kommentere det viktigste av det som foregikk i disse undervisningsøktene.

4.2.2 Første økt – elevenes planlegging

Elevene gikk i grupper. Mange av elevene var entusiastiske til det lille prosjektet. Selv elever jeg tenkte at denne aktiviteten ikke passet så godt for var motiverte til å legge ned et arbeid. Elevene får ønske seg hvilken rolle de vil ha, men i gruppe to og tre må det inn en voksen for å hjelpe til med å mekle. Det er tross alt ikke hovedpoenget med oppgaven. Elevene begynner å planlegge hvem som skal gjøre hva. Gruppe en deler opp eventyret *De tre små griser* i tre akter: En til hvert av husene til grisene. Gruppe tre og fire fikk ukjente eventyr og fikk tips

om å lese gjennom eventyret hver for seg, deretter leste de eventyret sammen før de delte roller. Gruppe 2 gikk i gang med å planlegge fremføringen med en gang. De kjente allerede eventyret godt, og leste derfor ikke over eventyret. Denne gruppen ble anbefalt at en av elevene fungerte som forteller, fordi gruppen besto av flere elever som er flerspråklige. Noen av disse flerspråklige elevene er ikke like trygge på hverken forståelsen sin eller på uttalen. De valgte å ha med en forteller for å drive eventyret fremover, og for å hjelpe elevene å dramatisere. Gruppe 3 og 4 rakk ikke å begynne å øve på eventyret sitt, da de brukte hele økta på å bli kjent med eventyret. Elevene virket motiverte for videre arbeid, og flere sa at de kom til å øve på rollen sin hjemme for at den skulle bli best mulig. For de flerspråklige elevene var tekstene litt vanskelige. De fikk derfor ha med seg den andre læreren for å få hjelp til vanskelige begreper eller uttrykk. De fleste gruppene fungerte stort sett uten store utfordringer den første økten.

4.2.3 Andre økt – arbeid med dramatiseringen og veiledning

I den andre økta skulle også gruppe tre og fire begynne innøvingen av eventyret sitt. På gruppe tre møter de på utfordringer tidlig i undervisningsøkten. To elever melder seg ut av undervisningsøkten. Da jeg spør hvorfor de ikke deltar forteller de at det ikke liker å spille skuespill. Det tok mye av tiden, men løser seg ved at begge fikk være fortellere i eventyret *Kjerringa mot strømmen*. I dette skuespillet er det ikke så mange hovedpersoner, så det løste seg greit. Gruppen godtok dette uten protester. På gruppe fire forsvinner en elev ut av klasserommet. Etter en samtale viser det seg at han ikke fikk være Askeladden slik han ville. Han mente at rollene ble utdelt på en urettferdig måte. De hadde løst det slik at det var første som meldte seg til en rolle som fikk rollen. Etter en samtale med gruppen ble de enige om å fordele rollene på nytt, og trekke hver av rollene. Når de hadde fordelt rollene begynte de å øve på replikkene. Gruppe en og to er godt i gang med øvingen. På gruppe to er det få hovedroller. Fordi det er få hovedroller og to fortellere ble det lite arbeid på de to andre. Vi diskuterte på gruppa om de skulle fremføre eventyret to ganger med forskjellige hovedroller, men dette var de ikke så positive til. To av elevene er ikke så glad i å snakke høyt for andre elever. Det ble derfor bestemt at de skulle lage kulisser som passet til eventyret. De malte derfor brua som kjerringa og mannen står på, og landskapet rundt denne brua. Dette malte de på gråpapir. De fant også frem rekvisittene de trengte i dramatiseringen. De gikk ut og fant strå de kunne lime på gråpapiret. Dette skulle illustrere åkeren. Gruppe fire møtte på en utfordring da det var flere hjelpere i eventyret enn de var folk på gruppa. Dette løste elevene

med at de ikke tok med seg brødrene til Askeladden i fortellingen, men fortelleren fortalte om dem. De hadde derfor en forteller, Askeladden, grønnskollingen, prinsessa og tre hjelpere. Eleven som spilte grønnskollingen, spilte også prinsessa for å få antall elever til å gå opp. Dette fikk de litt hjelp til, og var en plan undertegnede hadde tenkt gjennom før undervisningsøkta. Grappa som har eventyret *De tre små griser* hadde litt problemer med å forstå hvordan ulven kunne blåse ned husene. De gjorde derfor en kreativ endring ved at ulven skulle rive ned huset til grisene.

4.2.4 Tredje økt – dramatisering og kulisser

Elevene får mulighet til å bruke flere rom, men også uteområdet til å øve på sitt eventyr. Elevene ytret et ønske om at ikke de andre gruppene skulle se for mye, og fikk derfor spre seg. Grappa som har om *Askeladden og de gode hjelperne* har litt utfordringer fordi eventyret er så langt. Undertegnede hjelper dem da med å strukturere slik at de bare dramatiserer de viktigste rollene. Grappa som skal dramatisere *Rødhetten og ulven* uttrykker at de er ferdig, og at de kan rollene sine uten å bruke manus. De får derfor også muligheten til å lage rekvisitter. De blir da tipset om å lage huset til bestemor, samt skogen utenfor bestemors hus. Også de lager dette på gråpapir. Grappa som har om *Kjerringa mot strømmen* uttrykker også at de er ferdige. Siden de allerede har laget rekvisitter har undertegnede litt få arbeidsoppgaver til denne grappa. Min medlærer foreslår da at grappa skal hjelpe de som har eventyret *De tre små griser* med å lage rekvisitter. *De tre små griser*-grappa forteller at de trenger tre hus. Et lite, et mellomstort og et stort hus.

4.2.5 Fjerde økt – fremføring

I fjerde økt skal elevene fremføre sine produkter. De fikk øve gjennom eventyret sitt en gang før de skulle fremføre det. Dette visste jeg at vi hadde tid til, da jeg tidligere tok tiden mens de øvde. Hver gruppe brukte mellom tre og fem minutter på gjennomføringen. Unntaket var Askeladden og de gode hjelperne, som brukte nærmere ti minutter. Denne grappa fikk derfor starte fremføringen. Med tanke på at alle akkurat hadde vært i bevegelse virket det fornuftig å velge det lengste eventyret først, fremfor når elevene begynte å bli ukonsentrerte mot slutten av timen. Grappa gjennomførte med stil. De husket alt uten hjelp. En gang glemte en av elevene sin replikk, men de andre på grappa var kjappe med å hjelpe han med å komme på

det. Gruppe to var *Kjerringa mot strømmen*, med to elever i hovedrollen og en forteller som innledet og avsluttet oppgaven. De tre andre som hadde arbeidet med rekvisittene måtte fortelle hvordan de hadde laget, og hvorfor de hadde tatt med det de hadde med. Det måtte de gjøre for å vise at de var en del av oppgaven, men også for å vise at de måtte lese eventyret for å vite hva de trengte av rekvisitter. Gruppen med eventyret Rødhette og ulven har valgt å ha en forteller for å drive fortellingen fremover. Samtidig har Mor, Rødhette, bestemor, ulven og jegeren fått sine replikker. Elevene fikk tips om å gjøre en vri på eventyret og lage egne replikker. Dette bidro til at elevene gjorde eventyret mer relevant i forhold til sin egen tekstkunnskap. Når de hadde en forteller var det lettere for elevene å huske sine replikker. Det var ikke noe krav at de skulle kunne eventyrene helt utenat når det var så kort tid å øve på. Mange av elevene hadde likevel øvd på replikkene i friminutt og hjemme. Elevene som ikke hadde pugget replikkene, eller av andre grunner ikke husker like godt fikk lov å ha med seg manuset sitt. Dette var en trygghet for mange, i tilfelle de skulle glemme det de sa. Gruppen som hadde *Tre små griser* valgte også å ha en forteller, slik at dramatiseringen ble et sammenhengende eventyr som ble fortalt. For at alle skulle ha et eierskap til prosjektet, og delta i arbeidet måtte de elevene som ikke hadde roller fortelle hvilke oppgaver de hadde gjort. Elevene som hadde arbeidet med rekvisittene fortalte klassen hvordan de hadde løst dette. Gruppene fortalte også kort hvordan de hadde fordelt rollene og hvordan de hadde lært manus. Hensikten bak dette var at de andre gruppene kunne lære av hverandre, men også at elevene selv skulle få en mestringsfølelse og et metaspråk rundt prosessen og alt de hadde fått til.

4.2.6 Innledende refleksjoner rundt undervisningsopplegget

Jeg opplevde at mange av elevene var motiverte for denne metoden å arbeide på. De fleste elevene bidro positivt til gruppa. Elevene som ikke er like glad i å stå fremme på scenen tok mer rolle innenfor andre arbeidsoppgaver. Noen av elevene tok mer del i å skrive manus og organisere dramatiseringen. Noen av elevene gjorde oppgaven veldig stor, og hadde tenkt å bruke tid på kostymer og utstyr som hadde vært morsomt og brukt hvis ikke oppgaven var stor. Gruppen som hadde en elev som løp ut fordi han ikke fikk hovedrollen fikk en god hjelp til å finne ut i konflikten. Store deler av klassen er glade i oppgaver som krever at de arbeider, og jeg visste på forhånd at oppgaven ville slå godt an hos de aller fleste elevene. Det er en klasse som er glad i å være muntlige, og har tidligere arbeidet med klassesamtaler knyttet til tekstforståelse. Elevene er også både glade i, og vant til å arbeide i grupper. En av grunnene til at undervisningsmetoden gikk så knirkefritt kan være at vi hadde høy

voksantetthet. I disse timene var vi to lærere og en fagarbeider, slik at vi hele veien kunne gi elevene god veiledning.

Når en ser på det faglige utbyttet, var det nok mest lesing på de elevgruppene som ikke kjente til eventyrene så godt. Gruppen som hadde *Askeladden og de gode hjelperne*, samt *Kjerringa mot strømmen* nærleste teksten i større grad enn *Rødhette og ulven* og *De tre små griser*. Bakgrunnen for dette kan være at elevene kjente til eventyrene så godt fra tidligere at de kun trengte en påminnelse om de viktigste momentene i eventyrene. En annen justering som kunne vært gjort var at rollene og eventyrene kunne vært delt ut tidligere. Elevene kunne for eksempel hatt eventyrene i lekse uken i forveien, og fått tildelt roller i slutten av uken før. Det ville nok skapt mindre konflikter for noen elever at rollene ble delt ut. Gruppeinndelingen kunne også vært fordelt litt annerledes med tanke på at det var litt få elever på *Askeladden og de gode hjelperne*, og litt mange på *Rødhette og ulven*, samt *Kjerringa mot strømmen*. For de elevene som melder seg ut kunne en hatt en klar plan på hvordan dette skulle løses. Det var elever som jeg burde sett for meg at kunne melde seg ut av opplegget.

4.2.7 Medlærerens vurdering av undervisningsopplegget

I diskusjonen og drøftingen rundt undervisningsopplegget fra min kollega tok vi utgangspunkt i målet for timen. Målet for timen var som tidligere nevnt å *utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Målet for selve undervisningen var at elevene skulle klare å dramatisere et eventyr. Elevenes utbytte er at de skal forbedre sin tekstforståelse. Medlæreren min syns opplegget oppfyller disse målene, og at elevene har fått utbytte av mye av undervisningen. Hun sier at opplegget også legger opp til at de flerspråklige elevene forstår innholdet av teksten, fordi de må forstå eventyret gjennom å bruke kroppen sin. Opplegget krever at alle elevene må forstå eventyret for å kunne lage en dramatisering, og for å kunne lage kulissene de valgte å ta med. På denne måten har elevene arbeidet med tekstforståelse. Skal en se på opplegget med et kritisk blikk er min kollega enig i at det på noen av gruppene ble lite lesing, fordi de allerede kunne eventyrene så godt. I tillegg er vi enige i at det ble litt lite tid. Dersom elevene hadde hatt mer tid mente kollegaen min at en kunne gitt gruppene i oppgave å lage kontrollspørsmål til publikum. På denne måten måtte også publikum følge med for å få med seg innholdet. En annen løsning for at flere elever hadde utviklet sin tekstforståelse kunne vært løst ved at alle måtte lese eventyret. Etter fremføringen kunne elevenes tilbakemeldinger gått ut på om

elementene de tenkte burde være med, var med. Medlæreren min pekte på at hun oppfattet elevene som motiverte for å lese eventyret, fordi det var en hensikt med leseopdraget. De fleste elevene leste eventyrene grundig, og plukket sammen ut de viktigste elementene. Denne lesestrategien kan være bevisst da elevene har hatt godt fokus på det i siste halvår av fjerdeklasse, som en forberedelse til høstens nasjonale prøver.

4.2.8 Metasamtale med elevene

I etterkant av opplegget og etter elevene hadde fremført satte jeg av tid til å snakke med elevene om dramatiseringen. De fikk reflektere rundt hva de tenkte at de hadde lært. Kompetansemålet fra LK20 var at elevene skulle utforske og formidle gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk. Målet for de fire øktene og de fire undervisningsøktene var at elevene skulle utvikle sin leseforståelse ved hjelp av dramatisering som metode. Elevene som hadde *De tre små griser* og *Rødhette og ulven* fortalte at de kjente eventyrene så godt, at det var ingenting nytt om eventyrene de lærte. De fortalte at læringen i undervisningsopplegget var å arbeide sammen. Disse gruppene sa likevel at de lærte noe nytt om eventyrene de ikke kjente fra tidligere. Gruppene var enige i at eventyr hvor ting ble gjentatt mer enn tre ganger, slik som det opprinnelig blir i *Askeladden og de gode hjelperne* ble vanskelig å dramatisere. Dette mente de fordi eventyret ble så langt, og derfor mente de at det også ble vanskelig å følge med. Elevene med eventyrene *Kjerringa mot strømmen* og *Askeladden og de gode hjelperne* fortalte at de hadde lest eventyret så mange ganger, fordi de ville at alt skulle være med i dramatiseringen. Elevene som skulle dramatisere *Askeladden og de gode hjelperne* synes det var morsomt at det ble en god fremføring, selv om de kuttet ut mange av karakterene.

Rundt spørsmålet om hvilke tanker elevene hadde rundt oppgaven, var svarene utelukkende positive. Elevene likte å arbeide sammen i grupper, selv om det hadde vært noen små diskusjoner. De opplevde at alle gruppene hadde laget et godt produkt. Hvis det var noe elevene ville gjort annerledes så var det at gruppene kunne vært delt inn på en annen måte. De var ikke misfornøyde med gruppa si, men mente at det ville blitt bedre fremføringer om det hadde vært færre på gruppen til *Kjerringa mot strømmen* og flere på *Askeladden og de gode hjelperne*. En annen ting som kunne vært annerledes var at de ønsket en egen gruppe som kunne lage kulisser. I tillegg skulle mange gjerne ha vist frem eventyret til foreldre, søsken eller andre elever på skolen.

5 Diskusjon

Innledningsvis beskrev jeg at jeg i denne oppgaven ønsket å undersøke hvordan læreren tilrettelegger for kroppslig læring og lek i leseopplæringen på fjerdetrinn. Problemstillingen tok utgangspunkt i skolens oppgave med å ta vare på elevenes fysiske helse, som er forankret i opplæringsloven §9A-7, og hvordan dette kan løses i leseopplæringen i norskfaget. I oppgavens teoridel har jeg forsøkt å begrunne hvorfor kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek kan være et positivt tilskudd i leseopplæringen. I denne delen skal jeg trekke teoriens relevans sammen med funnene i empirien. Jeg har valgt å skille analyse og drøftingen fra hverandre, slik at teorien kommer frem i lys av analysen, og ikke blir borte i empirien (Anker, 2020, s. 93). For å besvare oppgaven på en oversiktlig måte presenteres funnene i samsvar med empiriens og teoriens struktur. I dette kapittelet skal jeg ta for meg hovedfunnene fra analysedelen og diskutere disse med teorien som ble presentert i teorikapittelet (Anker, 2020, s.93).

Problemstillingen for denne oppgaven var *hvordan kan læreren legge til rette for kroppslig læring, fysisk aktivitet og lekbasert tilnærming i leseopplæringen på fjerde trinn i grunnskolen*. Det vil besvares gjennom flere avsnitt.

5.1 Lesing og kroppslig læring

I denne delen skal jeg ta for meg hvordan kroppslig læring og fysisk aktivitet forholder seg til hverandre. I tillegg hvordan disse elementene sammen med dramatisering kan brukes i leseopplæringen. Jeg vil også kommentere fordeler og ulemper med disse læringsaktivitetene i undervisningen.

Kroppslig læring er prosesser hvor kroppen brukes i læringsaktivitetene. For å definere forskjellen på fysisk aktiv læring og kroppslig læring må vi gå tilbake til definisjonene i begrepsavklaringen. Folkehelseinstituttet (2017) definerer fysisk aktivitet som all kroppslig bevegelse som gir en markant økning i energiforbruket. Den kroppslige læringen blir av Dahl og Østern (2019, s. 50) definert som den grovmotoriske læringen og de somatiske bevegelsene som skjer i og mellom kropp. Forskjellen på dette blir slik jeg ser det intensiteten i læringsaktivitetene. Fysisk aktivitet vil være aktiviteter som gir høyere puls, mens kroppslig læring innebærer all læring hvor kroppen er sentral og samhandling mellom

kropper.

Kroppslig læring påstås å gjøre det lettere for elevene å huske det som skal læres, fordi de har fått et fysisk forhold til læringen. På denne måten mener Dahl og Østern (2019, s. 50) at også kroppslig læring kan føre til dybdelæring. Dybdelæringsaspektet i kroppslig læring kommer fra at elevene kan bruke sansing, bevegelser og følelser inn i læringsaktiviteten. I tillegg legger den kroppslige læringen også vekt på samspill mellom mennesker. Det å gjøre læringen relevant, samt at elevene bidrar aktivt vil skape mening for elevene (Wittek og Brandmo, 2016, s. 144). Det finnes flere måter å gjøre undervisningen relevant på, men Bråten (2016, s. 55) peker på at å konkretisere abstrakte faglige begreper kan være et godt bidrag. Menneskets læring blir også påvirket av at det skjer noe, som en begivenhet (Dahl og Østern, 2019, s. 50) Dramatiseringen kan være et eksempel på denne begivenheten. Det er en felles tekstforståelse elevene gjør seg opp, og på denne måten har en felles opplevelse av teksten. I mikrostudiet som omhandler dramatiseringen av eventyret finner vi flere læringsutbytter for elevene. Det viste seg at de flerspråklige elevene forsto mer av innholdet i teksten. Bakgrunnen for dette, er trolig at elevene som dramatiserte var flinke til å leve seg inn i rollen. En grunn til dette kan være at elevene får det abstrakte eventyret mer konkret. De kan se hva som foregår, i stedet for å kun måtte lage seg bilder i hodet fra teksten de har lest. Konkretene som ble laget gjorde også scenene lettere å forstå. Eksempel på dette var at *De tre små grisene* fysisk hadde tre forskjellige hus. I økt nummer to opplevde jeg at elevene på gruppene var flinke til å instruere hvordan de skulle løse de ulike delene av eventyret. Elevene forklarte hverandre at når en scene var ferdig, så skulle de fysisk bevege seg over til neste scene. De skapte derfor en felles forståelse gjennom verbal samhandling. I gruppene som dramatiserte *Kjerringa mot strømmen* og *De tre små griser* var elevene flinke til å vise kroppsspråk og gester rundt hva som foregikk. Kjerringa i *Kjerringa mot strømmen* viste med kroppen hvordan hun skulle klippe åkeren. I *de tre små griser* må grisene forflytte seg mellom husene.

Et annet kroppslig aspekt ved mikrostudiet med dramatisering er arbeidet med å produsere kulisser. Elevene må forstå eventyret for å gjøre vurderinger rundt hvilke kulisser de trenger. Disse kulissene krevde at elevene brukte kroppen sin for å lage dem. Elevene opplevde å få en annen forståelse og inngang til teksten gjennom dramatiseringen. De levde seg inn i karakterene, og bestemte hvilke bevegelser karakterene skulle ha. I tillegg var elevene opptatt av at karakterene skulle ha ulike stemmer. Innlevelsen til elevene ga liv til karakterene. De

bestemte også hvordan karakterene skulle høres ut, og hvilket ganglag noen av karakterene skulle ha. Dette begrunnet de med at de skulle gjøre eventyret engasjerende for leseren.

Det finnes flere argumenter enn at elevene skal skape en felles forståelse og at elevene skal få en forståelse gjennom å lage kulisser. Ulland mfl. (2014, s. 117) peker til de fire forståelsesstrategiene som må inn i leseforståelsen. Noen av disse er inkludert i undervisningsopplegget. Minnestrategi er inkludert ved at elevene gjennom dramatisering husker teksten. Når elevene får erfare teksten med egen kropp vil de trolig huske teksten bedre. Organiseringsstrategien er også inkludert i undervisningsopplegget. Dette er inkludert ved at elevene selv må skape en sammenheng i teksten ved hjelp av dramatisering. Det betyr at elevene må inkludere det viktigste innholdet i sin tolkning. Overvåkningsstrategien kunne absolutt vært tilstede også i dette undervisningsopplegget. Det handler om at eleven overvåker vanskelige ord og begreper. I eventyr er det ofte ukjente ord, og mange vil nok ha behov for å forstå disse ordene. Min erfaring er at elevene på fjerde trinn ofte ignorerer ord de oppfatter som vanskelig, i stedet for å spørre. En annen begrunnelse kan være at de forstår hovedinnholdet, og derfor ikke ser på begrepet som relevant for forståelsen. Overvåkningsstrategien burde hatt mer fokus i undervisningsopplegget. Det ville muligens vært lettest å få til ved at læreren var mer med inn i teksten og spurte elevene kritisk om ord og uttrykk. På den måten kunne læreren gitt elevene verktøy til å løse dette ved en senere anledning.

Gjennom kroppslig læring peker Moser (2014, s. 264) på at kognitive prosesser skapes. Ved kroppslig læring påvirkes læringskonteksten og det sosiale læringsklimaet, samt motivasjonsklimaet i klassen. Ulland mfl. (2014, s. 118) og (Traavik, 2015, s. 40) viser til at motivasjonen er avgjørende for at lesing i det hele tatt foregår. Ifølge Ulland mfl. (2014, s. 118) snakker en om to typer motivasjon. Den ene er verdikomponenten, og handler om at leseren skal finne motivasjon til å legge ned en innsats. Lesemotivasjonen som verdikomponent må også innebære at lesingen har en verdi for leseren. I empirien kan en trekke frem flere av læringsaktivitetene som verdikomponenter for å motivere leseren til å lese. Variasjonen av læringsaktivitetene er trolig nok til å treffe enhver elev, men jeg skal likevel trekke frem noen. Informantene har lagt frem ulike typer læringsaktiviteter med hensikt og mål å motivere elevene til å lese ord og lengre tekster.

5.2 Lekpreget lesing

Kroppslig læring og lekens relevans i undervisningssituasjon blir understreket i St. Meld 19 og i opplæringsloven. De peker begge på at skolens formål er å skape en livslang bevegelseslyst og trivsel. Informant 1 viser til at kroppslig læring og lek i leseopplæringen gir elevene læringsglede, og bidrar positivt på elevenes konsentrasjon. Informant 1 rapporterer at elevene viser ved sitt kroppsspråk at de liker å delta i lek og kroppslig læring. Hun sier at ved å gi elevene små drypp av fysisk aktivitet i starten av en økt kan en dra nytte av konsentrasjonen videre i undervisningen. Denne teorien støtter også Helsedirektoratet (2019), som sier at bevegelse har en positiv effekt på læring og konsentrasjon. I motsetning til informant 1 som bruker mye av kroppslig læring som enkeltaktiviteter, har informant 2 og jeg selv prøvd ut ulike former for kroppslig læring og lek, hvor den utgjør hoveddelen av undervisningen.

Berg (2018, s. 11) viser til at lek skal være noe lystbetont, og mine informanter er opptatte av dette. Målet med lek og læring er at barna skal ha glede av å være i aktivitet, og at læringen kommer uten at elevene tenker over det. Informant 2 og 3 forteller at lek i deres undervisning i hovedsak er ulike spill. Spillene *Villkatten* og *Popkorn* er begge former for det som blir kalt repetert lesing. Dette er en læringsaktivitet som brukes for å automatisere ordene, slik at lesehastigheten blir bedre. Dette er elementer som går under det Roe (2008, s. 22) betegner som en avkodingsprosess. Avkodingsprosessen er en av de grunnleggende komponentene for å skape leseforståelse hos elevene.

Noen av aktivitetene som skal bidra til å motivere til lesing er organisert som en form for lek. Eksempler på dette er *Villkatten* og *Popkornspillene* som informantene brukte. Ved hjelp av denne typen aktiviteter leker og spiller elevene seg til læring. Dette kan være en god inngangsport til å skape motivasjon hos elevene. Verdien ved å skape motivasjon gjennom lek er i tråd med Peder Haug (Jonassen, 2017) sine antydninger om at motivasjon for læring henger sammen med interesse og motivasjon videre i skoleløpet. Den andre komponenten Ulland mfl. (2014, s. 118) viser til er forventningen om mestring. Dette handler om hvordan leseren vurderer sin egen lesekompetanse, og sin evne til å forstå tekster og løse oppgaver knyttet til teksten. Gjennom aktiviteter informantene har brukt som stjerneorientering, dramatisering og *Escape Room*. På denne måten kan lærerne legge opp til leseoppdrag der elevene har en forutsetning for å mestre oppgaven. Tekstene som blir brukt i disse

læringsaktivitetene er ofte kortere enn andre tekster, slik at elevene rekker gjennom postene. Når oppgavene er lagt opp på denne måten kan de motivere eleven fordi eleven har forutsetning for å oppnå mestring.

Når OECD (2007) snakker om *reading literacy* er det i lesekompetanse hos eleven det er snakk om. Denne lesekompetansen handler om å engasjere elevene og utvikle kunnskap, samt å kunne delta i samfunnet. Arbeid med *reading literacy* i klasserommene til mine informanter handler om akkurat dette. Informantene jeg har snakket med er opptatt av å finne læringsaktiviteter som engasjerer og motiverer elevene, samt utvikler kunnskapen. Forutsetningen for leseforståelse er ifølge Roe (2008, s. 23) og Ulland mfl. (2014, s. 114) grunnleggende komponenter. Disse komponentene er ordavkodning, leseflyt og lesehastighet. Informantene jobber alle aktivt med dette i sine klasserom. Eksempler på aktiviteter som påvirker både ordavkodningen og lesehastigheten er stafetter, spill som *Villkatten* og *Popkorn*.

5.3 Fysisk aktivitet i leseopplæringen

Fysisk aktivitet i klasserommet er preget av konkurransesituasjoner. Dette skiller fysisk aktivitet fra lek, som ikke har noe konkurransepreg over seg (Olofsson, 1992, s. 119). Det er likevel stor enighet om at fysisk aktivitet bør integreres i teoretiske fag (Nyberg, 2020). Bakgrunnen for at det bør integreres er som Baugstø (2019) peker på elever som møter fysisk aktivitet i skolehverdagen trives bedre på skolen, får bedre helse og lærer bedre. Det finnes gode opplegg for å gjennomføre fysisk aktivitet i undervisningen. Informantene peker likevel på at det krever litt mer planlegging enn ved ordinær undervisning. Informantene har kommet med eksempler hvor leseopplæringen kan bruke fysisk aktivitet som metode. Eksempler på dette er når elevene skal arbeide med avkodning og lesehastighet. Dette er delkomponenter som påvirker elevens lesing (Roe, 2008, s. 23). Aktiviteter elever kan bruke for å utvikle avkodningen og lesehastigheten er som informantene er opptatt av, stafett. På denne måten elevene lese raskt og riktig for å kunne gi stafettpinnen til neste elev. Når eleven får et slikt press på seg, kan dette påvirke elevens engasjement, interesse og påvirkning. Det er likevel viktig å huske at dette presset ikke automatisk er positivt. Elever som har lav hastighet eller dårlig avkodning kan føle et negativt press, eller at de ikke lykkes. For disse elevene det gjelder, vil ikke nødvendigvis engasjementet, interessen eller påvirkningen heller være positiv. Hvis aktiviteten er langt utenfor elevens forutsetning for å lykkes, vil motivasjonen

falle bort. En måte å justere dette på er å tilpasse oppgaven slik at eleven kan lykkes. Dette kan for eksempel være at eleven har tilgang på lettere ord.

Et kritisk aspekt ved fysisk aktivitet kan være hvilket læringsutbytte elevene får. I delen som angår fysisk aktivitet foregår aktivitetene raskt. Elevene løper ofte i aktiviteten, og medelevene skal vurdere om det eleven sier er riktig eller galt. I denne aktiviteten tenker jeg at det er viktig at en har en klar strategi på hvordan gale svar skal håndteres. Da må en definere i planleggingen om målet er at alle skal delta, eller om målet er at aktiviteten skal føre til læring. Her er også Moltubak (2018, s. 134) sin teori om at læringen settes i gang av læreren, men preges av elevens egen innsats sentral. Dette innebærer at eleven selv har ansvar for egen læring. Dette kan være utfordrende å regulere for elever på fjerde trinn. Fordeler med fysisk aktivitet er at det kan være en inngang eller utgang til momenter innenfor leseopplæringen elevene holder på med. Det kan derfor tenkes at læringsaktiviteter innenfor fysisk aktivitet, kroppslig læring og lek kan komplementere hverandre.

Lundbye-Jensen (2018, s. 17) viser til forskning som ser sammenheng mellom fysisk aktivitet, bevegelse og hjernens funksjoner og egenskaper. Forskningen det blir henvist til viser at fysisk aktivitet bør integreres i de teoretiske fagene. Jeg ser utfordringen ved å holde en hel undervisningsøkt til fysisk aktivitet. Det finnes likevel gode muligheter til å integrere fysisk aktivitet som elementer i undervisningen. Informant 1 viser til at fysisk aktivitet gir konsentrasjonen til elevene en boost, og kan derfor brukes på ulike tidspunkt i undervisningen. Da får ikke den fysiske aktiviteten bare en rolle som pauseaktivitet, men aktiviteten i seg selv får også en egenverdi.

En av informantene pekte på at hyppige bytter mellom aktivitetene i en time var viktige for å opprettholde elevenes motivasjon for å lese. Dette tenker jeg at en bør tenke godt gjennom. Det finnes sikkert gode grunner til å bytte hyppig, men dersom dette blir for hyppig kan dybdelæringen i lesingen bli borte. En måte å løse dette på kan være å gjøre læringsaktivitetene avhengig av hverandre. Dette innebærer at en skaper en sammenheng mellom aktivitetene som sammen utgjør et undervisningsopplegg. Denne løsningen kan en se i tråd med Roe (2008, s. 22), Kulbrandstad (2003, s. 28) og Hekneby (2011, s. 57) sin definisjon av hvordan lesing foregår. De peker alle på at lesing foregår i to prosesser som er avhengig av hverandre. Den ene prosessen er avkodingsprosessen, som en finner i læringsaktiviteter som informantene knyttet til fysisk aktivitet. Den andre prosessen er

forståelsesprosessen som kan sees i sammenheng med den kroppslige læringen. En må heller ikke glemme det sosiale aspektet i slike læringsaktiviteter. Siden aktivitetene ofte legger opp til lagspill eller samarbeid, får elevene også trent opp de sosiale ferdighetene. Gjennom læringsaktiviteter som stiller krav til at elevene er fysiske vil elevene lære gjennom hverandre. Manger (2013, s. 224) viser til at samhandling baserer seg på at individet kan lære gjennom å observere andre. Når en driver med fysisk aktiv læring spiller en på lag med klassekameratene sine. På denne måten er elevene nødt til å hjelpe hverandre og skape en felles forståelse for å mestre oppgaven. Denne tanken er i tråd med Bråtens (2016, s. 47) definisjon om læring. Definisjonen sier at læring skjer gjennom ett eller flere menneskers forståelse, og endres ved indre eller ytre erfaringer.

5.4 Motivasjon for lesing i lys av kroppslig læring, fysisk aktivitet, lek og samhandling

Traavik(2015, s.40) peker på at motivasjon er en av komponentene som skal til for at lesing i det hele tatt skal foregå. Formelen sier at lesing er avhengig av både leseforståelsen, de grunnleggende komponentene som går under begrepet avkodingsferdigheter og motivasjon. Hvis et av disse elementene faller bort vil det svekke elevens lesing betydelig. I denne oppgaven har jeg lagt frem andre aspekter knyttet til motivasjon og lesing. Bjørnebekk (2016, s. 232) viser til at motivasjon gir elevene en retning, og aktiviteten et opprettholdende mål. Manger (2013, s. 242) viser til at tidligere kunnskap og ferdigheter, samt elevens forventning til å mestre påvirker elevens læring og samspill. For at elevene skal øke sin forventning til mestring, viser Manger (2013, s. 245) til å gi elevene oppgaver de liker. Hans eksempel er Michael Phelps som begynte å svømme, og der fikk tro på at han mestret. I skolen har informantene vist til eksempler som å tilpasse oppgavene slik at alle elevene har forutsetning for å mestre. Informantene viser også til, i tråd med Bråten (2016, s. 46) at elevene tilegner seg og konstruerer mening gjennom interaksjon og samhandling med andre. Interaksjon og samhandling i aktiviteter som går på avkoding kan hjelpe elevene til å felles skape en begrepsforståelse. Innenfor leseforståelse er samhandling og interaksjon viktig for å forstå teksten som er lest. Det kan innebære at elevene oppdager elementer i teksten sammen som de ikke hadde oppdaget alene. Eksempel på dette kan være hvordan elevene sammen skapte en felles forståelse for eventyrene. Andre eksempler er informanten som demonterte tekst for å skape tekstforståelse og sjangerkompetanse. Informantene har også brukt natursti og *Escape room* i arbeid med tekstforståelse. Elevens forutsetning for å mestre i denne sammenhengen,

er som informant 2 peker på. Informant 2 viser til at elevene har litt forkunnskap før de går i gang med oppgaven. På denne måten har læreren (informant 2) sørget for at eleven har noe forutsetning for å løse oppgaven. Gjennom en felles avsluttende refleksjon sørger informant 2 for at alle elevene har fått med seg essensen i leseoppdragene, og aller helst lært noe av oppgaven.

Kunnskapsdepartementet (2019, s. 27) viser til behovet for lekbasert læring i skolen. Ved hjelp av lekbasert læring vil opplæringen bli mer relevant og motiverende for elevene. Informant 3 peker på at lek i undervisningen gjør at det er lavere terskel for mange av elevene å delta.

6 Konklusjon

Formålet med dette forskningsprosjektet var å inspirere og bidra til å øke kunnskapen blant skolepersonell knyttet til hvordan en bør tilrettelegge for kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen på fjerde trinn. I arbeidet har jeg også vist til teori som forteller hvorfor elementene er relevante for leseopplæringen. Gjennom empiriske undersøkelser og teori har jeg belyst dette temaet, med utgangspunkt i problemstillingen.

Forskningsprosjektet har gitt flere konkrete forslag til hvordan en kan gjøre undervisningen mer aktiv. Informanter og egen utprøving har vist økt motivasjon hos mange av elevene. Inntrykket informantene sitter igjen med er at elevene uttrykker glede for å kunne bevege seg i undervisningen, samt å arbeide sammen. Dette er også i tråd med regjeringens rapport som retter fokus mot ”*skaperglede, engasjement og utforskertrang*” i opplæringen. I aktiv leseopplæring som vist til i dette prosjektet dekkes elementene engasjement og utforskertrang. Jeg håper likevel at oppgaven er oppfattet som et tilskudd til leseopplæringen, og ikke en erstatning. For det er ikke tenkt at leseopplæringen kun skal foregå ved hjelp av kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek, men at disse elementene kan være en integrert del for å styrke leseopplæringen og gi elevene motivasjon til å lese.

Funnene i dette forskningsprosjektet er at lærerne som holder på med kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen har god erfaring med dette. De peker på kreative og morsomme undervisningsopplegg. Dette fører til motiverte elever som utvikler læringsglede. Gjennom varierte undervisningsopplegg har elevene fått bruke kroppen sin i leseopplæringen. Ikke bare har denne formen en innvirkning på leseopplæringen. Den bidrar også til at skolen fremmer bevegelsesglede, samt tilrettelegger for et godt læringsmiljø. Informantene har også knyttet det kroppslige aspektet sammen med samarbeidslæring. På denne måten kan elevene lære av hverandre, og sammen nå et mål.

Hvordan lærerne legger til rette for kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen har i dette prosjektet blitt belyst ved hjelp av tidligere forskning og innhentet empiri. Informantene jeg intervjuet ga inntrykk av at de kjente til forskning på området, men at deres arbeidsplass og kollegaer kjente lite til effekten av denne type læring i klasserommet og i leseopplæringen. Det kan fra forskerens ståsted virke som at manglende kompetanse knyttet til kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek gjør at det blir brukt lite i teoretiske fag, deriblant

norskfaget. Informantene kunne fortelle om at det fantes utdanning ved norske høyskoler innenfor fysisk aktivitet i undervisningen, men at dette ikke ble prioritert på deres arbeidsplass.

Forskningsprosjektet har vist engasjement hos informantene som ble valgt ut, og peker på at tema for prosjektet har dagsaktuell relevans. Informantene var opptatt av metodene, og mente den kunne berike undervisningsmetodene som allerede brukes i klasserommene i dag. Informant 1 pekte på at hun var opptatt av å gi elevene læringsglede, og at kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek kunne bidra til dette. Informantene har vært kreative i hvilke læringsaktiviteter de anvender. De har ytret mening om at temaet er dagsaktuelt både i implementeringen av ny læreplan, men også situasjonen vi står i rundt den pågående pandemien. Likevel opplever informantene at kollegaer kvier seg for å bruke metodene i opplæringen generelt, men også i leseopplæringen. Bakgrunnen for dette antar informantene er at det av og til kreves mer planlegging og tilrettelegging.

Når det kommer til problemstillingen for oppgaven er det følgende: *Hvordan kan læreren legge til rette for kroppslig læring, fysisk aktivitet og lekbasert tilnærming til leseopplæringen på fjerde trinn i grunnskolen?* Problemstillingen er belyst gjennom teori og empiri. Informantene jeg har vist til har lagt til rette for lesing og kroppslig læring gjennom dramatisering. Fysisk aktivitet har blitt gjennomført ved å knytte faglige elementer sammen med fysisk krevende aktiviteter, som for eksempel stafetter eller orienteringsoppgaver. Lekaspektet i leseopplæringen ble vist til gjennom ulike spill. Alle aktiviteter som har blitt trukket frem i denne oppgaven er ment for å gi leseopplæringen i den norske skolen et løft. I denne oppgaven er det vist til undervisningsopplegg som er gjennomført på fjerde trinn, men de har alle overføringsverdi til både lavere og høyere trinn. Overføringsverdien er stor fordi det er lett å tilpasse leseaktivitetene som er presentert i denne oppgaven.

6.1 Metodisk refleksjon

I metodekapittelet la jeg frem validitet og reliabilitet i forskningsprosjektet før jeg innhentet empirien. I empiribeskrivelsen har jeg lagt frem og beskrevet dataen slik at forskningsprosjektet kan etterprøves. Informantene som er valgt ut i oppgavens empiriinnhenting har styrket forskningsoppgavens ytre validitet. Intervjuene som ble gjennomført gir et innblikk i hvordan læreren legger til rette for kroppslig læring, fysisk

aktivitet og lek. For å få en praktisk tilnærming og egen erfaring rundt temaet har jeg innhentet empiri fra klasserom hvor jeg selv var læreren. Fordelen med å innhente egne opplevelser er at en med egne øyne kan se både fordeler og ulemper ved undervisningsopplegget. Ulempen ved å gjennomføre undervisningsopplegget er at det er vanskelig å være kritisk til opplegget. For å få inn et annet kritisk blikk hadde jeg med meg en medlærer. På grunn av omstendighetene ble det ikke gjennomført observasjon i klassene til intervjuobjektene. Dette kunne vært med på og styrket empirien, og det objektivet blikket ytterligere. Det ville muligens også vært lettere å sett andre løsninger rundt temaet ved observasjon.

6.2 Veien videre

Innledningsvis pekte jeg på at jeg ønsket at min masteroppgave kunne inspirere og bidra til å øke kunnskapen blant skolepersonell om hvordan kroppslig læring kan få plass i leseopplæringen. I avsnittet om tidligere forskning pekte jeg på at det finnes mye forskning på at kroppslig læring og bevegelse har en positiv effekt på elevenes læring. Det jeg likevel savner, og tenker kan være veien videre i forskningen er å finne mer forskning som er mer fagspesifikk. Min masteroppgave er et bidrag inn i dette forskningsfeltet, men det finnes trolig fortsatt mye uoppdaget potensiale der ute. Gjennom min studietid har jeg ofte lest teori som støtter at kroppslig læring er bra for læringen, men få konkrete undervisningsopplegg. ASK-basen og institutt for aktiv læring bør få ros for det gode arbeidet de gjør med å lage undervisningsopplegg og gjøre dette mer tilgjengelig for lærere. Videre er det viktig å fremme forskningen, og gjøre den tilgjengelig for lærerne og skoleledelsen i den norske skolen. Samtidig er det viktig i denne utviklingen at politikere, regjeringer og skoleledelse ser relevansen av forskningsoppgavens tema. I sin rapport *skaperglede, engasjement og utforskertrang* viste regjeringen til målet om å redusere den fysiske inaktiviteten med 10-15 % de neste 5-10 årene. For å nå dette målet er det viktig at skoleledelse og pedagoger som arbeider i skolen vet hvordan de kan legge til rette for bevegelse i læringen.

6.3 Avsluttende kommentar

Jeg har begrenset dette forskningsprosjektet ved å se på leseopplæringen i lys av kroppslig læring, fysisk aktivitet og lekbasert tilnærming. Elementene ble også sett i lys av samhandling med andre og det sosiokulturelle læringssynet. Innenfor vitenskapsteorien har oppgaven tatt utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming. Det ble gjennomført tre kvalitative intervju og et selvrefleksivt forskningsprosjekt på fjerdetrinn i grunnskolen. Funnene fra empirien ble presentert gjennom analyse, og senere drøftet mot teorien. Informantene i forskningsprosjektet har svart på hvordan de legger til rette for kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen. De har også kommentert deres opplevelse av denne måten å drive undervisning på. Avslutningsvis ble drøftingen knyttet til oppgavens problemstilling.

Alle informantene i denne undersøkelsen har et positivt syn til denne formen for leseopplæring. De mener det er nødvendig for elevenes læringsglede. Informantene viser til at elevene opplever mestring i leseopplæringen, som igjen fører til motivasjon for videre lesing. Dette er også i tråd med regjeringens satsingsområde for *skaperglede, engasjement og utforskertrang* i undervisningen. Læringsaktivitetene som har blitt presentert er også i tråd med den nye læreplanens tverrfaglige tema *folkehelse og livsmestring*. Innledningsvis henviser jeg til Opplæringsloven §9A-7 som sier at:

”Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane.

Kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen kan knyttes både til helse, trivsel, trygghet og læring hos elevene. Trivsel og trygghet fordi undervisningen foregår i samhandling med andre. Helse og læring fordi aktivitetene foregår ved at elevene beveger seg, og undervisningen legger opp til aktiviteter innenfor leseopplæringen.

7 Referanseliste

- Alver, B., Skre, I.B. (2020) *lek - aktivitet* i *Store norske leksikon* på snl.no. [https://snl.no/lek -
aktivitet](https://snl.no/lek_-_aktivitet) Hentet 6.4.2021
- Alvesson, M. (2011) *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber
- Anker, T. (2020) *Analyse i praksis – en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. (2009) *The Educational Benefits Claimed for Physical Education and School Sport: An Academic Review. Research papers in Education 24* (1. Utg). 1 – 27.
- Baugstø, V (2019) Mer fysisk aktivitet i skolen kan være det viktigste folkehelseiltaket siden røykeloven. *Tidsskriftet* utg. 3, 2019. <https://tidsskriftet.no/2019/02/aktuelt-i-foreningen/mer-fysisk-aktivitet-i-skolen-kan-vaere-det-viktigste> hentet 20.01.2021
- Befring, (2015) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Berg, A (2018) *Motorikk, lek og læring 2 – motorikkens betydning i utviklingen av grunnleggende ferdigheter i språk, lesing og regning*. Bryne: Infovest forlag
- Berg, U., Mjaavatn, P.E (2015) *Barn og unge*. I Bahr, Roald (2015): *Aktivitetshåndboken, fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (s. 45 – 58). Oslo: Helsedirektoratet
- Bergersen, O., Ridderstrøm, H. (1999) *Leke og skriveglede*. Vollen: Tell forlag.
- Bjørnebekk, G (2016) *Motivasjon, mestring og læring*. I Stray, J.H, Wittek, L (red.), *Pedagogikk en grunnbok* (1. Utg., s. 232 – 250). Oslo: Cappelen Damm
- Bjørndal, B., Lieberg, S. (1978) *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug
- Bjørndal, C.R.P (2011) *Det vurderende øyet - observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. (2. Utg) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (2007) *Leseforståelse – lesing i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Bråten, I (2016) *Læring – i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Departementene (2020) *Sammen om aktive liv – handlingsplan for fysisk aktivitet 2020 – 2029*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/43934b653c924ed7816fa16cd1e8e523/handlingsplan-for-fysisk-aktivitet-2020.pdf>

Folkehelseinstituttet (2019) Barn og unge er ikkje nok fysisk aktive.

<https://www.fhi.no/nyheter/2019/barn-og-unge-er-ikkje-nok-fysisk-aktive/> hentet:

20.01.21

Folkehelseinstituttet (2017) *Folkehelse i Noreg*.

Germeten, S, Skogen, E. (2011) *Grunnlag for læring – dokumentasjon i barnehage og skole*.

Fagbokforlaget: Bergen.

Gilje, N. Grimmen, H (2009) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Gjøvsund, P, Huseby, R (2015) *I fokus – Observasjonsarbeid i skolen*. Cappelen Damm: Oslo

<https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/> Hentet 06.04.2021

Helsedirektoratet (2008) Tiltak for økt fysisk aktivitet blant barn og ungdom – råd til skole og

foreldre. Hentet fra: [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/tiltak-for-okt-fysisk-aktivitet-](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/tiltak-for-okt-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-ungdom/Tiltak%20for%20%C3%B8kt%20fysisk%20aktivitet%20blant%20barn%20og%20unge%20%E2%80%93%20r%C3%A5d%20til%20skole%20og%20foreldre.pdf/)

[blant-barn-og-](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/tiltak-for-okt-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-ungdom/Tiltak%20for%20%C3%B8kt%20fysisk%20aktivitet%20blant%20barn%20og%20unge%20%E2%80%93%20r%C3%A5d%20til%20skole%20og%20foreldre.pdf/)

[ungdom/Tiltak%20for%20%C3%B8kt%20fysisk%20aktivitet%20blant%20barn%20og%20unge](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/tiltak-for-okt-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-ungdom/Tiltak%20for%20%C3%B8kt%20fysisk%20aktivitet%20blant%20barn%20og%20unge%20%E2%80%93%20r%C3%A5d%20til%20skole%20og%20foreldre.pdf/)

[%20%E2%80%93%20r%C3%A5d%20til%20skole%20og%20foreldre.pdf/](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/tiltak-for-okt-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-ungdom/Tiltak%20for%20%C3%B8kt%20fysisk%20aktivitet%20blant%20barn%20og%20unge%20%E2%80%93%20r%C3%A5d%20til%20skole%20og%20foreldre.pdf/) /attachment/inline/66

[7074d2-758b-4640-ba56-](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/tiltak-for-okt-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-ungdom/Tiltak%20for%20%C3%B8kt%20fysisk%20aktivitet%20blant%20barn%20og%20unge%20%E2%80%93%20r%C3%A5d%20til%20skole%20og%20foreldre.pdf/)

[00cb82c45159:f7f18d3b93173a94af8feb2f3ca52f9fa0bea64c/Tiltak%20for%20%C3%B8kt%20fy](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/tiltak-for-okt-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-ungdom/Tiltak%20for%20%C3%B8kt%20fysisk%20aktivitet%20blant%20barn%20og%20unge%20%E2%80%93%20r%C3%A5d%20til%20skole%20og%20foreldre.pdf/)

[sisk%20aktivitet%20blant%20barn%20og%20unge%20%E2%80%93%20r%C3%A5d%20til%20skole%20og%20foreldre.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/tiltak-for-okt-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-ungdom/Tiltak%20for%20%C3%B8kt%20fysisk%20aktivitet%20blant%20barn%20og%20unge%20%E2%80%93%20r%C3%A5d%20til%20skole%20og%20foreldre.pdf/)

[.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/tiltak-for-okt-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-ungdom/Tiltak%20for%20%C3%B8kt%20fysisk%20aktivitet%20blant%20barn%20og%20unge%20%E2%80%93%20r%C3%A5d%20til%20skole%20og%20foreldre.pdf/) 18.05.21

Helsedirektoratet (2019) Hva fysisk aktivitet gjør med kroppen. Hentet fra:

[https://www.helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/hva-fysisk-aktivitet-gjor-med-](https://www.helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/hva-fysisk-aktivitet-gjor-med-kroppen/)

[kroppen/](https://www.helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/hva-fysisk-aktivitet-gjor-med-kroppen/) hentet: 10.03.21

Helse og Omsorgsdepartementet (2015) Mestring og muligheter (2014 – 2015) Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>

18.05.21

Hekneby, G. (2011) *Skrive – lese – skrive – begynner opplæring i norsk*. Universitetsforlaget:

Oslo.

Hopfenbeck, T. N. (2016) *Strategier for læring - om selvregulering, vurdering og god*

undervisning. Oslo: Universitetsforlaget.

Høgskulen på Vestlandet (2014) Active Smarter Kids. Hentet fra: <https://www.askbasen.no>

15.05.21

Institutt for Aktiv Læring (2015) Aktiv læring – Astrid Årdal. Hentet fra:

<https://aktivlaering.no> 15.05.21

- Jonassen, T (2017) Seksårsreformen 20 år etter – Gi seksåringene førskolen tilbake. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/adhd-atferd-forskning/seksarsreformen-20-ar-etter--gi-seksaringene-forskolen-tilbake/102869> 06.03.21
- Kulbrandstad, L.I (2003) *Lesing i utvikling – teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2009). Læreren, Rollen og utdanningen, St.meld. nr. 11 (2008–2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2019) Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Krumsvik, R.J (2013) *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Laufer, B. (1992) How much lexis is necessary for reading comprehension? I Bejoint, H. Og Arnaud, P. (red.) *Vocabulary and applied linguistics*. London: Macmillan
- Lenes, R., Braak, D. (2016) ”Playful learning” på norsk. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/playful-learning-pa-norsk/> 18.05.21
- Lindseth, A. (2017) Refleksiv praksisforskning. I Halås, C.T, Kymre,I.G, Steinsvik, K. *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lundbye-Jensen, J (2018) Hvad kan vi lære af den neurovidenskabelige tilgang til bevægelse, kognitive funktioner og læring? I Volshøj,E. (Red.), *Motion og bevægelse – i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag
- Manger, T. (2013) *Livet i skolen 1 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (2. Utg) Bergen: Fagbokforlaget
- Moltubak, J. (2015) *Gnistrende undervisning – håndbok i klasseledelse og undervisningsdesign*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Moser, T (2016) Læring og kropp. I Stray,J.H & Wittek, L (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok*. (1. Utg., s.251 - 265) Oslo: Cappelen Damm.
- Nyberg, E. (2020) Slik kan elever få mer fysisk aktivitet i teoretiske fag. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/slik-kan-elever-fa-mer-fysisk-aktivitet-i-teoretiske-fag/> 03.05.21
- OECD (2007) *reading literacy: a framework for PISA 2009*. Paris: OECD papers

- Olafsson, B.K (1992) *I lekens verden*. Oslo: Pedagogiske Forum
- Opplæringsloven (2020) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2020-06-19-91) hentet fra: <https://lovdata.no/lov/2020-06-19-91>
- Postholm, M.B., Jacobsen, D.I (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Roe, A (2008) *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rognved, E (2021) Vekk leselysten gjennom norskundervisningen. Hentet fra: <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/vekk-leselysten-gjennom-norskundervisningen> 01.05.21
- Säljö, R (2001) *Læring i praksis – et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Skaftun, A (2009) *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, T (2003) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A (2010) *Kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Traavik, H (2015) Den tidlege skrive og leseutviklinga. I Traavik, H., Jansson, B.K (red) *Norskboka 1 – norsk for grunnskolelærerutdanning 1 – 7* (2. Opplag, s. 39 – 55). Oslo: Universitetsforlaget
- Traavik, H, Jansson, B.K., (2014) *Norskboka 2 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ulland, G., Palm, K., Andreassen, R. (2014) Den andre lese og skriveopplæringa: lesing. I *Norskboka 2 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ulvik, M., Riese, H., Roness, D (2016) Aksjonsforskning – et bidrag til en praksisnær og teoriorientert lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2016 (nr.3) 222-239. <https://ezproxy2.usn.no:3481/10.18261/issn.1504-2987-2016-03-06>
- Utdanningsdirektoratet (2020) Læreplan i norsk (NOR01-06). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06> 3.02.21
- Vedeler, L (1986) Lek – en viktig metode i barnehage og skole. I Rese, M., Røtnes, K., Svendsen, I.A., Vedeler, L. *Lek – en viktig pedagogisk metode i barnehage og skole*. Arendal: Pagina forlag.
- Wittek, L, Brandmo, C (2016) Ulike tilnærminger til læring – et historisk riss. I Stray, J.H & Wittek, L (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok*. (1. Utg., s. 113 – 129) Oslo: Cappelen Damm
- Wittek, L (2016) Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I Stray, J.H & Wittek, L (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok*. (1. Utg., s. 133 – 149) Oslo: Cappelen Damm

Østern, T.P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J.A., Østern, A., Selander, S (2019)

Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming. Oslo:

Universitetsforlaget

Østern, T.P. (2019) Kunstfag og koreografi distribuert som meningsskapende muligheter i en

flerfaglig praksis. I Østern, T.P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J.A., Østern, A.,

Selander, S (2019) *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming.*

Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Intervjuguide

Innledning/presentasjon av studenten og kandidaten.

Bakgrunnsspørsmål: *For å bekrefte at kandidatens tekniske ferdigheter i det minste oppfyller minimum standard.*

- Hvor mange år har du arbeidet som lærer i skolen?
- Hvor lenge har du arbeidet som norsklærer?
- Hvilket trinn underviser du i norsk på?
- Hvilken erfaring har du med fysisk aktivitet og lek fra tidligere?

Utfyllende informasjon:

- Hvordan forstår og definerer du begrepene kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek?
- Har du brukt kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen?
- Hvordan tilrettelegger du for kroppslig læring, FAL og lek i leseopplæringen?
- Hvilken betydning tror du metodene har for leseopplæringen?
- Hvilke utfordringer har du som norsklærer møtt i arbeid med kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen?
- Hvordan kan kroppslig læring, FAL og lek i leseopplæringen føre til læring hos elevene?
- Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for at implementeringen av metodene i leseopplæringen skal lykkes?
- Hva tenker du er nytteverdien av metodene i leseopplæringen?
- Ønsker du å tilføye noe rundt temaet metodene i leseopplæringen

Didaktisk relasjonsmodell for selvrefleksiv praksisforskning

Navn: Sunniva

Fag: Norsk, 4. trinn

Tidspunkt: Tirsdag - Fredag



Mål	Innhold	Arbeidsmåter	Rammefaktorer	Vurdering/evaluering
<ul style="list-style-type: none"> LK20: utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk Mål for opplegget: Jeg kan lese og forstå innholdet i et eventyr <p>Jeg kan dramatisere innholdet i et eventyr sammen med andre</p>	<ul style="list-style-type: none"> Samtale Samarbeid med veiledning Lage kulisser Fremføring med tilbakemeldinger fra medelever og lærere <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>K – kulisser A – dramatisering M – ny arbeidsmetode P – 4 økter på å dramatisere V – dramatisere/lage kulisser I – Lese egne replikker S – Utarbeide et eventyr E – Underveis av medelever, lærere, fremføringen med tilbakemeldinger, og avsluttende evaluering</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Time: (Introduksjon) Samtale – hva skal vi. Hva er målet. Hva er oppgaven. Lese eventyrene i gruppe, fordele roller. Lese eventyrene igjen? Øve på egne roller – begynne å dramatisere eventyret. Lage kulisser Øve på dramatiseringen, justere/finpusse – øve replikker utenat. Lage kulisser. Fremføre eventyret + tilbakemeldinger og metasamtale rundt opplegget 	<p>UTSTYR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utskrift av eventyr i leselig skrifttype <p>FORUTSETNINGER:</p> <ul style="list-style-type: none"> 24 elever somer fordelt i 4 ulike grupper. Forsker holder timen. Medlærer som observerer + deltar. 	<ul style="list-style-type: none"> Vurdering gjennom observasjon, samtaler underveis og metasamtale avslutningsvis.

De ulike komponentene inneholder:

Mål: Hva ønsker du å oppnå med opplegget. Læringsmål forankret i kompetansemål (kjenne til, kunne, vite, erfare, forbedre, bli kjent med ol.)

Innhold: Kort oppsummering av opplegget og tema. Hva skal brukes av materiell og kilder?

Arbeidsmetoder: hvordan skal elevene arbeide i økten? (Individuelt/samarbeid/gruppe, lese/se på/arbeide med oppgaver, nett/fagbok)

Rammefaktorer: Hva er tilgjengelig av materiell/rom/voksenressurser/elevantal/tid osv. Hva begrenser? Hva muliggjør?

Evaluering/vurdering: Hvordan skal elevene vise det de har lært, og hva skal vektlegges i evalueringen?

KAMPVISE (innhold): konkretisering, aktivisering, motivasjon, progresjon, variasjon, individualisering, samarbeid, evaluering |

Samtykke/informasjonskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hvordan læreren tilrettelegger for kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen

Dersom du er norsklærer ved fjerdetrinn, ønsker jeg å undersøke dine erfaringer med kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæring i norskfaget. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er min masteroppgave ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for humaniora, hvor jeg ønsker å få innsikt i hvordan du arbeider med kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen, og hvilke erfaringer du har med denne metoden å undervise på.

- Har du erfaring med kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen?
- Holder du på med disse metodene i undervisningen din til daglig, og hvorfor?
- Hvordan legger du til rette for disse undervisningsmetodene?
- Er det en metode som skolen du jobber på holder på med?
- Hva slags type erfaring har du med kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen?

Jeg ønsker å undersøke disse spørsmålene for å kunne motivere både meg selv, kollegaer og andre lærere til å implementere fysisk aktivitet i sin undervisning.

Prosjektet skal besvare følgende problemstilling:

Hvordan kan læreren legge til rette for kroppslig læring, fysisk aktivitet og lekbasert tilnærming til leseopplæringen på 4. trinn i grunnskolen?

Empiri skal innsamles gjennom et kvalitativt dybdeintervju tilrettelagt over zoom eller ved fysisk oppmøte. Det er ønskelig å ta opp intervjuet, og dette vil selvfølgelig slettes i etterkant av intervjuet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

De ansvarlige for dette forskningsprosjektet er masterstudent i grunnskolelærerutdanningen 1 – 7 Sunniva Henriksen Bratvold ved Universitetet i Sørøst – Norge med fordypningsfag i norsk. Denne masteroppgaven skjer under veiledning av en ansatt ved Universitetet i Sørøst – Norge, førsteamanuensis Kirsten Linnea Kruse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelsen din innebærer et intervju over zoom eller teams som vil ta ca. 30 minutter, hvis ikke fysisk møte er mulig. Under intervjuene skal det gjøres video-opptak, video-opptaket vil bli transkribert etter gjennomføring av intervjuene. Alle navn vil bli anonymisert og video-

opptaket slettes ved prosjektslutt. Etter at video-opptaket er transkribert, kan du få utskrift av transkriberingen om ønskelig. Alle informasjonen er taushetsbelagt.

Frivillig deltakelse

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.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudent – Sunniva Henriksen Bratvold og veileder – Kirsten Linnea Kruse ved USN som har tilgang til data materialet. Alle opplysninger og navn skal anonymiseres i hele masterprosjektet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Ved publikasjon av masterprosjekt vil ikke deltakere gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Masterprosjektet etter planen skal avsluttes og godkjennes i mai - juni 2021. Opplysningene anonymiseres på alle kvalitative skjemaer og ved transkribert av to intervjuene. Personopplysninger og alle dataene blir slettet ved prosjektslutt som er satt til 01.09.2021.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg skal behandle opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Forsker: Masterstudent, Sunniva Henriksen Bratvold, shen9627@gmail.com , 95426499
- Veileder: Kirsten Linnea Kruse, Kirsten.L.Kruse@usn.no , 35026452

Med vennlig hilsen

Masterstudent, Sunniva Henriksen Bratvold

Samtykkeerklæring til forskningsprosjektet

Erklæring om samtykke til deltakelse i masterprosjektet om

«Master i kroppslig læring, fysisk aktivitet og lek i leseopplæringen på 4. trinn».

Jeg har mottatt og forstått skriftlig beskrivelse og informasjon om masterprosjektet og bekrefter med dette at jeg er villig til å delta som informant i Sunniva Henriksen Bratvold sitt forskningsprosjekt.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD – godkjenning

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

29.05.2021, 12.49



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Master i fysisk aktivlæring i begynneropplæringen

Referansenummer

893641

Registrert

06.02.2021 av Sunniva Henriksen Bratvold - 146955@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kirsten Linnea Kruse, Kirsten.L.Kruse@usn.no, tlf: 35026452

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sunniva Henriksen Bratvold, shen9627@gmail.com, tlf: 95426499

Prosjektperiode

01.01.2021 - 01.09.2021

Status

22.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

22.02.2021 - Vurdert

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

dataportabilitet (art. 20).

NSD 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

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

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

med vedlegg den 22.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2021.

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

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og