

Kristina Wallestrand

Fysisk aktiv læring i begynneropplæringen

En intervjustudie av læreres anvendelse av fysisk aktiv læring i undervisningen



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Kristina Wallestrand

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Det er forholdsvis lite ny forskning på begynneropplæringsfeltet, inkludert området som omhandler de yngste barna og sammenhengen mellom bevegelse og læring. Dette masterprosjektet vil derfor bidra til begynneropplæringsfeltet ved å undersøke hvordan et utvalg lærere i begynneropplæringen beskriver fysisk aktiv læring (FAL) og hvilke lærerkompetanser de oppfatter som viktige i FAL. Prosjektet er et bidrag til økt kunnskap om FAL i begynneropplæringen og betydningen av lærers kompetanse. Prosjektet bygger på et helhetlig læringssyn.

Problemstilling for masterprosjektet er: Hvordan beskriver lærere i begynneropplæringen fysisk aktiv læring i undervisningen?

Det er gjennomført syv semistrukturerte intervjuer med lærere fra fem skoler. De syv lærerne er lærere i begynneropplæring med en viss erfaring med FAL. Det ble anvendt tematisk innholdsanalyse for å analysere intervjuene.

Funn i prosjektet viser at lærerne mener FAL bidrar til økt læringsutbytte i begynneropplæringen, fordi elevene erfarer og lærer med kroppen. Resultatene viser at FAL i hovedsak brukes som metodevariasjon, og til tilpasset opplæring i begynneropplæringen. Et annet viktig funn er at lærernes rolle har stor betydning i FAL. Undersøkelsen viser at lærere må ha didaktisk kompetanse, relasjonskompetanse og regelledelseskompetanse. Lærernes kompetanse og erfaring spiller en avgjørende rolle for lærernes bruk av FAL i begynneropplæringen, og det fremkommer at det er behov for kompetanseheving. Oppsummert viser prosjektet at lærerne mener FAL kan gi læring i begynneropplæringen, men at det trengs mer forskning på feltet.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	5
1 INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	12
1.3 TIDLIGERE FORSKNING.....	12
1.4 STRUKTUR PÅ OPPGAVEN.....	17
2 TEORETISK PERSPEKTIV	19
2.1 DET HELHETLIGE LÆRINGSSYNET	19
2.1.1 Illeris læringsbegrep	21
2.1.2 Lærerens rolle	22
2.1.3 Lærerkompetanser	23
2.2 FYSISK AKTIV LÆRING	25
3 METODE	29
3.1 FORSKNINGSDESIGN	29
3.2 UTVALG	30
3.3 KVALITATIVT INTERVJU	30
3.3.1 Gjennomføring av intervjuene	32
3.3.2 Transkribering av intervjuene	33
3.3.3 Analyseprosessen	33
3.4 VALIDITET OG RELIABILITET.....	37
3.5 FORSKERROLLEN	40
3.6 FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER	42
4 RESULTATER	44
4.1 HVORDAN DEFINERER LÆRERNE FAL?	44
4.2 LÆRE OG ERFARE MED KROPPEN	45
4.2.1 Metodevariasjon.....	47
4.2.2 Begrunnelser for FAL.....	48
4.2.3 Repetisjon og innlæring av nytt stoff.....	49
4.3 LÆRERENS ROLLE OG KOMPETANSE	50
4.3.1 Lærerens rolle	50
4.3.2 Lærerkompetanser og erfaring.....	53
4.3.3 Hvordan tilrettelegger lærere for FAL?	55
4.3.4 Kontroll	57
5 DISKUSJON	59
5.1 LÆRERNES DEFINISJON AV FAL	59
5.2 LÆRE OG ERFARE MED KROPPEN	60
5.2.1 Metodevariasjon.....	62
5.2.2 Utbytte av FAL	64
5.2.3 Repetisjon og innlæring av nytt stoff.....	65
5.2.4 FAL en plass i skolen	67
5.3 LÆRERENS ROLLE OG KOMPETANSE	68
5.3.1 Lærerens rolle	69
5.3.2 Lærerkompetanser og erfaring.....	71
5.3.3 Hvordan tilrettelegge for FAL	74
5.3.4 Kontroll	76
6 KONKLUSJON	79
LITTERATURLISTE	81
OVERSIKT OVER TABELLER	85

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	87
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	90
VEDLEGG 3: GODKJENNING NSD	93

Forord

Fem år på grunnskolelærerutdanningen på Universitetet i Sørøst-Norge er nå over og jeg er endelig klar for læreryrket. Jeg har alltid vært interessert i fysisk aktivitet, og min oppfatning om at fysisk aktivitet kan styrke læringen ble forsterket gjennom årene på grunnskolelærerutdanningen. Fysisk aktiv læring ble derfor temaet jeg ville jobbe med dette året, for å lære mer om det.

Dette året med masterprosjektet har vært et krevende og lærerikt år på så mange måter. Det har til tider vært tung og vanskelig, men det var nettopp i de tunge periodene jeg utviklet meg og lærte. Jeg har i løpet av dette året fått en enda sterkere oppfatning av at fysisk aktivitet har en viktig plass i skolen og som del av undervisningen. Jeg ble overrasket over hvor mye fysisk aktivitet kan ha å si for læring, og ikke minst lærerens rolle i dette. Dette året har gjort meg enda mer motivert for å integrere fysisk aktivitet i min lærerpraksis.

Takk til veilederen min, Hein Lindquist, som holdt ut med alle spørsmål og lange utkast. Takk for all veiledning, støtte og utfordringer du har gitt meg. Jeg må også takke veiledningsgruppen for diskusjoner og tips. Takk til min studievenn, Siri, for at du var en jeg kunne få utløp for frustrasjon med, en å diskutere med, en å få hjelp og støtte fra.

Takk til lærerne som deltok i masterprosjektet, for at dere tok dere tid i en hektisk hverdag og ga av dere selv. Dere inspirerer meg til å yte mitt beste, for å inkludere fysisk aktiv læring i min kommende jobb som lærer. Takk til omtensomme Lise Merete Ueland Braathen, som støttet og hjalp meg med korrektur og de siste endringene. Jeg må også rette en takk til biblioteket som svarte på alle mine henvendelser og hjalp så godt de kunne.

Til slutt må jeg takke familien min, som har holdt ut med en tidvis stresset student og støttet meg gjennom dette året. En ekstra stor takk til mine foreldre som har vist meg masse omtanke, støttet og tilrettelagt så godt de kan.

Drammen, juni 2022

Kristina Wallestrand

1 Innledning

Dette masterprosjektet vil ta for seg temaet fysisk aktiv læring (heretter FAL) i begynneropplæringen, gjennom forskning på lærere og deres beskrivelser og tanker rundt temaet. I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunnen for valg av tema FAL, formålet og problemstilling for prosjektet, tidligere forskning på feltet og strukturen på oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Helsedirektoratet anbefaler at barn og unge bør være fysisk aktive i minimum 60 minutter med moderat eller høy intensitet hver dag (2014a, s. 5). Anbefalingen begrunnes i at fysisk aktivitet i tillegg til motorisk utvikling kan gi bedre mental helse, kognitiv utvikling og læring (Helsedirektoratet, 2014a, s. 12, 2014b, s. 24–25). På tross av dette er det fysiske aktivitetsnivået i befolkningen generelt for lavt. Aktivitetsnivået synker i dag allerede fra seks- til ni årsalderen (Helsedirektoratet, 2014b, s. 12). Skolen er en arena hvor barn oppholder seg store deler av dagen. Skolehverdagen, selv for de yngste består av mye stillesitting. Kroppsøvfaget er ikke nok til å dekke behovet for fysisk aktivitet. Det har derfor i mange år og fra flere hold blitt fremhevet at fysisk aktivitet er viktig og at skolen bør ta ansvar for å øke barnas fysiske aktivitet (Helsedirektoratet, 2014b, s. 13; Lillejord et al., 2016, s. 23; Meld. St. 19 (2014-2015); Meld. St. 19 (2018-2019); NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; NOU 2019: 3; St. Meld. 16 (2002-2003); Vingdal, 2014b, s. 13–14).

Hvordan skal lærerne tilrettelegge for fysisk aktivitet i undervisningen, og samtidig forholde seg til de fastlagte rammene? Dette spørsmålet kan Handlingsplanen *Sammen om aktive liv* (heretter handlingsplanen) (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 54) bidra til å besvare, da et av målene er å komme med mer konkrete råd, veiledning og materiell for hvordan en i praksis kan øke mengden fysisk aktivitet i undervisningen. I det neste går jeg mer inn på handlingsplanen og to av stortingsmeldingene, Meld. St. 19 (2018-2019) og Meld. St. 19 (2014-2015) som ligger til grunn for handlingsplanen.

Handlingsplanen *Sammen om aktive liv* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 11) er en handlingsplan for fysisk aktivitet fra 2020-2029. Ut av handlingsplanen kom satsingen *Barn og unge*

i *bevegelse*, som skisserer en målsetting om en time daglig fysisk aktivitet for barn i barnehage, skole og SFO, innenfor dagens timetall. Denne satsingen skal bidra til å gi og spre erfaringer, gode eksempler og utvikle støtte- og veiledningsmateriell om hvordan fysisk aktivitet kan inngå som metode i fag (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 54).

I de to stortingsmeldingene (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 14; Meld. St. 19 (2018-2019), s. 117) kommer det, i likhet med Helsedirektoratet (2014b), tydelig frem at inaktivitet er et samfunnsproblem. Folkehelsemeldingen – *Gode liv i et trygt samfunn* (Meld. St. 19 (2018-2019), s. 118) ser skolen som en viktig arena for å fremme bevegelsesglede og gi barna mulighet til å være fysisk aktive gjennom både kroppsøvingstimer, i timer med fysisk aktivitet på 5. – 7. trinn, i friminutt og gjennom undervisning i fag. I denne sammenheng sier Folkehelsemeldingen – *Mestring og muligheter* (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 54) at det finnes gode eksempler på at skoler lykkes i å legge til rette for daglig fysisk aktivitet, for eksempel ved å integrere fysisk aktivitet i fag.

Fysisk aktivitet som metode i fag er tema for dette masterprosjektet og blir omtalt som fysisk aktiv læring (FAL). Dette masterprosjektet tar utgangspunkt i Vingdal (2014a, 2014b, 2018) sin forståelse av FAL. I likhet med Vingdal (2014b, s. 12) forstår Skage (2020, s. 6) og Watson et al. (2017, s. 2–3) FAL som integrering av fysisk aktivitet i læringsaktiviteter. FAL kan brukes for å redusere stillesitting, øke aktivitetsnivået og som variasjon i alle fag, men formålet med FAL er at elevene gjennom fysisk aktivitet skal få et læringsutbytte (Skage, 2020, s. 6; Vingdal, 2014b, s. 12; Watson et al., 2017, s. 2–3). Det kan være både korte innslag med fysisk aktivitet og mer omfattende opplegg, som eksempelvis aktivitetsløype.

Handlingsplanen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 46) trekker frem at fysisk aktivitet er viktig både i et helseperspektiv og utdanningsperspektiv. Det hevdes at fysisk aktivitet kan fremme fysisk og psykisk helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 46; Meld. St. 19 (2018-2019), s. 118) og virke positivt på elevens læring (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 52). På tross av dette poengterer handlingsplanen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 46–47) at systematiske kunnskapsoversikter viser liten eller moderat effekt av fysisk aktivitet på kognitive evner og skoleprestasjoner, og at kunnskapsgrunnlaget fortsatt er noe usikkert. I lys av dette kan en ikke si at fysisk aktivitet garantert gir læring. For mer om hva tidligere forskning sier om FAL og potensielle utbytter, se kapittel 1.3.

Lærerens betydning vektlegges både i handlingsplanen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 47) og folkehelsemeldingen *Gode liv i et trygt samfunn* (Meld. St. 19 (2018-2019), s. 30). For det første sier de at læreren har forholdsvis stor metodefrihet. De har frihet og rom til å inkludere fysisk aktivitet i sin undervisning. For det andre kommer det frem at læreren og lærerens kompetanse er viktig for hvorvidt tiltakene med fysisk aktivitet blir vellykket og har effekt på elevenes læring, læringsmiljø, fysiske aktivitet og fysiske og psykiske helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 47; Meld. St. 19 (2018-2019), s. 30–31). Betydningen av lærernes kompetanse kommer også frem i forskning på feltet (Goh et al., 2017, s. 93; Lillejord et al., 2016, s. 54; Michael et al., 2019, s. 159; Quarmby et al., 2019, s. 314; Routen et al., 2018, s. 56–57; Skage, 2020, s. v–vii; Webster et al., 2017, s. 141).

Dette prosjektets tema er nærmere bestemt fysisk aktiv læring (FAL) i begynneropplæringen. Jeg har selv alltid verdsatt fysisk aktivitet og husker situasjoner fra grunnskolen der fysisk aktivitet var en del av undervisningen. Det kunne være aktiviteter som å hente ord til setninger som en skulle sette sammen eller hoppe hver gang læreren leste et bestemt ord. Jeg opplevde at undervisning med innslag av aktivitet var motiverende og trakk på smilebåndet. Da jeg møtte på FAL i praksis under utdanningsløpet på grunnskolelærerutdanningen på Universitet i Sørøst-Norge, så ble jeg raskt interessert. Jeg opplevde at spesielt de minste barna likte innslag av fysisk aktivitet i den som regel stillesittende undervisningshverdagen, derfor ønsker jeg å undersøke temaet FAL i begynneropplæringen.

Det er generelt et stort behov for mer og oppdatert forskning på begynneropplæring (Palm et al., 2018, s. 14). Palm et al. (2018, s. 14) påpeker at det i forskning på begynneropplæring har vært lite fokus på sammenhengen mellom elevenes kropp og læring. Dette handler om at det er nødvendig å se på hele eleven for å legge til rette for læring (Palm et al., 2018, s. 26). Det ligger altså et helhetlig læringssyn til grunn, og det fremheves at elevene lærer og erfarer med kroppen (Vingdal, 2018, s. 33). FAL inkluderer det kroppslige, og er derfor aktuelt i det helhetlige læringssynet.

Min forskningsgjennomgang viser for det første at de minste barna har et større behov for aktivitet, og for det andre at det er lite forskning på FAL i begynneropplæringsfeltet (jfr. kapittel 1.3). I min presentasjon av tidligere forskning vil jeg vise at det har kommet mer forskning på feltet de siste

årene, som trolig skyldes en gradvis økende interesse og økt oppmerksomhet på inaktivitet i samfunnet. Likevel hevder Palm et al. (2018, s. 14) at det behov for mer forskning i begynneropplæring, spesielt på områder som ikke har fått like stor oppmerksomhet tidligere. Jeg vil derfor i dette prosjektet utforske bruk av FAL i begynneropplæringen og bidra med forskning på FAL i begynneropplæringsfeltet. Økt forskningsbasert kunnskap om FAL vil kunne bidra til å tilrettelegge for bruk av FAL i begynneropplæringen.

Begynneropplæring er et begrep og fenomen som i liten grad er definert og avklart (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 1). Det finnes ulike forståelser av begynneropplæring, og Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 1) deler det inn i en smal og vid forståelse. Jeg bruker i dette prosjektet Palm et al. (2018, s. 14) sin forståelse av begrepet. Begynneropplæring forstås som perioden som strekker seg fra overgangen fra barnehage til skole og de fire første årene på skolen, men med vekt på alt barna møter i tilknytning til læringsmiljø, aktiviteter og undervisning de to første årene (Palm et al., 2018, s. 14). Denne beskrivelsen kan knyttes til det Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 149–150) kaller en vid forståelse av begynneropplæring, men også den helhetlige begynneropplæringen. Den helhetlige begynneropplæringen inkluderer både den smale og vide forståelsen, fordi både det faglige og det som går mer på danning av barnet, er en del av begrepsforståelsen her (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 150). Dette viser at begynneropplæring kan romme flere aspekter og inkluderes i det helhetlige læringsynet. Det helhetlige læringsperspektivet fremheves som viktig for barnas læring av blant annet Vingdal (2014a, 2014b, 2018) og Illeris (2001, 2015), og ikke minst for å fremme integrering av fysisk aktivitet i undervisningen, som eksempelvis FAL.

Palm et al. (2018, s. 26) sier at læreren på de yngste klassesettene må ta hensyn til hele barnet, for å legge til rette for god læring på tvers av fag og temaer. I begynneropplæringsfeltet er det en oppfatning at de yngste barna i skolen har større behov for bevegelse og aktivitet enn de eldre barna. De yngste barna blir spesielt urolige når de må sitte for lenge (Vingdal, 2018, s. 52). Vingdal (2018, s. 38–39) begrunner behovet for bevegelse og aktivitet med at barna er i endring og vokser raskt. De yngste barna trenger derfor mye fysisk aktivitet for å bli vandt til og få kontroll på kroppen. Barnas kropp har mindre muskelmasse og litt mer fett enn voksne, av den grunn kan de få smerter i muskulaturen dersom de er i ro for lenge. Barnekroppen er lagd for aktivitet og ikke stillesitting (Vingdal, 2018, s. 38–39).

En annen begrunnelse for de yngste barnas behov for aktivitet, er at de er laget for intervall og har kortere oppmerksomhetsspenning eller utholdenhet. Barna trenger pauser fra arbeid, for å være i stand til å opprettholde oppmerksomheten. Utholdenheten til barn øker med alderen, som vil si at de yngste barna har lavere utholdenhet enn de eldre (Vingdal, 2018, s. 39). Vingdal (2018, s. 40) sier at dersom barn blir sittende lenge, vil blodsukkernivået synke, hjernen blir utmattet og elevene blir trøtte. Lange og stillesittende undervisningsøkter passer derfor ikke barnekroppen, spesielt ikke for de yngste (2018, s. 39).

I overordnet del av læreplanen om tilpasset opplæring fremkommer det at elevene er ulike, lærer forskjellig og kommer til skolen med ulike erfaringer og forkunnskaper. Det er derfor nødvendig at elevene møter på ulike læringsmetoder og læringsaktiviteter, for å skape motivasjon og læringslyst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 1-3). I tråd med dette fremhever skolens verdigrunnlag at barn skal møte en rekke ulike måter å utforske og skape ting på, for å utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). FAL er en læringsmetode som kan brukes for å variere og tilpasse undervisningen til elevenes nivå og forutsetninger.

Disse begrunnelsene viser at de yngste barna trenger aktivitet og bevegelse også i undervisningen. De trenger det for å få avbrekk fra stillesitting, for å opprettholde oppmerksomheten og fordi barnekroppen er skapt for bevegelse. I denne sammenheng sier Vingdal (2018, s. 51) at «økt kunnskap om barn som lærende kropp vil kunne føre til en bedre praksis i skolen...». For at begynneropplæring skal innfri kravet om tilpasset opplæring og ta utgangspunkt i hver enkelt elevs forutsetninger, må læreren ha kompetanse om barn som lærende kropp (Vingdal, 2018, s. 52). Begynneropplæring kan i lys av dette forstås i et helhetlig læringsperspektiv der læring med kroppen og gjennom fysisk aktivitet spiller en viktig rolle. FAL blir viktig i et slik perspektiv, da det er en læringsmetode der barna bruker kroppen og er aktive i læringsprosessen.

Oppsummert ser det ut til at det i dag er stort fokus på at aktivitetsnivået bør økes, at elevene trenger variasjon, og at skolen med læreren er viktige bidragsytere her. Det er foreslått ulike løsninger, som eksempelvis en time ekstra kroppsøving i skolen, aktivitetspauser, fysisk aktivitet i undervisningen. FAL blir en måte for læreren å øke aktivitetsnivået og læringsutbytte til elevene. Men slik det er fremstilt i tidligere forskning og teori, har læreren en avgjørende rolle for at tiltak

med FAL skal bli vellykket (jfr. kapittel 1.3 og kapittel 2). Dette er en av grunnene til at jeg ønsker å undersøke hva lærerne i begynneropplæringen selv sier om FAL, og hvilke lærerkompetanser de anser som viktige for å anvende FAL i sin undervisning.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Teamet fysisk aktiv læring er stort og med flere innfallsvinkler. Med tanke på omfanget av masterprosjektet ser jeg meg nødt til å avgrense. Det er som tidligere nevnt behov for mer forskning i begynneropplæring, og spesielt på områder som omhandler sammenhengen mellom læring og bevegelse (Palm et al., 2018, s. 14). I tillegg er det lite forskning på hvilke lærerkompetanser lærerne opplever som viktige i FAL. Jeg vil derfor i dette masterprosjektet bidra med å undersøke hvordan et utvalg lærere i begynneropplæringen beskriver sin bruk av FAL, og hvilke kompetanser de anser som viktige for lærere i FAL. Med bakgrunn i dette er følgende problemstilling utformet:

Hvordan beskriver lærere i begynneropplæringen fysisk aktiv læring i undervisningen?

For å konkretisere og avgrense skal jeg undersøke dette ved å ta for meg to forskningsspørsmål. Jeg antar at jeg med disse forskningsspørsmålene vil få økt kunnskap om hvordan lærere i begynneropplæringen beskriver fysisk aktiv læring i undervisningen, særlig med vekt på læring med kroppen og lærerkompetanser. Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hva beskriver lærerne om læring gjennom å bruke kroppen?
2. Hvilke lærerkompetanser beskrives som viktige i fysisk aktiv læring?

1.3 Tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres tidligere forskning på FAL. Det er i hovedsak tre studier som presenteres, henholdsvis Lillejord et al. (2016), Madsen (2021) og Skage (2020). Disse tre bidrar på ulike måter til å belyse forskningen på FAL. De andre studiene som nevnes brukes for å fremheve og forsterke ulike funn. Nordenbo et al. (2008) presenteres for å belyse lærerkompetanser generelt,

og Lillejord et al. (2018) sin forskningskartlegging legges frem for å belyse læring og trivsel i begynneropplæringen.

FAL er et felt det er forsket en del på både internasjonalt og nasjonalt. En rekke studier hevder at fysisk aktivitet i skolen inkludert FAL, kan ha en eller flere utbytter, som å fremme læring, helse og trivsel (Benes et al., 2016, s. 128; Daly-Smith et al., 2018, s. 1; Goh et al., 2017, s. 95; Lillejord et al., 2016, s. 4; Martin & Murtagh, 2017, s. 164–165; Norris et al., 2015, s. 123; Skage, 2020, s. 63; Van den Berg et al., 2017, s. 8–9; Watson et al., 2017, s. 20). Martin og Murtagh (2017, s. 164–165) sier i sin studie at bevegelse i undervisning både kan gi og forbedre lærings- og helsemessige utbytter, og understreker at det i hvert fall ikke virker negativt på læring.

Det hevdes likevel i systematiske oversikter og flere studier at det ikke er god nok evidens eller ikke tilstrekkelig høy kvalitet i studiene, for å hevde at FAL gir disse utbyttene (Daly-Smith et al., 2018, s. 12–15; Lillejord et al., 2016, s. 4–5, 51–52; Martin & Murtagh, 2017, s. 165; Norris et al., 2015, s. 123–124; Watson et al., 2017, s. 20). Eksempelvis undersøkte Daly-Smith et al. (2018) effekten av FAL og aktivitetspauser på fysisk aktivitet, kognisjon, akademisk prestasjon og klasseromsatferd. Daly-Smith et al. (2018, s. 1, 12–13) fant at FAL kan forbedre konsentrasjon og øke elevenes fysiske aktivitetsnivå. Det var samtidig lite evidens for å hevde at FAL gir økt kognisjon og faglig utbytte, fordi mange av studiene hadde lav kvalitet, og ulikt studiedesign som gjorde det vanskelig å sammenligne.

Lillejord et al. (2016) sin systematiske kunnskapsoversikt ser på hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte. Kunnskapsoversikten gjennomgår en rekke studier på feltet, og ser på hvorvidt de viser at fysisk aktivitet har effekt eller sammenheng med ulike utbytter. Lillejord et al. (2016) konkluderer med at noen studier viser sammenheng eller effekt, men at det likevel er usikkerheter knyttet til dette. Det er ulike forhold ved studiedesign og studietype som gjør det vanskelig å sammenligne studier og trekke sikre konklusjoner. Mange av studiene har få deltakere, lite representativt utvalg, skjevfordeling i utvalget, lite informasjon om implementering av tiltak og ofte selvrapporterte data (Lillejord et al., 2016, s. 51–52, 70). Lillejord et al. (2016, s. 51) understreker derfor et behov for mer forskning, i likhet med en rekke andre studier (Daly-Smith et al., 2018, s. 12–15; Martin & Murtagh, 2017, s. 165; Norris et al., 2015, s. 123–124; Van den Berg et al., 2017, s. 10–11; Watson et al., 2017, s. 20). Gjennomgående

anbefales det flere randomiserte kontrollerte studier av høy kvalitet, slik at en kan få et bedre bilde av effekter og årsakssammenhenger mellom fysisk aktivitet i skolen på ulike faktorer.

Lillejord et al. (2016, s. 54) fant at dersom tiltak med fysisk aktivitet i skolen skal få positiv effekt, må de som skal forberede, planlegge og gjennomføre aktivitetene (her lærerne) ha nødvendig kunnskap og kompetanse om fysisk aktivitet. For at tiltaket skal ha positiv effekt må en også ha kunnskap og kompetanse om hvordan gjennomføre intervensjoner med fysisk aktivitet. I likhet med Van den Berg et al. (2017, s. 10) og Skage (2020, s. 81) fremkommer det i kunnskapsoversikten at de fysiske aktivitetene i skolen må være lystbetonte og varierte for elevene, slik at det gir en variert skolehverdag, glede og motivasjon (Lillejord et al., 2016, s. 55). Dette belyser at fysisk aktivitet i skolen og FAL kan brukes som en metodevariasjon. I tillegg sier Lillejord et al. (2016, s. 51), Skage (2020, s. 67) og Van den Berg et al. (2017, s. 10) at FAL kan bidra til å øke elevenes oppmerksomhet. Lillejord et al. (2016, s. 51) påpeker samtidig at resultatene ikke er entydige og varierer både i grad og mellom grupper. I sammenheng med FAL som metodevariasjon fremhever Lillejord et al. (2016, s. 54) i likhet med flere andre studier (Goh et al., 2017, s. 94; Michael et al., 2019, s. 159; Van den Berg et al., 2017, s. 10), at aktivitetene må tilpasses elevene og konteksten. Dette viser at tidligere forskning vektlegger at fysisk aktivitet i skolen kan brukes som en metodevariasjon for å skape økt glede, motivasjon, oppmerksomhet, men også for å tilpasse opplæringen til elevenes nivå og alder.

I studiene til Benes et al. (2016, s. 128) og Goh et al. (2017, s. 94) fremkommer det at læring gjennom bevegelse kan gi økt hukommelse og i neste omgang økt læring. I tråd med dette er Kasper Lasthein Madsen (2021) sin doktorgradsavhandling fra Norges Idrettshøyskole aktuell. Madsen (2021) skriver om en handlingsorientert bevegelsesdidaktikk i skolen. Bevegelse for han er en handlingsorientert praksis og en del av lærerens didaktiske kompetanse. Avhandlingen undersøker hvordan bevegelse kan integreres i undervisningen i skolen i Danmark. Madsen (2021, s. 5) betegner bevegelse integrert i undervisningen som Movement Integration. Avhandlingen består av både teoretiske og empiriske studier, og det er til sammen fire delstudier som bidrar til dannelsen av en didaktisk teori han kaller Enactive Movement Integration (Madsen, 2021, s. 5). Sentralt i avhandlingen er fokus på at elever gjennom å bruke og erfare med kroppen kan lære og utvikle seg. Madsen (2021, s. 44) sier bevegelse blir en vei til kunnskap.

Det fremkommer i avhandlingen at lærerne som deltok i studien opplevde at FAL ga uro og kaos, slik at kontroll ble en utfordring (Madsen, 2021, s. 116) Kontroll i FAL viser seg å være en utfordring i et par andre studier også (Michael et al., 2019, s. 157; Quarmby et al., 2019, s. 315; Routen et al., 2018, s. 56). Quarmby et al. (2019, s. 315) sier i sin studie at lærerne brukte argumentet om at elevene ble overivrige og urolige for å unngå å bruke FAL.

Ingrid Skages (2020) doktorgradsavhandling *Fysisk aktivitet i skolen, fra kunnskap til praksis*, viser i likhet med Goh et al. (2017, s. 92–94) og Webster et al. (2017, s. 141) at det er en rekke faktorer som kan fremme og hemme implementeringen av FAL som didaktisk verktøy i skolen. Avhandlingen består av fire delstudier som inngår som en del av Aktiv skole prosjektet, som er et samarbeidsprosjekt mellom Stavanger kommune og Universitetet i Stavanger. Skages avhandling bidrar til en bedre forståelse av den komplekse endringsprosessen skoler går gjennom ved implementering av FAL (Skage, 2020, s. 5). Skage (2020, s. 63) sier at FAL kan bidra til økt læring og fysisk aktivitetsnivå og forbedret helse, men det legges mest vekt på hvordan implementering av FAL kan bli vellykket. Studien fant at faktorer som fremmer implementering av FAL var lærernes mestringsforventning, timeplanfestet FAL, lite krevende forarbeid og organisering. I tillegg var tilgang til materiell og ressurser, ferdiglagde undervisningsopplegg og elevers positive mottakelse faktorer som fremmet implementering av FAL. Van den Berg et al. (2017, s. 9) fremhever også at ferdiglagde undervisningsopplegg kan fremme bruk av FAL. To andre studier fra mitt litteratursøk sier i denne sammenheng at mer materiell og ressurser kan øke bruken av FAL (Michael et al., 2019, s. 155, 158; Routen et al., 2018, s. 57–58). To studier fra mitt litteratursøk understøtter at FAL i timeplan eller rutiner kan fremme bruken av FAL (Goh et al., 2017, s. 94; Michael et al., 2019, s. 159).

Faktorer som hemmet implementering av FAL var manglende kunnskap og kompetanse, tid til forberedelse og planlegging, manglende støtte fra ledelsen og endringstretthet blant lærere (Skage, 2020, s. v–vii, 79–84). Flere andre studier viser også at kompetanse og erfaring har betydning for bruken av FAL (Goh et al., 2017, s. 93; Lillejord et al., 2016, s. 54; Michael et al., 2019, s. 159; Quarmby et al., 2019, s. 314; Routen et al., 2018, s. 56–57; Webster et al., 2017, s. 141). Michael et al. (2019, s. 159) og Webster et al. (2017, s. 141) fant at manglende kompetanse var en barriere for bruk av FAL. Mangel på kompetanse gjorde det utfordrende for lærerne å komme på aktiviteter som kan kombineres med fag, utvikle selvtillit og eierskap (Skage, 2020, s. 60–62). Videre hevder

Skage (2020, s. 79–80, 83) at varig bruk av FAL krever utvikling av eierskap og autonomi, og det kan utvikles gjennom økt kompetanse og erfaring med FAL. Skage (2020, s. 77, 83) konkluderer i likhet med Quarmby et al. (2019, s. 319), derfor at det bør satses på økt kompetanse gjennom kurs i FAL. Et interessant funn i avhandlingen var at lærerne opplevde at FAL hadde noen begrensninger, som gjorde at ikke alle fortsatte å bruke FAL etter implementeringsperioden. Begrensningene handlet om at FAL var best egnet til repetisjon av kjent fagstoff, og lite egnet til innlæring av nytt fagstoff (Skage, 2020, s. 68).

Nordenbo et al. (2008) gjennomførte i 2007 – 2008 en systematisk gjennomgang av studier som sa noe om hvilke lærerkompetanser som økte elevenes læring. Nordenbo et al. (2008, s. 71–73) kom frem til tre lærerkompetanser, henholdsvis relasjonskompetanse, regjledelseskompetanse og didaktisk kompetanse. Relasjonskompetanse handler om evnen til å skape gode relasjoner til elevene. Regjledelseskompetanse omfatter evnen til å lede klassen og lage gode regler for klassen sammen med elevene. Den tredje kompetansen er didaktisk kompetanse. Det er ikke tilstrekkelig med didaktisk kompetanse, men det er nødvendig. En lærer som er faglig og didaktisk dyktig vil ha oversikt over fagene, se sammenhenger på tvers av fag og være trygg i metodevalg (Nordenbo et al., 2008, s. 71; Vingdal, 2014a, s. 57). Vingdal (2014a, s. 57) sier at i et helhetlig læringssyn vil den kompetente læreren legge til rette for hensiktsmessige virkelighetsnære læringsprosesser. De tre lærerkompetansene utdypes og knyttes til FAL i kapittel 2.1.3.

Til slutt vil jeg trekke frem et par av konklusjonene fra Lillejord et al. (2018) sin forskningskartlegging *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*. Det fremkommer i forskningskartleggingen at det ikke anbefales en praksis hvor de yngste barna store deler av skoledagen sitter i ro. Det anbefales at undervisningen inneholder aktiviteter som gir rom for bevegelse og der elevene er aktive i læringsprosessen (Lillejord et al., 2018, s. 49). Lillejord et al. (2018) fremhever flere ganger at barn, spesielt de yngste barna, lærer best når de får være aktive deltakere i læringsprosessene.

Lillejord et al. (2018, s. 25, 48–51) konkluderer at læreren har stor betydning for de yngste barnas trivsel og læring, og understreker et behov for å øke lærernes profesjonskompetanse. Gode relasjoner og støtte, lærerens klasseledelse, organisering av klasserommet og undervisningen fremheves som viktig for de yngste barnas trivsel og læring. Andre faktorer som trekkes frem i

denne sammenheng er forutsigbarhet og tydelige rammer (Lillejord et al., 2018, s. 48). Lillejord et al. (2018) sin forskningskartlegging fremhever altså lærerens betydning for de yngste elevenes læring, og at undervisningen bør inneholde en form for aktivitet.

Det fremgår av dette kapitlet at tidligere forskning har sett på både utbyttene av fysisk aktivitet i undervisning og FAL, hvilke faktorer som kan hemme og fremme implementeringen av FAL, hvordan bevegelse kan bli en vei til kunnskap og lærerkompetanser mer generelt. Tidligere forskning domineres av små kvalitative studier, der resultatene i stor grad bygger på lærernes egne vurderinger av tiltakene. De presenterte studiene er hovedsakelig studier med lærere og elever fra hele barneskolen. Det ser ut til at det er et ytterligere behov for studier på hvordan lærere i begynneropplæring selv beskriver sin bruk av FAL, hva de tenker om FAL og hvilke lærerkompetanser de anser som nødvendige i FAL. Det kan i neste omgang bidra til å tydeliggjøre hvordan skoler kan tilrettelegge for at flere lærere skal ta i bruk FAL, som er det jeg ønsker å bidra med i en begynneropplæringskontekst.

1.4 Struktur på oppgaven

Kapittel 1 Innledning, introduserer masterprosjektets aktualitet og bakgrunn i tillegg til problemstilling og forskerspørsmål. Struktur på oppgaven er også inkludert i innledningskapitlet.

Kapittel 2 Teoretisk perspektiv, presenterer det teoretiske rammeverket som danner utgangspunkt for analyse og diskusjon i prosjektet. I første delkapittel introduseres det helhetlige læringssynet, inkludert Illeris læringsbegrep. I andre og siste delkapittel presenteres teorien på FAL.

Kapittel 3 Metode, presenterer prosjektets forskningsmetode sett i lys av metodelitteratur. Først del begrunner forskningsdesign, valg av metode og utvalg. Deretter forklares gjennomføring av intervjuene og analyseprosessen. Siste del utdyper valg som er gjort for å øke prosjektets kvalitet, og presentasjon av forskerrollen og etiske betraktninger helt til slutt.

Kapittel 4 Resultater, presenterer funn fra datamaterialet som er samlet inn og analysert.

Kapittel 5 Diskusjon, diskuterer de mest sentrale funnene i analysen opp mot teori, tidligere forskning, problemstilling og forskningsspørsmålene.

Kapittel 6 Konklusjon, oppsummerer og reflekterer omkring de mest sentrale funnene i prosjektet

2 Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet presenteres prosjektets teoretiske rammeverk. Første del tar for seg det helhetlige læringssynet, i tillegg presenteres Illeris og hans læringsforståelse i denne delen. Det helhetlige læringssynet danner grunnlaget for den neste teorien som presenteres, som er teorien på fysisk aktiv læring. Andre del forklarer hva teorien på fysisk aktiv læring handler om og setter den i sammenheng med det helhetlige læringssynet.

2.1 Det helhetlige læringssynet

Det helhetlige læringssynet bygger på det helhetlige menneskesynet, som har røtter helt tilbake til grekerne (Vingdal, 2014a, s. 38–39). Det helhetlige læringssynet tar utgangspunkt i at barn lærer med hele seg. Barna fungerer, utvikler og lærer både fysisk (fysisk og motorisk) og psykisk (emosjonelt, kognitivt og sosialt). Dersom alle disse sidene ved mennesket inkluderes i læringen, hevdes det at en kan lære bedre. Det blir derfor viktig i et helhetlig læringssyn å utvikle alle disse sidene eller områdene ved et menneske. De ulike områdene påvirker hverandre og utvikler seg i et samspill. Palm et al. (2018, s. 26) understreker at lærere, særlig på de yngste klassesnivåene, må ta hensyn til hele barnet, og legge til rette for helhetlig utvikling og læring. Hvis en eksempelvis mestrer en fysisk aktivitet, som å hoppe på en benk, kan det virke positivt inn på det psykiske (Løndal, 2019, s. 98–99; Unhjem & Frenning, 2019, s. 175; Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 36). For å synliggjøre sammenhengen mellom områdene på en annen måte, kan en eksempelvis ta for seg det kognitive området, som handler om hvordan man basert på ulike erfaringer oppfatter og konstruerer kunnskap. Det er de emosjonelle, sosiale og fysiske opplevelsene som danner dette erfaringsgrunnlaget (Unhjem & Frenning, 2019, s. 175–176).

Ifølge det helhetlige læringssynet bør undervisningen inkludere alle disse områdene, da det kan bidra til å styrke elevenes læring og utvikling (Vingdal, 2014a, s. 38–42). På denne måten vil en treffe elevene på flere områder. Det kan gi læring på flere områder, ikke bare kognitiv læring. Tradisjonelt har skolen i stor grad vektlagt teoretisk, kognitiv læring og hatt mindre vekt på de andre områdene, spesielt læring med og gjennom kroppen (Ommundsen, 2014, s. 97; Vingdal, 2014b, s. 12, 2018, s. 33–34).

Jeg vil i denne oppgaven gå nærmere inn på Maurice Merleau-Ponty (Ommundsen, 2014; Vingdal, 2014a, 2018), Knud Illeris (2001, 2015) og Inger Marie Vingdal (2014b, 2014a, 2018). Det vil også være innslag av andre teoretikere som Margaret Whitehead (2014) og Yngvar Ommundsen (2014). Først tar jeg kort for meg Maurice Merleau-Ponty (Ommundsen, 2014, s. 104; Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 34–35). Jeg bruker Merleau-Ponty fordi han har en mer overordnet filosofisk tilnærming på kroppens rolle i læringen. Merleau-Ponty kan knyttes til FAL, da han mener kroppen er med i all læring og i FAL brukes nettopp kroppen til å lære. Illeris (2001, 2015) er på et mer didaktisk og læringsteoretisk nivå. Han belyser med læringstrekanten hvordan læring kan forstås. Illeris har et helhetlig læringssyn, derfor kan FAL forstås i lys av Illeris læringsbegrep. Illeris vektlegger at det kroppslige er og skal være en del av læringen. Til slutt rammer Vingdal (2014a, 2014b, 2018) læring inn i en bestemt utdanningskontekst med teorien på FAL, i neste kapittel. Vingdal (2014a, 2014b, 2018) og Whitehead (2014) har en mer direkte kopling til kroppen og hvordan det fysiske kan brukes i klasserommet, som kan tydeliggjøre den betydningen FAL kan ha i klasserommet. Disse teoretikerne belyser på ulike måter betydningen av fysisk aktivitet i ulike former for læring.

Merleau-Ponty (Ommundsen, 2014, s. 104; Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 34–35) har en helhetlig tilnærming og er kjent som «kroppens filosof». Han mente at vi ikke kan skille mellom kropp og sjel, slik som den dualistiske tankegangen gjør, men at mennesker er lærende kropper. Vi opplever, erfarer og forstår oss selv og verden gjennom kroppen. Kroppen er med i all læring (Ommundsen, 2014, s. 104; Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 34–35). Det er kroppen som først forstår, før vi selv kan tenke at vi forstår. På samme måte opplever vi med kroppen, før vi forstår det som oppleves og vi erfarer med kroppen, før vi kan analysere erfaringen (Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 35). Dette viser at Merleau-Ponty mener kroppen er essensiell i all læring. Læring må forstås i et helhetlig perspektiv, da læring for han er mer enn bare kognitiv læring.

Illeris (2001, 2015) kan plasseres i det helhetlige læringssynet. Vingdal (2014a, s. 49) sier at ulike fysiske aktiviteter kan gi læring av eksempelvis lengde og tid, oppfatning av rom og avstand, øve på god kommunikasjon, øve opp selvinnsikten og evnen til å være sammen med andre. Dette viser at fysisk aktivitet kan gi læring og utvikling på flere områder. Illeris (2015, s. 24–30; Vingdal, 2014a, s. 43) sier læring ikke bare handler om kognitiv læring, men at kroppen lærer. Det kroppslige må

inkluderes i læringen. Det vil si at læring skjer i og gjennom kroppen, som samsvarer med Merleau-Ponty (Ommundsen, 2014, s. 104; Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 34–35) sin forståelse av læring.

2.1.1 Illeris læringsbegrep

Dette kapittelet omhandler Illeris (2001, s. 195, 2015, s. 44) forståelse av læring og hans læringstrekant. Læringsbegrepet inndeler han i tre dimensjoner, som omtales som læringstrekanten. I diskusjonskapitlet drøftes funnene knyttet til å erfare og lære med kroppen i lys av Illeris læringstrekant.

Illeris (2015, s. 20) har en bred definisjon av læring, og definerer læring som «... Enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk-modning eller aldring» (Illeris, 2015, s. 20). En vanlig oppfatning er at lærerens hovedfunksjon er å lære elevene det faglige. Illeris er kritisk til dette, og mener det som skal læres også inkluderer allmenndannelse. Læringen skal inngå i alle sider av barnets utvikling. Tidligere ble læring forstått som overføring av kunnskap fra lærer til elev. I dag er flere sammen med Illeris av den oppfatning at læring er en aktiv prosess, der den som lærer konstruerer og rekonstruerer kunnskap, ferdigheter, forståelse, holdninger, funksjonsmåte, identitet og så videre. I dette ligger det at læreren egentlig ikke kan garantere at elevene lærer, men kan legge til rette for læring (Illeris, 2001, s. 194).

Med utgangspunkt i Illeris (2015, s. 41–43) består læring av to prosesser. For det første en individuell tilegnelsesprosess, der vi tilegner oss noe, som er det vi lærer. Denne prosessen har alltid et innhold og en drivkraft. For det andre skjer denne tilegnelsen i samspill med menneskene og omgivelsene rundt, og dette benevnes samspillsprosessen. Gjennom denne prosessen mottar vi mye informasjon, som bearbeides ut fra våre egne tidligere erfaringer. Dette samspillet sammen med innholdet og drivkraften danner de tre dimensjonene i Illeris (2015, s. 49) læringsbegrep.

Innholdsdimensjonen handler om læringens innhold. Eleven setter det som formidles i sammenheng med den kunnskapen og forståelsen som en allerede har. Videre forsøker eleven å skape mening og mestring, som i sin tur styrker funksjonaliteten. Med funksjonalitet mener Illeris (2015, s. 49) vår evne til å fungere hensiktsmessig i forhold til de omgivelsene vi befinner oss i.

Denne dimensjonen utvikler blant annet elevenes forståelse, kunnskap, holdninger, følelsesmønstre, atferdsmønstre, kompetanser og ferdigheter (Illeris, 2015, s. 43).

Drivkraftdimensjonen innebærer at den som skal lære må ha en psykisk energi eller drivkraft til å gjennomføre læringsprosessen. Det handler om motivasjon, holdningene og følelsene knyttet til læringen (Illeris, 2015, s. 43; Vingdal, 2014a, s. 43). Det er denne energien som setter i gang og gjør at en gjennomfører tilegnelsesprosessen. For eksempel kan det være en motivasjon eller interesse for å lære noe, men også tvang eller nytte (Illeris, 2015, s. 43). For de yngste elevene kan læring gjennom å bruke kroppen være en motivasjon. Det skyldes at de minste barna har et større behov for bevegelse, har mindre utholdenhet (Vingdal, 2018, s. 38–39), og lærer med kroppen (Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 34–35).

Samspillsdimensjonen handler om at læring er en sosial prosess (Vingdal, 2014a). Det innebærer samspillet mellom den lærende og lærings situasjonene, som vil si de materielle, sosiale, samfunnsbetingete forhold (Illeris, 2001, s. 195). Illeris sier målet her er å oppnå sosial og samfunnsmessig integrasjon. Det vil i neste omgang utvikle elevens sosialitet. Sosialitet betyr for Illeris (2015, s. 48) evnen til å engasjere seg og fungere hensiktsmessig i de ulike formene for sosialt samspill. Kommunikasjon, handling og samarbeid er sentralt i denne dimensjonen.

De tre dimensjonene og to prosessene danner til sammen en modell som Illeris (2001, s. 195, 2015, s. 44) kaller læringstrekanten. Modellen viser at dimensjonene og prosessene danner en helhet og påvirker hverandre. Illeris (2015, s. 44) hevder at all læring består av disse tre dimensjonene, og for en tilstrekkelig forståelse av ulike lærings situasjoner må en alltid ta hensyn til de tre dimensjonene. Merleau-Ponty (Ommundsen, 2014, s. 104; Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 34–35) har en utdanningsfilosofisk tilnærming og Vingdal (2014a, 2014b, 2018) en metodisk tilnærming til det helhetlige læringssynet, men med Illeris (2001, 2015) blir det helhetlige læringssynet satt i et mer didaktisk og læringsteoretisk nivå. De tre teoretikerne belyser det helhetlige læringssynet og fysisk aktivitet sin rolle i læring på ulike måter.

2.1.2 Lærerens rolle

Her skal jeg ta for meg lærerens rolle sett i forhold til Illeris (2001, 2015) tre læringsdimensjoner. Sett i lys av innholdsdimensjonen må læreren være faglig kyndig, men også hjelpe elevene med å få overblikk, se sammenhenger, strukturere og gi utfordringer (Illeris, 2001, s. 199–201). Denne rollen

kan være spesielt viktig i begynneropplæringen, da de yngste elevene ofte trenger mer veiledning og hjelp. De yngste elevene kan fort bli urolige, har et større behov for bevegelse og kortere oppmerksomhetsspenn (Vingdal, 2018, s. 38–39).

Innenfor drivkraftdimensjonen er lærerens rolle å støtte og respektere elevene som de personene de er og i deres utvikling. Læreren skal ha et profesjonelt, men også støttende forhold til elevene (Illeris, 2001, s. 201). I denne sammenheng fremhever Lillejord et al. (2018, s. 25, 48–51) at lærerens støtte og gode relasjoner til elevene er viktig for de yngste barnas trivsel og læring.

Illeris (2001, s. 202–204) mener lærerens rolle innenfor samspilldimensjonen handler om å utvikle åpne og konstruktive arbeids-, samværs- og kommunikasjonsformer. Læreren har stor påvirkning og betydning for miljøet og kulturen i klassen, derfor bør læreren fremme en skolekultur som bidrar til utvikling av elevenes potensial. Lillejord et al. (2018, s. 48–51) fremhever i tråd med dette, at læreren har stor betydning for de yngste barnas trivsel og læring. Det trekkes frem at lærerens klasseledelse, organisering og relasjoner til elevene, påvirker de yngste elevenes trivsel og læring. Illeris (2001, s. 202) sier at kulturen og samspillsformene i stor grad påvirker den faglige læringen, elevenes identitetsprosesser og den sosiale kompetansen. Dette viser at dimensjonene henger sammen og påvirker hverandre, og forsterker oppfatningen om læring som helhetlig. Samtidig understreker Illeris (2001, s. 203–204) at disse kravene til læreren er ideelle krav. Det er ikke slik at hver enkelt lærer må oppfylle alle kravene, men heller ha det som et ideal som de kan jobbe mot og tilpasse til seg selv og sin situasjon.

I neste kapittel skal jeg se på hva Nordenbo et al. (2008) og Vingdal (2014a) sier om hvilke kompetanser som er nødvendige for læreren, og knytte disse kompetansene til FAL.

2.1.3 Lærerkompetanser

Læreren har stor betydning for elevenes læringsutbytte. Lillejord et al. (2018, s. 48–51) vektlegger at læreren har stor betydning for de yngste barnas trivsel og læring, og understreker et behov for å øke lærernes profesjonskompetanse. Lærerens rolle ble belyst i presentasjonen av Illeris (2001, 2015) læringsbegrep. Vingdal (2014a, s. 49–51) presenterer de tre lærerkompetansene, som Nordenbo et al. (2008) kom frem til (kapittel 1.3), og kobler de til FAL. I dette kapittelet skal jeg

utdype hva de tre lærerkompetansene går ut på og knytte de til FAL. Kapittelet vil slik fremheve at læreren og lærerens kompetanse har betydning for elevens læringsutbytte i FAL.

For å skape gode relasjoner til elevene, så må læreren ha tro på elevens læringspotensial, ha interesse, omsorg og respekt for elevene. Det er viktig at læreren sørger for at elevene opplever å bli sett og hørt, og utvikler deres evne til å vise og ta imot omsorg, slik at de får tillit til læreren og lettere tar til seg det læreren sier. En del av relasjonskompetansen er også at læreren inkluderer elevene i avgjørelser og valg, for å fremme elevenes deltakelse, egenstyring og motivasjon, som på sikt kan fremme læring (Nordenbo et al., 2008, s. 71; Vingdal, 2014a, s. 50). Lillejord et al. (2018, s. 48–51) fremhever at lærerens støtte og relasjoner til elevene er av vesentlig betydning for de yngste barnas trivsel og læring. Vingdal (2014a, s. 50) sier elever og lærere gjennom fysisk aktivitet kan komme tettere innpå hverandre, og opplever flere sider hos hverandre. Dette viser at FAL kan skape rom for bedre relasjoner, dersom læreren innehar relasjonskompetanse og bruker den på en god måte.

Ifølge Nordenbo et al. (2008, s. 71) og Vingdal (2014a, s. 50–51) er en viktig del av regelledelseskompetansen at læreren tydeliggjør hvilke regler som gjelder fra start, og over tid inkluderer elevene i utforming av regler. Det er nødvendig med regler som ikke er tvetydige og som håndheves på en konstruktiv måte, og at det ikke er for mange regler. Vingdal (2014a, s. 51) sier at lærere med god regelledelseskompetanse inkluderer elevene i organisering og valg av aktiviteter, evner å lede undervisningsarbeidet ved å være en synlig leder og utnytter undervisningstiden godt. Det kan knyttes til Lillejord et al. (2018, s. 48), som trekker frem at klasseledelse, forutsigbarhet og tydelige rammer er blant faktorene som er viktige for de yngste elevens trivsel og læring. Dette handler mer generelt om lærerens rolle, men kan overføres til lærerens rolle i FAL. Elevene kjenner til regler og nødvendigheten av dem fra tidligere erfaringer med idrett og fysiske aktiviteter. Det kan brukes til å bli enige med elevene om regler i klassen (Vingdal, 2014a, s. 50). I FAL vil det også være en rekke regler elevene må forholde seg til. Det kan være mye læreren må holde styr på i organisering og gjennomføring av FAL. Det krever en tilstrekkelig regelledelseskompetanse, men også relasjonskompetanse og didaktisk kompetanse for å lykkes med FAL.

God didaktisk kompetanse fordrer et godt faglig nivå, som bidrar til at læreren står tryggere i sine valg, eksempelvis hva som er hensiktsmessig undervisning i fag. God didaktisk kompetanse vil som

nevnt gjøre at læreren kan se sammenhenger mellom fagene, evner å se muligheter for å bruke ulike materialer og tilnæringsmåter. Med god didaktisk kompetanse vil læreren ha fokus på hele eleven. Det vil si at det ligger et helhetlig læringssyn til grunn. Elevene skal utvikle seg og lære kognitivt, emosjonelt, sosialt, motorisk og fysisk. Vingdal sier lærere med god didaktisk kompetanse vil være mer orientert mot elevpåvirkning, slik at elevene lærer å selv tenke og vurdere. Lærerne med denne kompetansen har klare mål for undervisningstimene og er gjerne tryggere til å ta tak i det som oppstår i ulike situasjoner (Nordenbo et al., 2008, s. 71–72; Vingdal, 2014a, s. 51). Palm et al. (2018, s. 26) sier i denne sammenheng, at læreren i begynneropplæringen må ta hensyn til hele barnet, for å legge til rette for god læring. I FAL er det nettopp viktig å ha tilstrekkelig kompetanse for å kunne knytte de fysiske aktivitetene til det som skal læres, men og for at elevene skal være aktive og samtidig lære. Det vil si at det i FAL er viktig med både didaktisk kompetanse i fagene og didaktisk kompetanse i FAL, for å kunne legge til rette for helhetlig læring gjennom fysiske aktiviteter (Vingdal, 2014a, s. 51). Lillejord et al. (2018, s. 48–51) sier i tråd med dette at de yngste barna lærer best når de får være aktive deltakere i læringsprosessene, og fremhever et behov for å øke lærerens profesjonskompetanse.

Med det helhetlige læringssynet til grunn, tydeliggjøres det hvor viktig læring med og gjennom kroppen er for barn, og legitimerer bruk av fysisk aktivitet som del av lærerens undervisning. Bruk av fysisk aktivitet og bevegelse i undervisning er tema for neste kapittel. FAL sin teoretiske bakgrunn henger tett sammen med det helhetlige læringssynet.

2.2 Fysisk aktiv læring

I dette kapitlet skal jeg definere og forklare hva fenomenet FAL går ut på. Underveis knytter jeg FAL til det helhetlige læringsbegrepet. Perspektivet på FAL i dette prosjektet baserer seg i hovedsak på Inger Marie Vingdal (2014a, 2014b) sin forståelse av FAL.

FAL handler som nevnt i innledningskapitlet, om å integrere fysisk aktivitet i læringsaktiviteter (Skage, 2020, s. 6; Vingdal, 2014b, s. 12; Watson et al., 2017, s. 2–3). Senter for fysisk aktiv læring (heretter SEFAL) definerer FAL «... som et samlebegrep for læringsprosesser der elevene er fysisk aktive» (Høgskolen på Vestlandet, 2021, avsn.1). Hensikten er ikke å bli sprekere, raskere eller sterkere, men å lære gjennom å bruke kroppen. Ifølge SEFAL (Høgskolen på Vestlandet, 2021, avsn.

1) kan dette påvirke både lærer og elever positivt, fordi det kan utvide lærerens verktøykasse og gi læring for elevene.

SEFAL (Høgskolen på Vestlandet, 2021, avsn. 2) og Vingdal (2014b, s. 12) hevder FAL kan brukes på en rekke ulike måter og i alle fag. I tråd med dette sier Vingdal (2014b, s. 12, 2014a, s. 48) og Whitehead (2014, s. 88–89) at FAL kan skape variasjon i undervisningen, og på den måten fremme læringen. Whitehead (2014, s. 88–89) sier læreren må legge til rette for givende og lystbetonte opplevelser. Det handler om at variert, motiverende og inspirerende undervisning, kan fremme elevenes interesse og læringslyst. Whitehead (2014, s. 88–89) sier fysisk aktivitet i undervisningen kan stimulere læring, fordi det kan skape variasjon og være gøy for elevene. Vingdal (2014a, s. 48) sier den variasjonen FAL tilbyr til undervisningen, gjør at elevene får lære på ulike måter, som kan gi økt læringsutbytte. I tillegg påpeker Vingdal (2014b, s. 12) at det å bruke kroppen til å lære på ulike måter kan stimulere den helhetlige utviklingen. I denne sammenheng blir det tydeliggjort at læring med kroppen kan være en fordel, særlig for de yngste barna. De yngste barna har behov for mer bevegelse. De er i endring og vokser raskt, kan få smerter i kroppen ved å være i ro, og har mindre utholdenhet enn eldre barn (Vingdal, 2018, s. 38–39).

Vingdal (2014b, s. 12) påpeker at FAL kan være en form for tilpasset opplæring, fordi undervisningen og aktivitetene kan tilpasses og tilrettelegges for hver enkelt elev. FAL er tilpasset opplæring særlig for de yngste barna, da det er en egnet metode for de yngste barna å lære på (Vingdal, 2018, s. 38–39, 52). Lærerens rolle blir å fokusere på hver enkelt elev, og veilede og tilrettelegge for utvikling og mestring basert på hver enkelt elevs nivå og behov (Vingdal, 2014a, s. 54; Whitehead, 2014, s. 88). Whitehead (2014, s. 88) sier læreren også har en rekke andre oppgaver. Læreren må formidle hensikten med aktivitetene, ha klare instruksjoner og god organisering, for å skape trygghet for elevene. Det er nødvendig for læreren å planlegge undervisningen, skape variasjon i oppgavene og ikke minst ha klare forventninger til elevene. Alt dette kan legge til rette for at hver enkelt elev kan utvikle seg og mestre, og dermed fremme motivasjon og læring. De nevnte oppgavene til læreren er i overensstemmelse med Nordenbo et al. (2008) sine lærerkompetanser (jfr. kapittel 2.1.3).

Vingdal (2014a, s. 42) sier det kan være en rekke fordeler ved bruk av fysisk aktivitet som læringsmetode. For det første kan det bidra til læring i samhandling med andre, og slik styrke den

sosiale kompetansen. For det andre kan FAL bidra til at barna blir bedre kjent med seg selv og sin kropp. Det kan i neste omgang positivt påvirke selvoppfatningen og dernest muligheten for å lære. For det tredje kan det føre til emosjonell læring og styrke motivasjonen. For det fjerde kan det bidra til kognitiv læring. Dette viser at FAL kan plasseres innenfor det helhetlige læringsynet. Det understrekes ytterligere av Vingdal (2014b, s. 13) som sier «Fysisk aktiv læring vil stimulere elevenes helhetlige utvikling». En slik helhetlig forståelse av læring sammenfaller med Merleau-Ponty sin forståelse av læring som noe mer enn bare det rent kognitive, men at læring innebærer noe kroppslig (Ommundsen, 2014, s. 104; Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 34–35).

Vingdal (2014b, s. 12–13) mener fysisk aktivitet er viktig for elevene av tre grunner. For det første som egenverdi, for det andre som danning og for det tredje som meningsfulle læringsaktiviteter i fag. Ommundsen (2014, s. 108–110) mener i likhet at FAL har en egenverdi og en instrumentell verdi. Det har en instrumentell verdi, fordi fysisk aktivitet kan gi økt bevegelseslyst og på den måten fremme kognitiv læring. Egenverdien handler om at fysisk aktive læringsformer kan bidra til elevenes allmenndannelse, ved å stimulere den fysiske og motoriske kompetansen. Dette belyser at FAL kan påvirke læring og utvikling på de andre områdene, henholdsvis kognitiv, emosjonell og sosial, og slik plasseres i et helhetlig læringsperspektiv. I dette prosjektet er det fokus på fysisk aktivitet som meningsfull læringsaktivitet, altså som en metode for å lære.

Fysisk aktivitet som meningsfull læringsaktivitet vil si at fysisk aktivitet brukes som metode for å lære i fagene, som tidligere er benevnt som FAL. Læring gjennom å bruke kroppen og bevegelse er naturlig for barn og derfor noe som bør prioriteres (Vingdal, 2014b, s. 11–20). Vingdal (2014b, s. 12–15) hevder fysisk aktive læringsformer oppleves mer meningsfullt for barna enn andre læringsaktiviteter. Det skyldes at barna kommer til skolen med erfaringer fra idrett eller annen fysisk aktivitet fra fritiden. Dersom en velger fysiske aktiviteter som er kjente for elevene, kan det føre til at lærestoffet oppleves mer konkret og bli enklere å forstå for elevene. Vingdal (2014b, s. 12–15) belyser med dette at elevene gjennom å bruke kroppen kan lære og utvikle seg på de andre områdene, for eksempel kognitiv eller sosial læring.

Det er læreren som har hovedansvaret i FAL. Vingdal (2014a, s. 51) sier at læreren kan oppleve flere situasjoner der det er bruk for og mulighet for å utvikle de tre lærerkompetansene (didaktisk kompetanse, relasjons- og regelledelseskompetanse, jfr. kapittel 2.1.3). Dersom læreren ikke har

god didaktisk kompetanse, kan FAL resultere i aktivitet uten ønsket læring. Ved manglende relasjons- og regjeldelseskompetanse er det en risiko for at elevene tar styringen, og det kan oppstå konkurransesituasjoner som kan hemme læring. I tråd med dette tydeliggjør Ommundsen (2014, s. 108–109) behovet for kompetanse i FAL blant lærere. Ommundsen (2014, s. 108–109) sier at kurs og utdanning må gi lærerne kompetanse i bruk av FAL i fagene, for gjennom det får de klarhet i hvordan og hvorfor bruke FAL. Videre at det bør tydeliggjøres at FAL brukes både til kognitiv læring og for å bidra til elevenes allmenndannelse. Det vil si at lærerne utvikler praktisk didaktisk kompetanse, slik at de blir i stand til å arbeide praktisk med fysisk aktive læringsformer i fagene og gjennom tverrfaglig samarbeid. For at lærerne skal se både nytteverdien og dannelsespotensialet som ligger i anvendelse av fysisk aktive læringsformer, må læreren få tilstrekkelig opplæring (Ommundsen, 2014, s. 108–109). Vingdal (2014a, s. 51) sier i denne sammenheng at dersom lærerne ser på fysisk aktivitet som en naturlig del av undervisningen, vil en kunne styrke læringsprosessen og samtidig ta hensyn til barns bevegelsesbehov.

Med det helhetlige læringssynet som grunnlag for teorien på FAL, understrekes det hvor viktig læring med og gjennom kroppen er for barn, og bruk av fysisk aktivitet i undervisningen. I dette kapitlet ble det fremhevet at læreren må tilrettelegge og tilpasse undervisningen og aktivitetene til elevene. FAL kan brukes for å variere og tilpasse undervisningen til elevene.

3 Metode

I dette kapitlet presenteres og redegjøres det for masterprosjektets metodiske valg. Her presenteres prosjektets forskningsdesign, utvalg av lærere og valg av metode. Deretter beskrives arbeidet med innhenting og bearbeiding av data, og gangen i analyseprosessen. Til slutt i kapitlet en refleksjon av prosjektets validitet og reliabilitet, i tillegg til forskningsetiske overveielser og forskerrollen.

3.1 Forskningsdesign

Valg av metode påvirkes av prosjektets problemstilling i henhold til Maxwell (2013, s. 4). Prosjektets problemstilling er: Hvordan beskriver lærere i begynneropplæringen fysisk aktiv læring i undervisningen? Denne problemstillingen påvirker alle de andre delene av forskningsdesignet (mål, konseptuelt rammeverk, metode og validitet). På bakgrunn av problemstillingen har jeg valgt kvalitativ forskningsdesign. Et slikt design er dynamisk og interaktiv, som betyr at jeg i prosjektet kan gå frem og tilbake mellom de ulike komponentene. Slike forhold kan også medføre at den oppsatte problemstilling og forskningsspørsmålene endres. Analyse av det innsamlede datamaterialet kan eksempelvis bidra til at man identifiserer nye problemstillinger og andre forskningsspørsmål enn man så for seg når prosjektet startet (Kvarv, 2021, s. 154; Maxwell, 2013, s. 4). En fenomenologisk inngang til et prosjekt gjør det mulig å innhente mer enn bare beskrivelser, men også lærernes tanker, meninger og erfaringer om fenomenet FAL. Fenomener forstås basert på perspektivene til de personene som studeres, som her er lærere. Med lærernes beskrivelser, erfaringer, meninger og tanker kan jeg få større forståelse og innsikt i FAL som fenomen (Anker, 2020, s. 51; Høgheim, 2020, s. 145).

I dette prosjektet ønsker jeg rike og detaljerte beskrivelser av FAL fra et utvalg lærere. Ifølge Høgheim (2020, s. 29) og Kvarv (2021, s. 156) er kvalitativ forskning hensiktsmessig for å undersøke få enheter og gå i dybden på de enkelte enhetene, slik at man kan finne mønster og trekke generelle konklusjoner basert på de spesifikke beskrivelsene. Dalen (2004, s. 16) sier at «Et mål med kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet». I tråd med dette skal jeg undersøke hva de utvalgte lærerne sier om fenomenet

FAL og hvilke lærerkompetanser som er viktige i FAL (jfr. kapittel 1.2). Det kan så gi meg økt forståelse av fenomenet og nødvendige lærerkompetanser.

3.2 Utvalg

Det er to kriterier som ligger til grunn for utvalget. For det første at de var lærere i begynneropplæring og for det andre at de hadde en viss erfaring med FAL. Utvalg og kriteriene var basert på et ønske om å få dypere innsikt i et utvalg læreres beskrivelser og tanker om FAL og viktige lærerkompetanser i FAL, jfr. problemstillingen.

Jeg sendte e-post til rektorene ved de utvalgte skolene. De aktuelle lærerne fikk informasjon om forskningsprosjektet og spørsmål om å delta i prosjektet gjennom rektor. Jeg gjennomførte syv individuelle, semistrukturerte intervjuer med lærere på fem ulike skoler. Syv lærere ut fra tidsrammen til rådighet. Jeg foretok et strategisk utvalg, og valgte lærere som var tilgjengelige og befant seg i nærheten (Høgheim, 2020, s. 157). Jeg vurderte at jeg med dette utvalget ville få et relativt stort og omfattende materiale, som kunne gi god innsikt og variasjon i lærerens beskrivelser av FAL. Med utgangspunkt i mitt masterprosjekt, foretok jeg et strategisk og relativt lite utvalg. Det er ikke nødvendigvis representativt for alle lærere og ikke mulig å generalisere, men det var heller ikke hensikten med prosjektet. Til tross for dette kan lærernes beskrivelser og tanker til en viss grad være gjenkjennbart for andre lærere (Høgheim, 2020, s. 157).

3.3 Kvalitativt intervju

Jeg har til nå redegjort for valg av forskningsdesign og utvalg. I dette kapittelet skal jeg utdype valg av intervju som metode, deretter hvordan intervjuene ble gjennomført og transkribert.

I valget av kvalitativt forskningsdesign ligger det at data som innsamles er i form av tekst, og at dataene skal innhentes fra intervjuer, observasjoner eller dokumentanalyse (Høgheim, 2020, s. 29). Jeg har valgt en metode som gjør det mulig å finne ut hvordan lærere beskriver FAL og viktige lærerkompetanser i FAL. Til dette er intervju en egnet metode, for «formålet med et intervju er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon» i henhold til Dalen (2004, s. 15). Det vil si at intervju som metode kan gi meg

innsikt i lærernes egne erfaringer, beskrivelser og tanker om FAL, og dermed gi data som gjør at prosjektets problemstilling kan besvares. Intervjuet har mange fordeler, som at det er tidsavgrenset, gir tilgang til hva mennesker mener, føler eller hvordan de forteller at de har erfart noe og intervjuer kan bli tilgjengelig som tekst. Denne teksten består av innholdet av samtalen, det vil si lærernes beskrivelser og tanker omkring FAL og viktige lærerkompetanser i FAL (Anker, 2020, s. 37).

Ulemper jeg må være klar over er at lærernes beskrivelser av hva de gjør, ikke nødvendigvis samsvarer med hva de faktisk gjør (Anker, 2020, s. 37). Anker sier dette er en svakhet ved intervju. I dette prosjektet er ikke formålet å finne ut hva de gjør, men jeg ønsker å finne ut hvordan de beskriver FAL, læring med kroppen og viktige lærerkompetanser i FAL. Det må nevnes at jeg, som intervjuer, vil være en medskaper av intervjusituasjonen og dermed påvirke hvilken form intervjuet tar og hva intervjupersonene svarer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Mer om dette i delkapittel 3.4.

Ved å gjennomføre individuelle intervjuer av lærerne, gir det mulighet for innsikt i hvordan den enkelte lærer beskriver FAL, læring med kroppen og viktige lærerkompetanser. Gjennom individuelle intervjuer vil lærerne i mindre grad utsettes for gruppepress og påvirkes av andres meninger, og dermed er sannsynligheten for at de svarer det de faktisk mener større (Kvarv, 2021, s. 165–166).

Semistrukturerte intervju er en egnet intervjuform for dette prosjektet. Det kan plasseres mellom det strukturerte intervjuet med faste spørsmål i den ene enden, og det ustrukturerte intervjuet uten planlagte spørsmål i den andre enden. Semistrukturerte intervjuer har en fleksibel struktur og søker å forstå deltakernes perspektiver (Høgheim, 2020, s. 130–131). Det er derfor en hensiktsmessig metode, fordi jeg gjennom masterprosjektet ønsker å få innsikt i og forstå lærernes beskrivelser av FAL, læring med kroppen og lærerkompetanser.

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med planlagte temaer og spørsmål (vedlegg 1). I henhold til Høgheim (2020, s. 132) og Dalen (2011, s. 26–27) er intervjuguide en overordnet plan for intervjuene. Den fleksible strukturen gjør at jeg kan avvike fra intervjuguiden, tilpasse og justere spørsmål til hver enkelt situasjon og intervjuperson. Det åpner for å utforske temaer som

intervjupersonen tar opp, som jeg kanskje ikke har tenkt på i forkant, men som er interessant og viktig for å besvare min problemstilling (Høgheim, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018). For å få mer utdypende svar, rette opp i misforståelser eller gå videre inn på andre temaer, kan jeg stille oppfølgings-, oppklarings- og inngående spørsmål. På den måten kan jeg få større dybde, detaljer og nyanser i intervjuet, som kan resultere i økt innsikt og forståelse for lærernes egne beskrivelser, oppfatninger, meninger og erfaringer omkring temaet FAL (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122).

Viktige hensyn jeg har tatt i utarbeidingen av intervjuguiden, er å sørge for å stille åpne spørsmål, som gjør at jeg kan få rike og utfyllende svar, som for eksempel spørsmål av typen «kan du beskrive en situasjon ...». For å sørge for at lærerne forstår spørsmålene, har jeg unngått å bruke fagbegreper og formulerer spørsmål på en mest mulig forståelig og utvetydig måte (Dalen, 2011, s. 27; Høgheim, 2020, s. 132–133). Etter utarbeiding av intervjuguiden gjennomførte jeg to prøveintervjuer, for å teste ut intervjuguiden. Da fikk jeg undersøkt hvorvidt spørsmålene åpner for dialog, om spørsmålene ser ut til å bli forstått og gir utfyllende svar. Deretter reviderte jeg intervjuguiden (vedlegg 1), slik at spørsmålene i enda større grad åpnet for utfyllende svar og endret rekkefølgen på spørsmål for å skape bedre flyt (Dalen, 2011, s. 30–31; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

Jeg valgte å foreta lydopptak av intervjuene, da jeg vurderte det som hensiktsmessig for prosjektet. Lydopptak sørger for at jeg som intervjuer kan fokusere på samtalen og hva som fortelles av lærerne. Med lydopptak registreres og lagres hele samtalen, slik at man ikke mister noe av det som blir sagt, som ofte er tilfelle ved notering (Høgheim, 2020, s. 133; Kvarv, 2021, s. 169).

Det er benyttet UiO nettskjema til lydopptak og lagring. Lydopptakene makuleres etter avsluttet prosjekt august 2022. I neste fase skal intervjuene transkriberes, som jeg kommer tilbake til i delkapittel 3.3.2.

3.3.1 Gjennomføring av intervjuene

De syv individuelle intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i intervjuguiden på de valgte skolene. Gjennomføring av intervjuene var i perioden desember 2021 til slutten av januar 2022. Hver av intervjuene varte maks en time og dette ble avtalt på forhånd. Intervjuene ble gjennomført på grupperom, for å unngå forstyrrelser. I forkant leverte alle lærerne skriftlig samtykke. Lærerne

ble informert om prosjektets formål og fikk en kort gjennomgang av samtykkeskjema og hva deltakelse i prosjektet innebærer. Etter dette startet selve intervjuet. Utgangspunktet for intervjuene var å finne ut hvordan lærerne forstod FAL, for å få etablert en felles begrepsforståelse av hva vi snakket om i intervjuene. Den felles begrepsforståelsen ble etablert ved å stille spørsmål om hva lærerne la i begrepet FAL. Når felles begrepsforståelse var etablert, fortsatte intervjuet med spørsmål som omhandlet FAL, læring med kroppen og lærerkompetanser i FAL.

Jeg anstrengte meg for å være oppmerksom og lytte til det lærerne hadde å si. Det ble tatt lydopptak ved hjelp av diktafon app som kobles til UiO sitt nettskjema. I nettskjema ble lydopptaket registrert og lagret. I ett av intervjuene ble det i liten grad samtalt om forhold som var relevant for prosjektets problemstilling og dermed ble dette intervjuet forkastet. Prosjektet vil derfor ta utgangspunkt i de syv andre intervjuene. Neste fase er bearbeiding av innhentet materiale.

3.3.2 Transkribering av intervjuene

Etter intervjuene ble innhentet materiale transkribert, hvor ord for ord ble nedskrevet (Høgheim, 2020, s. 133). I samsvar med forskningsetiske retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021, s. 21), fikk intervjupersonene fiktive navn, slik at de ikke kan gjenkjennes og anonymiteten ivaretas. Siden prosjektets formål er å få informasjon om lærernes beskrivelser om FAL og lærerkompetanser i FAL, så er det fokus på meningsinnholdet av lærernes uttalelser. Det ble derfor ikke vektlagt toneleie, stemmebruk, dialektiske uttrykk og lignende. Transkriberingen er viktig, for gjennom å omsette lyd til tekst kan man vise til hva intervjupersonene har uttalt. Transkripsjonsteksten er utgangspunkt for og skal hjelpe meg videre i neste fase som er analysen.

3.3.3 Analyseprosessen

I dette underkapitlet skal jeg redegjøre for hvordan analyseprosessen forløp.

Analyseprosessen innebærer i henhold til Anker (2020, s. 16) å velge ut, strukturere og fortolke det innsamlede materialet. Analysen vil med denne forståelsen starte tidlig i masterprosjektet og innebærer alt arbeid med materialet der en prøver å gi mening til det. Det betyr at jeg eksempelvis allerede i valg av tema og under intervjuet analyserer (Anker, 2020, s. 16). Etter en vurdering av analysestrategier valgte jeg tematisk innholdsanalyse, da jeg så det som mest hensiktsmessig for

dette prosjektet. Med en tematisk innholdsanalyse ser en etter temaer i dataene, som er relevante for å besvare prosjektets problemstilling. Johannessen et al. (2018, s. 279) definerer et tema som "...en kategori, hvor data med viktige fellestrekk er gruppert". Denne analysestrategien kan bidra til å besvare prosjektets problemstilling ved at den samler dataene fra transkripsjonsteksten i mer generelle kategorier, også kalt temaer. Denne kategoriseringen eller tematiseringen kan skape en orden i dataene, og gjøre det enklere for meg å oppdage både mønstre og spenninger i materialet (Johannessen et al., 2018, s. 279).

I dette prosjektet anvendte jeg i hovedsak en induktiv tilnærming. I tråd med Anker (2020, s. 60) og Johannessen et al. (2018, s. 37–38) vil man i de fleste prosjekter være mer eller mindre teoridrevet. Slik sett vil jeg kunne kalle min tilnærming for abduktiv, da jeg i tillegg til empiri også bruker teori i analysen. Den abduktive tilnærmingen bestod i dette prosjektet i å kode og kategorisere, basert på både datamaterialet som ble innhentet, teori og problemstilling. Jeg så det som hensiktsmessig å benytte abduktiv tilnærming, da jeg ved hjelp av teorien kan se datamaterialet på andre måter og gjøre andre oppdagelser, enn om jeg kun anvendte induktiv tilnærming. På den andre siden kan det innhentede datamaterialet bidra til økt forståelse eller videreutvikle teorien (Anker, 2020, s. 60; Johannessen et al., 2018, s. 37–38).

Jeg vil i dette prosjektet benytte meg av Johannessen et al. (2018) sin inndeling av analyseprosessen i fire faser. I det følgende vil jeg beskrive hvordan fasene foregikk for en transparent fremstilling av analyseprosessen og veien frem til prosjektets funn.

Analysefase 1: forberedelse

I denne fasen noterte jeg under innhenting og transkribering av datamateriale. Notatene består av inntrykk og refleksjoner som dukket opp underveis. De representerer slik en første tolkning av dataene. Etter flere gjennomlesninger av transkripsjonsteksten som helhet fikk jeg en oversikt over innholdet. Transkripsjonsteksten og min foreløpige oversikt danner grunnlaget for videre analyse (Johannessen et al., 2018, s. 283–284).

Analysefase 2: koding

Koding handler om å fremheve og sette ord på ting i henhold til Johannessen et al. (2018, s. 284). Jeg kodet teksten for å få oversikt over innholdet i dataene. Det genererte nye og dypere innsikter i

dataene, og bidro til å tilrettelegge dataene for kategoriseringsfasen som kommer senere. Jeg leste grundig gjennom transkripsjonsteksten fire ganger. Underveis i lesingen oppdaget jeg data som var eller kunne være relevante for å besvare prosjektets problemstilling. Disse dataene ble markert med farge, hvor fargen stod for en bestemt kode. Deretter ble den markerte teksten satt inn i tabell med tre kolonner. Første kolonne inneholder det markerte tekstutdraget. I andre kolonne skrev jeg med egne ord hva som stod i den markerte teksten eller min tolkning av teksten. I tredje kolonne skrev jeg kodene. Kodene oppsummerte viktige poenger, fremhever og gjør det enklere å finne tilbake til viktige poenger i teksten. Teksten ble kodet fire ganger for å sjekke om min forståelse endret seg eller om andre data fanget min interesse (Johannessen et al., 2018, s. 284–285). Det ble brukt koder som enten inneholder ord intervjupersonene selv brukte, og som fremsto som betydningsfulle i teksten, eller koder som sammenfattet det intervjupersonene sa, såkalte datanære koder (Johannessen et al., 2018, s. 290). Tabellen under viser et utdrag fra analysen, men med fire kolonner. Den fjerde kolonnen ble lagt til i neste fase, som er kategoriseringsfasen.

Tabell 1-1 Utdrag analyse

Transkripsjon	Egne ord	Kode	Kategori
det er en liten svakhet ved det hvis det er nytt stoff.. Fordi atte da med de små kan det bli litt for mye. Beskjeder. Og vite hva er det vi skal eller er det i det fysiske vi bare skal fokusere på.	Vanskelig å bruke FAL til innlæring av nytt stoff – kan bli for mye å fokusere både på aktiviteten og hva de skal lære.	Utfordringer ved bruk av FAL	Utfordringer FAL
Men når det blir. Når jeg har kurs og de ser hvor moro det kan være og hvor mye latter det bringer. Og hvor mye. Nærmer deg ting på en annen måte, så tror jeg at. Jeg tror det heller skyldes at man ikke helt vet og er nok skolert i det	Manglende kompetanse kan være årsak til at FAL ikke brukes av lærere, at ikke alle er like engasjert i det	Erfaring/Kompetanse	Erfaring/Kompetanse
L: Det er klart nå er jeg kjempe heldig som er gymlærer og har på en måte har jobbet med gym hele livet, så er jo det en måte du kan dra det inn i undervisningen din i større grad enn hvis du aldri. Hvis du ikke er noe fysisk aktiv selv I: for du bruker det du kan inn i de faga da? Hvis man skal, ikke kalle gym fag	Lærer med egeninteresse og kompetanse innen fysisk aktivitet – lettere å bruke bevegelse i fag, enn for de som ikke har den erfaringen og kompetansen	Erfaring/Kompetanse og/eller Egeninteresse/Lærers motivasjon for bevegelse	Erfaring/Kompetanse Egeninteresse /egenmotivasjon for bevegelse

L: / ja, absolutt! Nei, men du kan bruke den og knytte den opp mot det faglige da. Før så var det rene gymtimer, men nå ser jeg alltid sammenhenger på tvers. Hele tiden.			
---	--	--	--

Analysefase 3: kategorisering

I denne fasen gikk jeg videre ved å kategorisere dataene. Dataene ble sortert i mer overordnede kategorier. Det er disse kategoriene som er funnene, som fremstilles i kapittel 4 og drøftes i kapittel 5. Kategoriseringen tok utgangspunkt i prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Etter gjennomlesing av de kodede dataene flere ganger, ble kodene satt inn i ulike kategorier i tabellen (fjerde kolonne). Dataene som ble samlet i samme kategori har noen viktige fellestrekk. I noen kategorier ble det lagt underkategorier, for eksempel kategorien erfaring/kompetanse, som inneholder underkategorier som erfaring, verktøykasse og kompetanse for å nevne noen (Johannessen et al., 2018, s. 294–295). Underveis i denne fasen justerte jeg kategoriene. Noen kategorier ble endret og noen forkastet. Det ble laget nye kategorier, og noen ble slått sammen, mens andre ble til underkategorier eller splittet opp i flere kategorier basert på funn i materialet (Johannessen et al., 2018, s. 299). Eksempelvis kom det tydelig frem at læring gjennom å bruke kroppen var et fellestrekk på tvers av intervjuene, som førte til at det ble en underkategori innenfor kategorien hensikt med bevegelse. Kort sagt, kategoriserte jeg ved å se etter mønstre, likheter og ulikheter mellom de kodede dataene, for å plassere de i ulike kategorier og underkategorier.

Analysefase 4: rapportering

I siste del ble de kategoriene som var mest relevant for å besvare problemstillingen, skrevet frem i resultatkapittelet. Disse kategoriene er lære og erfare med kroppen, og lærerens rolle og kompetanse. Hver av disse to kategoriene inneholder underkategorier. De dataene som best belyser prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål ble presentert med eksempler fra datamaterialet, og analysert i lys av teori og forskning, se kapittel 4 og 5. For å kvalitetssikre og sørge for at funnene besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene, startet jeg tidlig med resultatdelen. Da fikk jeg god tid til å skrive, endre og skrive på nytt (Johannessen et al., 2018, s. 301).

3.4 Validitet og reliabilitet

I dette underkapitlet skal jeg se på begrepene reliabilitet og validitet, som er kvalitetskriterier en bruker for å vurdere studiers troverdighet (Anker, 2020, s. 10). Jeg skal redegjøre for reliabilitet og validitet og hvilke hensyn jeg må ta for å få økt grad av reliabilitet og validitet i dette masterprosjektet.

I kvalitativ forskning handler reliabilitet om forskningens pålitelighet. Det handler om hvorvidt metoden er til å stole på, og om man kan stole på resultatene av prosjektet. For at et prosjekt skal være pålitelig, innebærer det at fremstillingen av dataene er nøyaktig og at undersøkelsen er utført på en etterrettelig måte (Anker, 2020, s. 108). I tråd med Johannessen et al. (2018, s. 231) og Dalen (2004, s. 103) beskriver og reflekterer jeg inngående i metodekapittelet om de ulike delene av forskningsprosessen for å styrke påliteligheten. Jeg har etter beste evne forsøkt å ha en detaljert og ryddig beskrivelse av hele prosessen, fra utvalget, analyseprosessen, valg av forskningsdesign og metode. Jeg utarbeidet en ryddig og nøye gjennomtenkt intervjuguide, transkriberte ord for ord, sjekket om transkripsjonen var gyldig og riktig. For å sikre at jeg fikk med meg alt som ble sagt i intervjuene, lyttet jeg flere ganger på lydopptaket. Jeg leste gjennom transkripsjonen, kodet og kategoriserte i flere omganger, for å sikre at jeg fikk med meg det som var relevant for prosjektets problemstilling. For å styrke reliabiliteten og validiteten ble funn fra lærerintervjuene presentert og diskutert med veileder og veiledningsgruppen. Jeg har belyst og reflektert omkring min forskerrolle, og hvilke forskningsetiske hensyn jeg må ta i prosjektet (jfr. kapittel 3.5 og kapittel 3.6). Gjennom en tydelig og ryddig beskrivelse av prosjektets forskningsdesign, fremgangsmåter og prosesser, samt refleksjon omkring forskningsetikk og egen forskerrolle, har jeg forsøkt å være transparent, for å styrke prosjektets reliabilitet (Anker, 2020, s. 108).

Validitet, eller gyldighet i kvalitativ forskning handler om prosjektet gir svar på det fenomenet som en skal utforske (Anker, 2020, s. 109; Kvarv, 2021, s. 63). Mens reliabilitet er knyttet til data og metoden, så er validitet knyttet til slutningene man trekker fra forskningen. For at funnene i mitt masterprosjekt skal være gyldige må de svare på prosjektets problemstilling (Anker, 2020, s. 109): Hvordan beskriver lærere i begynneropplæringen fysisk aktiv læring i undervisningen? Derfor har jeg valgt intervju som metode, for det kan gi informasjon om hvordan mennesker beskriver og

forteller om noe. I det følgende deler jeg validitet i tre typer: begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet.

I mitt masterprosjekt handler begrepsvaliditet om å samle inn data fra indikatorer (beskrivelser av et fenomen) som gjør det mulig å forske på det man har som mål å undersøke, nemlig lærernes beskrivelser av FAL og lærerkompetanser i FAL (Høgheim, 2020, s. 82). Sagt med andre ord, i hvilken grad de konkrete dataene jeg samler inn i intervjuene er relevante representasjoner av fenomenet FAL. Dette forsøkte jeg å ta hensyn til ved å tenke grundig gjennom hva fenomenet FAL handler om, og hvordan det er mulig å få beskrivelser som dekker lærernes oppfattelse og tanker om fenomenet. Jeg styrket validiteten ytterligere, da felles begrepsforståelse av begrepet FAL ble etablert fra starten av intervjuene.

Indre validitet handler om en har undersøkt det en skal undersøke. Det viser til spørsmål om det er andre alternative tolkninger av de slutningene en trekker (Høgheim, 2020, s. 82). Dette kan knyttes til både reaktivitet og bias eller skjevhet, som er en potensielle trusler for prosjektets validitet. Bias handler om hvordan mine verdier og forventninger kan påvirke gjennomføringen og konklusjonene av prosjektet, og hvordan unngå negative konsekvenser av dette (Maxwell, 2013, s. 124). Det er mine tolkninger og konklusjoner som kommer frem i prosjektet. Valg av problemstilling, teori, metode, datautvalg påvirkes av mine forforståelser, verdier og forventninger. Det vil så påvirke gjennomføring, funn som blir plukket ut og diskutert, og ikke minst konklusjonene og svarene på problemstillingen (jfr. kapittel 3.5).

I tråd med Maxwell (2013, s. 124) vil det være en fordel å tydeliggjøre mine potensielle bias og hvordan jeg håndterer disse. Jeg har gjennom intervjuene og analyseprosessen hele tiden tenkt hvordan jeg kan besvare prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. For å redusere risikoen for å misforstå utsagn fra lærerne, så forberedte jeg meg til intervjuene i forkant. Jeg har utarbeidet en ryddig og gjennomtenkt intervjuguide, tenkt gjennom formulering av spørsmål, og forberedt oppklarings- og oppfølgingsspørsmål for å få mer detaljerte beskrivelser og unngå misforståelser. I analyse og tolkning av datamateriale er jeg bevisst at det er min tolkning. Man kan aldri forholde seg helt objektiv til det man møter, for jeg har alltid med meg mine holdninger og forforståelser (Høgheim, 2020, s. 142). Jeg er bevisst at mine tolkninger ikke nødvendigvis er sannheten. For å

styrke validiteten ytterligere har jeg presentert, bearbeidet og diskutert funn fra lærerintervjuene, tolkninger og refleksjoner med veileder og veiledningsgruppen min.

Ytre validitet knyttes til generalisering, som handler om graden av sannhet i slutningen en trekker (Anker, 2020, s. 110; Høgheim, 2020, s. 82). Prosjektet utforsker syv læreres beskrivelser av FAL. Lærernes beskrivelser er ikke nødvendigvis mulig å generalisere, og det var heller ikke hensikten med prosjektet. Det må nevnes at lærerne som deltok i prosjektet var interessert i FAL, som gjør at nyanser eller ulikheter ikke nødvendigvis kommer frem. Det kunne vært andre funn og ulike meninger om FAL, dersom lærere som ikke er interessert i FAL deltok i prosjektet. Hensikten med prosjektet var likevel ikke å undersøke perspektivene til de som ikke er opptatt av FAL. Funnene kan derimot være overførbare til andre kontekster og lærere i tråd med Høgheim (2020, s. 110), fordi teori og tidligere forskning brukes til å tolke og understøtte funnene.

Lydopptak av intervjuet sørget for større grad av validitet med tanke på bearbeiding, tolkning og analyse av det innsamlede materialet. Lydopptak øker prosjektets validitet, fordi det gir data som er nøyaktig det lærerne sier, og slik er datamaterialet som brukes videre i analyseprosessen det som faktisk ble ytret (Dalen, 2004, s. 107).

Reaktivitet er som nevnt en potensiell trussel for prosjektets validitet. Det handler om at jeg som forsker alltid vil påvirke settingen eller lærerne. Hvordan og hvilke spørsmål jeg stiller kan påvirke svarene jeg får fra lærerne, og dermed være en svakhet ved prosjektet. Grep jeg har tatt for å hankses med dette er å utarbeide en ryddig og gjennomtenkt intervjuguide, kvalitetssikre intervjuguiden ved å gjennomføre to testintervjuer, forberede intervjuene og hvordan jeg skal forholde meg til lærerne. Jeg forsøkte å ikke legge føringer for lærerne og unngå ledende spørsmål, men heller stille åpne, utvetydige og lett forståelige spørsmål. På den måten kan jeg få fylldige, innholdsrike og relevante svar for prosjektets problemstilling, og samtidig redusere risikoen for misforståelser. Der det var behov for å oppklare eller utdype uttalelser stilte jeg oppfølgings- og oppklaringsspørsmål. Det bidro til å styrke prosjektet validitet ytterligere (Dalen, 2004, s. 107–108).

Ved å være bevisst og kritisk til min påvirkning på lærerne og hvordan det påvirker gyldigheten av konklusjonene, og forsøke å forholde meg objektiv, så kan prosjektets validitet styrkes (Maxwell, 2013, s. 124–125). Jeg må ta forbehold om at lærernes forforståelse av FAL og prosjektets formål

kan påvirkes av informasjonsskrivet. Dette forsøkte jeg å imøtekomme ved å ikke gi mer informasjon enn nødvendig, holde mine holdninger og tanker om FAL for meg selv (Anker, 2020, s. 109).

Jeg antok at rektor plukket ut lærere som var aktuelle med tanke på prosjektets tema, og ikke valgte lærere med tanke på lojalitet til skolen. Lærerne kom ikke med uttalelser som pekte i retning av bevisst utvelgelse i denne retningen, og derfor antok jeg at det ikke har hatt stor betydning for masterprosjektet at rektor valgte lærere for prosjektet.

Kapittelet viser at jeg må være bevisst potensielle trusler for prosjektets gyldighet og pålitelighet. Ved å være selvkritisk, ryddig, reflektere og tydeliggjøre hva jeg gjør og hvorfor styrkes prosjektets gyldighet og pålitelighet.

3.5 Forskerrollen

I forrige kapittel ble det beskrevet flere aspekter ved min rolle som forsker i prosjektet. Forskerrollen skal i dette kapittelet utdypes. Betydningen av mine forforståelser og oppfatninger blir særlig vektlagt.

Jeg kommer inn i dette masterprosjektet med mine forforståelser og oppfatninger. Jeg har med min bakgrunn og erfaring fra både skolen, idrett og ulike kontekster knyttet til fysisk aktivitet, dannet en forståelse og oppfatning av fysisk aktivitet og fysisk aktivitet sin rolle i læring. I egen oppvekst var jeg alltid interessert i fysisk aktivitet. Da jeg ble eldre økte interessen for både aktivitet, skole og læring. Det førte til at jeg gradvis fikk øynene opp for hvordan fysisk aktivitet kan bidra til læring. Jeg erfarte fysisk aktivitet sin effekt på læring selv, og gjennom å observere elever i skolen. Disse erfaringene og oppfatningene har jeg med meg inn i masterprosjektet. Ved å redegjøre for mine oppfatninger og forforståelser vil det blir tydeligere hvordan mitt eget syn former prosjektets forløp og resultater (Høgheim, 2020, s. 142). Jeg må ha et bevisst forhold til forskerrollen gjennom hele prosjektet (jfr. kap 3.4).

Med den fenomenologiske tilnærmingen er hensikten som nevnt, å forstå fenomenet FAL basert på lærernes perspektiver. Det innebærer at mine egne erfaringer og meninger må være i bakgrunnen

(Anker, 2020, s. 51; Høgheim, 2020, s. 141). Å sette sine egne meninger og erfaringer til side kalles gjerne "den fenomenologiske reduksjon" (Høgheim, 2020, s. 142). Det er ikke enkelt, da jeg som forsker aldri vil kunne forholde meg helt objektiv til det jeg møter (jfr. kapittel 3.4). Jeg har mine forforståelser og holdninger om fenomenet FAL, akkurat som jeg har mine oppfatninger om fysisk aktivitet. Mine oppfatninger og meninger påvirkes ikke bare av erfaringer fra virkeligheten, men også av den valgte teoretiske forståelsesrammen og tidligere forskning. Ved å beskrive min egen posisjon, har jeg forsøkt å være refleksiv i forhold til egen forskerrolle. Åpenhet om min rolle og påvirkning på forskningen kan til en viss grad styrke prosjektets kvalitet. For å sikre kvaliteten på prosjektet og kontrollere egen subjektivitet, har jeg reflektert over og drøftet mine valg underveis i forskningsprosessen, med min veileder og veiledningsgruppe (jfr. kapittel 3.4) (Dalen, 2011, s. 95; Høgheim, 2020, s. 142).

Under intervjuene har jeg vært bevisst min rolle og hvilke spørsmål som burde stilles, for å få frem informasjon som var nyttig for å besvare prosjektets problemstilling. Jeg har utviklet en nøye og gjennomtenkt intervjuguide, for å sikre at jeg fikk de svarene jeg trengte. Min rolle som intervjuer er av betydning for at lærerne skulle dele sine beskrivelser, erfaringer og meninger om FAL. Ved å innta en empatisk rolle i lærerintervjuene, kunne jeg fokusere på lærernes perspektiver og la ikke føringer eller styrte lærerne. Jeg var åpen for lærernes tanker og meninger, og formidlet ikke egne oppfatninger eller meninger. For å skape trygghet nok til at lærerne kunne dele fra egne erfaringer om FAL, forsøkte jeg å tilrettelegge og skape tillit ved å være åpen, empatisk og ikke legge føringer ved å eksempelvis formidle egen forforståelser (Høgheim, 2020, s. 142).

Som nevnt i kap 3.3.3 har jeg en aktiv rolle under hele analyseprosessen, og i tillegg påvirkes de ulike delene av analyseprosessen av min forforståelse, verdier og holdninger. Grep jeg har tatt for å håndtere dette er å diskutere valg og rådføre meg med veileder underveis, og følge Johannessen et al. (2018) sine analysefaser, inkludert å beskrive hvordan analyseprosessen forløp.

Til slutt vil også min forforståelse, verdier og holdninger påvirke tolkningen av funnene. Dette er noe jeg er bevisst når jeg jobber med analyse-, resultat- og diskusjonsdelen av prosjektet. Som tidligere nevnt kan jeg tolke det lærerne sier på en annen måte enn det lærerne egentlig mente med ytringen (Maxwell, 2013, s. 123). Jeg må derfor være bevisst at funnene og konklusjonene i prosjektet er min tolkning. For å øke prosjektets kvalitet vil jeg som nevnt diskutere både funn og

tolkninger med både veileder og veiledningsgruppen min. Allikevel kan andre komme frem til andre tolkninger med det samme datamaterialet. Det betyr at jeg ikke kan hevde at det jeg finner er sannheten eller den eneste tolkningen, men at det ut fra min forståelseshorisont oppfattes og tolkes på denne måten.

3.6 Forskningsetiske overveielser

Det oppstår en rekke etiske spørsmål når man forsker på mennesker, derfor vil jeg i dette kapitlet trekke frem noen etiske aspekter og retningslinjer som er aktuelle for prosjektet.

Jeg som forsker har ansvar for å følge forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021, s. 7). Det innebærer at en følger ett sett med forskningsetiske normer. Det handler om å fortelle sannheten, følge vitenskapelige metoder på en faglig forsvarlig måte, ivareta menneskeverdet og at forskningen skal være åpen og uavhengig for å nevne noe (NESH, 2021, s. 6).

Det kan være at andre ville valgt andre funn, og trukket frem andre tolkninger fra prosjektets datamateriale enn de jeg har kommet frem til. Disse forskjellene i valg av funn og tolkninger skyldes som nevnt i forrige kapittel (kapittel 3.5), at min forforståelse påvirker hele prosjektet og dets forløp, inkludert valg og tolkning av data. Dersom andre hadde gjennomført samme masterprosjekt, ville de kommet med sine forforståelser og oppfatninger, som kunne resultere i andre tolkninger og konklusjoner. Det kan nevnes at det ikke er sikkert at de som leser masterprosjektet forstår dataene og tolkningene av prosjektet, fordi de kommer med sine forforståelser og oppfatninger. Det er min forståelse og tolkning av datamateriale som legges frem i analyse og tolkningsdelen av prosjektet, og ikke andres meninger og forståelse (Dalen, 2011, s. 16–17; Høgheim, 2020, s. 169).

Masterprosjektet har fulgt forskningsetiske retningslinjer slik at blant annet personvernet ivaretas, lærerne gjengis korrekt og blir anonymisert (NESH, 2021, s. 21–22). Prosjektet er godkjent av NSD (vedlegg 3), som innebærer at prosjektet er i tråd med NSD sine standarder for behandling av personvernopplysninger. Det er fulgt krav om konfidensialitet, ved at skolene og lærerne er anonymisert, slik at de ikke kan gjenkjennes eller identifiseres i prosjektet. Et svært viktig punkt i denne sammenhengen er at lærerne må ha skriftlig og frivillig samtykket til å delta i prosjektet i forkant. Det innebærer at det i forkant av masterprosjektet ble informert om prosjektets formål og

hva deltakelse innebærer for hver enkelt deltaker, inkludert muligheten for å trekke seg når som helst i prosjektet (vedlegg 2) (NESH, 2021, s. 17–22). Etter avsluttet masterprosjekt vil alt materiell (lydopptak, transkripsjoner, notater og skriftlig samtykke) slettes.

Vitenskapelig redelighet er nødvendig i forskning. Jeg etterlever vitenskapelig redelighet i prosjektet ved å forklare nøyaktig hva jeg har gjort og hvorfor, slik at prosjektet blir åpent og mulig å etterprøve (Høgheim, 2020, s. 92).

Oppsummert viser dette underkapittelet at prosjektets kvalitet kan øke, ved å følge forskningsetiske retningslinjer, ta grep for håndtere forforståelse og andre aspekter. Kvaliteten øker ytterligere av at jeg er bevisst min rolle, og at det er min tolkning av datamaterialet som legges frem.

4 Resultater

I dette kapittelet presenteres funnene fra de individuelle intervjuene. Kodene som ble dannet basert på datamaterialet hjalp meg med å identifisere noen temaer. De mange kodene ble redusert til et mindre antall kategorier. Det resulterte i henholdsvis 11 kategorier: hensikt med bevegelse, bruk av bevegelse, utfordringer FAL, styrker FAL, planlegging, kurs/tilbud/materiell på skolen, egeninteresse/egenmotivasjon for bevegelse, erfaring/kompetanse, lærerens rolle, ressurser og kultur. Jeg valgte å gå videre med noen kategorier og forkaste andre. Kategoriene ble valgt basert på hvilke kategorier som var relevante for prosjektets formål, kategorier som var omtalt i tidligere forskning, eller som berørte det teoretiske bakteppe for min undersøkelse. Jeg satt tilbake med to hovedkategorier. Den ene var lære og erfare med kroppen, og den andre var lærerens rolle og kompetanse. Kategorien lære og erfare med kroppen inneholder underkategoriene repetisjon og innlæring av nytt fagstoff, begrunnelser for FAL og metodevariasjon. Kategorien lærerens rolle og kompetanse inneholder underkategoriene lærerens rolle, erfaring og kompetanse, kontroll og hvordan tilrettelegge for bruk av FAL. Av de to hovedkategoriene var det særlig mye materiale på lærerens rolle og kompetanse.

Resultatene er strukturert i tre underkapitler. Første kapittel omhandler lærernes definisjon av FAL. Andre kapittel omhandler læring med kroppen og presenterer funn knyttet til dette. Til slutt vil tredje og siste kapittel fremstille funn fra datamaterialet som gjelder lærerens rolle og kompetanse.

4.1 Hvordan definerer lærerne FAL?

I alle intervjuene trekkes det frem tre ulike aspekter i lærernes definisjon av FAL. Det ene er å bruke kroppen til læring, for det andre trekkes det frem at en er i bevegelse og det tredje omhandler det sosiale aspektet. Dette prosjektet søker å undersøke FAL som en metode for å få dypere innsikt i hvordan bruk av kroppen er sentralt for læring. Læring må forstås som noe helhetlig som også vil omhandle sosiale, kognitive og fysiske forhold. Alle disse elementene inngår i et helhetlig læringsperspektiv.

Dataene viser at samtlige sju lærere beskriver FAL som en metode for læring gjennom å bruke kroppen eller læring gjennom bevegelse. Eva uttrykker at elevene trenger å røre på seg for å lære,

og tidligere i intervjuet sier hun at «(...) læring der du er i aktivitet og bevegelse. Så da må du lære noe, da må det være noe fagstoff som er i bevegelsen». FAL for lærerne handler ikke bare om bevegelse, men at bevegelsen skal gi en eller annen form for læring. FAL blir på den måten en metode for læring. Bevegelsesaktiviteten skal være middelet for å få elevene til målet, som kan være faglig læring og Clara understreker at «(...) nesten alt kan læres med litt bevegelse. Så jeg bruker bevegelse i nesten alt jeg gjør».

Lærerne forteller at fysisk aktivitet ikke nødvendigvis gir faglig læring, og at FAL primært skal resultere i en form for helhetlig læring. «(...) Både sosialt og emosjonelt så tenker jeg jo at fysisk aktiv læring i samspill med andre har mye større verdi enn alene. (...) Man må lese det sosiale samspillet, mye læring i det» sier Clara. Dette utsagnet er i tråd med de seks andre, som sier det er sosial læring i FAL. Dina legger spesielt stor vekt på sosial og emosjonell læring i sin definisjon av FAL. De seks andre lærerne uttrykker ikke eksplisitt emosjonell læring, men sier implisitt at barna lærer å kjenne seg selv og sine følelser. Ved å også legge inn det emosjonelle aspektet vil FAL kunne sees i lys av helhetlig læring. I det neste kapittelet går jeg mer i dybden på hva lærerne sa om det å erfare med kroppen.

4.2 Lære og erfare med kroppen

Lærernes oppfatning av FAL som læring gjennom å bruke kroppen uttrykkes med ulike ord og forklares på forskjellige måter. I seks av intervjuene kommer det eksplisitt frem at det å erfare med kroppen kan gi læring. Aud sier «(...) Det må gjøres. Du må erfare det, på kroppen» og Dina påpeker at:

Og det å, de får både delt og tilegna seg kunnskap på en annen måte, så jeg føler at det absolutt er en styrke det med at de.. på en måte fortere vil forstå det da. Når de bruker, hvis de bruker egen kropp eller de har en lek eller.. Det er lettere å forstå når du selv opplever det...

Lærerne forklarer og begrunner læring gjennom bevegelse med at en lærer gjennom å gjøre og erfare med kroppen. Clara bruker flere ganger i intervjuet ord som «erfare med kroppen», «koble på» og «få i gang hodet». Gjennom intervjuet gjentar hun flere ganger hvordan denne påkoblingen

eller erfaringen kan gi bedre forståelse og læring. Barna blir mer oppmerksomme og konsentrerte, og kan koble bevegelsen eller erfaringen til det som læres.

Lærerne mener FAL er en av flere læringsmetoder i begynneropplæring, og tror at FAL gir kroppslig erfaring, som kan resultere i bedre forståelse, hukommelse og læring. Et eksempel fra Clara:

(...) Jeg tenker du får en erfaring da med å bruke kroppen. Også er det lettere å huske tilbake til hva var det vi gjorde. Jo, læreren ba oss om å være raske, ikke sant. Jo, fordi at molekylet endret seg, så det ble raskere.

(...)

Ja, huske det. Har dem en prøve to uker etterpå. Så er jeg overbevist om at de husker det bedre når de har erfaring med kroppen og bevegelse, og hvordan de gjorde bevegelsen og hvorfor fremfor å bare lese det.

Clara kommer med flere lignende eksempler på dette gjennom intervjuet. Oppfatningen om at læring med kroppen kan styrke læringen, kobles også til at en bruker flere sanser. Dina uttrykker det ved å henvise til at vi bruker store deler av nervesystemet til å tilegne oss mer kunnskap når vi bruker kroppen. I denne sammenheng sier Berit at:

At man bruker litt flere sanser og litt flere liksom deler av kroppen tror jeg er litt bra. (...) Jo flere knagger de fikk til å henge på, jo lettere var det for ungene å lære liksom. Og jeg føler jo det blir litt det samme som det med å være i aktivitet da. For det er viktig å bruke kroppen liksom. Og jeg tenker jo de husker jo kanskje bedre når det er noe dem gjør, og kanskje også hvis det er noe de gjør felles da.

Dette sitatet oppsummerer at det å lære og erfare med kroppen gjør at flere områder av mennesket er aktive i læringen, som kan gi økt læringsutbytte. Dina påpeker som Berit at elevene får flere knagger å henge det på.

Fire av de intervjuede har selv erfart at de både husker og lærer bedre gjennom bevegelse og erfaring med kroppen. De begrunner således læring med kroppen ikke bare med å henvise til

elevene, men også til sin egen erfaring. Alle lærerne nevner at læring på ulike måter kan forsterke læringen, der læring med kroppen fremheves som spesielt betydningsfull.

4.2.1 Metodevariasjon

Lærerne forteller at barn lærer på ulike måter og at ikke alle barn liker å bevege seg. Dina sier i denne sammenheng at, læring med kroppen i kombinasjon med mer tradisjonelle læringsmetoder kan være ideelt:

At noe er lettere å få elevene til å forstå ved å forklare de ved pulten for eksempel, eller ved tavla. Mens andre ting er lettere å få de til å forstå gjennom fysisk aktiv læring. Også de hvis man kjører nytt stoff som en forklaring, også kanskje en oppsummering med en fysisk aktivitet da.

Det handler om å skape variasjon i læringsmetodene og gjøre ting på mange forskjellige måter, slik at en treffer så mange elever som mulig. Det fremkommer i lærerintervjuene at FAL brukes som metodevariasjon i begynneropplæringen. Berit sier dette om FAL som metodevariasjon:

At det er noe med å prøve å skape litt variasjon da. Gjøre ting på, de samme tingene på mange forskjellige måter sånn at de liksom sitter igjen med mye da. Og da tenker jeg det også er viktig, at de opplever at de har gjort noe med det å liksom og ikke bare tatt imot.

Sitatet fremhever at FAL som metodevariasjon handler om å gjøre ting på forskjellige måter, og at det kan gi bedre læring. I lærerintervjuene kommer det frem at FAL som metodevariasjon kan gi elevene glede, engasjement og motivasjon, som kan resultere i bedre læring. Berit sier:

(...) Jeg ser jo det at det engasjerer og motiverer, ikke minst motiverer liksom. (...) så jeg tenker at det er viktig at man gjør litt sånn fysisk å, for å skape variasjon og motivasjon, som igjen forhåpentligvis gir læring da.

I lærerintervjuene kommer det frem at FAL som metodevariasjon er spesielt viktig for å holde på de minste barnas oppmerksomhet, da de minste barna har et kort oppmerksomhetsspenn. Berit sier at:

(...) Altså jeg vet ikke hvor langt spenn de har på oppmerksomhet jeg.. om det er sånn tolv sekunder omtrent av hva de får med seg av beskjeder og sånne ting, så. Så jeg tenker at det også ha en sånn endring i det vi driver med skaper på en måte en nytt sånt engasjement, en ny sånn fokus liksom. Det er litt sånn samlende og. Jeg tenker at det, det med fysisk aktivitet kan ha så mange.. Eller variasjon kan ha så mange elementer da.

Sitatet fra Berit viser at hun bruker FAL som variasjon, for å holde på barnas oppmerksomhet, skape engasjement og interesse. Eva sier hun «krydrer undervisningen» med FAL, og på den måten skaper den nødvendige variasjonen for elevene.

4.2.2 Begrunnelser for FAL

I lærerintervjuene kommer det frem ulike begrunnelser for FAL og fysisk aktivitet. Alle lærerne mener det er flere fordeler av å lære med kroppen. I fire av intervjuene uttrykkes det at elevene blir «mer våkne» og «engasjerte» med en gang det er bevegelse involvert i læringen. Andre begrunnelser er at forståelsen blir bedre og læringen styrkes, bevegelse for å motvirke inaktivitet, utvikler motorikken, utvikler sosiale ferdigheter og kan oppleve mestring. Det virker positivt på læringsmiljøet, positivt for barnas helse, de yngste barna liker å bevege seg og de kan bli bedre kjent med seg selv. Dina sier i denne sammenheng at FAL:

Vekker inspirasjon og motivasjon (...) det å være delaktig da. Føle at de på en måte er med i timen også.. og det å, de får både delt og tilegna seg kunnskap på en annen måte, så jeg føler at det absolutt er en styrke det med at de.. på en måte fortære vil forstå det da. Når de bruker, hvis de bruker egen kropp eller de har en lek eller...

Dette kan tyde på at det for lærerne ikke bare handler om bevegelse og faglig læring. FAL kan gi en rekke positive utbytter og læring på mange områder, eksempelvis kognitivt, sosialt, emosjonelt og kroppslig. Dina uttrykker i tråd med dette, at det handler om mer enn bare faglig læring og bevegelse:

Ja. Stor betydning! (...) Jeg føler jo også at det på en måte på småskoletrinnet at det på en måte er så mye mer som skal læres da, enn å kunne lese den og den siden. Selv om det er

viktig det å for det videre. Men... Og når du da lærer deg å bruke kroppen og lære seg sine egne.. altså grenser holdt jeg på å si. Sånn i forhold til hvor mye kan jeg ta i pushup eller hvordan henger alt sammen... Og hva man synes er gøy, hva man.. ja.. jeg mener på en måte det har stor betydning, jeg får ikke helt satt ord på det tror jeg.. Ja.. at du på en måte er med på å skape hele barnet eller mennesket i det å være fysisk aktiv i læringa da.

Sitatet til Dina viser at hun tenker mer i et helhetlig læringsperspektiv, og formidler at læring gjennom bevegelse kan gi læring og utvikling på flere områder, som bidrar til å skape hele mennesket. Denne forståelsen av læring gjennom bevegelse kommer også frem i fire av de andre intervjuene, og brukes som begrunnelse for FAL. I de to resterende intervjuene antydes det mer implisitt.

Lærerne formidler begrunnelser for FAL og fysisk aktivitet, som kan knyttes til de to didaktiske prinsippene variasjon og tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring presenteres i kapittel 4.3.1. I det neste skal jeg presentere resultatene som omhandler hva lærerne bruker FAL til.

4.2.3 Repetisjon og innlæring av nytt stoff

Seks av de intervjuede uttrykker at læring med kroppen kan være en egnet metode til repetisjon og oppsummering, men ikke til innlæring av nytt stoff. Det fremkommer at det kan være spesielt utfordrende å bruke FAL til innlæring av nytt stoff med de yngste barna. Med unntak av Clara, sier lærerne at FAL til innlæring av nytt stoff hos de yngste barna, er lite hensiktsmessig eller at det ikke fungerer. Aud begrunner det slik:

Fordi at jeg har på en måte prøvd også å gjort det som nytt stoff med de små, men det er veldig vanskelig syntes jeg da å få dem til å forstå hva er hensikten. Så personlig så syntes jeg med de små, at det å bruke fysisk aktiv læring på ting dem allerede har lært og repetere for at det skal sitte.

Clara sier derimot at hun bruker FAL til innlæring av nytt stoff, for å skape nysgjerrighet for det nye temaet de skal jobbe med.

(...) I oppstart av som en sånn stimulering til at nå er vi i gang, koble på hodet. Det kan man gjøre i alle fag. (...) Skal de lære om verdensrommet og hvordan jorda går rundt sola eller månen går rundt jorda så kan vi bruke det som en.. å bli nysgjerrig på det nye temaet vi skal inn i. Så kan vi bruke elevene som sol og måne og jorda, så kan vi få de til å flytte på seg. Også gå inn å se på teorien etterpå. Så har de fått en liten sånn nysgjerrig start på det med bevegelse på kroppen.

Dette belyser at det er ulike oppfatninger av når og hvordan FAL er egnet. Det kan se ut til at de ulike oppfatningene kan tilskrives ulike grad av erfaring og kompetanse, som jeg skal gå nærmere inn på i neste kapittel.

Oppsummert viser første del av resultatkapittelet at læring gjennom bevegelse for lærerne, er en måte å variere og tilpasse undervisningen i begynneropplæringen. Det kan være å skape aktivitet og bevegelse, som i sin tur kan resultere i større læringsutbytte og utvikling på flere områder.

4.3 Lærerens rolle og kompetanse

I dette kapittelet presenteres funn som kan relateres til læreren og dens rolle i FAL. Det fremkommer en rekke faktorer, men av hensyn til masterprosjektets omfang og tid til rådighet, har jeg valgt ut det jeg anser som mest interessant og som kan bidra til å besvare prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål.

4.3.1 Lærerens rolle

Det er tendenser i materialet som viser at læreren har ulike roller i FAL i begynneropplæringen. Berit uttrykker at «(...) det kommer veldig an på hvem du har i gruppa da, og hva slags type aktivitet da». Her belyser Berit i likhet med de andre, at lærerens rolle avhenger av situasjonen og elevene.

Fem av de intervjuede legger vekt på at lærerens rolle er å være veileder, både i aktivitet og i det faglige. Clara utdyper det slik «Ja, ja. Og vise dem hvordan fysisk aktivitet kan gjøres.. Det er vel for så vidt min rolle. Og gi de verktøyene. Gi de muligheten til å lære gjennom å bevege seg, at det finnes flere måter». Clara indikerer med dette at veilederrollen innebærer å vise hvordan aktivitetene gjøres, og gi elevene verktøy for å lære i bevegelsesaktivitetene. Det fremkommer i

lærerintervjuene at veilederrollen fremstår som den viktigste rollen for lærerne i FAL i begynneropplæringen. Berit sier at desto mer faglig aktiviteten er, desto mer må læreren være veileder. Hun sier også at læreren kan være deltakende i læringsaktivitetene.

Tre av de intervjuede uttrykker eksplisitt at læreren kan ha en deltakende rolle. De tre lærerne antyder i lærerintervjuene at lærerens deltakelse, kan være gøy for barna, styrke relasjonen mellom lærer og elever, og det kan være motiverende. Berit sier at

Det er.. dem trenger jo mye oppmerksomhet, og det er mange som er veldig voksensøkende, så det å liksom.. være med. Vi var å badet nå da liksom vi leika sisten. Og når jeg hadde den, det var liksom.. det er så gøy. Jeg pratet med dem i dag om det til og med liksom. Det var gøy når du hadde den, Berit.

Sitatet viser at Berit opplevde sin deltakelse i aktiviteter, som positivt og gøy for barna. I tråd med dette sier Clara at «(...) Men jeg er sikker på at jeg vinner et par tre elever, rett fra å få å bli med på det. At de også synes det er litt mer gøy, når læreren også er med». Av disse to sitatene leser jeg at det kan være en fordel at læreren er deltakende i aktivitetene. Berit uttrykker at det handler om at læreren viser engasjement og er delaktig.

Eva skiller seg ut, da hun i stor grad vektlegger modellering som en viktig del av lærerens rolle. Eva indikerer i lærerintervjuet at modellering er særdeles viktig i begynneropplæringen, for at elevene skal vite nøyaktig hva de skal gjøre. Læreren fremstår som gode modeller for elevene, da vil en unngå misforståelser. Modellering kommer ikke frem i de seks andre intervjuene, men det betyr ikke at de ikke anser modellering som betydningsfullt.

Dataene fra Dina åpner opp for et noe tvetydig blikk. Hun uttrykker at hun ofte er observatør, spesielt etter hun har introdusert aktivitetene for elevene. Senere påpeker hun at man iblant må styre aktiviteten. Det indikerer at hun er en slags passiv observatør, men også styrer aktivitetene ved behov. Denne introduksjonen og styringen kan relateres til den veiledende rollen. Hvilken rolle læreren inntar avhenger av situasjonen og elevene.

Den aktive og oppmuntrende læreren fremheves i to av lærerintervjuene. Clara og Eva hevder at læreren bør oppmuntre, engasjere, og få elevene til å yte det lille ekstra. Eva oppsummerer det slik:

Også er det å oppmuntre. Kanskje heie litt, liksom få dem til å yte det siste ekstra. Gå rundt å sjekke hva de gjør. Skryte av dem. Så det er ikke sånn at jeg liksom står ved tavla å bare sjekker tiden, eller sjekker musikken eller sånn, men jeg prøver liksom å være rundt da.

Clara og Eva fremhever at læreren må være aktiv. I det legger de at læreren er engasjert, følger med på elevene, oppmuntrer og veileder elevene. Det kan til en viss grad knyttes til veilederrollen, som nevnt tidligere.

Berit, Clara og Eva bringer inn et annet interessant poeng. De understreker at de gjennom FAL kan tilpasse opplæringen til den enkelte elevs nivå. Clara kommer med et eksempel på dette:

I matematikkundervisning er det bevegelse med at jeg tar dem med i gymsalen, også gjør vi hinderløype, før de svarer på en oppgave for eksempel. Så må de løpe tilbake, og så må de over hinderløypa for å få svaret på neste oppgave.(...) Også kan jeg da utfordre dem på veien. Individuelt. Stoppe dem. Spørre om et regnestykke..

(...)

Da kan jeg tilpasse, i tillegg som jeg har fysisk aktivitet og de får bevegelse på seg.

Clara indikerer her, i likhet med Berit og Eva at en gjennom fysisk aktive læringsformer kan utfordre elevene ut fra deres nivå, og slik tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Berit sier at:

For man kan jo ha på en måte de samme aktivitetene bare med litt annet innhold da, så skjønner de på en måte greia. Sånn har du.. har du stafetter i gymmen da, så er det jo. Begynner man jo veldig enkelt, så kan man ta det. Videre etter hvert på en måte. (...)så.. du tilpasser jo nivået de er på, på en måte.

Berit uttrykker med dette i likhet med Eva og Clara, at en aktivitet kan brukes på mange ulike måter og dermed tilpasses både tema og elevens nivå. Det uttrykkes ikke eksplisitt i de andre

lærerintervjuene, men det betyr ikke nødvendigvis at de ikke tilpasser aktivitetene og temaene til elevene.

Oppsummert fremkommer det i lærerintervjuene at læreren har ulike roller i FAL i begynneropplæringen. De mange rollene er overlappende og kan være vanskelig å skille fra hverandre. Lærerne vektlegger de forskjellige rollene i ulik grad. De ulike rollene som å støtte og oppmuntre elevene, veilede elevene, modellere og legge til rette for læring gjennom å introdusere aktiviteter og tema. Videre å være aktivt deltakende og tilpasse aktivitetene til tema og elevene, uttrykkes enten eksplisitt eller implisitt i lærerintervjuene.

4.3.2 Lærerkompetanser og erfaring

I alle lærerintervjuene kommer det tydelig frem at lærerens erfaring og kompetanse ser ut til å være avgjørende, for hvorvidt de bruker FAL og hvor krevende FAL er. Tre av lærerne sier de bruker FAL i nesten alt de gjør. Eva sier:

(...) For meg så faller det egentlig veldig naturlig å bruke det.. Og når jeg planlegger så, er det en av de tingene jeg tenker at jeg må få fylt opp dagen med da, som er liksom ok, hvordan skal jeg få inn aktivitet der, eller hva skal jeg gjøre der.. Så det er liksom en veldig naturlig del av hverdagen min for å tenke og variere.

Eva påpeker i likhet med Aud og Clara, at det er naturlig både å planlegge og komme på bevegelsesaktiviteter underveis, og flette disse inn i ellers stillesittende arbeid. Generelt leser jeg av datamaterialet at disse tre har opparbeidet seg en erfaring og kompetanse, som gjør det lettere se muligheter fremfor begrensninger i FAL. Eva eksemplifiserer at hennes erfaring og kompetanse gjør det lettere å se muligheter for aktivitet:

Det er nok mye med det, det at jeg har litt erfaring da.

(...)

Det kommer gjerne litt sånn innimellom da. Og da. Plutselig så kan det slå deg jammen, det kan vi gjøre liksom.. også har jeg jobbet noen år nå, så jeg har jo da noen.. lapper liggende, sånn som da de diftong lappene hadde jeg liggende, som jeg visste at jeg skulle ha til den plakaten og henge opp på veggen.. Men så tenkte jeg, at jeg kan jo gjøre det og det med de

plakatene før jeg henger dem opp. Ikke bare henge dem opp til pynt med en gang. Jeg kan liksom bruke dem som et arbeidsredskap først da. Til aktivitet.

Det er en tendens i datamateriale at de erfarne bruker mindre tid og krefter på å planlegge FAL. På den andre siden forteller Dina om planlegging av FAL:

Ja, det krever en del tid og ressurser. Litt fordi jeg ikke har så mye i banken fra før av, men allikevel så opplever jeg mye sånn støtte fra kollegaer. (...) Også overtenker.. Jeg opplever hvert fall at jeg personlig ofte kanskje overtenker den planleggingen.

Dina har lite erfaring og kompetanse i FAL. Sitatet belyser at Dina, i likhet med de andre mindre erfarne, mener det er tidkrevende og utfordrende å både planlegge og komme på bevegelsesaktiviteter. Eva som har mye erfaring og kompetanse bruker derimot lite tid på planlegging. Hun mener sjansen for å opprettholde bruken av FAL kan reduseres, dersom en bruker mye tid på planlegging av lange og kompliserte aktiviteter. Eva sier:

Så jeg prøver å gjøre ting som ikke krever så mye forberedelse hele tiden da. Hvis du skal hele tiden, skal måtte lage opplegg som det tar en halv time å måtte lage hver gang, så blir det til at du ikke gjør det.

(...)

Derfor synes jeg det er viktig at man ikke må lage det så vanskelig for seg selv da. At man må prøve å tenke hva er det jeg har, hva kan jeg bruke. Tenke litt i det små. Også prøve å være litt kreativ. Og kanskje hjelpe hverandre litt på team. (...) Lage en idebank. Lage en verktøykasse.

Dette sitatet og sitatet ovenfor, belyser et annet viktig poeng fra datamaterialet, nemlig viktigheten av å opparbeide seg en bank eller verktøykasse. Det kommer frem i lærerintervjuene at de mindre erfarne lærerne ikke har opparbeidet seg en verktøykasse, som i sin tur kan gjøre det mer krevende å planlegge og komme på aktiviteter. I denne sammenheng belyser Aud at mangel på kompetanse og erfaring kan være en årsak til at lærere ikke anvender FAL, ikke ser viktigheten og nytten av FAL. Aud sier at «(...) Jeg tror det heller skyldes at man ikke helt vet og er nok skolert i det». Denne

oppfatningen forsterkes ytterligere av Dina. Hun sier tre ganger at hennes manglende erfaring og verktøykasse, kan være en av årsakene til at det er utfordrende å bruke FAL i begynneropplæringen.

I lærerintervjuene kommer det frem at det er behov for økt kompetanse og erfaring blant de uerfarne. De ønsker mer kompetanse og erfaring i FAL, men også i klasseledelse og hvordan håndtere og lede aktiviteter. Dina sier eksempelvis at hun synes det er vanskelig å organisere og lede aktivitetene blant de minste barna. I likhet med Aud og Clara, sier Dina at aktivitetene kan føre til at elevene mister fokus og aktiviteten kommer ut av kontroll (jfr. Kapittel 4.1.5 kontroll). I denne sammenheng fremkommer det i lærerintervjuene, at de mindre erfarne lærerne ønsker kurs for å øke sin kompetanse. Dina sier:

(...) Jeg savner kanskje litt sånn kurs eller ja.. om enda flere råd, få litt mer kjøtt på beinet i forhold til aktiviteter du kan bruke i fysisk aktiv læring. Så hadde det vært mulighet til det, så synes jeg det hadde vært veldig fint. Også fordi da blir det noe felles for alle da. (...) Så jeg ville hatt, jeg ville gjort mer av. Fått litt mer innmat da på det.

Sitatet belyser at Dina ønsker kurs for å få mer kompetanse. Sitatet er et eksempel på at lærerne i intervjuene uttrykker et ønske om økt kompetanse, tips eller triks til aktiviteter de kan bruke. Det vil si at det her er snakk om didaktisk kompetanse.

4.3.3 Hvordan tilrettelegger lærere for FAL?

I lærerintervjuene kommer det frem en rekke faktorer som gjør FAL utfordrende for lærerne. Tid til å planlegge og gjennomføre FAL, ble fremhevet som utfordrende for de uerfarne. Andre faktorer som kan gjøre det vanskeligere å bruke FAL, er kontroll, krav fra myndigheter og ledelse, FAL versus andre mer tradisjonelle læringsmetoder. Det kan være energikrevende for læreren å være kreativ og komme på aktiviteter. Generelt viser lærerintervjuene at det er særlig tre faktorer som begrenser lærernes bruk av FAL. Disse er lærertetthet, tid og materiell. Fire av de intervjuede påpeker at det er behov for økt lærertetthet og mer materiell, for å legge til rette for FAL, og for å utfordre og tilpasse undervisningen til elevene. I planlegging og gjennomføring av FAL, fremstår tid som utfordrende for alle lærerne.

I det følgende skal jeg presentere hva lærerne sa om å tilrettelegge for FAL. Noen av disse faktorene diskuteres i diskusjonskapittelet. Andre faktorer blir kun presentert, men ikke diskutert videre av hensyn til prosjektets omfang og formål. Generelt kan disse tilretteleggende faktorene, eller tiltakene, knyttes til de overnevnte utfordringene. Eksempelvis sier alle lærerne at det ville vært lettere å bruke FAL, dersom de hadde hatt mer tid. Dina belyser i denne sammenheng at:

Det er rom til å gjøre det på en måte. Å ha tid på ukeplanen til å gjennomføre det man ønsker, uten at det går på bekostning av noe annet da. For det er jo da skal man liksom, da må man stikke det inn et annet sted, også får man ikke timeplanen eller ukeplanen eller ja. Alt skal på en måte gjennomgå innenfor en viss tid da. Hvis man tar av noe må man gi av noe annet.

Dina, i likhet med Clara, indikerer at krav fra styringsdokumenter og ledelsen kan gjøre det vanskeligere å prioritere FAL. Lærerne skal gjennomgå store mengder fagstoff, og gjennomføre en rekke tester og dokumentere mye. Det kan som sitatet belyser gå på bekostning av noe annet, eksempelvis FAL. Dina har i denne sammenheng et forslag for å løse dette:

(...) Hatt enda mer.. ja, at det nesten lå i læreplanen da, at fysisk aktiv læring på en måte skal være en så stor del av læreplanen, at det på en måte føltes veldig naturlig å ta det med.. så.. Det ville vært veldig også da at det lå noen føringer eller noe ja».

Dina foreslår å ha FAL i læreplanen, og Eva at FAL skal være et fast tema på teammøter og i planlegging, med en egen kolonne for FAL. Ved å gjøre dette antyder de at det kan bli lettere å prioritere FAL, mer naturlig med FAL og en del av lærerens praksis.

Berit påpeker at «(...) det er litt sånn og at det med både altså tilgjengelighet og nok voksne da. At man har liksom nok utstyr og nok ting da». Sitatet antyder at økt lærertetthet og mer materiell kan fremme lærernes bruk av FAL. De seks andre lærerne antyder også dette, enten eksplisitt eller implisitt. Tre av lærerne fremhever at det hadde vært en fordel med fastmontert materiell, for da er det lettere tilgjengelig og tidsbesparende.

I forrige kapittel kom det frem at det var behov økt kompetanse i FAL og ønske om kurs. Lærerne er enige i at kurs og økt kompetanse i FAL kan fremme bruk av FAL. Dina sier at hun «trenger mer kjøtt på beinet» og «litt mer innmat», for å fremheve at hun hadde behov for mer kompetanse i FAL. Denne oppfatningen blir styrket av at Aud og Eva, som i stor grad bruker FAL, også har vært på kurs tidligere. Eva sier:

Ja, vi hadde for noen år siden. Så hadde vi. Hadde vi.. (...) Men han var jo hit og hadde kursing for hele personalet med tanke på fysisk aktiv læring, når det var snakk om disse 60 minuttene da. Og hadde masse aktiviteter både for pedagogiske medarbeidere og for lærere på en sånn planleggingsdag. Og fikk oss litt gira da. (...) og vi fikk tips da, til hvordan vi kan gjøre det.

Sitatet viser at kurs, i tillegg til å gi mer kompetanse og tips til bruk av FAL, kan skape motivasjon og engasjement hos lærerne, som en bidragende faktor til å øke lærernes bruk av FAL.

Helt til slutt kom det frem at alle lærerne uttrykker at støtte kan påvirke i hvor stor grad de anvender FAL i sin undervisning. Støtte diskuteres ikke videre av hensyn til prosjektets omfang og formål. Oppsummert viser dette kapitlet at det er en rekke faktorer som kan både fremme og hemme lærernes bruk av FAL i begynneropplæringen.

4.3.4 Kontroll

I forrige kapittel kom det frem at kontroll var en utfordring for lærerne i FAL. I dette kapitlet presenteres funnene knyttet til kontroll.

Eva bringer inn et interessant poeng som handler om forventninger og kontroll. Hun sier:

(...) Man må tørre å slippe litt kontroll. Også er det veldig viktig å, å.. å klare å få samlet ungene igjen da etterpå, ikke sant. At du må på en måte slippe opp kontrollen, men så må du samle ungene og klare å roe dem ned igjen.

Eva argumenterer for at det er nødvendig å slippe kontroll, for å få ønsket utbytte. Hun sier i likhet med Dina og Berit, at fysiske aktiviteter i begynneropplæringen kan gjøre at læringen blir borte i

aktiviteten og kan skape kaos. Forskjellig fra de andre sier hun kaos og mangel på læringsutbytte, kan unngås på to måter. For det første er det viktig å trene på å gjøre aktiviteter med barna og få samlet de igjen. For det andre må læreren stille klare og tydelige forventninger og regler til barna, slik at barna vet hva som gjelder dersom de skal gjøre aktiviteter.

Ja, da vet.. da vet de hva som forventes ikke sant. Og det er jo sånn som.. som jeg har sagt til flere klasser, at når dere viser meg at dere klarer å roe dere ned igjen og sette dere i ringen igjen, da kan vi gjøre masse sånn som det her. Men hvis dere ikke kommer tilbake på plass når jeg har telt til null eller jeg har plinga, da kan vi ikke gjøre sånne aktiviteter
(...)

Ja, jeg stiller høye forventninger til dem og de er klar over hva.. hvordan vi skal ha det.

Slik jeg ser det mener Eva at gjennom forventningsavklaring, kan unngå kaos og lite læringsutbytte, når en gir fra seg kontrollen.

I motsetning til Eva, uttrykker Dina og Berit at kontroll i FAL i begynneropplæringen er en utfordring. De opplever at desto mer bevegelse det er i aktivitetene, desto fortere mister de kontroll og det blir kaos. I tillegg kommer det frem at det er en større utfordring å holde kontrollen blant de yngste elevene. Det kan virke som denne forskjellen mellom Eva, Berit og Dina kan skyldes ulike erfaring og kompetanse.

I det neste skal funnene som er presentert drøftes opp mot teori og tidligere forskning.

5 Diskusjon

I mine søk fant jeg lite forskning som omhandlet det å erfare og lære med kroppen (kapittel 1.3). Det ble derimot funnet mye forskning på læreren og ulike sider av lærerens rolle i FAL. Motsatt var tilfelle for de valgte teoretiske rammene for prosjektet. Det er henholdsvis mye teori på det å lære og erfare med kroppen, men det var mindre teori om læreren og ulike sider av lærerens rolle i FAL (kapittel 2). Gjennom intervjudataene gir lærerne meg innblikk i alle disse forholdene. I dette kapittelet diskuteres resultatene fra intervjuene i relasjon til teori og tidligere forskning, med hensikt å besvare prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål.

5.1 Lærernes definisjon av FAL

Lærerne trakk frem tre ulike aspekter i sin definisjon av FAL. Det første aspektet omhandler å bruke kroppen til læring. Det andre aspektet handler om at barna gjennom fysisk aktive læringsformer er i bevegelse, og slik kan FAL bidra til å øke deres fysiske aktivitetsnivå. Det samsvarer med tidligere forskning som sier at FAL kan øke barnas fysiske aktivitetsnivå og forbedre deres fysiske helse (Daly-Smith et al., 2018, s. 1, 12–13; Lillejord et al., 2016, s. 5; Martin & Murtagh, 2017, s. 164–165; Skage, 2020, s. 63). Meld. St. 19 ((2018-2019), s. 118) sier i denne forbindelse at skolen er viktig for å fremme bevegelsesglede og kan øke barnas fysiske aktivitetsnivå, eksempelvis gjennom undervisning i fag. Min oppfatning er at lærerne nettopp beskriver at de bruker FAL blant annet til å få elevene i bevegelse og slik øke deres fysiske aktivitetsnivå.

Det tredje aspektet handler om at FAL ofte foregår sammen med andre. Lærerne mener at FAL derfor kan gi sosial læring. I lys av helhetlig læring kan det forstås som at FAL bidrar til læring på flere områder av mennesket. Det gir ikke bare kognitiv læring, men også fysisk, motorisk, emosjonell og sosial læring (Løndal, 2019, s. 98–99; Unhjem & Frenning, 2019, s. 175; Vingdal, 2014a, s. 38–42, 2018, s. 36). Palm et al. (2018, s. 26) sier i tråd med dette at læreren må ta i betraktning hele barnet, for å legge til rette for god læring.

Lærerne har en oppfatning om at elevene lærer gjennom å erfare med og bruke kroppen. Lærernes perspektiv på at elevene lærer med kroppen samsvarer med tidligere forskning (Benes et al., 2016, s. 128; Goh et al., 2017, s. 94; Madsen, 2021, s. 44) og teori om FAL (Høgskolen på Vestlandet,

2021, avsn. 1; Vingdal, 2014b, s. 12–13). Merleau-Ponty sier barn er lærende kropp og forsterker slik lærernes oppfatning (Ommundsen, 2014, s. 104; Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 34–35). Lærernes perspektiv om læring med kroppen plasserer dem også i et helhetlig læringssyn.

Til sammen viser dette at lærernes forståelse av FAL kan tolkes i et helhetlig læringssyn, dersom en også inkluderer det emosjonelle aspektet. Det må nevnes at det ikke kommer eksplisitt frem fra mer enn en av lærerne at FAL gir emosjonell læring. Dina vektlegger både den sosiale og emosjonelle læringen i stor grad. Likevel kommer det emosjonelle aspektet implisitt frem i de andre lærerintervjuene. Jeg forstår av dette at lærerne inkluderer flere områder av menneskets læring og utvikling i deres definisjon av FAL. I det neste skal jeg drøfte det aspektet som handler om å lære med kroppen.

5.2 Lære og erfare med kroppen

Lærerne har en oppfatning om at læring gjennom bevegelse kan gi økt læring, spesielt blant de yngste barna. Lærernes perspektiv på elevers læring samsvarer med tidligere forskning og teori om FAL. Madsen (2021, s. 44) uttrykker at en kan bruke og erfare med kroppen for å lære, og at bevegelse slik blir en vei til kunnskap. Lærerne i mitt masterprosjekt sier at elevene ved å bruke kroppen til å lære, kan huske bedre. Ifølge lærerne skjer det ved at elevene bruker flere sanser og knytter erfaringen de hadde med kroppen til det de lærer, og får flere «knagger» å koble det på. Benes et al. (2016, s. 128) og Goh et al. (2017, s. 94) sier i tråd med dette at læring gjennom bevegelse, kan gi økt hukommelse og dermed læring. Når det er sagt er det likevel ikke en garanti for at elevene husker og lærer mer, når de lærer med kroppen. Tidligere forskning på FAL domineres av små kvalitative studier, der resultatene i hovedsak bygger på lærernes egne vurderinger av tiltakene. I dette masterprosjektet ble syv lærere intervjuet. Gjennom å intervju lærere får man informasjon om hva lærerne sier de gjør, og ikke nødvendigvis hva de faktisk gjør (jfr. Kapittel 3.3). I denne forbindelse må en ta i betraktning at lærerne var interessert i FAL, som gjør at nyanser og ulikheter ikke nødvendigvis kommer frem. Til tross for disse begrensningene samsvarer datafunnene, som sier at erfaring med kroppen kan gi læring, med både tidligere forskning og den teoretiske rammen.

Det må nevnes at tidligere forskning hovedsakelig er studier med lærere og elever fra hele barneskolen, ikke spesifikt fra begynneropplæringen (kapittel 1.3). Jeg anser likevel funnene som relevante for begynneropplæringsfeltet. Vingdal (2018, s. 52) fremhever at læreren i begynneropplæringen, må ha kunnskap om barn som lærende kropper. De yngste barna lærer med kroppen og har større behov for bevegelse. Lillejord et al. (2018) gjentar flere ganger at de yngste barna lærer best når de er aktive i læringsprosessen. Mine funn kan bidra med forskning på FAL i begynneropplæringsfeltet, og styrker oppfatningen om at de yngste barna lærer bedre med kroppen.

Dette kan ses i lys av helhetlig læring og FAL. Illeris (2015, s. 24–30; Vingdal, 2014a, s. 43), Merleau-Ponty (Ommundsen, 2014, s. 104; Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 34–35) og Vingdal (2014a, s. 38–39, 2018, s. 33–35) mener det å erfare med kroppen kan gi læring. Læring er helhetlig, som betyr at en lærer på flere områder (kognitiv, sosial, emosjonell, fysisk og motorisk). Det vil si at kroppslig læring, kan påvirke og resultere i læring på andre områder også (Illeris, 2001, s. 198–199, 2015, s. 24–30; Løndal, 2019, s. 98–99; Vingdal, 2014a, s. 38–42). Lærernes oppfatning om at de yngste barna lærer bedre gjennom å gjøre noe med kroppen, samsvarer med det helhetlige læringssynet. Barna bruker flere sanser og deler av mennesket til å utvikle seg og lære. Eksempelvis kan barna etter en bevegelsesaktivitet i matematikk ha lært noe faglig, men også noe om seg selv og sin egen kropp. Elevene får da en kroppslig erfaring, som blir selve grunnlaget for konstruering av kunnskap (Vingdal, 2014a, s. 38–39). De yngste barna trenger å bruke kroppen, da de er lagd for bevegelse og lærer gjennom kroppen (Vingdal, 2018, s. 38–39). Kjernen i Merleau-Ponty (Ommundsen, 2014, s. 104; Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 34–35) sitt læringssyn går ut på at barna er lærende kropper. Barnet erfarer og opplever verden med kroppen. Merleau-Ponty (Ommundsen, 2014, s. 104; Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 34–35) forsterker lærernes perspektiv på læring med kroppen.

Det å lære og erfare med kroppen kan forklares med Illeris læringstrekant (Illeris, 2015, s. 44–45). Tilegnelsesprosessen innebærer her at elevene tilegner seg det som skal læres (eksempelvis noe faglig) gjennom den fysiske aktive læringsformen. Denne tilegnelsen skjer i samspill med omverden, i dette tilfelle omgivelsene, medelever og lærer, og dette er samspillsprosessen. For at elevene skal være i stand til å lære, må det være en drivkraft involvert (Illeris, 2015, s. 43). Denne drivkraften kan være at det for barn oppleves meningsfullt, motiverende og gøy å bruke kroppen. Det er i tråd med

Vingdal (2014b, s. 12–15), som hevder FAL er egnet som læringsmetode for barn, da de har erfaring med fysisk aktivitet fra tidligere. Det kan gjøre at læring gjennom bevegelse oppleves mer meningsfullt, og gjør det lettere å forstå det som skal læres. En svakhet som bør nevnes, er at ikke alle barn liker å bevege seg og ikke blir motivert av fysisk aktive læringsformer. Dette kommer også frem i datamaterialet, med begrunnelse i at barn lærer på ulike måter. Oppsummert er lærernes oppfatning om at det å bruke og erfare med kroppen, kan gi økt læring, i tråd med tidligere forskning og den teoretiske rammen. På bakgrunn av dette kan FAL være særlig egnet for de yngste barna, men samtidig må det tas forbehold om at det ikke nødvendigvis gjelder for alle barn.

Min oppfatning basert på mine funn, tidligere forskning og teori er at barna gjennom fysisk aktive læringsformer får kroppslige erfaringer. Læringen setter seg i kroppen deres, som kan forsterke læringen.

5.2.1 Metodevariasjon

Det at barn lærer på ulike måter, brukes også til å fremheve at FAL er en av flere læringsmetoder. FAL blir av lærerne omtalt som en metodevariasjon. Lærerne hevder at en gjennom variasjon i læringsmetodene kan treffe flere elever, slik som sitatene til Aud og Berit understreker. I tillegg mener lærerne at metodevariasjon kan gi elevene glede, engasjement og motivasjon, som i sin tur kan gi bedre læring. I tråd med dette kommer det frem i studiene til Lillejord et al. (2016, s. 55), Skage (2020, s. 81) og Van den Berg et al. (2017, s. 10) at FAL kan gi en variert skolehverdag, glede og motivasjon, og slik øke læringsutbytte. Både Vingdal (2014b, s. 12, 2014a, s. 48) og Whitehead (2014, s. 88–89) bekrefter at FAL er en måte å variere undervisningen og kan brukes som middel til å fremme læring.

Det fremkommer at variasjon er spesielt viktig for de yngste barna, fordi de har et kort oppmerksomhetsspenn eller utholdenhet. I tillegg har de yngste barna behov for denne variasjonen og bevegelsen, siden de er skapt for bevegelse og ved å sitte i ro for lenge blir de trøtte (Vingdal, 2018, s. 39–40). FAL som metodevariasjon kan på den måten bidra til at barna opprettholder oppmerksomheten og får den bevegelsen de har behov for. Lillejord et al. (2016, s. 51), Skage (2020, s. 67) og Van den Berg et al. (2017, s. 10) styrker denne oppfatningen, da de uttrykker at FAL kan øke elevenes oppmerksomhet. Lillejord et al. (2016, s. 51) påpeker imidlertid at mange av studiene har ulikt studiedesign og at det derfor fremkommer ulike funn, som gjør det vanskelig å

sammenligne funnene. Mitt masterprosjekt har også sine begrensninger, som jeg har tydeliggjort i metodekapittelet (jfr. Kapittel 3) og tatt grep for å håndtere. I denne sammenheng vil jeg nevne at jeg tar hensyn til prosjektets svakheter og begrensninger, og eksempelvis ikke tar det for gitt at FAL garantert opprettholder eller øker elevenes oppmerksomhet. Lærerne kan ha vært opptatt av å fremstille FAL i et positivt lys og dermed unngikk det negative. Til tross for dette, er min vurdering basert på lærerintervjuene og tidligere forskning, at FAL i stor grad brukes som metodevariasjon av lærere i begynneropplæringen. FAL som metodevariasjon kan bidra til å øke elevens oppmerksomhet, motivasjon, og dermed læringsutbytte.

Sett i sammenheng med Illeris læringstrekant (2001, 2015), kan FAL som metodevariasjon knyttes til drivkraftdimensjonen. Ved å bruke FAL som en variasjon kan det gi den energien som er nødvendig, for å gjennomføre aktiviteten, samspille med omgivelsene og tilegne seg innholdet. Denne energien kan være motivasjon og glede, som skapes av å bevege seg og lære på en annen måte, slik som lærerintervjuene og tidligere forskning antyder (Lillejord et al., 2016, s. 55; Skage, 2020, s. 81; Van den Berg et al., 2017, s. 10). Min vurdering er at FAL kan være en god måte å lære på, spesielt for de yngste barna, da det bidrar til variasjon, bevegelse og forhåpentligvis glede. Man må være oppmerksom at ikke alle barn liker bevegelse. FAL brukt som en av flere læringsmetoder, kan likevel skape den variasjonen som trengs for å treffe flest mulig elever.

FAL som en metodevariasjon kan knyttes til tilpasset opplæring. Clara og Eva uttrykker at de gjennom FAL kan tilpasse undervisningen til elevenes alder og nivå, som er i overensstemmelse med Vingdal (2014b, s. 12, 2014a, s. 40), Whitehead (2014, s. 88–89) og en rekke studier (Goh et al., 2017, s. 94; Lillejord et al., 2016, s. 55; Michael et al., 2019, s. 159; Van den Berg et al., 2017, s. 10). FAL som tilpasset undervisning samsvarer med overordnet del av læreplanen om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16), skolens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) og skolens opplæringsmandat (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Både overordnet del av læreplanen om tilpasset opplæring og skolens verdigrunnlag, sier at elevene skal møte ulike måter å lære på. FAL kan nettopp være en av flere læringsmetoder. FAL er en elevaktiv læringsmetode der elevene erfarer med kroppen, og det kan gjøres på ulike måter. Lillejord et al. (2018) fremhever at de yngste barna lærer best når de får være aktive deltakere i læringsprosessene. FAL som metodevariasjon kan derfor legge til rette for læring på ulike måter. Oppsummert vil jeg si at FAL kan være en av flere læringsmetoder, men at FAL ikke nødvendigvis er

egnet som metode i alle situasjoner. Noen ganger kan mer tradisjonell tavleundervisning være et bedre alternativ, også i begynneropplæringen. Det er derfor viktig å hele tiden vurdere hvorvidt og hvor mye FAL er egnet som læringsmetode, basert på den konkrete konteksten (elevene, omgivelsene og faglig innhold som skal læres).

5.2.2 Utbytte av FAL

I mine lærerintervjuer kommer det fram at lærerne er overbevist om at FAL gir en rekke positive utbytter. Alle lærerne er av den oppfatning at FAL kan gi bedre faglig læringsutbytte, men sosialt, emosjonelt og kroppslig utbytte nevnes også. Fordeler som økt hukommelse, bedre læringsmiljø, motvirke inaktivitet og økt motivasjon kommer også frem i lærerintervjuene. Lærerne mener FAL gir bedring læring, men utdyper ikke hvordan FAL gir læring. Det blir da kun påstander fra syv lærere, uten noen form for bevis eller henvisning til for eksempel testresultater. Når det er sagt blir disse påstandene i stor grad bekreftet av mye forskning på feltet, som viser at FAL gir en eller flere utbytter (Benes et al., 2016, s. 128; Daly-Smith et al., 2018, s. 1; Goh et al., 2017, s. 95; Lillejord et al., 2016, s. 4; Martin & Murtagh, 2017, s. 164–165; Norris et al., 2015, s. 123; Skage, 2020, s. 63; Van den Berg et al., 2017, s. 8–9; Watson et al., 2017, s. 20). Eksempelvis uttrykker Martin og Murtagh (Martin & Murtagh, 2017, s. 164–165) at bevegelse i undervisningen kan bidra og forbedre lærings- og helsemessige utbytter, og understreker at det uansett ikke hindrer læring. SEFAL (Høgskolen på Vestlandet, 2021, avsn. 1) sier at FAL kan bidra til elevenes læring. Dette forsterker mitt prosjekt og lærernes oppfatning, om at FAL virket positivt på læring og en rekke andre områder. Clara fremhever at elevene alltid vil lære noe i FAL

Illeris (2015, s. 24–30) bidrar til å styrke påstanden om læring gjennom FAL, da han i tråd med det helhetlige læringssynet hevder vi lærer gjennom kroppen. Sett i sammenheng med Illeris (2001, 2015) læringstrekant, kan læring gjennom FAL forklares. For eksempel kan en tenke seg at elevene får økt faglig læringsutbytte gjennom FAL. Innholdsdimensjonen er det faglige innholdet som skal læres. Drivkraften kan være motivasjonen for å lære gjennom å bruke kroppen. De yngste barna lærer best med kroppen og ved å være aktiv i læringsprosessen, ifølge Lillejord et al. (2018). Barn har erfaring med bevegelse fra før og det er naturlig for de å bevege seg. Det oppleves derfor som meningsfullt for barn å bruke kroppen til å lære (Vingdal, 2014b, s. 11–20). Barna kan av den grunn være motivert for å lære med kroppen. Samspillsdimensjonen er samspillet med omgivelsene rundt, både tingene og menneskene. I fysisk aktive læringsformer er elevene gjerne aktive med

andre. Å være aktiv sammen med andre kan både gjøre det lettere å forstå det faglige og artigere for elevene, som kan resultere i økt læringsutbytte ifølge det helhetlige læringssynet og teorien på FAL. Både Vingdal (2014a, s. 38–42, 50–57), Ommundsen (2014, s. 108–110) og Unhjem og Frenning (2019, s. 175) hevder de ulike områdene påvirker hverandre, og at FAL kan styrke læringen på andre områder, som kognitiv, sosial, kroppslig og emosjonelt. Ved å lære på ulike måter kan elevene få større læringsutbytte (Løndal, 2019, s. 98–99; Vingdal, 2014a, s. 38–39). FAL er en av disse måtene å lære på. Det teoretiske bakteppe begrunner og styrker påstandene fra lærerne og tidligere forskning om økt læringsutbytte av FAL.

Mine datafunn, teori, og forskning sier at FAL kan gi en rekke utbytter, i tillegg til faglig, sosial, emosjonell og kroppslig læring. Det må tas forbehold om at de fleste studier på utbytte av FAL enten er små kvalitative studier eller at studiene som viser resultater i all hovedsak bygger på læreres egne vurderinger av tiltakene (jfr. Kapittel 1.3). Daly-Smith et al. (2018, s. 1) sier for eksempel at FAL kan øke elevenes fysiske aktivitetsnivå og forbedre konsentrasjonen, men at det er lite belegg for å si at det gir økt kognisjon og faglig utbytte. Det understrekes av tidligere forskning at det er behov for mer forskning på feltet (Bedard et al., 2019, s. 13–15; Martin & Murtagh, 2017, s. 165; Norris et al., 2015, s. 123–124; Van den Berg et al., 2017, s. 10–11; Watson et al., 2017, s. 20). Min vurdering er at det likevel er belegg for å hevde at FAL kan gi mange positive utbytter. Samtidig må en ta i betraktning at tidligere studier har usikkerheter knyttet til seg, og anbefaler mer forskning. Min studie styrker oppfatningen om at FAL kan gi flere positive utbytter, men mer forskning på feltet kan styrke lærernes funn ytterligere. Forskning av høyere kvalitet over et lengre tidsspenn, eksempelvis randomiserte kontrollerte studier er å anbefale.

5.2.3 Repetisjon og innlæring av nytt stoff

Det kommer frem i datamaterialet at seks av syv lærere bruker FAL til repetisjon og oppsummering av allerede kjent stoff. FAL oppfattes som lite hensiktsmessig til innlæring av nytt stoff, spesielt blant de yngste barna. I tråd med dette fant Skage (2020, s. 68) i sin studie, at FAL egnet seg best til repetisjon og drilling, og i mindre grad til innlæring av ny teori. Clara sier derimot at hun bruker FAL til innlæring av nytt stoff for å skape nysgjerrighet. Hvorvidt dette kan sies å ha betydning eller ikke, er vanskelig å fastslå, da Clara utgjør kun en av syv lærere. Jeg må ta forbehold om at mitt prosjekt kun intervjuer syv lærere og at jeg fant en studie om dette tema. Basert på mitt datamateriale og Skage (2020, s. 68) sin avhandling kan det se ut som FAL er best egnet til kjent stoff i

begynneropplæring og skolen generelt. Hvorvidt en bruker FAL til innlæring av nytt stoff kan påvirkes av ulike faktorer. Eksempelvis kan det være egne preferanser, erfaring og kompetanse i FAL, hvilke elever en har, hvilke faginnhold som skal læres og omgivelsene rundt. Det er klart at dette er forhold som bør undersøkes nærmere, for lite forskning på dette.

Lærernes oppfatning av FAL, som lite hensiktsmessig til innlæring av nytt stoff, kan hemme lærernes bruk av FAL. I denne sammenheng kan lærerne oppleve FAL som en stor begrensning. Det samsvarer med Skage (2020, s. 68), som fant at denne begrensningen, var en av de viktigste årsakene til at FAL ble brukt i mindre grad etter implementeringsperioden. Jeg forstår av dette at denne begrensningen i FAL, kan redusere lærernes anvendelse av FAL. Lærere introduserer og lærer elevene ofte nytt stoff, slik at lærerne stadig vekk møter på denne begrensningen. Det kan redusere lærernes motivasjon for å bruke FAL. Clara opplever derimot FAL som egnet til både kjent og nytt stoff, også hos de yngste elevene. Til tross for at mine funn og Skage (2020, s. 68) fant at FAL er mindre egnet til innlæring av nytt stoff, så er det ikke sikkert alle lærere har samme oppfatning.

Skage (2020) undersøkte FAL blant lærere og elever på grunnskolen. Det vil si at funnene fra Skage (2020) sin studie ikke spesifikt handler om begynneropplæring. Jeg tenker likevel at funnene kan overføres til en begynneropplæringskontekst. Mitt masterprosjekt undersøker FAL i begynneropplæring. Mine funn kan bidra til å styrke oppfatningen om at FAL er mindre egnet til innlæring av nytt stoff i begynneropplæring. Denne oppfatningen kan forsterkes ytterligere av Vingdal (2018, s. 39–40, 52), som vektlegger at de yngste barna er mer urolige og har kortere oppmerksomhetsspenn. Lillejord et al. (2018, s. 48) uttrykker at lærerens støtte og organisering er viktig for de yngste barnas læring og trivsel. I denne forbindelse kom det frem at lærerne i mitt masterprosjekt, opplevde kontroll som en utfordring i begynneropplæring. Urolige barn med kort oppmerksomhetsspenn og behov for mer støtte, kan gjøre det ekstra utfordrende å holde kontrollen. Det kan være en forklaring på hvorfor lærere opplever at FAL til innlæring av nytt stoff er utfordrende.

Min oppfatning er at FAL kan brukes til både kjent og nytt stoff, men at det særlig i begynneropplæring er større utfordringer knyttet til nytt stoff. Det kan skyldes flere faktorer, eksempelvis at de yngste barna ofte er mer urolige, kortere oppmerksomhetsspenn og trenger mer

veiledning. Utfordringer med tanke på kontroll og å få læringsutbytte av aktivitetene er sentralt i denne sammenheng. Hvorvidt lærerne bruker FAL til innlæring av nytt stoff kan, som nevnt i forrige avsnitt, knyttes til lærernes erfaring og kompetanse. Lærernes erfaring og kompetanse er tema i kapittel 5.3.2 og kontroll er tema i kapittel 5.3.4. I det neste skal FAL sin plass i skolen diskuteres, før neste kapittel ser på lærerens rolle og kompetanse i FAL.

5.2.4 FAL en plass i skolen

I mine lærerintervjuer kom det frem at fysisk aktivitet kan gi utbytte og læring på flere områder, som er i samsvar med tidligere forskning (Benes et al., 2016, s. 128; Daly-Smith et al., 2018, s. 1; Goh et al., 2017, s. 95; Lillejord et al., 2016, s. 4; Martin & Murtagh, 2017, s. 164–165; Norris et al., 2015, s. 123; Skage, 2020, s. 63; Van den Berg et al., 2017, s. 8–9; Watson et al., 2017, s. 20) og den teoretiske rammen (Illeris, 2001, s. 194; Vingdal, 2014a, s. 38–42). Det kan brukes som argument for FAL sin plass i skolen. Det at FAL kan øke elevenes aktivitetsnivå og gi bedre faglig læringsutbytte er typiske argumenter for FAL sin plass i skolen. Jeg mener det finnes et sterkere argument for FAL, nemlig at læring i et helhetlig læringssyn er mer enn bare faglig læring. Hva som er faglig læring er en diskusjon i seg selv, men det diskuteres ikke videre i dette prosjektet. Jeg forstår faglig læring, som det faglige innholdet elevene skal tilegne seg, det vil si læringsutbyttene i fagene.

Basert på teorien om helhetlig læring, oppfatter jeg at FAL kan bidra til noe mer enn kun faglig læring. FAL kan gi elevene en kroppslig erfaring, som medfører læring på flere områder. Eksempelvis vil FAL i matematikk ikke bare handle om å tilegne seg matematiske ferdigheter, men kunne bidra til noe mer. Dersom elevene skal løpe en strekning for å hente et regnestykke, kan det medføre at de får en kroppslig erfaring med hva en strekning er for noe. Elevene kan utvikle sosiale ferdigheter når de utfører bevegelsesaktiviteter i fellesskap. Et tredje eksempel er at elevene i tillegg til faglig læring i FAL, kan lære sin egen kropp å kjenne. Dette er selve kjernen i Merleau-Ponty sitt læringsbegrep (Ommundsen, 2014, s. 104; Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 34–35). Merleau-Ponty og teorien på helhetlig læring sier vi lærer med, i og gjennom kroppen (Vingdal, 2014a, s. 38–39). Illeris (2001, s. 194) sier læring ikke kan reduseres til å kun handle om det kognitive, men skal inkludere alle sidene ved barnets utvikling, og at barna selv er aktive i læringsprosessen. Palm et al. (2018, s. 26) sier i denne sammenheng at læreren i begynneropplæring må ta hensyn til hele barnet, for å legge til rette for læring. I tråd med det

helhetlige læringssynet forstår jeg læring som helhetlig, og at det omfatter flere områder av mennesket. Dette kan brukes som et argument for FAL sin plass i skolen.

Tradisjonelt har skolene vektlagt kognitiv læring, og i større grad oversett de andre områdene, som kroppslig læring (Illeris, 2001, s. 194; Ommundsen, 2014, s. 97; Vingdal, 2014b, s. 12, 2018, s. 33–34). Barn som lærende kropp blir da oversett, og undervisningen blir ikke tilpasset de yngste barnas forutsetninger og behov (Vingdal, 2018, s. 52). Dersom dette er tilfelle følger ikke skolene kravet om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16; Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette er problematisk i et helhetlig læringssyn, som sier alle områdene av elevenes læring må inkluderes (Illeris, 2001, s. 194; Vingdal, 2014a, s. 38–42). Vingdal (2018, s. 38–40, 52) trekker frem at barn, spesielt de yngste barna, har behov for bevegelse. Det kan være smertefullt for barna å sitte i ro for lenge og de kan bli urolige. Barna er i vekst, er skapt for bevegelse, har liten utholdenhet og oppmerksomhetsspenn. Det vil si at det tradisjonelle fokuset på kognitiv læring i verste fall kan resultere i mindre læringslyst og engasjement hos barna, og dermed redusert læringsutbytte, særlig hos de yngste barna.

Lillejord et al. (2018, s. 49) tydeliggjør at de yngste elevene burde være aktive i læringsprosessen, og undervisningen burde inneholde aktivitet i form av bevegelse. FAL er både en elevaktiv læringsmetode og skaper bevegelse. Min vurdering er at skolene har behov for endring, fra en vektlegging av kognitiv læring til et mer helhetlig syn på læring, der læring inkluderer det kroppslige. I denne sammenheng vil FAL ha en tydelig plass i skolen, som en av flere læringsmetoder. FAL kan skape både den variasjonen og aktiviteten, særlig de yngste barna trenger, for å unngå ubehag, opprettholde læringslysten og oppmerksomheten. Det kan gi læring og utvikling på flere områder (kognitivt, sosialt, emosjonelt, fysisk og motorisk).

5.3 Lærerens rolle og kompetanse

I dette kapitlet diskuteres funn som omhandler læreren, og settes i sammenheng med teori og tidligere forskning.

5.3.1 Lærerens rolle

I mine søk fant jeg lite forskning om lærerens rolle i FAL, derfor vil jeg i hovedsak knytte funnene til teori. Lærerne uttrykker at lærerens rolle i FAL avhenger av konteksten og elevene. Ulike roller som veileder, tilrettelegger, deltaker, modellerer og observatør nevnes, men veilederrollen fremheves i størst grad. Veilederrollen innebærer å vise hvordan aktivitetene gjøres, gi verktøyene som trengs og legge til rette for læring. Tilpasset opplæring kan også være en del av denne rollen. To av lærerne uttrykker eksplisitt at de i FAL tilpasser aktiviteten eller det faglige til den enkelte elevs nivå. De resterende lærerne antyder det mer implisitt. Dette er i tråd med både Whitehead (2014, s. 88) og Vingdal (2014a, s. 54), som mener lærerens rolle i FAL er å veilede og tilrettelegge, for utvikling og mestring basert på hver enkelt elevs nivå og behov. Illeris (2001, s. 199–204) mener at læreren skal tilrettelegge for læring, utfordre og støtte elevene. Det finnes noen få studier på området, som viser at lærere må tilpasse aktiviteter til elevene og omgivelsene (Lillejord et al., 2016, s. 55; Michael et al., 2019, s. 159; Van den Berg et al., 2017, s. 10). Vingdal (2018, s. 52) sier imidlertid at lærere i begynneropplæringen må ha kompetanse om barn som lærende kropper, for å kunne innfri kravet om tilpasset opplæring. I overensstemmelse med Vingdal (2018, s. 38–40, 50–52) kan FAL være en måte for lærere i begynneropplæringen å tilrettelegge for læring, da særlig de yngste barna lærer med kroppen og har behov for aktivitet.

Jeg tolker at lærerne oppfatter at deres rolle i FAL hovedsakelig er å tilrettelegge for læring på ulike måter. Lærerne tilrettelegger ved å veilede, tilpasse, være deltakende, oppmuntre og engasjere elevene. Vingdal (2014a, s. 54) sier det er nødvendig at læreren ser og anerkjenner elevenes innsats og fremgang. Det kan knyttes til den oppmuntrende og engasjerende rollen. Når elevene opplever at de blir sett og anerkjent, kan det skape den energien elevene trenger for å lære (jfr. Illeris læringsbegrep). Lillejord et al. (2018, s. 48) fremhever at læreren er viktig for å støtte og skape gode relasjoner, som i sin tur er viktig for de yngste barnas trivsel og læring. Organisering av klasserommet og undervisningen, forutsigbarhet og tydelige rammer trekkes også frem som vesentlig for de yngste barnas trivsel og læring. I denne sammenheng sier Whitehead (2014, s. 88) at læreren må formidle hvorfor aktiviteten gjøres, ha klare instruksjoner og forventninger til elevene, planlegge undervisningen og skape variasjon. Planlegging og variasjon kommer tydelig frem i lærerintervjuene. Det å forklare hvorfor aktivitetene gjøres, ha klare instruksjoner og forventninger var mindre fremtredende. Eva var den eneste som vektla nødvendigheten av klare instruksjoner og forventninger. I den forbindelse fremhevet hun modellering, som svært viktig for

at barn skal vite hva de skal gjøre og unngå misforståelser. På tross av at dette ikke kommer eksplisitt frem i de andre intervjuene, så betyr ikke det at de ikke anser klare instruksjoner og forventninger som viktig. Det kan skyldes at jeg ikke stilte de rette spørsmålene eller at lærerne var mer opptatt av andre aspekter av FAL. Det kan være at klare instruksjoner og forventninger var en selvfølge for lærerne, eller at de innlemmet det i andre begreper og forklaringer. Mitt inntrykk er at alle lærerne implisitt uttrykte at disse faktorene er en viktig del av lærerens rolle i FAL i begynneropplæringen, og at dett var en del av veileder og tilrettelegger rollen.

Lærerens rolle sett i lys av Illeris (2001, 2015) læringstrekant fremstår som vesentlig for barnas læring. Læreren påvirker både tilegnelsesprosessen og samspillsprosessen. Læreren samspiller med elevene og har betydning for hvorvidt elevene tilegner seg innholdet som skal læres eller ikke. Jeg skal her forklare lærerens rolle med Illeris tre dimensjoner. Illeris (2001, s. 199–201) sier at lærerens rolle i innholdsdimensjonen innebærer å være faglig kompetent og hjelpe elevene med å få overblikk, se sammenhenger, strukturere og utfordre elevene slik at elevene lærer. Den tilretteleggende, tilpassende og veiledende rollen lærerne fremhevet blir derfor viktig i FAL, særlig for de yngste elevene som gjerne trenger mer støtte og veiledning.

Læreren påvirker drivkraften som skal til for å lære. De mange rollene som kom frem i lærerintervjuene er viktige for å fremme denne energien. Læreren kan ved hjelp av de ulike rollene øke elevenes interesse, motivasjon, vilje eller syn på nytten av å lære. I denne sammenheng hevder Whitehead (2014, s. 88) at læreren må legge til rette for givende og lystbetonte opplevelser, som kan knyttes til den energien som trengs for å lære. FAL kan være en givende og lystbetont aktivitet, og dermed en måte for lærerne å øke elevenes energi til å lære. Samtidig er det viktig å være klar over at læreren kan redusere denne energien både bevisst og ubevisst. Eksempelvis kan læreren handle på en måte eller si noe som eleven tolker negativt, og slik redusere elevens motivasjon eller interesse for å lære. Dersom læreren tvinger elevene til å gjøre en aktivitet, kan det i neste omgang føre til at elevenes holdning og motivasjon for å lære reduseres.

Til slutt er lærerens rolle innenfor samspillsdimensjonen å utvikle et åpent og konstruktivt klassemiljø, slik at læring og utvikling kan fremmes (Illeris, 2001, s. 201–204). Fysisk aktive læringsformer kan være egnet for å skape slike klassemiljøer, da de ofte innebærer en form for samspill og samarbeid gjennom bevegelse. Læreren kan i lys av dette tilrettelegge for

bevegelsesaktiviteter i undervisningen, som i sin tur kan fremme gode klassemiljøer og læring. Lillejord et al. (2018, s. 25, 48–51) forsterker oppfatningen om lærerens vesentlige betydning for de yngste elevens læring og trivsel i FAL. Illeris (2001, 2015) læringstrekant bidrar med å synliggjøre og forstå de ulike rollene læreren har i FAL.

De presenterte funnene viser at lærerne har en helhetlig forståelse av læring. FAL kan være en måte for lærerne å tilrettelegge for læring i begynneropplæringen. Læreren har flere roller og trenger ulike kompetanser for å kunne hjelpe elevene med å få utbytte av FAL. Neste kapittel ser nærmere på lærerens kompetanser.

5.3.2 Lærerkompetanser og erfaring

Forskjell i kompetanse og erfaring var svært fremtredende i lærerintervjuene og påvirket lærernes bruk av FAL. Tidligere forskning viser at kompetanse og erfaring har betydning for bruken av FAL (Goh et al., 2017, s. 93; Lillejord et al., 2016, s. 54; Michael et al., 2019, s. 159; Quarmby et al., 2019, s. 314; Routen et al., 2018, s. 56–57; Skage, 2020, s. 60–62; Webster et al., 2017, s. 141). Det kommer frem at det er lettere for erfarne lærerne å bruke FAL, da det faller de mer naturlig å bruke FAL. De kommer på og fletter bevegelsesaktiviteter inn i stillesittende arbeid. Erfarne lærere evner å planlegge for aktivitet og variere en aktivitet på mange ulike måter (innhold, varighet, intensitet og gjennomføring). Det er tydelig at de erfarne og kompetente lærerne har opparbeidet seg en verktøykasse, som gjør det lettere å få til FAL. De uerfarne mangler denne verktøykassen, og ser ut til å bruke betydelig mer tid og krefter på å planlegge, komme på aktiviteter og gjennomføre FAL. Det kan skyldes at de uerfarne overtenker og ofte planlegger kompliserte, store aktiviteter, kontra de erfarne som bruker liten tid på planlegging og stort sett anvender enkle, korte aktiviteter. Dette samsvarer med tidligere forskning (Michael et al., 2019, s. 159; Skage, 2020, s. 60; Webster et al., 2017, s. 141), som fant at mangel på kompetanse var en barriere for bruk av FAL. Skage (2020, s. 60) sier at lærere trenger kompetanse i å kombinere fysisk aktivitet med fag. I denne sammenheng beskriver de mindre erfarne lærerne, at det var utfordrende å komme på aktiviteter som kan kombineres med fag.

Tidligere forskning sier at lærere gjennom økt kompetanse og erfaring utvikler eierskap (Skage, 2020, s. 79–80, 83) og økt selvtillit (Goh et al., 2017, s. 93; Michael et al., 2019, s. 157–159; Quarmby et al., 2019, s. 314) i FAL, som i sin tur kan øke bruken deres av FAL. Skage (2020, s. 80)

sier at varig bruk av FAL krever utvikling av eierskap og autonomi. Jeg oppfattet at de erfarne og kompetente lærerne virket selvsikre og trygge på at de var gode til å bruke FAL, og som en følge av det utviklet eierskap til FAL. De mer uerfarne lærerne uttrykte mer implisitt og med ord som «trygghet» og «mer kjøtt på beinet» at de var usikre, manglet kompetanse og ønsket kurs for å øke kompetansen. Til tross for at dette fremkommer ganske tydelig i mine lærerintervjuer, kan det være at jeg til en viss grad ledet lærerne med mine spørsmål. Det kan være at lærerne har opplevd og erfart noe som gjør at de er ekstra opptatt av kompetanse, eller de kan være påvirket av kollegaer på skolen. Basert på lærerintervjuene og tidligere forskning, er min vurdering, at lærerne med økt kompetanse og erfaring gradvis kan bli tryggere på seg selv og sin kompetanse i FAL. Lærerne vil da utvikle eierskap til bevegelsesaktivitetene og oppleggene.

I lærerintervjuene er det hovedsakelig snakk om didaktisk kompetanse, i form av behov for konkrete forslag til undervisningsopplegg og aktiviteter til FAL. Vingdal (2014a, s. 51) sier i denne sammenheng, at utilstrekkelig didaktisk kompetanse kan resultere i aktivitet uten læring. Lærerne opplevde nettopp at en utfordring i FAL, var at læringen kunne bli borte i aktiviteten. Eksempelvis uttrykte Dina et behov for tips til aktiviteter og opplegg. Ommundsen (2014, s. 108–109) fremhever at lærerne trenger praktisk didaktisk kompetanse for å bruke FAL. Dette viser at lærerne er handlingsorienterte, som vil være naturlig for lærerne da de er i skolen og gjør det praktiske hver dag. Madsen (2021) styrker denne oppfatningen da han fremhever at bevegelse brukt i undervisningen, for å fremme læring er en handlingsorientert praksis, og at bevegelsesaktivitetene går inn under lærerens didaktiske kompetanse. Min oppfatning er at det i lærerintervjuene er tydelig at de mindre erfarne lærerne har behov for økt didaktisk kompetanse.

I helhetlig læringsteori og teorien på FAL fremkommer det at læreren må ha kompetanse på flere områder, for å lykkes med læringsarbeidet i FAL. Nordenbo et al. (2008, s. 71) og Vingdal (2014a, s. 57) fremhever tre kompetanser som viktige, henholdsvis didaktisk kompetanse, relasjonskompetanse og regelledelseskompetanse. Dersom læreren har manglende relasjons- og regelledelseskompetanse kan det ifølge Vingdal (2014a, s. 51) hemme læringen. Illeris (2001, s. 199–204) vektlegger at læreren må være faglig kompetent, men kommer også inn på aspekter som omhandler det relasjonelle, ledelse, støtte og tilpasning. I denne sammenheng sier Lillejord et al. (2018, s. 25, 48–51) at de yngste barnas læring og trivsel i stor grad påvirkes av læreren. Lillejord et al. (2018, s. 25, 48–51) trekker også frem at lærerkompetanser, som omhandler det relasjonelle og

klasseledelse, er viktig for de yngste barnas læring og trivsel. Illeris (2001), Lillejord et al. (2018), Nordenbo et al. (2008) og Vingdal (2014a) belyser slik kompetanse på flere områder, som nødvendig for lærerne i deres læringsarbeid, som også er viktig i FAL. Det kan være spesielt aktuelt i begynneropplæringen, hvor barna trenger både mer bevegelse og veiledning fra læreren (Lillejord et al., 2018, s. 48–51; Vingdal, 2018, s. 38–40). Denne veiledningen innebærer både det som omhandler det faglige, men også det relasjonelle og ledelse.

Min oppfatning er at manglende erfaring og kompetanse kan føre til at utfordringene med å anvende FAL oppleves større og hindrer bruk av FAL. I denne sammenheng kom det frem i lærerintervjuene at det var behov for og ønske om kurs i FAL, for å øke kompetansen. Det er belegg for dette i tidligere forskning (Quarmby et al., 2019, s. 319; Skage, 2020, s. 77, 83) og Ommundsen (2014, s. 108–109), som sier lærere har behov for kurs og utdanning, for økt kompetanse i FAL. Det kommer frem i lærerintervjuene at de to mest erfarne og kompetente lærerne, som i stor grad bruker FAL, hadde vært på kurs tidligere. Det bidrar til å styrke min oppfatning om at kurs kan bidra til å øke lærernes kompetanse, og dermed lærernes bruk av FAL. I denne sammenheng må det nevnes at de mer uerfarne lærerne uttrykte et ønske om mer erfaring og kompetanse i klasseledelse og hvordan håndtere aktiviteter. I lys av Nordenbo et al. (2008) sine lærerkompetanser, kan det bety at det er behov for kompetanseheving i relasjon- og regelledelseskompetanse. Lillejord et al. (2018, s. 25, 48–51) forsterker denne antydningen. Lillejord et al. (2018, s. 25, 48–51) sier det er behov for å øke lærerens profesjonskompetanse, for å tilrettelegge for læring og trivsel hos de yngste barna. Vingdal (2018, s. 52) fremhever at lærerne i begynneropplæring må ha kompetanse om barn som lærende kropp. Av dette leser jeg at det er behov for økt kompetanse på flere områder, for at lærere i begynneropplæringen skal bruke FAL og opprettholde sine bruk av FAL.

Trekkene som omhandlet kompetanse og erfaring var tydelig i lærerintervjuene, og ble forsterket av både teori og tidligere forskning. På grunnlag av dette er min oppfatning at lærerne opplever at viktige kompetanser i FAL er relasjonskompetanse, regelledelseskompetanse og didaktisk kompetanse, inkludert kompetanse i FAL. For praksis kan et tiltak basert på det overnevnte være å satse på kompetanseheving og økt erfaring i begynneropplæringen, for å fremme bruken av FAL. Økt oppmerksomhet om barns behov for variasjon og aktivitet, spesielt for de yngste barna kan også være aktuelt. Et annet tiltak kan være at det i lærerutdanningene er mer om FAL som

læringsmetode og med et praksisrettet fokus, særlig med vekt på begynneropplæring og de yngste barnas behov for bevegelse og variasjon.

5.3.3 Hvordan tilrettelegge for FAL

I dette underkapittelet skal jeg belyse andre tiltak, som kan bidra til å tilrettelegge for FAL. I tillegg til kurs var det et par andre tiltak som lærerne trakk frem under intervjuet. Dina foreslo å ha FAL i læreplanen og Eva å ha FAL som fast tema i planleggingen, det kan gjøre det enklere å prioritere og anvende FAL. En må ta forbehold om at det kun var to av sju lærere som sa noe om dette. Det er lite belegg, for å si noe om hvorvidt disse tiltakene funker. Samtidig styrkes funnene av tidligere forskning, som fremhever at FAL i planer og rutiner kan fremme bruken av FAL (Goh et al., 2017, s. 94; Michael et al., 2019, s. 159; Skage, 2020, s. 54). Det kan også knyttes til Nordenbo et al. (2008) sine lærerkompetanser og Illeris (2001, s. 199–201) forståelse av lærerens rolle, nærmere bestemt at læreren må planlegge, organisere, og strukturere, slik at det legges til rette for FAL. Basert på lærerintervjuene, teori og tidligere forskning, er min vurdering at integrering av FAL i læreplanen og ukeplan, og som fast tema i planleggingen, kan tilrettelegge for FAL.

Jeg tenker at FAL i læreplanen eller som fast tema i planleggingen, kan føre til at FAL for det første kommer tydeligere frem i lærernes planlegging. Lærerne trenger ikke i like stor grad bruke energi på å huske FAL eller argumentere for å bruke FAL. På sikt kan det gjøre at det blir mer naturlig for lærerne å inkludere FAL, det blir en del av lærernes praksis. For det andre kan FAL i læreplanen gjøre det enklere å planlegge og organisere FAL i de enkelte fagene. Da vil det bli mer konkret og tydelig for lærerne at FAL er en del av læringsmetodene i fagene.

For å øke sjansen for at de to tiltakene blir vellykket, kan helhetlig læring fremheves i læreplanen og tydeliggjøre FAL sin rolle. På den måten kan lærerne bli oppmerksomme at læring er mer enn bare faglig læring, og at læring med kroppen er en naturlig måte for barn å lære på. Eksempelvis kan en læringsaktivitet der elevene løper en strekning, for å få tak i et ord, føre til mer enn faglig læring. Elevene kan få en kroppslig erfaring med hva en strekning er for noe. Denne oppfatningen om læring med kroppen er i tråd med Merleau-Ponty (Ommundsen, 2014, s. 104; Vingdal, 2014a, s. 38–39, 2018, s. 34–35) og Vingdal (2014a, s. 42, 2014b, s. 13).

Fire av lærerne trakk frem at mer materiell og ressurser kan øke bruken av FAL, spesielt ferdiglagd eller fastmontert materiell og opplegg. Det er belegg for dette i tidligere forskning (Michael et al.,

2019, s. 155, 158; Routen et al., 2018, s. 57; Skage, 2020, s. 79, 84; Van den Berg et al., 2017, s. 9). Både Van den Berg et al. (2017, s. 9) og Skage (2020, s. 79) fant at ferdiglagde opplegg eller materiell kan tilrettelegge for FAL. Jeg leser av dette at lettere tilgjengelighet og lite forberedelse kan senke terskelen for å anvende FAL. Det vil si at tilgang til ferdiglagde opplegg og materiell kan fremme lærernes bruk av FAL. Til en viss grad kan dette knyttes til lærerens organisering og planlegging. Illeris (2001, s. 199–201), Lillejord et al. (2018, s. 48), Nordenbo et al. (2008, s. 71–73) og Vingdal (2014a, s. 50–51) mener organisering og planlegging er en del av de kompetansene læreren trenger i læringsarbeidet. Vingdal (2014a, s. 50–51) knytter organiseringen og planleggingen til FAL. Det kan styrke lærernes oppfatning om betydningen av ferdiglagd eller fastmontert materiell og opplegg i FAL.

Andre tiltak som kunne vært trukket frem er støtte fra kollegaer og ledelse, økt lærertetthet og tid til FAL. På bakgrunn av at tidligere forskning har forholdsvis mye funn på dette, og av hensyn til prosjektets formål og omfang, så diskuteres det ikke videre.

De overnevnte faktorene kan tilrettelegge for FAL, men også hindre bruken av FAL. Her skal jeg kort legge frem de utfordrende faktorene, deretter utdyper jeg hvordan lærertetthet både kan fremme og hemme bruken av FAL. I lærerintervjuene fremkommer det at krav fra ledelse og styringsdokumenter, dokumentasjon, tester, kontroll og store mengder lærestoff, var utfordrende faktorer. Det var også energikrevende for lærerne å være kreativ og komme på aktiviteter. De tre mest utfordrende faktorene var imidlertid tid, ressurser og lærertetthet. Funnene styrkes av tidligere forskning, som også fant flere av disse som utfordrende faktorer (Goh et al., 2017, s. 93; Michael et al., 2019, s. 159; Quarmby et al., 2019, s. 314–318; Skage, 2020, s. 79–84; Webster et al., 2017, s. 141). De utfordrende faktorene kan sees i sammenheng med at det i begynneropplæring, ofte er et ekstra stort behov for variasjon, bevegelse, støtte og veiledning. De yngste barna trenger mer variasjon og bevegelse, for å opprettholde oppmerksomheten, unngå uro, få mulighet til å bevege seg og lære med kroppene sine (Vingdal, 2018, s. 38–40, 50–52) (Vingdal, 2018, s.38-40, 50-52). Lillejord et al. (2018, s. 48) fremhever spesielt at det i begynneropplæring, er viktig med gode relasjoner og støtte, for elevenes læring og trivsel. Det kan bety at det i begynneropplæring kreves både mer tid, ressurser og økt lærertetthet, for å gjennomføre FAL.

Eksempelvis kan lærertetthet både fremme og hemme bruken av FAL. Dersom det kun er en lærer i klasserommet kan det bli vanskeligere å gjennomføre FAL. Læreren har da ansvar alene for å finne frem utstyr og organisere klasserommet, introdusere aktiviteten for elevene, følge med på elevene, tilpasse til hver enkelt, og samtidig holde oversikt over klassen som helhet. Utfordringen for læreren blir å ha nok kapasitet til å tilpasse undervisningen til elevene, slik som både Vingdal (2014a, s. 54) og Whitehead (2014, s. 88) sier læreren må gjøre, for at elevene skal lære og utvikle seg. Et resultat av lav lærertetthet kan derfor være at FAL anvendes i mindre grad.

I denne sammenheng kan det nevnes at lærernes erfaring og kompetanse, kan påvirke hvor krevende det er for den enkelte lærer å gjennomføre FAL (jfr. Kapittel 5.3.2). Det vil i sin tur ha betydning for hvor mange lærere det er nødvendig å ha i klasserommet, for å gjennomføre FAL. Min vurdering er at lav lærertetthet kan redusere bruken av FAL, men at lærerens erfaring og kompetanse kan ha stor betydning i denne sammenheng. En erfaren og kompetent lærer kan oppleve at FAL i begynneropplæringen slett ikke er så utfordrende, som andre mindre erfarne og kompetente lærere erfarer. Dette synliggjør hvor viktig erfaring og kompetanse er for læreren også i FAL (jfr. Kapittel 5.3.2).

På den andre siden kan økt lærertetthet bidra til at det blir lettere og enklere å bruke FAL. Da kan lærerne fordele arbeidet, og i tråd med Illeris (2001, s. 194) legge til rette for læring. Jeg er av den oppfatning at det i begynneropplæring er spesielt viktig med økt lærertetthet, særlig om en skal bruke fysisk aktive læringsformer. Det skyldes at de yngste barna gjerne er mer urolige, større behov for bevegelse, og trenger mer veiledning og støtte fra lærerne. Oppsummert kan et forslag være å satse på økt lærertetthet og kompetanse i begynneropplæringen, for å fremme lærernes bruk av FAL.

5.3.4 Kontroll

To av lærerne sier i likhet med tidligere forskning (Madsen, 2021, s. 116; Michael et al., 2019, s. 157; Quarmby et al., 2019, s. 315; Routen et al., 2018, s. 56) at kontroll i FAL var en utfordring. Lærerne sier at jo mer bevegelse det er i aktivitetene, desto lettere opplever de å miste kontroll. Det understrekes at jo yngre elevene er, desto mer utfordrende er det med kontroll. Elevene blir overivrige, og læring uteblir, som hindrer bruken av FAL. Quarmby et al. (2019, s. 315) sier at elevatferd, som overivrige og urolige elever ble brukt som argument for å unngå FAL. Eva representerer en spenning i materiale. Hun opplever ikke kontroll som et problem, men hevder at

en må slippe kontrollen. Jeg oppfatter at denne forskjellen kan skyldes ulik erfaring og kompetanse i FAL. Eva er en erfaren og kompetent lærer i FAL. Hun stiller klare og tydelige regler og forventninger til elevene. Reglene og forventningsavklaringene gjør det lettere å slippe kontrollen i bevegelsesaktivitetene, uten at det blir kaos. Lillejord et al. (2018, s. 48) sier i denne sammenheng at det er viktig med god klasseledelse, forutsigbarhet og tydelige rammer, for de yngste barnas læring og trivsel. Organisering av klasserommet og undervisningen fremheves også som viktig i denne forbindelse. Dette belyser i likhet med Vingdal (2014a, s. 50–51) og Whitehead (2014, s. 88) at det er viktig å ha klare regler og forventninger til elevene. Da kan det skapes trygge rammer, forutsigbarhet og elevene vet hva som gjelder. På den måten kan det som Eva beskriver, være lettere å slippe kontrollen i bevegelsesaktiviteter, uten at elevene blir overivrige.

Min vurdering er at dersom lærere mister kontroll, elevene tar over, kaos oppstår og læring uteblir, så kan det være tegn på manglende kompetanse. I lys av Vingdal (2014a, s. 50–51) kan det være tegn på utilstrekkelig didaktisk kompetanse, relasjons- og regelledelseskompetanse. Det kan bety at de mindre erfarne lærerne har behov for kompetanseutvikling. Denne oppfatningen styrkes av at de uerfarne lærerne uttrykte et ønske om økt erfaring og kompetanse i FAL, klasseledelse, og hvordan håndtere og lede aktiviteter. Dette kan forklares med Nordenbo et al. (2008) sine tre lærerkompetanser. Utvikling av den didaktiske kompetansen innebærer her at lærerne har behov for økt kompetanse både faglig og i FAL, for å utvikle verktøykassen med ulike strategier og aktiviteter. Økt kompetanse i klasseledelse og relasjonsarbeid, som kan knyttes til relasjonskompetanse vil også være nødvendig. Læreren får da kunnskap om hvordan skape gode relasjoner til elevene, som kan gjøre det lettere å tilpasse, håndtere og lede klassen. Utvikling av regelledelseskompetanse kan knyttes til det overnevnte om klasseledelse, klare og tydelige regler og forventninger. Nordenbo et al. (2008, s. 71) poengterer at lærerne bør inkludere elevene i utforming av regler og aktiviteter, men det kommer ikke frem i lærerintervjuene. Det kan være at lærere oppfatter inkludering av elevene som viktig, men glemte å nevne det eller at det skyldes mine spørsmålsformuleringer. Det kan også være at lærerne ikke vektlegger elevenes deltagelse i utforming av regler og aktiviteter som viktige.

En svakhet ved funnene, er at kontroll kun ble nevnt eksplisitt av tre lærere. Allikevel er jeg av den oppfatning at kontroll som utfordring, ble implisitt antydnet av de andre lærerne. Det fremkommer blant annet at de resterende fire lærerne opplevde, at aktiviteter kunne resultere i kaos og lite

faglig læringsutbytte, som nettopp kan knyttes til kontroll. Funnene styrkes av at flere tidligere studier, fant kontroll som en utfordring (Madsen, 2021, s. 115; Michael et al., 2019, s. 157; Quarmby et al., 2019, s. 315; Routen et al., 2018, s. 56). Hvorvidt kontroll faktisk er en hindring for bruk av FAL, vil i stor grad påvirkes av elevene. Det kan være stor forskjell fra klasse til klasse, og til og med fra dag til dag i samme klasse. Noe som fungerer i en klasse, fungerer ikke i en annen, og det som fungerte i klassen en dag vil kanskje ikke fungere neste dag. Når det er sagt oppfatter jeg at kontroll er en større utfordring i begynneropplæringen, der det kreves både mer variasjon og veiledning. Jeg er av den forståelse at uansett hvordan en velger å bruke FAL, så bør en tilpasse bevegelsesaktivitetene til elevene. Lærere må alltid være åpne for å gjøre endringer og tilpasse til elevene, som kan knyttes til didaktisk kompetanse, relasjonskompetanse og regelledelseskompetanse. Det er i samsvar med overordnet del om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16), som styrker min oppfatning om at tilpasning er en viktig del av lærerens kompetanse i FAL og begynneropplæring. Dette kapitlet har bidratt til å besvare hvilke kompetanser som beskrives som viktige for lærere i FAL og det ble satt i sammenheng med teori og Nordenbo et al. (2008) sine tre lærerkompetanser. Det fremgår av kapitlet at didaktisk kompetanse, relasjonskompetanse og regelledelseskompetanse, med spesiell vekt på tilpasning, er viktige kompetanser for læreren i FAL i begynneropplæringen.

6 Konklusjon

Dette masterprosjektet har undersøkt hvordan et utvalg lærere i begynneropplæringen beskriver FAL. Prosjektet har forsøkt å gi innblikk i hvordan lærere beskriver FAL, det å erfare med kroppen og hvilke lærerkompetanser de anser som viktige i FAL.

I prosjektet kom det frem at lærerne oppfatter at læring med kroppen kan styrke læringen, og begrunner det i at elevene erfarer med kroppen, og på den måten husker eller forstår bedre. Dette blir forsterket av tidligere forskning og helhetlig læringsteori. Det legges spesielt vekt på at de yngste barna kan ha utbytte av læring med kroppen, da de generelt har et kort oppmerksomhetsspenn og større behov for aktivitet enn de eldre barna. FAL blir på den måten en metodevariasjon og tilpasning for de yngste barna. I likhet med tidligere forskning, kan jeg ikke generalisere dette til å gjelde for alle lærere. Det er behov for mer forskning på de potensielle læringsutbyttene av FAL.

Prosjektet har åpnet øynene mine for å se læring og bevegelse i et større og mer helhetlig perspektiv. Før var jeg mest opptatt av den faglige læringen, men gjennom prosjektet har jeg lært å se det i et mer helhetlig perspektiv. Fysisk aktivitet kan bidra til læring på flere områder. Den helhetlige tilnærmingen til FAL, kan bidra til å fremheve at fysisk aktivitet i undervisningen kan gjøre overgangen fra barnehage til skole mykere. Det skyldes at FAL er bedre tilpasset de yngste barnas måte å lære på, nemlig læring gjennom bevegelse. Som lærer skal jeg ta med meg dette inn i læreryrket, ved å forsøke å tenke helhetlig og integrere fysisk aktivitet i min undervisning.

I prosjektet kom det frem aspekter knyttet til lærerens rolle og kompetanse i FAL. Gjennom masterprosjektets arbeid, har jeg blitt overrasket over hvor mange roller læreren faktisk har og betydningen av disse for FAL. Prosjektet fant at lærernes kompetanse og erfaring var av stor betydning for lærernes bruk av FAL. Det fremkommer at kompetanse i FAL er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Andre kompetanser fremstod også som nødvendige for å lykkes med FAL, som eksempelvis kompetanser som omhandler ledelse og relasjoner. De minste barna krever ofte mer ledelse og veiledning av lærer, slik at relasjons- og regjeldelseskompetanse er spesielt viktig i begynneropplæring. Prosjektet bidrar således til å bekrefte tidligere forskning og styrke teorien om de tre lærerkompetansene (didaktisk kompetanse, relasjonskompetanse og

reguleringer og kompetanse). Etter endt prosjekt er jeg av den oppfatning at lærere, spesielt i begynneropplæring, trenger erfaring og kompetanse i FAL, didaktisk kompetanse generelt, relasjons- og reguleringskompetanse for å lykkes med FAL.

Prosjektet har relevans for læreren som profesjonsutøver. Lærernes oppfatning om at FAL kan gi læring styrker argumentet for å bruke fysisk aktivitet som metode for å lære. Min vurdering er at fordelene med fysisk aktivitet fra et utdanningsperspektiv bør fremheves ytterligere, ikke bare fra et helsemessig perspektiv. Kunnskap om at fysisk aktivitet kan styrke læring, kan i sin tur bidra til at lærerne bruker FAL i større grad. Ikke minst kan prosjektet hjelpe lærere til å innta et mer helhetlig syn på læring, ved å styrke sammenhengen mellom læring og bevegelse. Et helhetlig syn på læring kan bidra til å gi elevene en bedre skolehverdag, der læreren inkluderer flere aspekter ved mennesket i undervisningen, inklusiv det fysiske. Læring med kroppen og et helhetlig syn på læring kan som nevnt bidra til å gjøre overgangen fra barnehage til skole enklere, for da vil undervisningen være bedre tilpasset de yngste barna og deres naturlige måte å lære på.

Prosjektet kan gi læreren og utdanningsfeltet økt forståelse for hvilke kompetanser en bør utvikle hos lærere og fremtidige lærere. I tillegg belyser prosjektet at lærerne gjennom økt erfaring og kompetanse kan utvikle eierskap til FAL, som er nødvendig for videreføring av FAL.

Generelt er det behov for mer forskning både i begynneropplæring og FAL, og spesielt forskning av høyere kvalitet innenfor FAL ifølge tidligere forskning (jfr. kapittel 1). I lærerintervjuene kom det frem aspekter som omhandler den sosiale dimensjonen i FAL. Dette var ikke relevant for prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, men det kunne vært interessant om fremtidig forskning undersøkte den sosiale dimensjonen sin rolle og betydning i FAL. FAL settes ofte opp mot mer tradisjonell undervisning. I denne forbindelse kunne forskning som sammenlignet effekten av FAL opp mot mer tradisjonell undervisning vært interessant. Dette prosjektet har undersøkt hvordan lærere i begynneropplæring beskriver FAL. Det kunne videre vært interessant å se på hvordan FAL faktisk blir gjort i klasserommet over tid. Da kan en få innsikt i hvordan FAL brukes i praksis. På den måten kan det være lettere å komme med mer konkrete anbefalinger for lærernes bruk av FAL, som myndighetene kan bygge videre på.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm.
- Bedard, C., John, L. S., Bremer, E., Graham, J. D. & Cairney, J. (2019). A systematic review and meta-analysis on the effects of physically active classrooms on educational and enjoyment outcomes in school age children. *PLoS ONE*, 14(6), e0218633–e0218633. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218633>
- Benes, S., Finn, K. E., Sullivan, E. C. & Yan, Z. (2016). Teachers' Perceptions of Using Movement in the Classroom. *Physical Educator*, 73(1), 110–135. <https://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-11-5316>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Daly-Smith, A. J., Zwolinsky, S., McKenna, J., Tomporowski, P. D., Defeyter, M. A. & Manley, A. (2018). Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: understanding critical design features. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 4(1), e000341. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2018-000341>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Goh, T. L., Hannon, J. C., Webster, C. A. & Podlog, L. (2017). Classroom teachers' experiences implementing a movement integration program: Barriers, facilitators, and continuance. *Teaching and Teacher Education*, 66, 88–95. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.003>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2020). *Sammen om aktive liv: Handlingsplan for fysisk aktivitet 2020-2029* (I-1196 B). <https://www.regjeringen.no/contentassets/43934b653c924ed7816fa16cd1e8e523/handlingsplan-for-fysisk-aktivitet-2020.pdf>
- Helsedirektoratet. (2014a). *Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet* (IS-2170). https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/anbefalinger-om-kosthold-ernaering-og-fysisk-aktivitet/Anbefalinger%20om%20kosthold%20ernæring%20og%20fysisk%20aktivitet.pdf/_attachment/inline/2f5d80b2-e0f7-4071-a2e5-3b080f99d37d:2aed64b5b986acd14764b3aa7fba3f3c48547d2d/Anbefalinger%20om%20kosthold%20ernæring%20og%20fysisk%20aktivitet.pdf
- Helsedirektoratet. (2014b). *Kunnskapsgrunnlag for fysisk aktivitet innspill til departementet* (IS-2167). https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kunnskapsgrunnlag-for-fysisk-aktivitet-innspill-til-departementet/Kunnskapsgrunnlag%20for%20fysisk%20aktivitet%20innspill%20til%20departementet.pdf/_attachment/inline/d7fb591e-ded4-4da9-b1c4-6dcbe82d8442:75b205e5b7403320a38acbb145b7af32ac726393/Kunnskapsgrunnlag%20fo

[r%20fysisk%20aktivitet%20innspill%20til%20departementet.pdf](#)

- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O. & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 143–157. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Høgskolen på Vestlandet. (2021, 9. september). *Fysisk aktiv læring (FAL)*. <https://www.hvl.no/om/sefal/fysisk-aktiv-laring/>
- Illeris, K. (2001). Læring og lærerroller. I T. Bergem (Red.), *Slipp elevene løs!: artikler med søkelys på lærerrollen* (s. 194–205). Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3. utg.). Samfundslitteratur.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2 utg.). Novus forlag.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Kunnskapscenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGcTyEqm.pdf>
- Lillejord, S., Vågan, A., Børte, B. & Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte*. Kunnskapscenter for utdanning.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklasinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 93–108). Universitetsforlaget.
- Madsen, K. L. (2021). *Enactive Movement Integration: En handlingsorientert bevegelsesdidaktik for folkeskolen* [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmliui/handle/11250/2730898>
- Martin, R. & Murtagh, E. M. (2017). Effect of Active Lessons on Physical Activity, Academic, and Health Outcomes: A Systematic Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1294244>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3 utg.). SAGE Publications.
- Meld. St. 19 (2014–2015). *Folkehelsemeldingen - Mestring og muligheter*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Meld. St. 19 (2018–2019). *Folkehelsemeldinga - Gode liv i eit trygt samfunn*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/?ch=>

- Michael, R. D., Webster, C. A., Egan, C. A., Nilges, L., Brian, A., Johnson, R. & Carson, R. L. (2019). Facilitators and Barriers to Movement Integration in Elementary Classrooms: A Systematic Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(2), 151–162. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1571675>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- Norris, E., Shelton, N., Dunsmuir, S., Duke-Williams, O. & Stamatakis, E. (2015). Physically active lessons as physical activity and educational interventions: A systematic review of methods and results. *Preventive Medicine*, 72, 116–125. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.12.027>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring - Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/?ch=1>
- Ommundsen, Y. (2014). Fysisk aktiv læring og kroppsøvningsfaget. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 96–113). Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen; Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13–31). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Quarmby, T., Daly-Smith, A. & Kime, N. (2019). ‘You get some very archaic ideas of what teaching is...’: primary school teachers’ perceptions of the barriers to physically active lessons. *Education 3-13*, 47(3), 308–321. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1437462>
- Routen, A. C., Johnston, J. P., Glazebrook, C. & Sherar, L. B. (2018). Teacher perceptions on the delivery and implementation of movement integration strategies: The CLASS PAL (Physically Active Learning) Programme. *International Journal of Educational Research*, 88, 48–59. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.003>
- Skage, I. (2020). *Fysisk aktivitet i skolen, fra kunnskap til praksis; Muligheter og utfordringer ved å implementere fysisk aktiv læring som didaktisk verktøy i skolen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. <https://hdl.handle.net/11250/2681841>
- St.meld. nr. 16 (2002–2003). *Resept for et sunnere Norge*. Helsedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2002-2003-/id196640/?ch=1>

- Unhjem, A. & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig - erfaringsbasert læring i skolens uterom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnæringer til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Van den Berg, V., Salimi, R., De Groot, R. H. M., Jolles, J., Chinapaw, M. J. M. & Singh, A. S. (2017). "It's a Battle... You Want to Do It, but How Will You Get It Done?": Teachers' and Principals' Perceptions of Implementing Additional Physical activity in School for Academic Performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1160. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101160>
- Vingdal, I. M. (2014a). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37–59). Gyldendal Akademisk.
- Vingdal, I. M. (2014b). Introduksjon: Fysisk aktiv læring. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 11–21). Gyldendal Akademisk.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33–55). Universitetsforlaget.
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K. & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Webster, C. A., Zarrett, N., Cook, B. S., Egan, C., Nesbitt, D. & Weaver, R. G. (2017). Movement integration in elementary classrooms: Teacher perceptions and implications for program planning. *Evaluation and Program Planning*, 61, 134–143. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.12.011>
- Whitehead, M. (2014). Physical literacy, kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslæreren. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 81–95). Gyldendal Akademisk.

Oversikt over tabeller

Tabell 1-1 Utdrag analyse

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Vedlegg 4: Analysekategorier

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide:

Hei, takk for at du ville stille til intervju i mitt masterprosjekt om hvordan lærere bruker fysisk aktiv læring i begynneropplæringen. Før vi starter har du noen spørsmål?

- Kort gjennomgang av prosjektet og informert samtykke

Tema 1: Generell info

- Kan du fortelle litt om hvordan du bruker fysisk aktiv læring på skolen og i din undervisning?
Generelle rammebetingelser:
- Kan du fortelle litt om skolen og hvordan dere jobber med fysisk aktivitet på skolen?
 - o For eksempel hvilke fasiliteter dere har, uteområder, gymsal, fysisk aktivitet sin rolle i skolen og undervisning osv.

Tema 2: Hvilke fysisk aktiviteter brukes i undervisningen

- Hvordan bruker du aktiviteter og bevegelse i fagene?
 - o Kan du si noe spesifikt om hva dere gjør i begynneropplæringen?
 - o Kan du gi eksempler på hvordan du gjør det i for eksempel begynner opplæringen i norsk, matematikk, engelsk...
 - o Hva med andre fag?
 - o Hvor ofte jobber du på denne måten? (daglig, ukentlig, månedlig, sjeldent)
 - o Varighet – hvor lenge varer disse aktivitetene ? kan du si noe om varighet av den aktiviteten?
 - o Bruker du/dere noe spesifikt materiell ? (hvor er dere, hva bruker dere)
 - o Kan du si mer om det/kan du utdype/har du andre eksempler/hva mente du med, jeg forstod ikke helt..
- Eventuelt: Kan du fortelle om en typisk situasjon der du bruker fysisk aktiv læring? Kan du komme med et eksempel? Gå litt grundigere inn i detaljer
 - o Hva gjør du? Hvordan gjør du det?
(hvor er dere, hva gjør dere, hva bruker dere av utstyr, hvor lenge og hvor ofte? hvilken rolle har du?)

- Hva vektlegger du i disse timene? Fokus, mål?
- Hvordan jobber du tverrfaglig/flerfaglig med fysisk aktiviteter?
- Bruker du/skolen noen ferdige programmer eller aktiviteter som du ikke allerede har nevnt?
 - Kan du si noe om hvordan dere bruker disse programmene
 - Hvilke erfaringer har du/ vurderinger har du? (hva synes du om dette?)
 - Hvordan oppfatter du at elevene reagerer på dette?
 - Plan/spontanitet – planlagt VS spontant

Tema 3: Hva forstås med fysisk aktiv læring?

- Hva legger du i begrepet fysisk aktiv læring?
- Hvilken betydning mener du fysisk aktivitet har for læring?
 - Læring som nytt stoff, repetisjon, drilling, variasjon, oppsummering, urolig og annet?
- Hvilke erfaringer har du med dette?
 - Læringsutbytte: For eksempel tydelig at når jeg jobber med dette så skjer dette og dette -> teori om nytte
 - År/omfang: For eksempel møtt på mange ganger
 - Evt. hvordan kan dette henge sammen med din faglige bakgrunn/utdanning
- Hva kan dette ha å si for læringsutbytte?
 - Hva tenker du om fysisk aktiv læring i forhold til andre måter å undervise på?
 - Hva oppfatter du som styrker og svakheter med fysisk aktiv læring?
- Hva legger føringer for din bruk av fysisk aktiv læring i undervisningen? (styring ovenfra, ledelse, læreplan, kollegaer, tid, ressurser..)

Tema 4: Lærerens refleksjon

- Hva ville du gjort mer av?
- Noe du ville gjort annerledes?
- Kan du beskrive hva den ideelle situasjonen er for deg? Hvis du kunne brukt fysisk aktiv læring som du ville, hvordan ville det da sett ut? Utdyp svaret.
- Er det noe du ville legge til som ikke har kommet frem ? Noen du ønsker å si? Noe jeg ikke spurte om eller du ikke fikk sagt?

Eventuelle oppfølgingsspørsmål for å få frem begrunnelser/refleksjoner/erfaringer:

1. Hva er din erfaring som lærer?
2. Hvor lenge har du vært lærer på denne skolen?
3. Hvilken utdanning har du?
4. Hvordan beveger du deg selv i hverdagen?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Fysisk aktiv læring i begynneropplæringen – en kvalitativ studie av læreres anvendelse av fysisk aktiv læring i undervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere bruker fysisk aktiv læring som en del av undervisningen og deres tanker om fysisk aktiv læring. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan lærere bruker fysisk aktiv læring som en del av undervisningen. Hvorvidt lærerne tar i bruk programmer eller ikke, når brukes det og hvilke tanker har lærere om bruk av fysisk aktiv læring som en del av undervisningen. Dette skal undersøkes ved hjelp av intervju. Individuelle intervju gjennomføres av forsker. Problemstillingen for prosjektet er: Hvordan beskriver lærere i begynneropplæringen fysisk aktiv læring i undervisningen? Og dette skal undersøkes ved hjelp av forskningsspørsmålene:

1. Hvilke programmer eller aktiviteter tas i bruk av lærere i begynneropplæringen for å få fysisk aktivitet i undervisningen?
2. Hvordan brukes programmene eller aktivitetene?
3. Hva tenker lærerne om begrepet fysisk aktiv læring?

Dette prosjektet er en masteroppgave som gjennomføres skoleåret 2021/2022

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til dette prosjektet er valgt ut basert på to kriterier: 1. lærer i begynneropplæringen og 2. med en viss erfaring med fysisk aktiv læring. Utvalget også valgt ut fra nærhet i distanse og at de er lærere i samme kommune. Denne henvendelsen sendes til rektorer på fire forskjellige skoler, for å få inn det antallet lærere som ønskes for prosjektet (7-8 lærere er ønskelig).

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Det vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du bruker fysisk aktiv læring, hvilke aktiviteter du anvender, når du bruker det, hva som kan påvirke din bruk av fysisk aktiv læring og hva du tenker om fysisk aktiv læring. Dine svar fra intervjuet blir registrert med lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun jeg, som student og min veileder som har tilgang til opplysningene om deg. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene dine med fiktive navn.. Datamaterialet lagres på UiO Nettskjema.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Deltakerne får fiktive navn, opplyses ikke hvilken klasse deltakerne er lærer i. Opplysninger som publiseres er at skolene ligger i Drammen kommune, at deltakerne er lærere i begynneropplæringen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er september 2022. Når forskningsprosjektet er avsluttet slettes personopplysninger og lydopptak.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Hein Lindquist, hein.lindquist@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, personvernombud@usn.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hein Lindquist
(Veileder)

Kristina Wallestrand
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Fysisk aktiv læring i begynneropplæringen – en kvalitativ studie av læreres anvendelse av fysisk aktiv læring i undervisningen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Vurdering

Referansenummer

579731

Prosjekttittel

Fysisk aktiv læring i begynneropplæringen – en kvalitativ studie av læreres anvendelse av fysisk aktiv læring i undervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hein Lindquist, hein.lindquist@usn.no, tlf: 48118966

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristina Wallestrand, krista_walle@hotmail.com, tlf: 95428883

Prosjektperiode

16.08.2021 - 02.09.2022

Vurdering (1)

02.11.2021 - 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 med vedlegg 02.11.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.09.2022.

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 viderebehandles 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

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.

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

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).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til 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/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!