

Anette Krogh & Krystiana Rita Landerud

Fysisk aktiv læring i norskfaget

Hvilke erfaringer med fysisk aktiv læring har et utvalg norsklærere?



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

<http://www.usn.no>

© 2021 Anette Krogh & Krystiana Rita Landerud

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Bakgrunn: Det dualistiske synet har lenge preget skolen, og under et praksisopphold ble vi introdusert for fysisk aktiv læring som handler om læring igjennom bevegelse. Denne masteravhandlingen undersøker hvordan et utvalg norsklærere praktiserer og erfarer fysisk aktiv læring som en del av sin undervisning. Det er kommet ny læreplan i norsk og vi undersøker om det er noe i den som kan knyttes til fysisk aktiv læring.

Metode: I denne avhandlingen benyttes kvalitativ metode i form av semistrukturert intervju. Designet er en tverrsnittstudie med et utvalg, hvor utvalget består av fire norsklærere som praktiserer fysisk aktiv læring. Det ble gjennomført et digitalt intervju med hver og en av lærerne. Dataene fra intervjuene ble analysert ved hjelp av en kategorisert analyse.

Resultat: Funn gjort i avhandlingen viste at lærerne hadde ulike erfaringer med fysisk aktiv læring. Lærerne som hadde størst personlig interesse for arbeidsmetoden hadde større forståelse og flere refleksjoner om arbeidsmetoden. Én av fire lærere nevnte læring som sin motivasjon for å bruke fysisk aktiv læring, men deres beskrivelse av praksisen sa noe annet.

Nøkkelord: fysisk aktiv læring, bevegelse, lærernes erfaringer, kontekst og multimodalitet

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Sammendrag | 3 |
| Innholdsfortegnelse | 4 |
| Forord | 6 |
| 1.0 Innledning..... | 7 |
| 1.1 Avhandlingens disposisjon..... | 8 |
| 1.2 Bakgrunn for forskningsprosjektet..... | 8 |
| 1.3 Målet med forskningsprosjektet og problemstilling..... | 9 |
| 1.4 Avgrensning og begrepsavklaring..... | 11 |
| 1.4.1 Definisjon fysisk aktiv læring | 11 |
| 1.4.2 Definisjon embodiment | 12 |
| 1.4.3 Definisjon bevegelse | 12 |
| 1.5 Tidligere forskning | 12 |
| 2.0 Teori | 14 |
| 2.1 Innledning til teori..... | 14 |
| 2.2 Et helhetlig læringssyn, Dewey og embodiment..... | 15 |
| 2.3 Sosiosemiotikk | 19 |
| 2.3.1 Multimodalitet..... | 20 |
| 2.3.2 Det multimodale læringsmiljøet..... | 23 |
| 2.3.3 Læring som en «tegn-skapende» prosess | 25 |
| 2.3.4 Bevegelse som modalitet..... | 26 |
| 2.4 Situert læring | 27 |
| 2.5 En kobling mellom sosiosemiotikk og situert læring | 29 |
| 2.6 Læreplanen | 32 |
| 2.6.1 Tverrfaglige temaer | 33 |
| 2.6.2 Fagets relevans og sentrale verdier | 33 |
| 2.6.3 Kjerneelementer | 33 |
| 2.6.4 Kompetansemål og vurdering | 34 |
| 3.0 Metode..... | 34 |
| 3.1 Forskningsdesign..... | 34 |
| 3.2 Kvalitativ metode | 35 |
| 3.2.1 Intervju som metode..... | 36 |
| 3.2.2 Intervjuguide | 37 |
| 3.2.3 Pilotintervju..... | 37 |
| 3.2.4 Oppfølgingsspørsmål etter gjennomføring av intervjuene..... | 39 |

| | |
|--|----|
| 3.3 Utvalg | 39 |
| 3.3.1 Rekruttering av utvalg | 39 |
| 3.3.2 Prestasjon av utvalget | 41 |
| 3.4 Validitet | 42 |
| 3.5 Refleksivitet | 42 |
| 3.5.1 Fysisk intervju kontra digitalt intervju | 45 |
| 3.6 Forskningsetikk | 46 |
| 3.7 Analysemetode | 47 |
| 4.0 Analyse | 48 |
| 4.1 Presentasjon av intervjuene | 49 |
| 4.2 Læringsmiljø | 49 |
| 4.3 Forholdet mellom lærer og elev | 53 |
| 4.4 Aktivitet for læring | 57 |
| 4.5 Aktivitet for aktivitet | 61 |
| 5.0 Drøfting | 64 |
| 6.0 Avslutning | 65 |
| 7.0 Referanseliste | 71 |
| 8.0 Vedlegg | 75 |
| 8.1 Vedlegg 1 – Pilotintervju | 75 |
| 8.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide | 79 |
| 8.3 Vedlegg 3 – Figur av tverrsnittstudie | 81 |
| 8.4 Vedlegg 4 – Modell holistisk læringssyn | 81 |
| 8.5 Vedlegg 5 – NSD samtykkeskjema | 82 |
| 8.6 Vedlegg 6 – NSD godkjenning | 85 |
| 8.7 Vedlegg 7 - Samarbeidsprosessen | 87 |

Forord

Fem år på universitetet er nå over, og det har gått fortere enn vi noen gang hadde sett for oss. Her sitter vi med en ferdig skrevet masteravhandling og kan snart kalle oss for lærere. Det har vært fem lærerike år og vi har fått erfaringer og møtt mennesker som vi aldri ville vært foruten. Under skriveprosessen har det ikke alltid sett ut som at dette ville gå veien, men med en veileder som hele veien har holdt motet oppe og ikke ga oss opp kom vi likevel i mål. Vi ønsker med dette å takke vår kjære veileder Evy Beate Stykket – du har virkelig gitt oss en utfordring i denne oppgaven, samtidig som du virkelig har ønsket at vi skal få dette til. Takk for at du alltid svarer på mail, alle zoom møtene og at du er en så positiv og kunnskapsrik dame. Vi vil også takke vår andre veileder Solfrid Bratland-Sanda som motiverte oss for å stå fast ved dette temaet. Vi er takknemlig for at du har gitt oss gode råd, samtidig som at du har vært kritisk. Videre ønsker vi å takke leder av Senter for Fysisk Aktiv Læring Geir Kåre Resaland som også har motivert og støttet oss i å skrive om dette temaet. Vi er takknemlig for at du genuint har vist interesse for vårt prosjekt. Også takk til høyskolelektor for Senter for Fysisk Aktiv Læring Mathias Brekke Mandelid som har vært med på zoom møter og ikke minst hjulpet oss med utforming av intervjuguide. En annen som har vist stor interesse for vårt prosjekt og gitt oss mye motivasjon er Tom Wergeland som også jobber i Senter for Fysisk Aktiv læring og administrerer facebookgruppen «Fysisk aktiv læring». Dine innlegg i gruppa vil fortsette å både inspirere og motivere oss som lærere. En stor takk rettes også til informantene, dere har gitt oss mye inspirasjon og også utgjort en viktig del av dette prosjektet. Vi vil sist men ikke minst selvfølgelig rette en stor takk til venner, familie og også medstudenter hvor vi spesielt vil trekke frem Caroline Kise og Elisabeth Årmo. Uten alle dere hadde ikke dette gått.

Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Drammen, 31/05- 21

Krystiana Rita Landerud & Anette Krogh

1.0 Innledning

«Det er ingen hemmelighet at norsk skole har vært tilpasset for dem som klarer å sitte stille, liker å lese, som klarer å gjøre ting selv om det er uhorvelig kjedelig» - Isak Dreyer eller «Norges tøffeste» (*Fallmyr, 2021*).

Elevene lærer med hele seg, de har både fysiske og psykiske evner. Det helhetlige læringssynet er en motsetning til det dualistiske synet, hvor kropp og sjel ses som to adskilte deler (Vingdal, 2014, s. 38). Sitatet ovenfor vitner muligens om en opplevelse av skolen dominert av det dualistiske synet på læring, hvor det ikke tas i betraktning at eleven lærer med heles eg. I det nye norskfaget etter 2. trinn står det at: «læreren skal legge opp til elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvordan denne undervisvurderingen er definert kan si oss noe om at det Isak opplevde i sin skolegang er i ferd med å bli historie. Det at elevene skal få være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene tyder på at det tas i betraktning at eleven lærer med hele seg. Meld. St. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* påpeker at innholdet i grunnopplæringen skal gi barn og unge grunnlaget for sitt voksne liv, og at barn og unge er fremtiden som formes i nåtiden (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Dette kan si oss noe om viktigheten av det som foregår i skolen akkurat nå. Overordnet del av læreplanen har også stort fokus på at opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for *deltakelse* på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan indikere at skolen er nødt til å samsvare med samfunnsutviklingen i større grad, og at læring er mer enn det kognitive og teoretiske. Vi er glade for at den nye læreplanen tar hele mennesket i betraktning i større grad enn tidligere. Forhåpentligvis vil vår avhandling kunne være et bidrag til noen nye refleksjoner.

1.1 Avhandlingens disposisjon

Denne avhandlingen består av åtte kapitler hvor innledningskapittelet inneholder bakgrunn for prosjektet, målet for forskningsprosjektet og problemstilling, avgrensning og begrepsavklaring samt tidligere forskning. I kapittel 2 presenteres de teoretiske perspektivene hvor vi forsøker å redegjøre for blant annet et multimodalt læringsmiljø knyttet til den nye læreplanen og hvordan bevegelse kan være en ressurs. Videre i kapittel 3 gjør vi rede for de metodiske valgene hvor vi beskriver forskningsdesign, kvalitativ metode, validitet og refleksivitet, utvalg og etikk. I kapittel 4 analyseres funn, hvor et av funnene blir tatt med videre og drøftet i kapittel 5. Kapittel 6 er avslutning, referanselisten kommer i kapittel 7 og til sist inneholder kapittel 8 alle vedleggene tilknyttet masteravhandlingen.

1.2 Bakgrunn for forskningsprosjektet

Bakgrunnen for dette forskningsprosjektet bunner mye i vår egen motivasjon for tematikken. Gjennom lærerutdanningen har vi fått øynene opp for at *alle* elevene skal trives og føle mestring på skolen. Vi har under utdanningsløpet undret oss over hvordan skolen er tilrettelagt for elevene.

Helt siden *vi* og sikkert også *du* gikk på skolen, har klasserommet vært tilrettelagt for å sitte ved en pult. Det har gjerne vært slik at læreren er den som står foran tavla og formidler kunnskap. Nettopp dette har vi satt spørsmålstegn ved; for hvordan er egentlig skolen tilrettelagt for nåtidens elever? Under et praksisopphold ble vi introdusert for fysisk aktiv læring og fikk se metoden som ga oss et nytt syn på læring. Disse lærerne tilrettela for læring hos elevene på en «utradisjonell» måte i forhold til hva vi var vant til, med mye elevaktivitet og elevmedvirkning hvor også lærerne var med på alt. Vi fikk også se at denne arbeidsmetoden bidro til flere positive gevinster for elevene. Kort fortalt inspirerte dette praksisoppholdet oss til å se på læring på en ny måte.

Vi ser at det ligger store muligheter for en som lærer i det å sette søkelys på at det er eleven som er den viktige i undervisningen. Vi har også sett at det å bruke fysisk aktiv læring i større grad også åpner opp for at eleven kan være mer aktivt deltakende i læringa. Dette kan vi også kjenne igjen i det opplæringsloven §1-1 sier om at elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Opplæringslova, 1998, §1-1). Vi har erfart at

læringsaktiviteter som har for eksempel utforskertrang i fokus, åpner opp for at også læreren større grad kan utforske sammen med elevene sine. En har mulighet til å «spille dem gode», få et bedre innblikk i hvor de ligger i læringen og ikke minst å lære dem å kjenne på en annen måte. På vei til en dag på uteskole har du mulighet til å snakke med elevene dine utenfor den «skolesettingen». En samtale om noe vanskelig eller utfordrende for eleven trenger ikke å foregå mens man sitter på hver sin side av bordet.

Oppsummert er fysisk aktiv læring for oss noe som mulig kan tilrettelegge for en annen type skole og en annen måte å lære på en det vi selv husker fra egen skolegang. Et klasserom der alle får være med å prøve, der det er lov å prøve og feile og der en ikke trenger å undertrykke det naturlige behovet vi har for bevegelse er noe vi ønsker for egne barn. Vår motivasjon har vært en stor pådriver bak dette forskningsprosjektet og det motiverer oss også når vi ser til fagfornyelsen og hvilken utvikling den viser. Ser vi for eksempel til kompetansemål og vurdering i læreplanen for norsk så skal læreren legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I kapittel 1.4 vil vi presentere tidligere forskning på feltet og igjennom dette gjøre kunnskapshullet på området tydeligere. Kort sagt skal vi i vårt forskningsprosjekt se på aktiviteten som allerede er i norsklæreres klasserom og deres erfaringer med arbeidsmetoden. På denne måten skiller vårt forskningsprosjekt seg fra de forskningsprosjektene som presenteres i kapittel 1.4. Denne masteravhandlingen er innenfor norskfaget, noe som gjør at denne avhandlingen potensielt vil kunne være et bidrag inn i norskfeltet.

1.3 Målet med forskningsprosjektet og problemstilling

Målet med dette forskningsprosjektet er å finne ut av hvordan lærere både praktiserer og opplever fysisk aktiv læring som en arbeidsmetode i norsk. Vi ønsker både å se på de konkrete eksemplene på aktiviteter som lærerne beskriver at de praktiserer, samtidig som vi ønsker å ta tak i tankene og erfaringene til disse lærerne når det gjelder synet på læring i lys av fysisk aktiv læring. I tillegg er dette noe vi brenner for og vi ønsker å gå inn på denne tematikken for å lære enda mer. Som kommende lærere er fysisk aktiv læring noe vi begge ønsker å ta med oss videre inn i yrket.

Vi har som nevnt i bakgrunn for forskningsprosjektet blitt introdusert for fysisk aktiv læring som en del av et praksisopphold, og ønsker denne gangen å gå dypere til verks ved å intervju et utvalg norsklærere fra ulike skoler med ulik bakgrunn. Vi ønsker å se om det er noe forskjeller på lærerne fra ulike skoler, samt de som har tatt etterutdanning innen temaet og ikke. Med bakgrunn i dette er problemstillingen for dette forskningsprosjektet formulert som følgende:

«Hvilke erfaringer med fysisk aktiv læring har et utvalg norsklærere?»

I tillegg har vi utformer to forskningsspørsmål som skal være til hjelp for å besvare problemstillingen, for å se hvilke deler av læreplanen fysisk aktiv læring kan være med på å dekke. Dermed vil det første forskningsspørsmålet være:

«hvordan knytter lærere fysisk aktiv læring til læreplanen i norsk?»

I tillegg ønsker vi å se på det lærerne sier i intervjuene om fysisk aktiv læring i lys av de teoretiske valgene vi har gjort. Dermed har vi utviklet det andre forskningsspørsmålet som følger:

«hvordan samsvarer læreres holdning til fysisk aktiv læring med teoretiske perspektiver på temaet?»

Vi ønsker å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene ved å intervju et utvalg lærere som praktiserer denne arbeidsmetoden, for så å sette dataene fra intervjuene i lys av ulike teoretiske perspektiver.

I arbeidet med analysen satte vi lærernes svar opp mot ulike teoretiske perspektiver, men så at ingen av teoriene på egen hånd fanget opp kompleksiteten i erfaringene til lærerne. Vi har derfor endt opp med å ha en eklektisk bruk av teori, der vi bruker begreper som allerede er etablert innenfor fysisk aktiv læring, men i tillegg supplerer med begreper fra sosialsemiotikken og teorien om situert læring. Vi kommer tilbake til dette i teorikapittelet.

I kapittel 3.0 vil de metodiske valgene gjort i denne avhandlingen bli nærmere beskrevet. Problemstillingen tilknyttet dette forskningsprosjektet er tilknyttet norskfaget. Dette betyr ikke nødvendigvis at det er norskfaglige temaer isolert vi ser på, men vi tar i bruk læreplanen i norsk og ser på det norsklærerne administrerer. Flere av lærerne vi har intervjuet har beskrevet tverrfaglig aktivitet, vi har tatt disse beskrivelsene i betraktning også selv om de ikke isolert handler om norskfaget. For oss handler dette også om at fysisk aktiv læring er noe som kan brukes i det store eller i det lille og at arbeidsmetoden går på tvers av fag.

1.4 Avgrensning og begrepsavklaring

Forskningsprosjektets område omhandler først og fremst norskfaget, da dette er en fagbasert masteravhandling innenfor norsk. Videre har vi valgt å avgrense området ytterligere til temaet «fysisk aktiv læring» som en arbeidsmetode innenfor norsk. Vi har dessuten valgt å avgrense det til å kun se på hva lærere ute i skolen tenker om denne arbeidsmetoden, og endte opp med en problemstilling som omhandler læreres erfaringer med metoden. Vi avgrenser igjen dette til et utvalg av norsklærere som presenteres i kapittel 3.3.2. Etersom det er den didaktiske arbeidsmetoden «fysisk aktiv læring» som står sentralt i dette forskningsprosjektet, ser vi det som hensiktsmessig å gjøre en avklaring rundt dette begrepet. Det samme gjelder begrepet «bevegelse» og «embodiment», da vi gjennom forskningsprosjektet kommer til å bruke disse begrepene om hverandre. Det blir dermed nødvendig for oss å definere både hva vi legger i «fysisk aktiv læring», «embodiment» og «bevegelse» for denne avhandlingen.

1.4.1 Definisjon fysisk aktiv læring

Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL) har utarbeidet en forståelse av fysisk aktiv læring og definerer det som *«et samlebegrep for læringsprosesser der elevene er fysisk aktive. Fysisk aktiv læring utvider lærerne sitt didaktiske repertoar og bidrar til elevene sin læring. Fysisk aktiv læring kan foregå på flere måter, på ulike læringsarenaer og i ulike fag»* (Høgskulen på Vestlandet, 2020). Inger Marie Vingdal har også presenterer en definisjon av fysisk aktiv læring: «fysisk aktiv læring kan brukes om læring der elevene lærer gjennom å være i bevegelse» (2014, s. 12).

Vi har valgt å kombinere disse to definisjonene for å kunne lage en definisjon tilpasset dette forskningsprosjektet. Vi definerer fysisk aktiv læring som:

«ulike læringsprosesser der elevene lærer igjennom å være i bevegelse».

1.4.2 Definisjon embodiment

Embodiment handler om aktivitet som læring og er i nyere tid omtalt som «den kroppsliggjorte læringen» (Moser, 2014, s. 254). Dette perspektivet på læring handler om konkrete erfaringer og praktisk aktivitet, hvor i bunn og grunn læring er basert på kroppslige og sanselige erfaringer (Moser, 2014, s. 254). Vi vil i denne masteravhandlingen definere embodiment som *den kroppslige læringen*, men ønsker ikke å oversette selve begrepet.

1.4.3 Definisjon bevegelse

Gjennomgående i forskningsprosjektet vil vi bruke begrepet *bevegelse* hyppig, og det vil bli nevnt i ulike sammenhenger og knyttet til ulike former for kroppslige aktiviteter i læringssituasjoner. Vi ser det derfor som nyttig å lage en definisjon på bevegelse for dette forskningsprosjektet for å gi klarhet i hva vi mener når vi bruker dette begrepet. I denne masteravhandlingen ønsker vi å definere bevegelse som all aktivitet som ikke innebærer å sitte stille ved pulten sin, som en passiv deltaker som skal få kunnskap overført. Vi knytter videre begrepet bevegelse og innunder her all fysisk bevegelse til en *meningsbærende modalitet* (Kress, 2010, s. 54, vår oversettelse).

1.5 Tidligere forskning

I arbeidet med å undersøke tidligere forskning har vi tatt i bruk databaser som Education Resources Information Center eller ERIC, Idunn, Oria og Google Scholar. Det finnes mange omfattende studier, men vi vil i dette kapitlet presentere tre ulike forskningsprosjekter hvor alle tar for seg aktivitet i skolen på ulike måter.

To av studiene vi har tatt for oss her er blitt gjennomført i Norge av «School in Motion» og «Aktiv skole», mens den siste studien er blitt gjennomført i Kypros av Cypros University of Technology. Grunnen til at vi velger å ha med forskningsprosjektet «School in Motion» er at implementeringen av fysisk aktivitet i skolen i denne studien resulterte i gode gevinster med tanke på det faglige. Selv om aktiviteten ikke var en del av selve læringen, er det spennende at

dette ga gode effekter på de faglige resultatene likevel. «Aktiv skole» prosjektet har vi inkludert da at dette prosjektet nærmer seg vårt forskningsprosjekt mer enn det øvrige, da «Aktiv skole» prosjektet også har lærernes erfaringer i fokus og ikke er en ren effektstudie som «School in Motion» er. Til sist har vi valgt å ta med en internasjonal studie som omhandler embodiment, og elevene blir målt etter standardiserte tester før og etter at embodiment ble tatt med inn i klasserommet. Grunnen til at vi har med dette prosjektet er at vi ønsker å ta i bruk embodiment i vårt forskningsprosjekt, samtidig som forskningen skiller seg fra de andre studiene.

«School in Motion» (ScIM) er et forskningsprosjekt gjennomført skoleåret 2017-2018 av Norges idrettshøgskole sammen med Universitet i Agder, Universitetet i Stavanger og Høgskulen på Vestlandet. Det var Utdanningsdirektoratet som sto bak prosjektet, og gjennom ScIM fikk over 2000 ungdommer fra 29 ulike skoler to timer ekstra kroppsøving og fysisk aktivitet hver eneste uke (Kolle et al., 2019, s. 49). Det skulle vise seg at effektene av dette var positivt på blant annet resultatet i nasjonale prøver i lesing og regning (Kolle et al., 2019, s. 48).

«Aktiv skole» er et forsknings- og utviklingsprosjekt utarbeidet i et samarbeid mellom Stavanger kommune og Universitetet i Stavanger. Aktiv skole, som startet opp i 2013, har som mål å skape en mer fysisk aktiv skolehverdag for å bedre barns helse- og læringsmiljø der kjernefaktoren er aktiv læring. Det ble timeplanfestet en undervisningsøkt på 45 minutter med aktiv læring de tre dagene i uken elvene ikke hadde kroppsøving. Studiets hensikt er å evaluere implementeringsprosessen av aktiv læring igjennom intervju og aktivitetsregistrering gjennom det første året av prosjektet. De ønsket også å undersøke erfaringene lærere, elever og rektor hadde med intervensjonen (Skage, 2016, s. 22). I delen av studiet som undersøkte lærernes erfaringer kom det frem at lærerne opplevde intervensjonen som svært meningsfull (Skage, 2016, s. 22). En av erfaringene som trekkes frem er at lærerne erfarte at elevene lærte av hverandre, noe som igjen var motiverende for elevene som var minst aktive i utgangspunktet. En av de andre lærerne fortalte at hen erfarte at elevene virket mer opplagte og at de konsentrerte seg bedre. «Den største hindringen vil kunne være de voksne som ikke er motivert» (Skage, 2016, s. 23). Lærerne i «Aktiv skole» prosjektet så på egen motivasjon som en viktig og avgjørende faktor i implementering av aktiv læring. For én lærer kunne værforholdet være en praktisk utfordring, mens for en annen lærer påvirket værforhold motivasjonen for å bruke aktiv læring. I «Aktiv skole» prosjektet fant de ut at erfaringene

lærerne fikk i løpet av prosjektets periode viste at intervensjonen i stor grad opplevdes som meningsfull. Flere lærere fortalte også at en stor del av deres motivasjon for å bruke aktiv læring var elevenes glede, forventninger og mestring igjennom fysisk aktivitet (Skage, 2016, s. 23).

Ser vi til internasjonale studier er det blant annet gjort et forskningsprosjekt av Cypros University of Technology i 2018. Prosjektet heter “Embodied learning in the classroom: Effects on Children’s Memory and Language Skills”. I dette forskningsprosjektet tok de embodiment inn i klasserommet i form av spill som var basert på aktivitet. Det ble foretatt standardiserte tester av blant annet elevenes akademiske og kognitive prestasjoner både i forkant og i etterkant av at embodiment ble tatt med inn i klasserommet (Kosmas, Loannouand & Zaphiris, 2018, s. 63). Funnene i denne forskningen viste til stor effekt på elevenes kognitive evner og akademiske prestasjon (Kosmas et al., 2018, s. 66-69).

Disse tre prosjektene har vært designet for å se på generelle effekter fysisk aktivitet har på læring, trivsel og helse blant elever. Vi har på den andre siden fokus på et utvalg norsklæreres erfaringer med fysisk aktiv læring, og disse lærerne bruker allerede fysisk aktiv læring som en del av undervisningen.

2.0 Teori

2.1 Innledning til teori

I teorikapittelet ønsker vi å ta i bruk ulike teoretiske vinklinger for å forsøke å belyse problemstillingen vår som handler om «*hvilke erfaringer med fysisk aktiv læring har et utvalg norsklærere?*», siden tematikken er meget sammensatt. Vi starter teorikapittelet med å belyse et helhetlig læringssyn, embodiment og erfaringsbaser læring og hvordan alt dette henger sammen. Dette vil bli en innledning før vi går inn på situert læring som tar for seg viktigheten av konteksten, og at en lærer gjennom å stadig bli mer deltakende i et praksisfellesskap. Som hovedteori har vi valgt teorien om sosialemiotikk, da dette er en teori som er godt kjent innenfor «norsk miljøet» samtidig som vi så muligheter i det å dra denne teorien enda lenger ved å koble fysisk aktiv læring til modaliteten bevegelse. Vi vil forsøke å gjøre dette ved hjelp av andre teorier som i større grad omhandler den kroppslige læringen. Bevegelse som modalitet i lys av fysisk aktiv læring blir grundigere gjort rede for og forklart i kapittel 2.3 om

sosialsemiotikk. Videre deler vi kapittelet om sosialsemiotikk inn i fire underkategorier som omhandler multimodalitet, det multimodale læringsmiljøet, læring som tegn-skapende prosess og bevegelse som modalitet. Sosialsemiotikk er kanskje ikke det opplagte valget av teori til denne type forskning, og grunnen til at vi har valgt å bruke denne teorien er at den sier noe om ulike modaliteter samtidig som den sier noe om *mening*. Vi er ute etter å se på koblingen mellom *bevegelse* og *mening* og ser dermed på det som hensiktsmessig å ta i bruk sosialsemiotikken til dette formålet.

Grunnen til at vi har valgt å ta med embodiment i dette forskningsprosjektet er at denne teorien kobler kropp og læring i en større grad enn de andre teoriene. Vi ønsker derfor å bruke denne teorien for å underbygge det som de andre teoriene ikke belyser. Dewey sin teori underbygger at kropp og hode ikke bør skilles i en læringssituasjon, ettersom «erfaringene» en gjør seg opp uten at hode og kropp henger sammen blir lite læringsnyttige (Dewey, 1916). Teorien om situert læring sier noe om hvordan man kan lære, og hvordan fysisk aktiv læring faktisk kan utføres eller læres best mulig ved «mesterlære» som veien å gå (Lave & Wenger, 1991, vår oversettelse). Det vi derimot mangler i denne teorien er nettopp dette med at bevegelse er viktig, og at det direkte kan knyttes til læring. Dermed har vi sett det som nødvendig å ha med sosialsemiotikken som nettopp sier noe om dette med bevegelse og mening. Vi har i kapittel 2.5 valgt å sette teorien om situert læring og teorien om sosialsemiotikk i sammenheng med hverandre. Dette for at de teoretiske perspektivene i denne avhandlingen ikke skal sprike for mye.

Vi er klar over at det kan bli trangt om plassen med så mange teorier i et så avgrenset forskningsprosjekt. Spesielt sosialsemiotikken er en omfattende teori, noe vi er fullt klar over og har reflektert rundt. Vi vil derfor i gjennomgangen av teorien se spesifikt på det som er relevant for tematikken vår, og ikke inkludere hele den teoretiske overbyggingen innenfor hver teori.

Avslutningsvis i teorikapittelet har vi med utdrag fra både Overordnet del og læreplanen i norsk, for å se hvilke mål som kan knyttes til det lærernes erfaringer og det de uttrykker gjennom intervjuene – og for å se på læreplanen i lys av de ulike teoriene vi har valgt å inkludere. Dette er også noe vi ønsker å drøfte avslutningsvis.

2.2 Et helhetlig læringsyn, Dewey og embodiment

I dette kapittelet vil vi gå nærmere inn på det helhetlige læringssynet, Dewey sin teori som omhandler erfaringsbasert læring og til slutt embodiment. Grunnen til at vi har med dette er fordi det helhetlige læringssynet handler om at alt henger sammen (Vingdal, 2014), mens Dewey sier at kropp og hode i en læringssituasjon ikke kan skilles, da man lærer av erfaringer hvor nettopp kroppen og hodet må henge sammen for at en skal kunne lære av disse erfaringene (Dewey, 1916, s. 55). Embodiment er på en annen side er et nokså nytt begrep som handler spesielt om den kroppslige læringen (Moser, 2014).

Et helhetlig læringssyn vil si det samme som et holistisk læringssyn, det holistiske læringssynet bygger på det greske begrepet «*holos*» som har samme betydning som hel eller fullstendig. Elevene lærer med hele seg, de har både fysiske (fysiske og motoriske) og psykiske (emosjonelle, kognitive og sosiale) evner. Det holistiske læringssynet er en motsetning til det dualistiske der kropp og sjel ses på som to adskilte deler (Vingdal, 2014, s. 38). Som mennesker eksisterer vi som kropp i verden, vi oppfatter verden igjennom kroppen og vi forstår ting med kroppen. Utfra et slikt syn på læring, lærer og utvikler barn seg både fysisk, psykisk og sosialt (Vingdal, 2014, s. 39).

De fem funksjonsområdene gjør slik at vi mennesker henger sammen både fysisk, motorisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt hvor alle områder påvirker hverandre gjensidig. Mestring på ett område vil kunne påvirke de andre funksjonsområdene positivt. Når det er sagt vil dette også gjelde dersom eleven opplever å ikke mestre noe, dette vil kunne forplante seg til andre områder og gi konsekvenser for fremgang også der. Vingdal (2014, s. 40) har utarbeidet en modell som viser helhetlig læring, hvordan barn fungerer, lærer og utvikler seg kan illustreres ved modellen i *vedlegg 4*. Hvor mye disse områdene påvirker hverandre vil være individuelt fra elev til elev. I hvilken grad områdene påvirker i ulike læringssituasjoner vil også variere utfra hvilke oppgaver som skal løses og i hvilke omgivelser det skjer. Som lærer kan en bruke funksjonsområdene for å finne ut hvorfor en elev for eksempel er umotivert. Det kan være andre områder som påvirker læringen akkurat den dagen, kanskje er eleven påvirket av en krangel med en venn (sosialt) (Vingdal, 2014, s. 41). Ved å være bevisst funksjonsområdene og det helhetlige læringssynet vil en som lærer kunne ta i betraktning disse for å legge til rette for læring.

For å dra det helhetlige læringssynet over på fysisk aktiv læring som er forskningsprosjektets tema, sier Vingdal at «det er mange muligheter for fysisk aktivitet, og det er mange

muligheter for fysisk aktiv læring i skolen» (2014, s. 12). Begrepet fysisk aktivitet brukes om ulike slag av fysisk utfoldelse, som for eksempel leik, kroppsøving, idrett, friluftsliv, mosjon og hverdagslig fysisk aktivitet. Fysisk aktiv læring kan naturlig hente inspirasjon fra alle disse områdene (Vingdal, 2014, s. 12).

Dewey sin erfaringsbaserte læring har vi valgt å beskrive gjennom et eksempel opprinnelig beskrevet av Dewey, for å understreke hva som kjennetegner en verdifull erfaring. Eksempelet omhandler et barn som stikker hånden sin inn i en flamme.

«Dersom et barn stikker hånden sin inn i en flamme, er ikke dette en erfaring i seg selv. Det vil først bli en erfaring når bevegelsen blir forbundet med smerten. Barnet blir da bevisst på smerten som kommer som følge av bevegelsen, altså det er først en erfaring når denne koblingen skjer» (Dewey, 1916, s. 53).

Dette kan forstås som at det ikke nødvendigvis er all erfaring som er verdifull, men at erfaringen først blir verdifull ved at den blir reflektert over. Dewey forklarer videre at det *«å lære av erfaring er å foreta en forbindelse bakover og fremover mellom det vi foretar oss med ting og det vi nyter eller lider som en konsekvens av dette »* (Dewey, 1916, s. 54). I eksempelet med barnet, hånden og flammen kan barnet foreta en forbindelse bakover ved å reflektere over smerten barnet følte ved å av stikke hånda inn i flammene. Ved å gjøre denne refleksjonen, for så å knytte smerten barnet følte til det å fysisk stikke hånden inn i flammen, viser at barnet har *lært* av erfaringen (Dewey, 1916, s. 54). Dersom barnet skulle komme i en liknende situasjon igjen, vil hen kunne huske at ved å stikke hånden inn i en flamme vil hen lide som en konsekvens av dette, og barnet har denne erfaringen med seg i minnet. Barnet vil på denne måten foreta en forbindelse fremover.

Dewey drar frem at det er mange ting som skjer med oss mennesker som også bare er rene tilfeldigheter. I situasjoner der det ikke er mulig å foreta slike forbindelser bakover eller fremover, er det ikke noe som tilsier at en har lært av disse erfaringene. Slike erfaringer gjør oss ikke bedre rustet for å tilpasse oss det som kommer (1916, s 54).

Ifølge Dewey (1916) blir elevene altfor ofte sett på som teoretiske tilskuere, og ordet elev har ifølge han nesten blitt et synonym til *«en som absorberer kunnskap direkte»* (Dewey, 1916, s. 54). Han ser på dualisme hvor kroppslig aktivitet blir sett på som en forstyrrende faktor som

svært uheldig. Grunnen til dette er fordi en i det dualistiske synet ser kropp og det mentale som to faktorer som ikke har noe med hverandre å gjøre. Det legges stor vekt på fysisk ro, taushet og det at alle skal bevege seg likt. En konsekvens av dette blir det Dewey kaller for at en blir nødt til å «bekjempe kroppen som et onde» (Dewey, 1916, s. 55). Den dominerende kilden til disiplinproblemet i skolen er det at læreren må undertrykke den kroppslige aktiviteten til elevene i klasserommet. Resultatet av dette blir nervepåkjenning hos både elever og lærere som resulterer i tretthet i motivasjonen (Dewey, 1916, s. 55). Dewey påpeker at feilen oppstår når en som lærer antar at sammenhenger kan forstås av elevene uten egne erfaringer (1916, s. 58). Han har et utsagn vi synes forklarer dette godt; «*et gram erfaringer er bedre enn et tonn teori*» (Dewey, 1916, s. 54). Ganske enkelt fordi det er hovedsakelig gjennom erfaring at teorien vil få en vital og verifiserbar betydning (Dewey, 1916, s. 54).

Embodiment har vi valgt ikke å oversette, men bruke det originale begrepet for å ikke skape noen misoppfatninger. Embodiment handler om mer enn bare lagring av abstrakt innhold i elevenes minne. Det er ikke det muntlige, eller nærmere bestemt det som blir *sagt* som er i fokus, men kroppen. Det å aktivt *gjøre* og kroppslig forankring i alle læreprosesser definerer embodiment som begrep (Moser, 2014 s. 254). Et eksempel på en læringssituasjon hvor embodiment blir praktisert kan knyttes til begynneropplæringen. Her kan elever lære seg bokstavene i alfabetet ved å bruke kroppen og sansene sine, ved å for eksempel forme bokstaven de holder på å lære seg i plastelina. Det å ta i bruk et embodiment basert perspektiv innenfor læring, åpner opp for en forståelse for hvordan erfaringer på ulike kunnskapsområder kan få betydning for hverandre. Det betyr at en eksempelvis kan overføre kunnskap fra kroppslige prosesser til enten kognitiv eller sosial læring (Evans & Davies 2011 sitert i Moser, 2014 s. 254). I eksempelet med eleven i begynneropplæringa vil eleven kunne danne seg erfaringer igjennom å forme bokstaven, og kunne overføre det til den kognitive delen av læringen. Menneskets kognisjon er ikke begrenset til interne prosesser i hjernen, men kognitiv prosessering er fundamentalt avhengig av kroppen, kroppsstillinger og kroppsbevegelse i engasjement med det fysiske miljøet vi lever i (Mangen & Balsvik, 2016, s. 100). Det å si at kognisjon er «embodied» betyr at den oppstår fra kroppslig interaksjon med verden (Mangen & Balsvik, 2016, s. 100). Abstrakte kognitive prosesser har også utgangspunkt i kroppslige og sanselige erfaringer (Moser, 2014 s. 254). Embodiment kognisjonsperspektivet demonstrerer at kognisjon er forankret i kroppslige interaksjoner med miljøet og kulturen, og at abstrakte begreper er knyttet til kroppens sensoriske og motoriske system (Leung, Qiu,

Ong, & Tam, 2011, s. 1).

2.3 Sosialesemiotikk

Som nevnt tidligere har vi benyttet oss av flere ulike teoretiske innganger til tematikken rundt fysisk aktiv læring i norskfaget. Sosialesemiotikken er ennå forholdsvis ny innenfor feltet med fysisk aktiv læring, og vi mener at det er verdt å prøve ut nye teoretiske perspektiver. Det fins som nevnt ulike teorier som sier at fysisk aktiv læring er bra, flere sier noe om hvordan det kan utføres best mulig som for eksempel situert læring, og det finnes ulike teorier om kroppslig læring som for eksempel embodiment. Vi savnet likevel en teori som sa noe om *hvorfor* bevegelse kan kobles til læring. Dette har vi forsøkt å forklare gjennom et utvalg sosialesemiotiske begreper som spesifikt er relevant for denne masteravhandlingen.

Kjerneenheten i semiotikk er «*sign*» (tegnet) som er en sammensmelting av form og mening, da sosialesemiotikkteorien er interessert i mening i enhver form. Mening skapes i sosiale miljøer og i sosial interaksjon (Kress, 2010, s. 54, vår oversettelse). Vi har tenkt at dette er relevant for vår masteravhandling da vi ser en kobling mellom sosial interaksjon og fysisk aktiv læring. Vi forstår det Kress omtaler som «*mode*» i denne sammenheng som det norske ordet «modalitet». Det kan defineres som klasser av uttrykksmåter, eller semiotiske ressurser, som likner hverandre og som skaper mening i en gitt situasjon (Løvland, 2007, s. 146). Denne klassifiseringen bygger på en kombinasjon av den kulturskapte organiseringsmåten og den materielle formen (Løvland, 2007, s. 146).

“Signs exist in all modes, so that all modes need to be considered for their contribution to the meaning of a sign-complex”- (Kress, 2010, s. 54).

Det som setter i gang disse tegnene ligger i sosiale handlinger, det gjør at det sosiale er det grunnleggende og det som skaper mening. I teorien om sosialesemiotikk er det nettopp det sosiale som er meningsskapende, derav at teorien er sosialesemiotisk (Kress, 2010, s. 54).

Løvland definerer sosialesemiotikk som en teori som ønsker å forstå hvordan en skaper mening gjennom semiotiske ressurser i sosiale situasjoner. Teorien om sosialesemiotikk omfatter også

multimodalitetsteori (Løvland, 2007, s. 147), og er primært opptatt av kommunikasjon som et iboende sosialt fenomen (Hodge & Kress, 1988 sitert i Jewitt, Kress, Ogborn & Tsatsarelis, 2001, s. 6). Den konseptuelle rammen av sosialsemiotikk redegjør for hvordan ulike modaliteter ved kommunikasjon som for eksempel tale, skriving, bilde, gest, tredimensjonale modeller osv. brukes (Jewitt et al., 2001, s. 6).

2.3.1 Multimodalitet

For å forklare multimodalitet i lys av sosialsemiotisk teori, presenterer Kress (2010) et eksempel hvor han sitter på bussen på vei til jobb. Kress beskriver at han på veien ser et trafikkskilt som viser hvordan en kommer seg til parkeringen tilhørende kjøpesenteret. Skiltet er ca. 150 meter før avkjørselen, og sjåførene er nødt til å holde øynene på veien samtidig som at de registrerer informasjonen som skiltet gir. En refleksjon her vil være om skiltet hadde vært like tydelig og lett oppfattet, dersom det kun bestod av skrift. Svaret her er nei, og at skiltets informasjon hadde blitt for lite forståelig bestående kun av skrift. Skiltet består av tre «modes» eller modaliteter i ett «sign» eller tegn: skrift, bilde og farge. Som nevnt innledningsvis forstår vi «mode» som det norske ordet «modalitet». Hver modalitet kommuniserer hver sin ting: bildet viser det som tar for lag tid å lese, og skriften navngir det som ville blitt vanskelig å vise (Kress, 2010, s. 1, vår oversettelse). Fargen er brukt for å fremheve spesielle aspekter ved den spesifikke overordnede beskjeden. Uten disse inndelingene av semiotisk arbeid ville skiltet helt simpelt ikke hatt samme funksjon. Skrift navngir og bilde viser, mens farge rammer inn og fremhever: hver og en er et bidrag til maksimal effekt og fordel (Kress, 2010, s. 1, vår oversettelse). Dette eksemplet forklarer at enhver modalitet har sin mening, enten alene eller sammen med andre modaliteter for å gjøre «signet» mer komplekst. Vi ønsker å dra tankegangen bak denne teorien videre ved å se på *bevegelse* som en modalitet, på samme måte som Kress ser på farge som en modalitet i eksempelet over. En kobling mellom multimodalitetsteori og didaktikk er tidligere blitt gjort av blant annet Tollef Thorsnes og Aslaug Veum. I deres prosjekt la de frem eksempler fra konkrete kunstneriske og didaktiske prosjekter. For så å se disse eksemplene i lys av teoretiske perspektiver innenfor teorien om sosialsemiotikkens multimodalitet. (Thorsnes & Veum, 2013, s. 2). Bevegelse som en meningsbærende modalitet vil også bli inkludert i det å skape en mer kompleks mening, da mening er *mangfoldig* (Kress, 2010, s. 54, vår oversettelse). Kress understreker dette i sitt utsagn:

«signs exist in all modes, so that all modes need to be considered for their contribution to the meaning of a sign-complex»

- Kress, 2010, s. 54

Dette kan forstås som at mening eksisterer i alle modaliteter, så alle modaliteter trenger å regnes med som bidrag til tegnets kompleksitet. Siden bevegelse *kan* være en modalitet, ønsker vi å bruke teori om multimodalitet. Senere i teorikapittelet vil vi forsøke å gjøre en enda tydeligere kobling mellom *bevegelse* og fysisk aktiv læring som en av flere modaliteter.

Selve begrepet «multimodalitet» kan bli datert helt tilbake til 1920 (van Leeuwen, 2011, s. 668, vår oversettelse), men det kan se ut til at det har blitt tilført nye modaliteter underveis. I en artikkel av van Leeuwen kommer det frem at amerikanske språkforskere begynte å utvikle en interesse for å analysere multimodalitet i form av non-verbal kommunikasjon. Birdwhistell (1973 sitert i van Leeuwen, 2011, s. 669) utviklet et verktøysett for å analysere kroppsspråket. Videre utforsket Machin og van Leeuwen ulike sider ved konseptet som kan bli uttrykt gjennom dette nye visuelle «språket», og fant ut at de positive verdiene som dominerte var: frihet, kreativitet, innovasjon, spiritualitet, velbehag, konsentrasjon, beslutsomhet og så videre (Machin & van Leeuwen, 2007, s. 151 sitert i van Leeuwen, 2011, s. 671, vår oversettelse). Kress & van Leeuwen beskriver videre rytme hvor «action» blir sett på som en av flere nødvendige modaliteter for å skape en multimodal helhet innenfor kommunikasjon (van Leeuwen, 2011, s. 677, vår oversettelse). Vi ser at fysisk aktiv læring kan være en form for multimodalitet, og har derfor valgt å bruke dette i forskningsprosjekt.

Rytme bringer samhold ved samling av tale, handling og musikk sammen til en multimodal helhet inn i kommunikasjon (van Leeuwen, 2011, s. 677, vår oversettelse). Alt vi gjør vil på en eller annen måte være rytmisk, også alle interaksjoner med andre vil være rytmisk som om vi alle spilte hvert vårt musikalske instrumenter sammen i et orkester. Van Leeuwen beskriver viktigheten av rytmen med: «*without rhythm we fall over and trip each other up*» (van Leeuwen, 2011, s. 677). Uten rytmen ville kommunikasjon rett og slett hatt mangler, og vi ville misforstått hverandre (van Leeuwen, 2011, s. 677, vår oversettelse).

I en bildebokkontekst kan vi forklare multimodalitet ved at meningen alltid vil bli kommunisert gjennom minst to ulike modaliteter. Bilde er en modalitet og teksten vil være en

annen. En bildebok kommuniserer med to modaliteter, hvor illustrasjonene er en egen modalitet og ikke et «tillegg» til teksten. Det vesentlige her er at både bilde og tekst uttrykker en menig stående alene, men sammen vil de uttrykke en *dypere* mening. Den egentlige teksten i ei bildebok blir først satt til verk gjennom samspillet mellom modalitetene tekst og bilde (Mjør, Birkeland, Risa, 2011, s. 116). Et av kjerneelementene i læreplanen for norskfaget omhandler «tekst i kontekst» og fremhever at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med andre ord trekkes multimodalitet også inn i dette kjerneelementet. Multimodalitet brukes både i billedboksammenheng, men også i en mer generell sammenheng med tekst. Vi vil i dette forskningsprosjektet forsøke å dra aspektet med multimodalitet videre ved å se på fysisk aktiv læring eller bevegelse som en modalitet i denne sammenheng.

I noen tilfeller vil meningen i to modaliteter være tilsvarende, ofte er de med på å komplimentere hverandre, mens andre ganger repeterer de hverandre. I tillegg kan enhver modalitet referere til et helt annet aspekt av den totale meningen, eller så kan modalitetene være motstridende til hverandre. Kort fortalt vil ulike modaliteter produsere mening i seg selv, samtidig som det vil bli produsert mening i at de er i interaksjon med hverandre (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2001, s. 14, vår oversettelse). I en multimodal kommunikasjon vil de ulike modalitetene ta for seg ulike oppgaver innenfor sin affordans. Med affordans menes de begrensningene og mulighetene for hva en kan og ikke kan uttrykke gjennom en modalitet (Løvland, 2007, s. 146). Gibons (1979) sier at ulike personer muligens ser ulike affordans, utfra deres behov og interesser i den spesifikke situasjonen en står i (sitert i van Leeuwen, 2005, s. 5, vår oversettelse). Ressursene ved en modalitet vil i kombinasjon med andre modaliteter trolig skape en mer kompleks og modulert mening (Kress et al, 2001, s. 14, vår oversettelse). Enhver modalitet har sin egen mulighet og begrensning, og forståelsen av disse er grunnleggende for å skape en effektiv multimodal representasjon (Kress, 1997, sitert i van Leeuwen, 2011, s. 670). Dette kan også knyttes til eksemplet innledningsvis om bildebokens modaliteter, hvor teksten og bilde enten kan utfylle hverandre, motsi hverandre eller fortelle en historie hver for seg som sammen vil bidra til en mer kompleks mening.

I alt arbeid vil multimodalitet bli sett på som nøkkelen til bedre læring, ved at de ulike modaliteter muliggjør representasjonen av ulike aspekter av, og perspektiver på læring. Kress uttrykker at det er en bekymring i det at potensialet i læring med ulike modaliteter ikke blir godt nok forstått av lærere, og multimodal literacy trenger å bli enda mer integrert i læreplanen (Kress et al., 2005, sitert i van Leeuwen, 2011 s. 671, vår oversettelse).

Det overordnede konseptet med en sosialsemiotisk tilnærming er at ulik mening *skapes som en konsekvens av valg* og at mening er mangfoldig (Jewitt et al., 2001, s. 6, vår oversettelse). Et eksempel på dette kan være valg av bekledding for et møte; enten kan en kle seg formelt, eller så kan en kle seg uformelt i et møte med noen. Det blir tatt et valg, og det valget uttrykker en mening en ønsker å skape for det møtet (Jewitt et al., 2001, s. 6). På samme måte kan vi se for oss en elev som skal gå løs på en oppgave hen har fått av læreren. De ulike valgene eleven tar vil påvirke utfallet og hvilken mening som vil bli formidlet i oppgaveløsningen til eleven. Som nevnt er denne meningen også mangfoldig, ettersom en annen elev kan velge å gå løs på oppgaven på en helt annen måte. Felles for disse to løsningsalternativene er at mening skapes for begge elevene, selv om den kommer frem i ulike former. Et annet nøkkeleksempel er av Kress og er hentet ut fra en studie i *Before writing* (1997). Der blir det beskrevet et lignende eksempel, hvor han ser på hvordan små barn utnytter modalitetens affordans i de ulike ressursene de får tilrettelagt for. Han ser også på hvilken teknikk barna mestrer og helt grunnleggende hvordan barnets interesse foreligger i det gitte øyeblikket (Kress, 1997, sitert i van Leeuwen, 2011, s. 669). Inspirert av hans eksempel har vi omformet meningen og tilpasset eksemplet til vår tematikk; *bevegelse*:

Et lite barn skal mime substantivet *maur*, og barnet gjør dette ved å fysisk hoppe over *noe* på bakken. Det at barnet mestrer å hoppe bruker barnet nå i denne sammenheng for å uttrykke en mening, det å *hoppe over noe* er for dette barnet karakteristisk for maur. Som en semiotisk ressurs har miming mange ulike muligheter for å uttrykke en mening, men den ressursen barnet velger er motivert av barnets *interesse* i det gitte øyeblikket kombinert med barnets interesse i å tenke på maur (Kress, 1997, sitert i van Leeuwen, 2011, s. 669). Dette barnet ser trolig andre muligheter når hen skal mime en maur, enn hva læreren ville gjort. En voksen utnytter trolig modalitetens affordans på en annen måte, altså mulighetene som ligger i modaliteten, som i dette tilfellet er miming. Grunnen til dette er at en voksen trolig vil ha en annen interesse enn et barn. Mening skapes for barnet, og for dette barnet er det som mimes en maur selv om det ikke kan se slik ut for en voksen. Barnet ser en mening i det at maur er noe som hen ikke vil trække på, og derav valgte ressursen hopping i det å mime en maur.

2.3.2 Det multimodale læringsmiljøet

En artikkel skrevet av Jewitt, Kress, Ogborn & Tsatsarelis (2001) fokuserer på hvordan elever omformer strukturelle og innholdsrike aspekter i lærerens kommunikasjon gjennom deres bruk av en rekke modaliteter, deres valg og tilpasning av presenterte elementer og innføring av nye elementer. Med andre ord er fokuset på hvordan elever bruker de ressursene som er tilgjengeliggjort for dem i klasserommet, enten fra læreren eller fra andre kilder for å konstruere meninger (Jewitt et al., 2001, s. 7). Vi ser at dette kan være relevant for vår masteravhandling da vi ønsker å se på hvordan lærere bruker fysisk aktiv læring som en ressurs i og utenfor klasserommet. I artikkelen utforskes hele repertoaret av meningsskapende ressurser som både lærer og elever bidrar med i klasserommet. Altså *handlende*, visuelle og språklige ressurser og hvordan disse er organisert for å skape mening. Læring kan ikke lenger bli praktisert som en prosess som er avhengig av språket som den dominerende faktor (Jewitt et al., 2001, s. 7, vår oversettelse). Mening er som nevnt skapt i alle og enhver modalitet, samtidig som mening vil bli en utløsende effekt av flere modaliteter i et fellesskap. Læring skjer gjennom alle modaliteter som en kompleks aktivitet, hvor skriving eller tale kan være involvert blant en rekke andre modaliteter (Kress et al, 2001, s. 1). Læring handler om mye mer enn å snakke og skrive, det er en dynamisk prosess bestående av overførbar «tegn-skapning» (Kress et al, 2001, vår oversettelse). Vi kan forstå dette som at Kress & Jewitt ser på det å snakke og skrive som en viktig del av læring, men at andre modaliteter bør være inkludert da de er minst like viktig for å skape en mer kompleks mening. Det er vesentlig å ta stilling til hvilken modalitet som vil egne seg best for å både representere og kommunisere det som er formålet (Kress & Jewitt, 2001, s. 7, vår oversettelse). Tidligere utdanningsforskning har fokusert på klasseromssamtalen og de skrevne tekstene, og reflektert over det dominerende synet på læring som en primært språklig praktisering. I kontrast til dette har studien til Jewitt et al. utforsket hele repertoaret av menings-skapende ressurser som både lærer og elever bidrar med i klasserommet. Altså *handlende*, visuelle og språklige ressurser, og hvordan disse er organisert for å skape mening. I denne forskningen er det blitt gjennomført en multimodal tilnærming til klasseromsinteraksjon. I studien konkluderes det med at et multimodalt perspektiv tilbyr noen nye syn i et undervisningsperspektiv (Jewitt et al., 2001, s. 7). I vår masteravhandling trekker vi dette videre til å inkludere bevegelse som en modalitet; altså den bevegelsen eleven selv gjør som en del av læringsprosessen.

I et eksempel som omhandler viktigheten av læringsmiljø, blir to ulike læringsmiljøer beskrevet (Selander & Kress, 2010, s. 53). Det første læringsmiljøet er konstruert for observasjon, og den lærende har rolle som observatør. Her er det læreren som er den aktive og

handlende, mens elevene blir tilskuere som skal se på og lytte for å lære. I det andre miljøet som blir tatt for seg blir det beskrevet et helt annet miljø, hvor elevene deltar som aktivt handlende personer. I dette miljøet er det ingen observatører, og elevene har en medvirkende rolle. Dette læringsmiljøet stiller helt andre krav til elevene enn det første miljøet der elevene ble passive tilskuere. Som handlende personer medvirker elevene konkret i læringssituasjonen, og legger opp til en ubevisst refleksjon «hva betyr alt dette for meg?» og «hva forventes det av meg å gjøre?» (Selander & Kress, 2010, s. 54, vår oversettelse).

Disse to læringsmiljøene kan understreke at tale eller det skrevne ord har mindre betydning uten at også aktiviteter og samspillet med hjelp fra handlinger, blikk, bevegelse, romslig plassering også videre tas i betraktning (Heikkila, 2006; Kempe & West, 2010; Leijon, 2010; Sandberg Jurstrom, 2009, sitert i Selander & Kress, 2010, s. 55, vår oversettelse). Forskjellene på de to eksemplene illustrerer at et læringsmiljø med rom for medvirkning er mer komplekst, og at det tydelig er relatert til sosiale relasjoner som inneholder flere ressurser i form av apparater, medier og tegnsystem. Eksemplene viser også betydningen av å forstå rollen som eleven får i de ulike læringsmiljøene (Selander & Kress, 2010, s. 56). Ofte blir maktforholdet i omgivelsene rundt læring tatt for gitt, og Bezemer & Kress beskriver dette som:

«It is the learner who guarantees that there has been learning, not the teacher» (Bezemer & Kress, 2015, s. 49)

Tradisjonelt sett blir læreren sett på som «sjefen» i det ujevne maktforholdet mellom lærer og elev, men Bezemer & Kress bryter med dette ved at de setter fokus på elevens rolle (Bezemer & Kress, 2015, s. 49). Vi forstår dette som at det er *eleven* som vet hva læringen handlet om, og ikke læreren. Dermed er det viktig at elevene får tilgjengeliggjort ulike ressurser av læreren for å trolig kunne skape en dypere mening. Det at en som lærer opplever å ha lært bort noe bestemt til elevene, betyr ikke nødvendigvis at eleven faktisk har lært det som var målet fra lærerens side. Denne forståelsen av læring som Bezemer og Kress (2015) skriver om, er noe av bakgrunnen for at vi mener den sosialsemiotiske teorien kan bidra med viktige perspektiv i vår analyse.

2.3.3 Læring som en «tegn-skapende» prosess

I dag har det å se på læring som en prosess ved å overføre kunnskap fra lærer til elev blitt mindre dominerende innenfor pedagogikkens praktiserende og forskere (Jewitt et al., 2001, s.

7). Ved å se på læring som en «tegn-skapende» prosess kan vi se på hva som skjer i klasserommet med et nytt blikk (Jewitt et al., 2001, s. 6, vår oversettelse). Her blir læring sett på som en prosess der elevene er aktivt involvert for å omforme informasjonen som læreren kommuniserer i klasserommet. På denne måten kan læring bli sett som at elevene «omformer» meningen (signs) for å skape nye meninger (signs). Oppfatningen av læring som en dynamisk prosess av tegnskapning er utviklet av sosialsemiotikken (Halliday, 1985, sitert i Jewitt et al., 2001, s. 6, vår oversettelse). Vi har valgt å ta med prosessen der en ser på læring som «tegn-skapende» prosess da denne kan ses i sammenheng med fysisk aktiv læring i større grad enn det tidligere dominerende synet på læring. Her kan elevene forme egen mening i at de blir mer aktive.

2.3.4 Bevegelse som modalitet

Elever tar valg når de reproduserer «signs» i form av tekst, fargevalg og bilder basert på hva læreren informerer og formidler med sine «signs» i en undervisningssituasjon. Et eksempel som Jewitt et al. som inneholder modaliteten bevegelse eller «action» som er skrevet, er et eksperiment med å studere løkceller (Jewitt et al., 2001, s. 17, vår oversettelse). Her legger læreren opp til et skifte av «mode» på den måten ved at elevene først ser på bildet av løkceller, for så å la elevene tegne det de ser. Ressursene som ble tilgjengeliggjort for elevene under denne undervisningsøkten inkluderte først og fremst lærerens tale og to konkreter for celler: en byggekloss og en bivokskake som kunne fungere som modellering under elevenes omforming (Jewitt et al., 2001, s. 17, vår oversettelse). Videre tilrettela læreren med regneark som skulle hjelpe dem i deres oppgave, som også modellerte rapportinnholdet. Videre inneholdt undervisningen et mikroskop, lysbilder og en løk. Til sist inneholdt undervisningen elevenes samhandling med hverandre rundt mikroskopet samtidig som de engasjerte seg med oppgaven. Modaliteten bevegelse eller «action» ble brukt her i den form av at elevene fikk bevege seg rundt i læringskonteksten, ta og føle på ting og omforme det de så til sitt eget (Jewitt et al., 2001, s. 17, vår oversettelse).

Dette eksemplet inneholder mange semiotiske ressurser for mening, og læreren byttet i tillegg modalitet hos elevene fra å *se* til å *gjøre*. Denne undervisningen ble beskrevet som multimodal fordi den inkluderer flere modaliteter for å skape en bedre forståelse hos elevene (Jewitt et al., 2001, s. 17, oversettelse). Det kan se ut til at elevene kan få en dypere mening ved å inkludere flere modaliteter i en undervisningssituasjon, og det er derfor vi ønsker å ha

dette fokuset i avhandlingen på modaliteten bevegelse. Vi ønsker å se på modaliteten bevegelse i en større grad i undervisningssituasjoner da det faktisk er en *mening* i det.

2.4 Situert læring

En annen teori som er relevant å hente begreper fra når vi skal se på fysisk aktiv læring, er teorien om situert læring. Denne teorien ser på læring som situert aktivitet og tar utgangspunkt i en prosess Lave og Wenger kaller «legitimate peripheral participation» (1991, s. 29). På norsk kan vi oversette til legitim perifer deltakelse, og med andre ord kan vi forsøke å forklare det som en «legitim delvis deltakelse» hvor målet er en full deltakelse. Det inkluderer en prosess der «nykommerne» skal bli en del av praksisfellesskapet. Denne sosiale prosessen inkluderer, eller faktisk styrer opplæringen av kunnskapsrike ferdigheter (Lave & Wenger, 1991, s. 29, vår oversettelse). Prosessen med situert læring fikk sitt utspring som et resultat av at Lave & Wenger begynte å diskutere hva læring *egentlig* var. De diskuterte elever som lærlinger, og lærere og datamaskiner som mestere, og at livet er en læretid. Det var tydelig at ingen var sikre på hva begrepet læring egentlig betydde (Lave & Wenger, 1991, s. 29, vår oversettelse). Kort fortalt kan det se ut til at det resulterte i at Lave & Wenger ønsket å bevare begrepet «mesterlære» i synet på læring som en prosess, som innebærer at eleven vil bli en lærling som ser på læreren som en mester. Lave & Wenger konkluderte med at mesterlære var et synonym for situert læring (Lave & Wenger, 2003, s. 32).

«Legitimate peripheral participation» provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice”

- Lave & Wenger, 1991 , s. 29

Vi kan forstå dette som at teorien er opptatt av flere relasjoner, både mellom nykommer og mester, men også mellom aktiviteter, identiteter, artefakter og fellesskap for kunnskap og praksis (Lave & Wenger, 1991, s. 29, vår oversettelse). Lave & Wenger vil lede oppmerksomhet mot at den lærende uunngåelig deltar i praksisfellesskaper (Lave & Wenger, 1991, s. 29). Mestring innenfor kunnskap og ferdigheter krever at nykommere beveger seg i retning mot å være fullt deltakende i sosialkulturell praksis i et fellesskap (Lave & Wenger, 1991, s. 29). Inger Marie Vingdal forklarer dette med legitim perifer deltakelse i boka si som

omhandler fysisk aktiv læring ved at læring er situert om den tillater legitim perifer deltakelse i et praksisfelleskap (2014, s. 45). Det oppfattes som nyttig (legitimt) at deltakeren er med i felleskapet og at en kan starte med å observere og gjøre enkle oppgaver som perifer deltaker på veien mot det å bidra mer og å være et fullverdig medlem (Vingdal, 2014, s. 45). Eleven handler utfra utgangspunktet vedkommende har når det kommer til kunnskap og erfaring og også utfra hvordan vedkommende bevisst eller ubevisst ser hva omgivelsene legger opp til. På denne måten vurderer eleven utfra hvilken kontekst han eller hun er i (Vingdal, 2014, s. 45). «Slik kan eleven oppleve at det er andre muligheter ute enn inne, og ved å være i bevegelse istedenfor å sitte stille, selv om læringsmålet er det samme» (Vingdal, 2014, s. 46).

Tradisjonelt sett har læring blitt sett på som en prosess der en elev knytter sammen kunnskap, enten det er "oppdaget", "overført" fra andre eller "oppleves i samspill" med andre (Lave & Wenger, 2003, s. 46). Videre blir læring som internalisering for lett konstruert som en uproblematisk prosess for å absorbere det gitte, som ved overføring og assimilering. Det er dette Lave og Wenger omtaler som *tyranni*, noe en unngår dersom en legger vekt på hele personen i læringen. For i motsetning til læring som internalisering som nevnt over, har stigende deltakelse i praksisfelleskaper å gjøre med hele mennesket som handlende i verden (Lave & Wenger, 2003, s. 46)

I boken til Lave og Wenger fra 1991 argumenteres det for at læring er situert i en sosial og kulturell kontekst. De mener også det ikke er meningsfullt å skille kontekst og den som lærer (Lave & Wenger, 1991, sitert i Vingdal, 2014, s. 45). Med konteksten menes sammenhengen læring skjer i, med det både hvem læring skjer sammen med og i hvilke omgivelser. Konteksten påvirker hva som læres og hvordan det læres. Det er ikke garantert at elevene forstår at det de lærer i klasserommet kan overføres til andre sammenhenger. Altså det eleven lærer i en kontekst kan ikke uten videre overføres til en annen kontekst. Det situerte perspektivet ser eleven som deltaker i samspill med andre mennesker og i samspill med redskaper og representasjonssystemer som språk, matematiske systemer osv. der alle disse er vevd sammen (Dysthe, 2001, sitert i Vingdal, 2014, s. 45).

«I situert læring er den som skal lære, inne i konteksten; konteksten er ikke bare noe som er rundt eleven» (Vingdal, 2014, s. 45)

I læringskonteksten bør elevene få jobbe med autentiske aktiviteter, slike aktiviteter kan tolkes som aktiviteter som elevene kan kjenne seg igjen i. Slike aktiviteter fremmer også tenkning og problemløsning, noe som er viktig for et livslangt læringsperspektiv. Vingdal sier at fysisk aktivitet kan være mulige autentiske aktiviteter i ulike skolefag (Vingdal, 2014, s. 45).

2.5 En kobling mellom sosialsemiotikk og situert læring

For at de teoretiske perspektivene i denne oppgaven ikke skal sprike for mye, ønsker vi i dette kapitlet å sette teorien om situert læring og teorien om sosialsemiotikk i sammenheng med hverandre for å understreke forskjeller og likheter.

Sosialsemiotikken setter elevens rolle høyt i forholdet mellom lærer og elev. Det blir poengtert at det er «eleven som vet hva læringen handler om, og som vet om det har skjedd læring» (Bezemer & Kress, 2015, s. 49, vår oversettelse). Dette kan bli sett på som en mulig forskjell sett i forhold til det Lave & Wenger omtaler som «mesterlære», der elevene omtales som lærlinger og læreren som en læremester. Gjennom en slik mesterlære begynner eleven som en observatør, for så å gradvis bli mer deltakende i konteksten eller praksisfellesskapet. Her kan det se ut til at disse to teoriene har litt ulike syn på når det kommer til forholdet mellom lærer og elev. I teorien om situert læring etter Lave & Wenger kan det se ut til at mesteren er den som har den overordnede «makten» i forholdet, og det er mesteren eleven strekker seg mot (Lave & Wenger, 1991). Bezemer & Kress (2015) sier på den andre siden at det er eleven som er den med makten, ved at det er eleven som vet om læringen har vært verdifull eller ikke for vedkommende.

Sosialsemiotikk og situert læring skiller ved at læringsprosessen i sosialsemiotikkens multimodale læringsmiljø er noe som gjelder fra «starten», selve læringen skal være multimodal fra start og at elevene bør ha en medvirkende rolle i lærings situasjoner for at meningen skal bli mer kompleks (Selander & Kress, 2010). I situert læring ser det ut til at elevene skal gå «i lære» først, før de gradvis får delta mer og mer.

I teorien om sosialsemiotikk er «modes» og «signs» to sentrale begreper, og det blir beskrevet som at «*signs exist in all modes, so that all modes need to be considered for their contribution to the meaning of a sign-complex*» (Kress, 2010, s. 54). Dette kan bli forstått som at mening

finnes i alle modaliteter, og at flere modaliteter bør bli inkludert for å trolig skape en mer kompleks mening i et multimodalt læringsmiljø. Dette kan sammenlignes med konteksten i situert læring som inneholder en læremester, lærling, artefakter, identiteter og ikke minst fellesskapet av kunnskap og praksis (Lave & Wenger, 1991, s. 29, vår oversettelse). Det kan virke som at begge teoriene ser på at læringsmiljøet bør inneholde ulike faktorer, og ikke kun «lesing og skriving» (Jewitt et al., 2001) eller få kunnskapen overført (Lave & Wenger, 1991). De to er også like i det at i situert læring ser en som nevnt på at den som skal lære er inne i konteksten (Vingdal, 2014, s. 45), i sosialsemiotikken sies det at mening skapes i sosiale miljøer og i sosial interaksjon (Kress, 2010, s. 54). Sosialsemiotikken beskriver her med andre ord at det rundt har noe å si for meningsskapingen, på samme måte som det i situert læring ses på som svært viktig å ta konteksten i betraktning. Den gradvis stigende deltakelsen innenfor situert læring kan kanskje sammenlignes med å omforme «signs» innenfor sosialsemiotikken.

I eksempelet med læringsmiljøene som Selander og Kress beskriver innenfor sosialsemiotikken, ser en hvordan læringsmiljøets ulike modaliteter påvirker læringen. Miljøet påvirker hvor aktive elevene er i læringen og det stilles andre krav til den som skal lære (Selander & Kress, 2010, s. 54). Lave og Wenger på sin side snakker om det at en ikke kan skille kontekst og den som skal lære (1991). Dette ligner tanken Selander og Kress presenterer i det at de trekker frem at læringsmiljøene faktisk utgjør en forskjell i læringen. Som Lave og Wenger snakker om påvirker kontekst hva som læres og på hvilken måte (Vingdal, 2014). I eksempelet med de to læringsmiljøene påvirker miljøene i de to læringsarenaene hvordan den lærende agerer.

Det kan virke som at Lave & Wenger var kritiske til skolen, da de er opptatt av denne konteksten som læring skjer i, mesteren og lærlingen som etter en tid blir mer deltakende (1991). De har selv ingen eksempler fra selve skolen, men heller fra ulike «arbeidsmiljøer» der en lærling befinner seg i en naturlig kontekst og et praksisfellesskap med en såkalt «mester» (Lave & Wenger, 1991, vår oversettelse). Dette i motsetning til sosialsemiotikken som har flere eksempler fra skolen, blant annet i naturfaget med ulike forsøk som vi beskrev i teoridelen (forsøket med løkceller). Kress et al. (2001), beskriver også lærere og elever konkret i sin teori om sosialsemiotikken, så det der ut til at denne teorien i større grad bruker skolen som en kontekst, i motsetning til teorien om situert læring.

Noen forskjeller som er mulige å drøfte i disse to ulike teoriene, kan være dette med synet på elevrollen inn mot en lærings situasjon. I situert læring blir det beskrevet at «legitim perifer deltakelse» er veien å gå, altså at den som skal lære vil befinne seg «utenfor» konteksten til å begynne med, altså som en slags observatør. Den som skal lære, eller nærmere bestemt eleven, er avhengig av å lære av en «mester» ved å først observere denne «mesteren», for så å gradvis bli mer og mer deltakende i praksisfellesskapet i konteksten, ved at eleven stadig får mer kunnskap og erfaringer (Lave & Wenger, 1991). Det kan se ut til at sosialsemiotikken ikke er like opptatt av at eleven skal observere til å begynne med, da det blir beskrevet at et slikt læringsmiljø vil være lite komplekst og meningsskapende hos eleven (Selander & Kress, 2010, s.53). Dette handler om at sosialsemiotikken er opptatt av at mening er mangfoldig, og at meningen vil bli mer kompleks ved å inkludere flere modaliteter (Kress, 2010). I en observatørrolle som blir beskrevet til å begynne med innenfor «legitim perifer deltakelse» (Lave & Wenger, 1991, vår oversettelse), er det ifølge sosialsemiotikken inkludert få modaliteter, og det kan virke som at eleven vil bli mer passiv i et slikt læringsmiljø. Det blir beskrevet et annet læringsmiljø i sosialsemiotikken hvor eleven har en medvirkende rolle og det konkluderes med at en slik rolle legger opp til større refleksjon hos eleven, enn om eleven er en observatør. I Overordnet del av læreplanen blir det også beskrevet at elevene skal «lære å lære» og at elevene skal kunne utforske (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12), noe som det kan se ut til at sosialsemiotikken også uttrykker. Det ser ikke ut til at eleven trenger å gå «i lære» innenfor teorien om sosialsemiotikk, da det blir uttrykt at læreren kommuniserer «signs» eller en mening, som igjen vil føre til at elevene vil omforme det til egne «signs» eller sin egen mening (Halliday, 1985, sitert i Jewitt et al., 2001, s. 6). I tillegg blir det innenfor denne teorien uttrykt at «det er eleven som garanterer om det har skjedd læring, ikke læreren» (Bezemer & Kress, 2015, s. 49, vår oversettelse). Teorien om situert læring som omhandler å «gå i lære» hos en «læremester» vil ikke nødvendigvis kunne garantere at det har skjedd læring, før eleven faktisk blir mer deltakende i dette praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991, s. 29, vår oversettelse). Samtidig kan det å være fullstendig deltakende i konteksten eller praksisfellesskapet i situert læring bli sammenlignet med det multimodale læringsmiljøet og omforming av «signs» (Halliday, 1985, sitert i Jewitt et al., 2001, s. 6), da begge kontekstene eller læringsmiljøene inneholder ulike faktorer som gjør meningen mer kompleks. Begge teoriene er derimot imot å få kunnskap overført, det blir i situert læring kalt for tyranni (Lave & Wenger, 1991) og lite meningsfullt å skulle skille konteksten og den som lærer. I sosialsemiotikken vil ikke meningen bli like kompleks ved at eleven blir tildelt en observatørrolle.

For å oppsummere det hele kan det se ut til at disse to teoriene har flere interessante likheter og ulikheter, både når det gjelder hvordan eleven bør lære og forholdet mellom lærer og elev, og ikke minst konteksten eller læringsmiljøet. Vi ser på det som hensiktsmessig å foreta en slik sammenligning, nettopp for å understreke hvorfor vi trenger begge teoriene – da de begge sier noe, men ikke alt, og på forskjellige måter. Dette for å igjen belyse problemstillingen vår på best mulig måte med ulike perspektiver og tanker fra begge disse teoriene.

2.6 Læreplanen

I og med at dette forskningsprosjektet baserer seg på norskfaget er det helt sentralt for oss å hente ut elementer fra læreplanen, både fra overordnet del og læreplanen i norsk. Som tidligere nevnt er problemstillingen vår «*hvilke erfaringer med fysisk aktiv læring har et utvalg norsklærere?*», så elementene vi henter ut vil kunne kobles opp mot fysisk aktiv læring, som senere vil bli analysert i kapittel 4.0.

I den overordnede delen av læreplanen står det at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Den sier videre at for å skape motivasjon og læringsglede hos elevene trengs en bred variasjon av læringsaktiviteter og ressurser innenfor forutsigbare rammer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Dybdelæring kommer også inn i denne delen av læreplanen ved at elevene skal få tid til å utforske i dybden. Det å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn som handler om at elever er forskjellige og lærer i ulikt tempo med ulik progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). I overordnet del under undervisning og tilpasset opplæring står det at dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Prøving og feiling nevnes som noe som kan være en kilde til læring og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når de er usikre. Skolens oppgave er ifølge læreplanen å gi elevene trygghet til å prøve noe vanskelig og krysse grenser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16).

2.6.1 Tverrfaglige temaer

I overordnet del av læreplanen presenteres også tverrfaglige temaer som skal inn i alle fag hvor et av dem er «folkehelse og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13).

Temaet folkehelse og livsmestring skal blant annet gi elevene grunnlag for å kunne uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer. Elevene skal også ha grunnlag for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Dette tverrfaglige temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer både god fysisk og god psykisk helse. Livsmestring handler om å forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13).

2.6.2 Fagets relevans og sentrale verdier

Under fagets relevans og sentrale verdier nevnes det blant annet at «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende»

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal også ifølge den nye læreplanen «lære å lære».

Under overordnet del står det om hvordan elevene ved å forstå egne læringsprosesser og faglig utvikling vil det bidra til selvstendighet og mestringsfølelse. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, læringsstrategier og holdninger. Det står også at det skal dannes et grunnlag for læring hele livet. Dette er noe som krever at en som lærer følger utviklingen til elevene tett og gir dem hjelp og støtte tilpasset deres modenhets- og funksjonsnivå samt alder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

2.6.3 Kjerneelementer

Norskfaget har fått inn kjerneelementer som skal presentere kjernen i selve faget, uavhengig av kompetansemålene. Det første kjerneelementet heter «*tekst i kontekst*» og tar for seg at elevene skal lese tekster for å «oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser». Kjerneelementet som omhandler «*muntlig kommunikasjon*» vektlegger at «elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler»

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Under kjerneelementet «*skriftlig tekstskaping*» vektlegges det at elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et annet kjerneelement er «*språket som system og mulighet*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her skal elevene blant

annet kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.6.4 Kompetansemål og vurdering

Et av kompetansemålene i norsk etter 2. trinn sier at elevene skal kunne «*uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et annet kompetansemål etter 2. trinn er å trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er i tillegg lagt inn beskrivelse av undervisvurdering i bunnen av kompetansemålene som kan jobbes med hele veien. Her står det blant annet at «*elevene viser og utvikler kompetanse når de utforsker og bruker språket i lek og samhandling til å bearbeide tekstopplevelser*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre blir det beskrevet at læreren skal legge opp til elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3.0 Metode

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign er den overordnede planen for forskningsprosessen som samtidig følger problemstillingen; «*hvilke erfaringer med fysisk aktiv læring har et utvalg norsklærere?*». Forskningsdesignet viser til de spesifikke fremgangsmåtene en tenker å bruke både for metode, datainnsamling og analyse (Caswell, 2012, sitert i Høgheim, 2020, s. 79).

Postholm & Jacobsen (2018, s. 79) beskriver stor N-studier, altså studier av mange enheter, eller utvalgsundersøkelser. Utvalgsundersøkelser kjennetegnes ved at de tar utgangspunkt i at det finnes et stort antall enheter som en burde ha undersøkt for å få en fullstendig oversikt, men på en annen side har en som forskere noen begrensninger som ikke gjør det mulig å få undersøkt alle. Dette kan handle om at en verken har tid eller ressurser til å få undersøkt alle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 79). Dette er relevant for vårt forskningsprosjekt da vi verken har tid eller ressurser til å undersøke alle. Ideelt sett burde vi ha studert alle lærere i landet.

Utvalgsstudier baserer seg på at det finnes en populasjon, i vårt tilfelle alle norsklærere som praktiserer fysisk aktiv læring, og at en er nødt til å begrense ved å ta et *utvalg* av denne populasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 79). I de aller fleste studier vil utvalget bestå av ulike individer som kommer fra ulike kontekster. I vårt tilfelle er det ulike lærere fra ulike skoler. Utvalget for dette forskningsprosjektet vil bli nærmere presentert i kapittel 3.3.2. Det er både fordeler og ulemper ved slike utvalgsstudier som det er vesentlig å ta hensyn til. Ulempen er at samspeillet mellom individet og konteksten blir nedtonet, og resultatet kan bli «tynne beskrivelser» som kan bli oppfattet som virkelighetsfjerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 80). På en annen side vil tynne beskrivelser kreve en presisjon ved at vi som forskere «tvinges» til å fokusere på få elementer, noe som igjen krever en utsiling av hva som er viktig og ikke (McCloskey, 1988, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 80).

Ved utvalgsstudier er det igjen flere måter å praktisere dette på, og den vanligste og mest kostnadseffektive undersøkelsen med tanke på tid, antall enheter som undersøkes og antall undersøkelser på enhetene er *tverrsnittsundersøkelser* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 81). Ordet tverrsnitt kan beskrives ved at vi studerer et utvalg av virkeligheten på kun ett tidspunkt. Postholm og Jacobsen (2018, s. 80) beskriver det ved at vi tar et «øyeblikksbilde» av virkeligheten. En tverrsnittstudie som undersøkelsesopplegg kan best beskrives ved en figur (se vedlegg 3). Her ser vi at vi har to ulike akser, en som går vannrett og en som går loddrett. Den vannrette akse beskriver tidsdimensjonen med ulike tidspunkt (T1, T2, T3, T4). Den andre loddrette akse illustrerer populasjonen, som i vårt tilfelle er lærere som i dette tilfellet er (S) - (S1, S2, S3, S4). Figuren i vedlegg 3 kan illustrere at vi ikke studerer alle norsklærere som praktiserer fysisk aktiv læring, men et *utvalg* lærere som i dette forskningsprosjektet er fire.

Tverrsnittsundersøkelser er nokså svake når det gjelder muligheter å uttale seg om årsak og virkning. Den viktigste grunnen til dette er at vi i slike design ikke har noen tidsdimensjon, og årsaker må nødvendigvis komme før virkninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 80).

3.2 Kvalitativ metode

I denne avhandlingen har vi valgt å bruke en kvalitativ metode for å belyse problemstillingen, «*hvilke erfaringer med fysisk aktiv læring har et utvalg norsklærere?*». Vi ønsker en kvalitativ forskning da det legges vekt på forståelse fremfor forklaring, nærhet til dem man forsker på

fremfor distanse og en åpen interaksjon mellom oss og utvalget (Tjora, 2021, s. 27). Det er også datainnsamling i form av tekst fremfor tall, og en induktiv (eksplorerende og empiridrevet) fremgangsmåte fremfor en deduktiv (Tjora, 2021, s. 27). Ved en induktiv tilnærming vil vi bevege oss nedenfra og opp, ved å mulig trekke slutninger utfra det spesifikke (Høgheim, 2020, s. 21). Igjennom kvalitativ forskning er målet å undersøke enten et felt, mennesker eller fenomener der en ikke har klare forventninger om hva en kommer til å finne på forhånd. Metoden gjør det mulig å samle inn detaljert og rik informasjon (Høgheim, 2020, s. 130), og har i tillegg en iboende åpenhet og fleksibilitet, som gjør at du kan endre design og fokus i løpet av forskningen for å følge opp nye oppdagelser og forhold (Maxwell, 2013, s. 30). Den kvalitative metoden prioriterer nærhet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21), og denne nærheten kan gi oss som forskere tilgang til kunnskap som vanligvis ville vært vanskelig å fått tak i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22).

3.2.1 Intervju som metode

Intervju er en av de metodiske tilnærmingene som blir hyppig brukt i kvalitativ forskning, og metoden er godt egnet til å skape detaljerte og rike data (Høgheim, 2020, s. 130). Dette egner seg godt for vårt forskningsprosjekt, hvor vi ønsker å belyse «*hvilke erfaringer med fysisk aktiv læring har et utvalg norsklærere?*». Det vi har som mål å få frem igjennom metoden er lærernes opplevelser, erfaringer og/eller oppfatning innenfor tema fysisk aktiv læring i norskfaget. Et forskningsintervju går dypere enn spontan meningsutveksling slik vi kjenner det fra hverdagen, et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Som nevnt er det ingen klare forventninger om hva en kommer til å finne i en kvalitativ forskning (Høgheim, 2020, s. 130), og i vårt forskningsprosjekt ser vi på holdningene til lærerne uten at det har vært en implementeringsprosess i regi av oss i forkant, i motsetning til studien om «Aktiv skole» beskrevet i kapittel 1.4. På denne måten har vi ingen klare forventninger til funn da utvalget bruker og driver med fysisk aktiv læring på ulike måter. Ved intervju som forskningsmetode registrerer forskeren kommunikativ og muntlig informasjon fra ett eller flere subjekter med formål i å løfte frem deres opplevelser, erfaringer eller oppfatninger (Høgheim, 2020, s. 130). Ifølge Kvale & Brinkmann kan intervjuet være en spennende måte å utføre verdifull og velbegrunnet forskning på. I intervjuene er det mulighet til å nøste i historier og få frem ny innsikt, dette er noe som kan

være givende for begge parter i intervjusamspillet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34).

3.2.2 Intervjuguide

Det skilles mellom ulike typer intervjuer, og for dette forskningsprosjektet har vi valgt å ta i bruk et semistrukturert intervju (Høgheim, 2020, s. 130). Intervjuet gjennomføres ved bruk av en intervjuguide som inneholder forslag til spørsmål og sirkler inn bestemte temaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuguiden er den faktoren i det semistrukturerte intervjuet som er felles for alle subjektene og som symboliserer det overordnede målet for intervjuet.

Metoden legger opp til at dersom noe uforventet dukker opp underveis som ikke er formulert i spørsmålene i intervjuguiden lar en subjektet snakke om dette. Det er mer fleksibelt enn et strukturert intervju, men også mer fokusert enn et ustrukturert intervju (Høgheim, 2020, s. 131). Ifølge Dalland (2013, s. 167) er det større sjanse for å få levende, uventede og spontane svar ettersom hvor åpen intervjusituasjon er. Er intervjusituasjonen på den andre siden mer strukturert jo lettere er det å analysere og ferdigstrukturere intervjuet senere. På denne måten kan en justere hvor åpen eller strukturert intervjusituasjonen er utfra våre egne forutsetninger som de som skal intervjuer (Dalland, 2013, s.167). I vårt tilfelle valgte vi å legge opp en nokså strukturert intervjuguide med ulike spørsmål kategorisert etter temaer. Grunnen til dette var at intervjuguiden skulle fungere som en støtte for oss, ettersom at disse intervjuene ville bli de første vi noen gang skulle gjennomføre. Det å utarbeide en intervjuguide er også med på å forberede oss som intervjuere både faglig og mentalt på intervjuet som kommer (Dalland, 2013, s. 167). Utarbeidelsen av intervjuguiden bidro til at alt ble mer konkret og virkelig, og vi kunne begynne å sette oss inn i rollen til utvalget og hvordan de ville oppfatte spørsmålene. Dette var også grunnen til at vi ønsket å ha et pilotintervju, for å enda bedre forstå hvordan spørsmålene vi hadde utarbeidet ville oppleves blant utvalget, og for å eventuelt gjøre endringer om nødvendig.

3.2.3 Pilotintervju

Uavhengig av hvilken forskningstilnærming en velger å bruke, bør en pilotere instrumentet en har tenkt til å bruke. Med «piloting» mener vi utprøving og med «instrument» mener vi, i dette forskningsprosjektet, intervjuguiden (Høgheim, 2020, s. 164). Hensikten med piloting er det at en kan bruke det som et hjelmemiddel for å foreta en utprøving av forskerrollen.

Dersom en aldri har gjennomført et intervju tidligere er det ikke gitt at en vet hvordan en skal opptre. Målet med en piloting vil være å få klarhet i om instrumentet gir den informasjonen

en er på leit etter (Høgheim, 2020, s. 165). Intervjuguiden til dette forskningsprosjektet ble utarbeidet som et førsteutkast, for så å bli revidert i flere runder før den ble pilotert på en prøve kandidat. Vårt mål med pilotintervjuet var som sagt å få innsikt i hvordan de enkelte spørsmålene i intervjuguiden fungerte, men også hvordan vi ville oppleve å opptre i forskerrollen. Vi fikk en medstudent til å delta på pilotintervjuet da vi så på hen som en god kandidat, som også hadde kunnskap omkring tematikken i forskningsprosjektet.

Pilotintervjuet fikk frem hvorvidt spørsmålene var utydelige, vanskelige å forstå, eller om de var vanskelig å besvare. I etterkant av pilotintervjuet ble formuleringen på enkelte av spørsmålene justert, noen spørsmål ble fjernet mens andre oppfølgingsspørsmål ble lagt til. Dalland (2013, s.173) snakker om hvordan en kan skape driv i samtalen i intervjusammenheng. En må både kunne ta imot svar og samtidig sende nye og kanskje uventede spørsmål tilbake. Dette kaller Postholm & Jacobsen (2018) for inngående spørsmål, og har som formål å være til hjelp for forskeren for å holde samtalen i gang, samtidig som de bidrar til at det som er blitt sagt blir mer utdypet (Rubin & Rubin, 2005, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 123). Vi la fort merke til i piloteringen at samtalen ikke hadde den driven vi hadde ønsket, og det ble vanskelig å stille inngående spørsmål som ikke var på satt forhånd. Dalland (2013) forklarer dette med at det også spesielt som nybegynner er lett å bare akseptere det første svaret en får, istedenfor å spørre videre. Et slikt intervju vil derimot minne mer om et forhør (Dalland, 2013, s. 173). Dette gjenspeilet også hvordan vi opplevde pilotintervjuet når det kommer til driv i samtalen. Vi valgte derfor å ta en nøye gjennomgang av intervjuguiden, noe som resulterte i at det ble lettere å se for seg hvilke svar en kunne forvente og hva en kunne følge opp med. Vi snakket igjennom eventuelle inngående spørsmål en kunne stilt ved å se for oss ulike svarsscenarioer.

Det positive med disse erfaringene var at vi i etterkant kunne sette oss ned for å gjøre justeringer. Vi valgte å skrive opp noen inngående spørsmål vi så behov for, dette for å forhåpentligvis kunne skape mer flyt i samtalen. Vi valgte også å fjerne spørsmål der vi etter intervjuet så at vi spurte om det samme bare på en annen måte. Vi ble gjort oppmerksom på dette da den vi intervjuet hadde samme svar på flere spørsmål. Vi ble generelt mer bevisst på hva vi ønsket å få som svar på de spørsmålene vi stilte. Vedlegg 1 viser intervjuguiden med svarene vi fikk i piloteringen og vedlegg 2 viser den reviderte intervjuguiden etter piloteringen.

3.2.4 Oppfølgingsspørsmål etter gjennomføring av intervjuene

Da vi begynte å strukturere innsamlet data, innså vi etter hvert at vi ønsket litt flere konkrete svar som vi ikke la opp til da vi gjennomførte intervjuene. I og med at kvalitativ metode har en iboende åpenhet og fleksibilitet, som også gir mulighet for at en kan gjøre endringer i design og fokus i løpet av forskningen så vi muligheten for dette (Maxwell, 2013, s. 30). Vi valgte da å stille to oppfølgingsspørsmål til alle lærerne i utvalget skriftlig over mail og Facebook. Denne gangen ønsket vi svar på: «hvordan bidrar fysisk aktiv læring helt konkret for økt læringsutbytte i norskfaget for dine elever?» og «er det noe forskjell på læringsutbytte i norskundervisningen under aktiviteter som er ment som «aktivitet for aktivitetens skyld», kontra aktiviteter som er spesifikt tilknyttet et læringsmål?» Vi fikk svar av tre av fire lærere, og det skulle vise seg å være til stor hjelp for resten av forskningsprosjektet ved at vi fikk svar som vi var ute etter som vi på en bedre måte kunne bruke i analysen og knytte til teori.

3.3 Utvalg

I dette forskningsprosjektet lyder problemstilling «*hvilke erfaringer med fysisk aktiv læring har et utvalg norsklærere?*» så hele populasjonen vi i utgangspunktet kunne forsket på ville i dette tilfellet blitt *alle* lærere eller alle lærere som praktiserer fysisk aktiv læring. En forsker som regel aldri på hele populasjonen, men en trekker ut noen mennesker fra populasjonen som skal delta i forskningen. Disse menneskene en velger ut fra populasjonen er det som kalles utvalget (Lund, 2002, sitert i Høgheim, 2020), noe vi også har valgt å presisere i avhandlingens problemstillingen.

3.3.1 Rekruttering av utvalg

Når det kommer til rekruttering av utvalg for dette forskningsprosjektet gjorde vi en seleksjon gjennom strategisk utvalg (Grønmo, 2016, s. 103). Prinsippet med et strategisk utvalg går ut på at seleksjonen ikke er tilfeldig, men at vi som forskere må systematisk vurdere utfra teoretiske og analytiske formål hvilke deler av populasjonen som er mest relevante og interessante (Grønmo, 2016, s. 103). Utfra teoretiske og analytiske formål rekrutterte vi utvalget til dette forskningsprosjektet, og både utvalget og utvalgsomfanget er blitt gjort etter strategiske vurderinger (Grønmo, 2016, s. 104). En del av utvalget i dette forskningsprosjektet er utvalgt igjennom utvelging ved selvseleksjon. Ved en selvseleksjon gis det ut informasjon om studien og det legges frem en invitasjon til å delta i studien. Informasjonen og

invitasjonen gis til aktører en selv har valgt ut. På bakgrunn av dette etableres utvalget ved at aktører selv melder seg til å være med i studien (Grønmo, 2016, s. 116).

Utvalget i dette forskningsprosjektet består av fire lærere hvor to av lærerne i utvalget har gjennomført kompetanseheving i Fysisk aktiv læring igjennom SEFAL (Senter for fysisk aktiv læring). Vi rekrutterte også to lærere knyttet til et tidligere praksisopphold. Disse kontaktet vi tidlig i prosessen for å spørre om de ønsket å delta. Det ble forholdsvis enkelt å avtale en tid for intervju og få et informert samtykke fra denne delen av utvalget. Når det kommer til delen av utvalget med SEFAL kompetanseheving ble rekrutteringsprosessen annerledes og denne utvelgelsen skjedde igjennom selvseleksjon som nevnt tidligere (Grønmo, 2016, s. 116). For å komme i kontakt med denne delen av utvalget tok vi i bruk Facebook gruppen knyttet til feltet fysisk aktiv læring. Facebook-gruppen er en offentlig gruppe med ca. 7000 medlemmer og heter «Fysisk aktiv læring». Innlegg som publiseres i gruppen skal omhandle FAL, i form av idé til aktivitet, inspirasjon eller aktuell forskning. Grønmo (2016, s. 114) trekker frem at en forutsetning for utvelgning ved selvseleksjon er en strategisk vurdering av hvordan og hvor informasjon om studien invitasjon til å delta spres. Vi hadde god kunnskap om hvilke personer vi kunne nå igjennom gruppa og vi så derfor heller mulighetene ved selvseleksjon som utvelgingsmetode. En mulighet Grønmo trekker frem er det at aktørene som melder seg har mye informasjon og en stor evne til å formidle (Grønmo, 2016, s. 115). Vi hadde selv vært medlem i gruppa lenge og det følte derfor mindre formelt å søke etter utvalg der. Dalland (2013, s. 163) løfter frem det å ha kontakt med feltet som skal undersøkes, dette kan bety mye for den innstillingen en blir møtt med. Vi hadde på forhånd hatt kontakt med Tom Wergeland som er en sentral person i denne gruppa og som også jobber i SEFAL. Vi fikk også hjelp, tips og støtte fra Geir Kåre Resaland og Mathias Brekke Mandelid som også jobber i SEFAL. Disse tre har vært sentrale for at vi valgte å gjennomføre forskningsprosjektet innenfor tematikken fysisk aktiv læring. Vi rådførte oss med disse angående teori og det å gjennomføre et slikt prosjekt. Dette gjorde også at det å poste ett innlegg i gruppa «Fysisk aktiv læring» opplevdes trygt. Det tok ikke lang tid før vi fikk respons fra den første informanten som ønsket å delta. En ukes tid senere ble vi kontaktet av enda en som ønsket å delta. Vi endte da med et utvalg på fire lærere som alle var klare til å delta i vårt forskningsprosjekt. I begge disse tilfellene gjorde vi et strategisk valg. Det som kjennetegnes som et strategisk valg i denne sammenheng er at en velger personer en mener har bestemte erfaringer eller kunnskaper (Dalland, 2013, s. 163). Vi kjente til at de to lærerne fra vårt tidligere praksisopphold hadde kunnskap innenfor feltet, samtidig som vi fikk

kunnskap om at lærere med SEFAL kompetanseheving ville ha relevante erfaringer og/eller kunnskaper. På forhånd hadde vi undersøkt hva SEFAL sto for og hva deres arbeid går ut på innenfor fysisk aktiv læring i skolen. SEFAL er utviklet ved Høgskolen på Vestlandet og deres visjon er kunnskap i bevegelse for læring og trivsel. De har som målsetning å kunne samarbeide med omtrent 100 skoler og 1000 lærere landet over i perioden 2018-2023 for å gi kompetanse i- og videreutvikle fysisk aktiv læring. Skolene som velger å samarbeide med SEFAL har til felles at de ønsker å styrke elevene sine, samtidig som at de ønsker at elevene skal bevege seg mer (Høgskolen på Vestlandet, 2020). Informasjonen vi tilegnet oss innen SEFAL gjorde at vi så på det som interessant at en del av utvalget i dette prosjektet var tilknyttet dem.

3.3.2 Prestasjon av utvalget

Vi har valgt å presentere utvalget av lærerne igjennom kodenavn. Den første læreren er en kvinne på 42 år som vi gir kodenavnet «K1». Hun har jobbet i grunnskolen i 17 år og er lærerspesialist i kroppsøving, fysisk aktiv læring og uteskole. Hun har utdanning fra Norges Idrettshøgskole og er lektor. K1 jobber på en nokså liten skole med ca. 200 elever der hennes klasse på 4. trinn består av 12 elever. Hennes erfaring med fysisk aktiv læring kommer av egen interesse, og denne læreren har brukt fysisk aktiv læring mer og mer som årene har gått.

Lærer to har vi gitt kodenavnet «M1». Han er en mann på 47 år og har jobbet i grunnskolen i 16 år. Han har erfaring innen kroppsøving og idrett igjennom diverse kurs innen idrett og har i tillegg utdanning som allmennlærer med kroppsøving som grunnfag. Han jobber på en skole med litt under 200 elever der hans klasse på 4. trinn består av 15 elever.

Den tredje læreren kaller vi «K2». Hun er 44 år gammel og har jobbet i grunnskolen i 8 år. Hun er kontaktlærer på en skole med ca. 400 elever, og klassen hun underviser i som kontaktlærer består av 24 elever på 3. trinn. Utdannelsen til lærer K2 er i bunn og grunn førskolelærer, men hun har også tatt fagene norsk og matematikk. Arbeidserfaringen hennes er 10 år i barnehage før hun gikk over i læreryrket. På førskoleutdannelsen valgte hun å spesialisere seg i idrett. Skolen hun jobber på har satset på fysisk aktiv læring i flere år og hun ble igjennom ledelsen oppfordret til å lære enda mer om fysisk aktiv læring. K2 syntes det er positivt at skolen ønsker å utvikle seg, og gjennomførte etterutdanning i fysisk aktiv læring igjennom SEFAL på Høgskolen på Vestlandet.

Siste lærer i utvalget for dette forskningsprosjektet er en kvinne som får kodenavnet «M2». Han er en lærer på 50 år som har jobbet i grunnskolen i 15 år. På skolen han jobber på går det litt mer enn 300 elever og hans klasse består av 25 elever på 7. trinn. M2 har allmennlærerutdannelse og har blant annet tatt ekstra studiepoeng innen norsk. Læreren har ikke erfaring med kroppsøving eller idrett fra tidligere, men har tatt etterutdanning innen fysisk aktiv læring igjennom Høgskolen på Vestlandet og SEFAL.

3.4 Validitet

Validitet handler hovedsakelig om de begrensingene som er knyttet til vår egen forskning, eller med andre ord *forskningens gyldighet* og hvilke konklusjoner vi som forskere har dekning til å trekke ut ifra datainnsamlingen. Videre kan det skilles mellom den indre- og ytre validitet, hvor indre validitet omhandler *troverdigheten* og det vi som forskere har kommet frem til, mens den ytre omhandler *overførbarheten* (Guba, 1981, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Troverdigheten vil omhandle det å både trekke slutninger om årsak og virkning, men også om vi gjennom vår datainnsamling faktisk har målt det vi sier at vi måler. Dette betegnes som begrepsmessig gyldighet. Ytre validitet har Guba oversatt til overførbarhet (1981, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222) og dette handler om graden det er mulig å overføre våre resultater til en annen kontekst enn det som faktisk er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

3.5 Refleksivitet

I denne delen av avhandlingen vi vi ta stilling til en rekke forhold som omhandler relasjonen mellom forsker og deltaker, forholdet mellom deltaker og tematikken, forskningens kontekst og registrering av data. Som forskere er det vesentlig å reflektere over ulike forhold, hvor det validitet som nevnt over og det andre refleksivitet. I en kvalitativ studie som denne vil ikke «test-retest» prinsippet som reliabilitet legger opp til ha hensikt, og spørsmålet om reliabilitet kan erstattes med en refleksjon over en rekke forhold (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dette er i hovedsak:

- 1) At vi som forskere reflekterer over vår påvirkningskraft

- 2) At vi som forskere synliggjør hele forskningsprosessen slik at den blir mulig å reflektere over for andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Det første er å ta stilling til relasjonen mellom oss som forskere og intervjudeltakeren. Postholm & Jacobsen (2018, s. 225) understreker et fenomen som utspiller seg spesielt under intervjusituasjoner, der mennesker ofte tilpasser det de sier til det de tror vi som forskere ønsker å høre. Videre spiller både vår alder, kjønn, bekledning og stemmebruk i en intervjusituasjon inn på hvordan deltakerne kommer til å svare. Under de fire intervjuene vi har gjennomført har vi begge stilt godt forberedt, vært tydelige og positive i stemmebruken. Vi er begge jenter i midten av 20-årene som har kledd seg nøytralt til intervjuene som ble gjennomført via zoom og teams. Vi hadde kjennskap til to av intervjudeltakerne fra før, det er ikke utelukkende at relasjonen mellom oss og dem kan ha virket inn. De to andre lærerne vi ikke hadde en relasjon til fra tidligere vil nok uten tvil ha vært mer oppmerksomme på hvordan vi var som mennesker, og kanskje analysert oss i en større grad ved å prøve å tilpasse seg med svarene sine. Når det gjelder våre erfaringer som forskere tilknyttet forskningsprosjektets tematikk, har vi tidligere skrevet en bacheloroppgave om «fysisk aktiv læring i didaktisk praksis» etter at vi i praksis hvor vi ble introdusert for denne arbeidsmetoden, i tillegg til at vi har vi en stor personlig interesse for temaet. Dermed har vi begge en god innsikt i feltet, både teoretisk gjennom bacheloroppgaven, men også erfaringsmessig ved å selv ha sett effekten av det i praksis og deltatt som aktive deltakere.

Det neste en må ta stilling til i en kvalitativ studie er forholdet mellom problemstillingen og den enkelte forskningsdeltaker. Den kompetansen en forskningsdeltaker sitter med har ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 226) stor betydning for det som skal undersøkes. I dette forskningsprosjektet var det helt nødvendig for oss å gjøre et strategisk utvalg av informanter, da det er en forutsetning at informantene faktisk praktiserer fysisk aktiv læring som en del av undervisningen. Dermed har vi forsikret oss i innhentingene om at alle forskningsdeltakerne våre kjenner godt til arbeidsmetoden fysisk aktiv læring, og selv praktiserer dette i undervisningssituasjoner. Det kan tenkes at i og med at alle disse lærerne praktiserer denne arbeidsmetoden for undervisning selv, vil lærerne trolig være positivt vinklet i forhold til denne arbeidsmetoden. Derfor har forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltaker noe å si for vårt forskingsprosjekt, da funnene ville vært noe helt annet dersom forskningsdeltakerne ikke bevisst hadde brukt denne arbeidsmetoden selv. I rollen som intervjuer bør en også tenke over at en har som oppgave å både motivere og tilrettelegge for

utvalgets personlige fortellinger. På denne måten kan intervjuet være kunnskapsrikt nesten uavhengig av hvem en intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195).

Et annet forhold som er viktig å ta stilling til er forskningens kontekst. Som alt annet i livet er dette forskningsprosjektet avgrenset i tid og rom, og det spesifikke konteksten kan tenkes å ha påvirket resultatet, noe Postholm & Jacobsen (2018, s. 226) også poengterer. Prosjektets start var høsten 2020 og vil avsluttes 01.06.2021, så dette tidsrommet har på flere måter vært preget av ulike faktorer som det er nødvendig å nevne. Det som åpenbart har vært dominerende i verden den siste tiden er uten tvil Covid-19 situasjonen, som på mange måter har påvirket forskningsprosjektet i en større eller mindre grad. Det har for eksempel ikke vært mulig å møtes fysisk i perioder, og barneskoler har vært preget «rødt nivå» og mye hjemmeundervisning. Dermed ombestemte vi oss tidlig i prosjektet da vi så det som nødvendig å bytte forskningsmetode fra observasjon til intervju, som vi i utgangspunktet hadde sett for oss skulle være metoden for innsamling av data i dette forskningsprosjektet. Videre har intervjuene blitt preget av konteksten ved at Covid-19 situasjonen har gjort at vi så oss nødt til å holde intervjuene digitalt. Som nevnt har Covid-19 situasjonen gjort det nødvendig å ha hjemmeskole, noe alle lærerne i utvalget dro frem som en begrensende faktor i deres bruk av fysisk aktiv læring. Vi fikk likevel inntrykk av at alle lærerne likevel klarte å svare for seg utfra «normale forhold» angående fysisk aktiv læring i norskfaget, selv om noen av intervjuene foregikk under «rødt nivå». Helt oppsummerende vil vi konkludere med at konteksten har påvirket forskningsprosjektet i en relativt stor grad.

Noe annet som er viktig å reflektere over er om vi har registrert alt det viktige. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 228) er det en enkel sannhet at en vil aldri få bedre data, enn det en klarer å registrere. Vi valgte notater fremfor opptak, og gode nedtegninger er viktige for å friske opp hukommelsen ved et senere tidspunkt. Postholm & Jacobsen (2018, s. 228) beskriver notering som et pålitelighetsproblem i kvalitative studier, da notering krever god trening for å mestre å nedtegne store mengder informasjon på kort tid. I og med at vi valgte å ikke ta opptak er det viktig å være bevisst over at notatene likevel vil være versjonen vi har oppfattet i situasjonen.

Siden vi er to om dette prosjektet hadde vi en god plan på hvordan noteringen skulle foregå. I vårt tilfelle hadde vi to ulike roller under intervjuene, der den ene hadde intervjuguiden foran seg og tok seg av selve utførelsen av intervjuets gang. Den andre rollen var å ha

intervjuguiden foran seg på skjerm og fyller ut svarene fra utvalget underveis på tastatur. Vi er begge vandt med å ta notater fortløpende i forelesninger og annet, og er godt vandt med å skrive på tastatur og mestrer dette. Vi var derfor sikre på at denne metoden kom til å fungere godt, da vi planlagte både rollene og hva de innebar samtidig som vi var meget godt kjent med intervjuguiden. Dalland (2013, s. 177) sier seg enig i at det er fordeler ved å være flere studenter i en intervjusituasjon. Han påpeker at det å utføre et intervju sammen har sine fordeler ved at den ene kan lede samtalen, mens den andre kan notere. En slik arbeidsform krever dessuten et godt samarbeid mellom oss som intervjuer, da vi ikke bare lytter til den som blir intervjuet, men også hverandre. En annen fordel Dalland (2013, s. 177) påpeker ved å være to som intervjuer er at vi i større grad kan fange opp inntrykkene gjennom intervjuet, som verken lydopptakene eller notatene kan formidle. Dette er en stor gevinst når vi skal reflektere sammen om intervjuene i ettertid, da vi kan ha litt ulike inntrykk eller har bemerket oss ulike momenter.

Alle disse forholdene bør tas stilling til og inngår dessuten i en studies samlede troverdighet. Ved at vi tar hensyn til alle disse faktorene i forskningsprosjektet, og viser stegvis hvordan vi har gått frem i forskningsprosessen, sikrer vi kvalitet i studien vårt slik at studiens totale troverdighet kan fremmes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

3.5.1 Fysisk intervju kontra digitalt intervju

Kvale & Brinkmann (2015, s. 125) sier noe om at intervjuer ikke bare er verbal kommunikasjon, men også kroppslig kommunikasjon; spesielt når det skjer ansikt til ansikt. Restriksjonene på denne tiden gjorde at intervjuene ikke lot seg gjennomføre med fysisk oppmøte. Løsningen for oss ble å gjennomføre intervjuene digitalt på Zoom og Teams. Det er ingen tvil om at det er en forskjell mellom ansikt-til-ansikt-intervjuer, telefonintervju eller til og med intervju foregående over e-post (Cresswell, 2012, sitert i Høgheim, 2020, s. 131). Selv om alle de ulike intervjuformene kan tas i bruk, er det mange svakheter ved å ikke sitte ansikt til ansikt med personen en intervjuer, nettopp på grunn av kroppsspråk. Mye av informasjonen en person formidler til andre, uttrykkes gjerne gjennom kroppsspråket og er en verdifull informasjon i seg selv. Denne informasjonen kan en gå glipp av ved ulike intervjuformer, og det påpekes at dette også gjelder intervjuer som foregår over videoformater som for eksempel Zoom. En kommuniserer annerledes med personer som oppholder seg i samme rom, enn en gjør gjennom et digitalt medium (Cresswell, 2012, sitert i Høgheim,

2020, s. 132).

3.6 Forskningsetikk

«Utførelsen av en forskningsprosess reiser spørsmål om verdien av den produserte kunnskap vedrørende studiens bidrag til samfunnet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). En samfunnsforskning bør nemlig tjene vitenskapelige og menneskelige interesser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Som nevnt tidligere håper vi å potensielt bidra med å tette ett kunnskapshull med dette forskningsprosjektet, og på denne måten tjene vitenskapelige interesser. Pedagogisk forskning handler om mennesker, og bruker mennesker som informanter. Dette forutsetter at en som forsker skal respektere personene som er delaktige i forskningsprosjektet med både integritet, frihet, medbestemmelse og sørge for at personene ikke utsettes for skade eller andre belastninger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). Dalland (2013, s.105) presiserer også at det er viktig at informanten vet hvordan informasjonen en gir blir brukt og hva hensikten med undersøkelsen de deltar i er. Derfor er det hensiktsmessig at vi som forskere informerer de som skal ta del i forskningsprosjektet om det som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av hva det innebærer å delta, men også hva hensikten med prosjektet er. I vårt forskningsprosjekt har vi tatt hensyn til dette, ved å kreve deltakernes informerte og frie samtykke. Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) definerer informert samtykke som at forskningsdeltakerne informeres om hovedtrekkene i forskningsdesignet og om undersøkelsens overordnede formål. I tillegg til dette har vi meldt forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata med beskrivelse av prosjektet, hvordan vi ville håndtere de personlige forhold og hvordan den innsamlede informasjonen lagres. Når det kommer til hvordan utvalget fikk informasjonen de trengte valgte vi å ta utgangspunkt i Norsk senter for forskningsdata sin mal for å utarbeide et informasjonsskriv til vårt utvalg. På denne måten fikk utvalget selv ta en helhetlig vurdering på om de ønsket å delta eller ikke etter å ha lest mer om prosjektet og hva det ville innebære for dem å delta. Vi fikk informert samtykke fra alle de fire i utvalget skriftlig og ga de også mulighet til å ta et møte dersom informasjonsskrivet ikke ga tilstrekkelig informasjon.

All forskning har forskningsetiske normer å følge, og i Norge er det ulike komiteer for ulike fagfelt som utformer de ulike retningslinjene. For pedagogikk, som denne forskningen tilhører innunder, er det Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som er gjeldene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). I kvalitativ forskning kan det

være spenning mellom det at en ønsker å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn. Som forsker vil en at intervjuet skal være dypt og inntrengende, dette er noe som innebærer fare for at den som intervjues kan krenkes samtidig som en som forsker ønsker å være så respektfull mot den en intervjuer som mulig med fare for å få et empiri som kun skraper i overflaten (Fog, 2004, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96).

3.7 Analysemetode

Den vanligste måten å gjøre dataanalyse på i dag er å kode, eller kategorisere intervjuuttalelsene. Koding og kategorisering er to begreper som brukes om hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Som nevnt ble intervjuuttalelsene i dette forskningsprosjektet notert ned parallelt med at intervjuet fant sted, i tillegg til to oppfølgingsspørsmål som ble sendt til utvalget på mail etter at intervjuene fant sted. I etterkant av intervjuene skulle disse dataene analyseres noe vi gjennomførte gjennom en begrepsstyrktoding. Med dette menes det at vi begynte analysen av datamaterialet med allerede definerte koder. Ved kategorisering blir meningen i intervjuuttalelser redusert til kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Kodene vi utarbeidet bygger delvis på begreper fra ulike teorier, det var viktig å bygge opp kodene på denne måten for å fange opp det vi så på som interessant ved intervjuene. Disse kodene gjorde det lettere for oss å få oversikt over materialet og sortere det under relevante kategorier. Det er også disse kategoriene som dannet grunnlaget for det første utkastet av analysedelen, dette har imidlertid blitt revidert og utviklet under arbeidet med forskningsprosjektet. Vi startet med å kun kategorisere analysen etter det vi tenkte ga mening, som var for eksempel «lærernes motivasjon til å bruke fysisk aktiv læring», «utfordringer med fysisk aktiv læring» og «planlegging av fysisk aktiv læring» og markerte med tusj i ulike farger ettersom hva som passet inn i de ulike kategoriene. Vi fant etter hvert ut at det ikke var nødvendig å ha med alt dette likevel, men hovedsakelig det som omhandlet «aktivitet som læring» og endte likevel opp med å sile ut en del av det vi startet med å kode. De fire kategoriene vi endte opp med var: læringsmiljø, forholdet mellom lærer og elev, aktivitet for læring og aktivitet for aktivitet. Grunnen til at vi endte opp med disse kategoriene er at utvalget vi foretok av teorien sier både noe om læringsmiljø og forholdet mellom lærer og elev. I og med at vi har den tematikken vi har i avhandlingen er det naturlig for oss å fokusere på aktivitet, men vi valgte å skille mellom aktivitet for læring og aktivitet for aktivitet da vi så tilfeller av begge hos lærerne. Arbeidet med kodingen og silingen gjorde at vi ble godt kjent med datamaterialet, og det var lettere å da begynne på en analyse ved å ha gått så mange

runder gjennom datamaterialet ferskt i minnet. I analysen har vi ikke kun direkte og ordrette sitater fra intervjuene, men vi fletter svarene og poengene til lærerne underveis. Vi gjør likevel ikke om på noe, men det er nødvendig med en siling av de svarene eller sitatene som vi ikke ser på som relevant, så alt materialet vil likevel ikke komme med.

4.0 Analyse

I vår gjennomgang av intervjuene vil vi dele opp etter fire ulike kategorier som vi ser som naturlig for dette forskningsprosjektet etter hva teoriene legger opp til. Analysen vil basere seg på lærernes svar i lys av teori og læreplanen. Som nevnt bygger kategoriene både på teoretiske perspektiver og svarene fra intervjuene. Selv om en kategori slik sett er nærmere knyttet til én av teoriene, er det likevel slik at de ulike teoriene overlapper hverandre og har noe by på også innenfor de temaene eller kategoriene som i utgangspunktet ligger i kjerneområdet til en annen teori. Vi har derfor gjennomgående trukket inn alle perspektiver innenfor alle kategorier, og vi mener at de ulike teoretiske perspektivene utfyller hverandre mer enn de utfordrer hverandre.

Den første kategorien i analysen omhandler læringsmiljøet, og vi ønsker her å se hva lærerne sier og eventuelt ikke sier om læringsmiljøet til sine elever. Videre vil vi linke dette opp mot de ulike teoriene vi har valgt ut for å se hva for eksempel sosialsemiotikken og situert læring sier om læringsmiljø. Den neste kategorien handler om forholdet mellom lærer og elev, og her vil vi forsøke å se om de ulike teoriene sier det samme eller om de legger frem dette forholdet ulikt, oppimot hvilke tanker og holdninger lærerne uttrykker gjennom intervjuene.

Avslutningsvis i analysen skiller vi mellom to varianter av aktiviteter som lærerne legger opp til i undervisningssituasjoner, hvor den ene kategorien blir «aktivitet for læring» og den andre kategorien blir «aktivitet for aktivitet». Den første kategorien omhandler de aktivitetene som direkte kan knyttes til kompetansemål fra læreplanen og læring, mens den andre kategorien omhandler de aktivitetene som muligens er der for «aktivitetens skyld» og variasjon i undervisningen. Det er interessant å se hvilke kompetansemål som fysisk aktiv læring kan være med på å dekke utfra det lærerne har lagt frem. Vi ser på det som hensynsfullt å skille mellom «aktivitet for læring» og «aktivitet for aktivitet» i analysen, da det i hovedsak er «aktivitet for læring» vi legger i fysisk aktiv læring begrepet. Men på en annen side ønsker vi likevel ikke å sile vekk de aktivitetene som kanskje er der mer for «aktivitetens skyld», da vi

ser på det som interessant å se på lærernes erfaringer og tanker angående denne type aktivitet, og hvordan de opplever at det fungerer for elevene. I analysen skal vi hele veien forsøke å gjøre rede for lærernes erfaringer og holdninger og koble dette til de ulike teoretiske begrepene vi har gjort rede for i teorikapittelet. Vi har også med en liten oppsummering i slutten av hver kategori slik at det vil bli lettere å henge med for leseren.

4.1 Presentasjon av intervjuene

I intervjuet med lærer K1 var det spesielt mye fokus på viktigheten av fysisk aktiv læring. Hun nevnte aktiviteter som for eksempel dramatisering av substantiv, og i koblingen til læreplanen nevnte hun spesielt sortering av konsonanter og vokaler der elevene løper og henter ulike oppgaver. Vi merket oss spesielt at denne læreren var meget oppdatert på feltet og hadde stor kunnskap om tematikken.

I intervjuet med lærer M1 var det spesielt mye fokus på elevene som har utfordringer med å sitte stille. Han nevnte aktiviteter som for eksempel stafetter med ulike oppgaver, men nevnte ingen aktiviteter i koblingen til læreplanen i norsk. Vi merket oss spesielt at han beskrev at elever med diagnoser ikke hadde behov for assistent ved å komme seg ut.

I intervjuet med lærer K2 var det spesielt mye fokus på didaktikk. Hun nevnte aktiviteter med substantiv, i koblingen til læreplanen nevnte hun spesielt det å forme bokstaver med ting en finner i naturen. Vi merket oss spesielt at denne læreren ikke hadde rukket å sette seg så godt inn i den nye læreplanen enda.

I intervjuet med lærer M2 var det spesielt mye fokus på at hans undervisningen skal være interessant og gøy. Han nevnte aktiviteter som for eksempel stillingskrig, og i koblingen til læreplanen nevnte han spesielt at elevene fikk praktisere hvordan det kunne være å ha tvangstanker. Vi merket oss spesielt at han bruker fysisk aktiv læring også for sin egen del.

4.2 Læringsmiljø

I denne kategorien skal vi forsøke å redegjøre for lærernes holdninger og erfaringer tilknyttet læringsmiljøet, da det blir sett på som lite meningsfullt å skille den som lærer og konteksten (Lave & Wenger, 1991), ettersom konteksten læring skjer i er sentral og påvirker både *hva*

som læres og *hvordan* det læres (Vingdal, 2014, s. 45). I arbeid med kritisk tekst, som kan knyttes til et av norskfagets kjerneelement «tekst i kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020), beskriver lærer K1 at elevene hennes satt sammen på uteskole og leste tekster skrevet av ungdomsskoleelever med et kritisk blikk for så å diskutere dette sammen, og innenfor sosialsemiotikken skapes mening i sosiale miljøer og i sosial interaksjon (Kress, 2010, s. 54). Ved å lese for så å diskutere sammen, vil elevene trolig trene på kjerneelementet i norsk som går ut på lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan se ut som at læringsmiljøet som lærer K1 la opp til i denne lærings situasjonen skapte muligheter for at elevene kunne skape mening i sosial interaksjon i et sosialt miljø.

Lærer K2 opplever at spesielt elevene som har språkvansker har en tendens til å gi opp inne i klasserommet, samtidig som at de samme elevene opplever det som en lek og jobber iherdig med å få det til om de får være ute. Jewitt et al. (2001, s. 7) antyder at læring ikke bør bli praktisert på en måte hvor språket er den dominerende faktor, siden mening skapes i form av å kombinere ulike modaliteter. Det kan se ut til at elevene med språkvansker har god nytte av å få inn flere modaliteter i en undervisningssituasjon enn bare språket. Innenfor embodiment er det ikke det muntlige som skal være i fokus, men kroppen og det å aktivt gjøre (Moser, 2014, s. 154). Dette beskriver Løvland som modal affordans, som handler om de mulighetene og begrensningene som ligger ved en modalitet (2007, s. 146). Språket kan kommunisere noe, men ikke alt (Kress, 2010) – det samme gjelder bevegelse, mimikk og kroppsspråket som i dette tilfellet blir inkludert i større grad enn å kun skrive eller snakke inne i klasserommet. Det kan ikke trekkes noen konklusjoner, men det kan kanskje se ut til at elevene til lærer K2 med språkvansker opplever mening i større grad ved å inkludere flere modaliteter utendørs, da det muntlige språket ikke kan si alt – *spesielt* om en ikke kan språket så godt. Dette kan minne om det sosialsemiotikken legger i at flere modaliteter vil bidra til et mer komplekst læringsmiljø, da mening er *mangfoldig* (Jewitt et al., 2001, s. 6).

Selander & Kress (2010, s. 56) beskriver betydningen av elevrollen gjennom to ulike læringsmiljøer, hvor første læringsmiljøet er konstruert for *observasjon* hos elevene og læreren er den handlende part. I dette læringsmiljøet vil elevene bruke syn og hørsel for å lære, og denne type læring kan minne om det Lave & Wenger beskriver som tyranni (Lave & Wenger, 2003, s. 46). Vi har valgt å bruke begrepet tyranni, dette begrepet er tatt ut av den danske oversettelsen i boka «*Situert læring – og andre tekster*» (2003). Ikke bare blir det inkludert få modaliteter i lys av sosialsemiotikken i et slikt læringsmiljø, det kan også tenkes

at det blir krevende for elevene å skape en dyp mening i et slikt læringsmiljø. Lærer M2 virker å evne det å leve seg inn i elevenes rolle i ulike læringsmiljø, ved det han uttrykker i intervju: «*jeg sitter og forvirrer meg og klør meg i hodet når jeg sitter på foredrag. Det er noe av det kjedeligste jeg kan være på, og jeg tenker at det kanskje ofte er slik for elevene*». Dewey (1916, s. 55) beskriver dette som at elevene ofte i slike situasjoner må *bekjempe* kroppen som om det var et onde, og det kan se ut til at lærer M2 i stor grad evner å sette seg inn i elevrollen i de ulike læringsmiljøene ved å uttrykke en slik holdning om det å selv være observatør i læringssituasjoner.

I det andre læringsmiljøet som Selander & Kress (2010, s. 56) beskriver blir elevrollen gjennom læringsmiljøet konstruert ved at eleven har en *medvirkende* rolle. I den Overordnede delen av læreplanen blir det beskrevet at «*skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan se ut til at både sosialsemiotikken og læreplanen er opptatt av at læringsmiljøet skal inkludere elevene. Lærer M1 forteller om en elev han har som strever faglig og har vanskeligheter med å sitte stille, og at den samme eleven opplever mestring ved å ta med læringen utenfor de fysiske rammene slik at hen kan kompensere på andre måter enn i klasserommet. Det læreplanen legger til grunn for opplæring i skolen kan ligne det lærer M1 forteller, ved at skolen som læringsmiljø skal stimulere den enkeltes motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan også knyttes mot det komplekse læringsmiljøet innenfor sosialsemiotikken, ved at det stiller helt andre krav til elevene dersom de faktisk er aktivt deltakende. Som handlende personer medvirker elevene konkret i læringssituasjonen, og legger opp til en ubevisst refleksjon «*hva betyr alt dette for meg?*» og «*hva forventes det av meg å gjøre?*» (Selander & Kress, 2010, s. 54), enn i læringsmiljøet beskrevet ovenfor hvor elevene har en passiv observatørrolle. For å skape motivasjon og læringsglede hos elevene trengs en bred variasjon av læringsaktiviteter og ressurser innenfor forutsigbare rammer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan vi se eksempler av hos K1 som for eksempel har øvelser der elevene trener på å sortere konsonanter og vokaler, de har skriveoppgaver der de løper og henter ulike oppgaver hvor de skal skrive ulike setninger (for eksempel skrive en setning med to egennavn, tre ord som starter med en vokal og minst to ord med dobbelkonsonant). Her legger lærer K1 opp til en bred variasjon av læringsaktiviteter, noe som ifølge læreplanen er helt grunnleggende for å skape motivasjon og læringsglede hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lave & Wenger (1991, s. 29) beskriver en rekke faktorer under læringsprosessen; den som lærer og læreren, aktivitetene, identiteter, artefakter

og samfunn av kunnskap og praksis. Alle disse faktorene står i relasjon til hverandre, og det kan se ut til at i teorien om situert læring ser på læringsmiljøet som avhengig av å ta stilling til disse. Det kan virke som at et læringsmiljø ifølge overordnet del, sosialsemiotikken og teorien om situert læring blir mer kompleks ved at det består av en bred variasjon av læringsaktiviteter og ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvor elevene har en *medvirkende* rolle (Selander og Kress, 2010, s. 56).

Et annet eksempel hvor læringsmiljøet trolig kan ha en betydning er beskrevet gjennom læringsaktiviteten som lærer M2 legger til rette for under læring om tvangstanker. Innledningsvis en samtale inne i klasserommet om temaet, etterfulgt av at elevene fikk i oppdrag å prøve å gå rundt skolen uten å kunne trække på asfalt, bortsett fra 3 fripass. Det kan ikke trekkes slutninger, men det kan virke som at elevene får kjenne på en dypere mening som blir beskrevet i sosialsemiotikken (Kress, 2010), ved å selv få prøve og kjenne på kroppen hvordan det å ha tvangstanker kan kjennes ut, samtidig som at elevene trolig vil få en mer reflektert erfaring ved å ikke skille mellom hode og kropp under læringen (Dewey, 1916). Lærerens oppgave er stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine (Utdanningsdirektoratet, 2020), og elevene som fikk gå rundt skolen med «oppdrag tvangstanker» fikk på flere måter tilretteleggelse for dette. Elevene fikk oppleve bevegelse ved å fysisk komme seg rundt skolen uten å kunne trække på asfalt, de fikk inkludert flere sanser i denne læringssituasjonen ved å først samtale om temaet, for så å måtte beregne ved hjelp av syn og koordinasjon for hvor de kan trække og ikke, og ikke minst undre seg for hvordan det må kjennes å ha slike tvangstanker. Det kan også bli sett på som en «lek» for elevene, da de får et oppdrag som de må gjennom med å komme seg rundt skolen med disse begrensningene. Det kan også tenkes at meningen til elevene om tvangstanker ikke hadde blitt den samme, dersom elevene kun hadde hatt en observatørrolle i denne situasjonen tilsvarende det Selander & Kress (2010, s. 56) beskriver i læringsmiljøet hvor elevene ikke er medvirkende, eller om konteksten og den som lærer ikke hadde blitt koblet sammen på denne måten, da det blir sett på som meningsfullt å ha en sammenheng mellom konteksten og den som lærer (Lave & Wenger, 1991) i og med at konteksten påvirker både *hva* som læres og *hvordan* det læres (Vingdal, 2014, s. 45). Lærer K2 sier at det meste som hun gjør sammen med sine elever inne i klasserommet, kan like gjerne blir tatt med ut i andre rammer. Sosialsemiotikken setter lys på mennesket som sosialt vesen, og lærer K2 sier at hennes elever motiveres av å lære i lag med andre elever, og det sosiale aspektet inngår i det helhetlige læringssynet og påvirker både det fysiske, det kognitive, det emosjonelle og det

motoriske (Vingdal, 2014, s. 41). "*Jeg tilpasser gruppene etter dette og på denne måten legger jeg til rette for læring*" (K2).

For å oppsummere litt innenfor denne kategorien kan det se ut til at alle lærerne på ulike måter reflekterer over hvordan ulike læringsmiljøer påvirker elevrollen og derav læringen. Lærer K1 legger opp til samhandling og refleksjoner i fellesskap på uteskole i arbeid om kritisk blikk på tekst, samtidig som hun legger opp til en bred variasjon av læringsaktiviteter og ressurser innenfor forutsigbare rammer som den overordnede delen av læreplanen beskriver som grunnleggende for å skape motivasjon og læringsglede hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreren K2 uttrykker gjennom sine refleksjoner om elevene med språkvansker at læringsmiljøet har en stor betydning, da hun er bevisst på at disse elevene inne i klasserommet har en tendens til å gi opp, i motsetning til fysisk aktiv læring utendørs med elementene lek og bevegelse. M1 på sin side uttrykker sine tanker om læringsmiljøet spesielt tilknyttet eleven som sliter faglig inne i klasserommet, ved at han reflekterer over at den samme eleven opplever mestring ved å fjerne de fysiske rammene som et klasserom består av. Til sist ser vi også at lærer M2 reflekterer over hvordan ulike læringsmiljøer påvirker elevrollen, og han er dessuten i stand til å ta elevens parti ved å uttrykke hvordan han selv opplever å være på foredrag som passiv deltaker: *«det er noe av det kjedeligste jeg kan være på, og jeg tenker at det kanskje ofte er slik for elevene»*. Lærer M2 evner i høy grad å sette seg inn i elevens rolle ved å gjøre seg opp denne refleksjonen, i tillegg ser vi i eksempelet om «oppdrag tvangstanker» at M2 ønsker å gjøre læringen for elevene så relevant som mulig ved å reflektere over læringsmiljøet i ulike læringssituasjoner.

Det lærerne *ikke* sier kan muligens indikere bortfall av et poeng innenfor situert læring. Denne teorien ser ut til å være kritisk til skolen som kontekst, og ser mye heller at læring burde foregå i en relevant praksis og kontekst (Lave & Wenger, 1991). Dette kan muligens tolkes som at Lave & Wenger ser at elevene heller bør lære i et fellesskap som er mer knyttet til hva som skal læres, og ikke kun skolen som arena. Dette er det ingen av lærerne som spesifikt nevner.

4.3 Forholdet mellom lærer og elev

Denne kategorien handler om forholdet mellom lærer og elev, og her vil vi se hvordan lærernes tanker om dette kommer frem. Hva slags holdninger kommer frem hos lærerne angående synet på elevrollen i læring? Og hva forteller deres valg av aktiviteter om dette

synet? Læreplanen sier at elevene skal prøve og feile, samtidig som at de skal være medvirkende i læringen (Kunnskapsdepartementet 2017; Utdanningsdirektoratet 2020). Sosialsemiotikken sier at læreren bør legge opp til et multimodalt læringsmiljø, slik at elevenes mening blir mer kompleks (Kress, 2010), og innenfor denne teorien virker det som at det er eleven som vet om læringen har skjedd eller ikke, ikke læreren (Jewitt et al., 2001, vår oversettelse). Kunnskap kan med andre ord ikke bare overføres. Innenfor situert læring blir det beskrevet at eleven skal observere først, før hen får mer erfaring og kunnskap (Lave & Wenger, 1991),

er det noen av lærernes holdninger eller aktiviteter som tyder på en slik praksis?

Det har i nyere tid blitt mindre vanlig innenfor pedagogikken å se på læring som en prosess der kunnskap overføres fra lærer til elev (Jewitt et al., 2001, s. 7), noe en også kan kjenne igjen i den nye læreplanen som fokuserer mye på elevdeltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærer K1 forteller at det viktigste ved læringa i norsk er at elevene får snakke, og at det er elevaktiviteten som er det viktigste. Hun presiserer at det er elevene som skal gjøre. I sosialsemiotikkens forståelse av maktforholdet mellom lærer og elev er det elevens rolle i læringa som er det viktige, slik også lærer K1 beskriver her. Det er eleven som kan garantere at læringen har skjedd, ikke læreren (Bezemer & Kress, 2015, s. 49, vår oversettelse). Det kan se ut til at denne læreren har et lærer-elev-forhold som setter elevens medvirkning i egen læring høyt. M2 drar frem at *«det å ha det gøy sammen med elevene mine er min motivasjon for å bruke fysisk aktiv læring»*, og denne tankegangen som M2 uttrykker her kan trolig kobles til forholdet mellom lærer og elev. Vi skal forsøke å forklare dette: innenfor situert læring blir læreren sett på som en «mester», mens eleven er en lærling som har en observerende rolle til å begynne med (Lave & Wenger, 1991). Selander & Kress (2010, s. 54) beskriver også et læringsmiljø hvor eleven har en observerende rolle, men dette læringsmiljøet blir ikke beskrevet som komplekst. I motsetning til elevsynet innenfor situert læring formidler denne læreren gjennom sine holdninger at han har det gøy og lærer *sammen* med elevene. Lærer M2 praktiserer ikke en «mesterlære». Det kan tenkes at dersom M2 hadde et syn i tråd med tradisjonelle pedagogiske praksiser som beskrevet av Bezemer & Kress (2015), ville det muligens sett annerledes ut. Det han forteller antyder at ved å bruke fysisk aktiv læring blir maktforholdet mellom lærer og elev mer utjevnet ettersom han føler på at han har det gøy sammen med sine elever. Her ses læreren som en mer likeverdig part i forholdet med elevene. Det kan se ut til at M2 i likhet med K1 vektlegger læring med høy

grad av elevmedvirkning og trekker dessuten frem at «*gruppearbeid som arbeidsmetode legger til rette for at elevene deltar mye selv fremfor å bare motta*».

Situert læring forutsetter mestring innenfor kunnskap og ferdigheter og at nykommere beveger seg mot å være fullt deltakende i en sosiokulturell praksis i et felleskap (Lave & Wenger, 1991, s. 29). Legitim perifer deltakelse som prosess legger opp til en mesterlære (Lave & Wenger, 2003), ved at en nykommer kan starte med å observere for så å gjøre enklere oppgaver som perifer deltaker mot det å stadig gjøre mer og mer for å bli en fullverdig deltaker (Vingdal, 2014, s. 45). Ser vi dette i sammenheng med det K1 og M2 sier, ser vi at disse to lærerne ikke ser ut til å legge noen begrensning på grad av elevmedvirkning utfra hvor i læringsprosessen elevene er. K1 forteller også at elevene lærer av å feile, og virker å være åpen for at elevene skal kunne prøve og feile uansett hvor i læringsprosessen de befinner seg. Dette i kontrast til prosessen legitim perifer deltakelse der en gjerne starter med å observere en læremester, før eleven får prøve først etter at eleven har tilegnet seg mer kunnskap og erfaring. Ifølge læreplanen skal læreren oppfordre elevene til å prøve selv om de er usikre, ettersom prøving og feiling blir sett på som noe som kan være en kilde til læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærer M1 formidler at det kan være elever som ikke kan gangetabellen så godt, men som kompenserer ved at de er gode til å løpe. En kan tolke dette dit at den som ikke mestrer gangetabellen like godt i en undervisningssituasjon som inneholder både løping og gangetabellen, likevel kan bli motivert til å prøve ettersom eleven mestrer modaliteten bevegelse (løping). Motivasjon er noe K2 opplever at hennes elever får av at hun bruker fysisk aktiv læring i undervisning. På denne måten kan fysisk aktiv læring som arbeidsmetode være med på å bidra til å inspirere og motivere til prøving og feiling, selv om eleven er usikker på det faglige. «Å lære av en erfaring er å foreta en forbindelse bakover og fremover mellom det vi foretar oss med ting, og det vi nyter eller lider som konsekvens av dette» (Dewey, 1916, s. 54). En erfaring er ikke verdifull dersom det ikke er mulig å gjøre noe forbindelse bakover eller fremover (Dewey, 1916) og gjennom at elevene prøver og feiler under læringsaktiviteter slik K1 beskriver, vil disse erfaringen kunne tenkes å være verdifulle. Det er skolen som skal gi elevene trygghet til å prøve noe vanskelig og krysse grenser (Kunnskapsdepartementet, 2017), og det kan se ut til at eksemplene fra både lærer K1 og M1 kan knyttes til denne tankegangen som læreplanen legger opp til. «*Det er viktig at elevene dras ut av komfortsonen, men samtidig at de føler de blir sett med en sterk side*» uttrykker K1, og det er nettopp dette skolen skal - legge til rette for læring for *alle* elever og stimulere til tro

på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Sosialsemiotikken sier ikke bare noe om at elevens rolle, men sier også noe om hvordan selve læringen skjer. Innenfor denne teorien blir læring sett på som en «tegn-skapende» prosess. Halliday sier at læring kan ses på som en prosess der elevene er aktivt involverte for å omgjøre informasjon gitt av læreren (1985 i Jewitt et al., 2001, s. 6). M2 forteller at hans elever får gjøre ulike aktiviteter i gruppearbeid med ulike bestilling av et produkt (veggavis, film, blogg ...), dramatisering og ordklasse/ordkonkurranser, «*veldig effektivt – og satt pris på av elevene*». Vi kan kjenne igjen elementet med at elevene her får en mulighet til å være aktivt involvert i det å omforme «signs» kommunisert av lærer M2 i forkant av disse gruppearbeidene. Vi kan eksempelvis se på disse tegnene som innføringen eller instruksjonen elevene har fått i forkant av gruppearbeidet. Elevene får under arbeidet med å innfri disse bestillingene i tilknytning til gruppearbeid mulighet til å arbeide skapende slik også læreplanen i norsk beskriver «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020). M2 sier også om arbeidet med gruppearbeid at det synes som om at det å få bruke flere sanser i arbeidet med å lære noe, gjør at elevene konsentrerer seg bedre. Det M2 opplever med konsentrasjonen til elevene her kan henge sammen med det at det er hovedsakelig igjennom erfaring at teorien får en aktiv og verifiserbar betydning (Dewey, 1916, s. 54), ved at elevene får igjennom gruppearbeidet gjort seg opp egne erfaringer rundt teorien.

Ser vi på eksempelet til M2 med gruppearbeid ser ut til å ha vært en introduksjon av lærer på forhånd. Med andre ord har det i forkant av at elevene får arbeide skapende vært en sekvens der lærer først modellerer eller instruerer, og i situert læring blir synet på læreren beskrevet som en «mester», hvor elevene i utgangspunktet skal begynne som observatører for så å gradvis bli fullt deltakende altså prosessen med legitim perifer deltakelse (Vingdal, 2014, s. 45). Det M2 beskriver om hvordan han legger opp til undervisning med gruppearbeid kan ligne strukturen prosessen legitim perifer deltakelse gjerne har. Tanken bak denne prosessen kan likne på fysisk aktiv læring ved at læreren ofte viser/forteller noe i fellesskap, før elevene selv får prøve eller utføre en oppgave. Når M2 lar elevene jobbe i grupper får de nettopp muligheten til å selv prøve eller utføre. Teorien om situert læring er opptatt av relasjonene mellom nykommer og mester, men også aktiviteter, identiteter og fellesskapet for kunnskap og praksis (Lave og Wenger, 1991, s. 29, egen oversettelse) dette er elementer vi også kan kjenne igjen fra fysisk aktiv læring.

For å oppsummere denne kategorien kan det se ut til at refleksjonene til utvalget kan likne om et forhold mellom lærer og elev som er i tråd med sosialsemiotikken, da sosialsemiotikken ikke tilsier at elevene først må gå i lære (Kress, 2010, vår oversettelse), men at mening er mangfoldig, og at læreren må tilpasse for multimodalitet for å gjøre meningen mest mulig kompleks, da det er eleven som kan garantere om læring har skjedd (Bezemer og Kress, 2015, s. 49, vår oversettelse). Det at det er rom for feiling kan også bygge opp under at utvalgets holdninger ikke setter ren kunnskapsoverføring fra lærer til elev høyt. Ved at elevene får prøve og feile fremfor å få kunnskap overført fra lærer kan også bli et ledd i det Overordna del av læreplanen omtaler som at elevene skal «lære å lære» (Kunnskapsdepartementet, 2017), da det mulig kan bidra til å forstå egen læringsprosess og faglig utvikling, noe som igjen vil bidra til selvstendighet og mestringsfølelse, og opplæringen skal sørge for motivasjon, utvikling av læringsstrategier og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å prøve og feile er potensielt noe som kan gi eleven holdninger som vil være nyttige for elevens læringsstrategier resten av livet.

4.4 Aktivitet for læring

Denne kategorien omhandler de aktivitetene som direkte kan knyttes opp mot kompetansemål og læring, hvor selve aktiviteten er en del av læringen. Skolen skal legge opp læring slik at elevene får tid til å utforske i dybden, noe som også innebærer at elevene skal få anvende kunnskaper og ferdigheter på *ulike måter* (Kunnskapsdepartementet, 2017), og vi kan se et eksempel på aktiviteter for læring hos lærer K1 som lar elevene både se bilder, videoer og ikke minst ha aktiviteter tilknyttet temaet steinalderen. Ved at lærer K1 legger opp til ulike arbeidsmetoder i ett og samme tema, vil trolig bidra til at elevene får en dyp forståelse.

Aktivitetene tilknyttet temaet som K1 beskriver vil også kunne bli tilknyttet kompetansemål, som igjen vil være resultere i «aktivitet for læring». Dybdelæring skal sørge for at elever over tid kan mestre ulike utfordringer individuelt eller i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017), og kan sammenlignes med «modes» og «signs» innenfor sosialsemiotikken (Kress, 2010, s. 1). I denne lærings situasjonen vil K1 trolig kommunisere «signs» innledningsvis i temaet, som elevene senere ved aktivitetene omformer til egne «signs» (Kress, 2010). Videre kan aktiviteten K1 beskriver trolig kobles til modaliteten *bevegelse*, som potensielt kan være med på å skape en dypere mening for elevene innenfor

temaet, blant de andre modalitetene hun beskriver (bilde og video) (Kress, 2010, s. 54). Ved å legge opp til slike elevaktiviteter kan det se ut til at lærer K1 sine holdninger ikke ønsker å skille mellom hode og kropp i en lærings situasjon (Dewey, 1916), samtidig som at læreren skal legge opp til lærelyst ved at elevene er medvirkende i læringen (Selander & Kress, 2010, s. 56; Utdanningsforbundet, 2020). Elevrollen skal ikke være et synonym til observatør, da læringsprosessen handler om hele mennesket som handlende i verden (Dewey, 1916; Lave & Wenger, 2003).

Et annet eksempel på aktivitet for læring kan samsvare med tankegangen i teorien om multimodalitet kan vi se hos lærer M1. Vi spurte om hvordan fysisk aktiv læring kan bidra til økt læringsutbytte i norsk, og da påpekte han at *«flere undervisningsmetoder vil nå frem til flere elever, samtidig som at det vil øke forståelsen hos den enkelte elev»*. Lærer M2 ser også ut til å være god på dette med å bytte «mode» eller modalitet (Jewitt et al., 2001, s. 9, vår oversettelse), fra det å lese og snakke om stillingskrig, til å få faktisk gå ut å fysisk grave skyttergraver og leke stillingskrig tilknyttet læringsmålet. Modaliteten skifter i dette tilfellet fra å *se* til å *gjøre* (Jewitt et al., 2001, s. 9). Et annet eksempel fra denne læreren, M2, handler om temaet «tvangstanker», som kan knyttes til det tverrfaglige temaet «livsmestring og folkehelse» eller det med å oppleve og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser etter kjerneelementet i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020). Her fikk elevene prøve å gå rundt skolen ved å ikke kunne tråkke på asfalt, bortsett fra tre steg i løpet av runden. Her blir også modaliteten skiftet, trolig fra å høre til å gjøre. Jewitt et al. (2001, s. 9) sier at flere modaliteter kan skape en mer kompleks mening for elevene. En annen form for aktivitet for læring er beskrevet av lærer K2 hvor innlæringen av bokstaver på 1. trinn hvor elevene hennes fikk forme bokstaver utendørs med ting de fant i skogen, et kompetansemål etter 2. trinn er å trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det at denne aktiviteten kan direkte knyttes til et kompetansemål i norskfaget tydeliggjør at dette er en aktivitet for læring. Dette vil ikke bare inkludere flere modaliteter, men faktisk bidra til en kroppslig læring i større grad som i embodiment, hvor en kan overføre kunnskap fra kroppslige prosesser til enten kognitiv eller sosial læring (Evans & Davies 2011 sitert i Moser, 2014 s. 254). Her kan det også se ut til at eleven får produsere egne «signs» som blir sett på som meningsfullt innenfor sosialsemiotikken (Kress, 2010, s. 54).

Lærer K1 legger også opp til at elevene skal få oppleve varierte undervisningsmetoder, samtidig som at hun også virker til å ha et stort fokus på samarbeidsoppgaver. Et eksempel på dette er at hun legger opp til lek i norskfaget som aktivitet for læring, og beskriver at elevene gjennom leiken får god trening på muntlig språk, noe som også har et stort fokus i læreplanen i norsk i et av kjerneelementene til norskfaget: elevene skal eksperimentere med språket på kreative måter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom dramalek, frilek og regellek får elevene trent seg på å både argumentere og forklare. Læreplanen i norsk nevner også at læreren skal stimulere til lærelyst ved å blant annet la elevene være i bevegelse og leke (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her presenteres en holdning fra lærer K1 som er med på å understreke hennes syn på elevaktivitet i læringen: «*en kan godt forsvare det å stå å prate foran elevene i 30 minutter, mens elevene sitter stille og hører på for å være høflige*», og dette omtaler Lave & Wenger(1991) som *tyranni*.. Læring som internalisering blir lett blir fremstilt som en uproblematisk prosess for å absorbere det gitte, og en motpol til dette vil være en stigende deltakelse i praksisfelleskaper og å *gjøre* med hele personen (Lave & Wenger, 2003, s. 46). Ser vi dette i sammenheng med det K1 beskriver om å prate foran elevene i 30 minutter, kan vi se en viss likhet med det som Lave & Wenger omtaler som en læring der eleven blir satt til å absorbere kunnskapen. Akkurat dette sier også Dewey, ved at elevene altfor ofte blir sett på som teoretiske tilskuere, og at ordet elev har ifølge han nesten blitt et synonym til en som absorberer kunnskap direkte (Dewey, 1916, s. 54). K1 sier som nevnt også at det er *elevene som skal gjøre*, og innenfor sosialsemiotikken er det «*eleven som vet om læring har skjedd*» (Bezemer & Kress, 2015, s. 49, vår oversettelse) og det er nettopp denne elevaktiviteten K1 har sett en positiv læringseffekt av. En erfaring blir sett på som verdifull dersom erfaringen inneholder en refleksjon fremover eller bakover i tid (Dewey, 1916), og lærer K1 uttrykker «*til og med om man gjør en feil tror jeg man husker den læringsprosessen bedre når det er i aktiviteter*». Det kan høres ut som at lærer K1 er bevisst på at elevene får andre «fremover og bakover» refleksjoner dersom refleksjonene er tilknyttet en erfaring i form av aktivitet, altså ved å gjøre en feil «med kropp og hodet sammen», fremfor å gjøre en feil i arbeidsboka. Læring har å gjøre med hele personen som handlende i verden (Lave & Wenger, 2003, s. 46)

Sosialsemiotikken setter lys på mennesket som et sosialt vesen, og at mening skapes i *enhver* form (Kress, 2010, s. 54, vår oversettelse). Det kan se ut til igjennom det M2 beskriver at han ser på samarbeid og det sosiale som verdifullt. Han legger blant annet opp til at elevene skal

løpe ute i skolegården og i skogen for å finne substantiver, han kan klistre korridoren full av Post-it lapper med forskjellige ord fra ulike ordklasser som elevene skal plukke ned og lage strategisk puslespill som elevene i samhandling med hverandre skal få sette sammen igjen, og ifølge sosialsemiotikken skapes mening i sosiale miljøer og i sosial interaksjon (Kress, 2010, s. 54). Et kompetansemål etter 4. trinn beskriver at elevene skal kunne lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære. Aktiviteten om å sette sammen strategisk puslespill i form av tekst kan være en måte for å jobbe med dette kompetansemålet på (Utdanningsdirektoratet, 2020).

K1 nevner videre tre viktige begreper; *engasjement, aktivitet og læring*. Hun tror at aktivitet kan styrke de andre, og skolen skal stimulere til lærelyst ved å blant annet la elevene være i bevegelse og leke (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vingdal (2014, s.45) ser også på fysisk aktivitet som en mulig autentisk aktivitet, dette kan vi finne igjen i teorien til Dewey (1916, s.54) med at det hovedsakelig er gjennom erfaring at teorien vil få en vital og verifiserbar betydning, da «*et gram erfaringer er bedre enn et tonn teori*» (Dewey,1916, s. 54). Dersom en ser på fysisk aktivitet som noe en får erfaringer gjennom vil det si at gjennom det å bruke fysisk aktivitet i læring styrker også læring og engasjement om vi følger tankegangen til K1. Det helhetlige læringssynet Vingdal presenterer er noe en kan kjenne igjen i de tre begrepene K1 nevner som viktige for henne. I det helhetlige læringssynet er det fysiske en av faktorene som også påvirker de andre faktorene gjensidig (Vingdal, 2014, s. 41), slik også K1 beskriver med begrepet aktivitet.

Vi spurte alle lærerne om hva deres motivasjon for å bruke fysisk aktiv læring var, og det var interessant at tre av fire lærere ikke nevner læring som deres motivasjon. På spørsmålet svarer M2 at hans motivasjon er at han elsker jobben sin og det at ha det gøy sammen med sine elever. Han ønsker at undervisningen skal være er interessant og gøy for elevene. Læreren K2 sin motivasjon er at elevene trenger bevegelse samt at flere elever har godt av fysisk aktiv læring. Det at det er nyttig for elevene og at de blir flinkere til å bevege seg er det læreren M1 trekker frem som sin motivasjon for metoden. Vi kan se det interessant at disse lærerne ikke nevner læring som en motivasjon for bruk av fysisk aktiv læring, men vi kan se at K1 sitt svar skiller seg litt ut ved at hun nevner *læringsglede* og at bevegelse gir et utgangspunkt for *læring*:

«Motivasjonen min er at ungene får læringsglede og at jeg tenker at elevene trenger å røre seg. Har lest meg masse opp på forskning: ser hvor viktig det er at vi rører oss for at vi skal ha det beste utgangspunktet for læring. Skjønner ikke hvordan andre kan forsvare å ikke bruke det (...)»

For å oppsummere denne kategorien som handler om aktivitet for læring, kan vi umiddelbart se at læreren K1 har mange gode eksempler på aktivitet for læring. Hun virker til å være godt reflektert over hvilken effekt aktiviteten har på læringen. Det er interessant at alle lærerne nevner at læringen på en eller annen måte at undervisningen skal være multimodal, og noe som er felles for alle lærerne. Holdningen til M1 uttrykker at flere undervisningsmetoder trolig vil nå frem til flere elever, samtidig som det vil øke forståelsen hos den enkelte elev. M2 legger opp til elevaktivitet under tematikken tvangstanker ved å bruke aktivitet for læring hvor bevegelse vil bli en av flere modaliteter. Lærer K2 bruker aktivitet for læring på ulike måter hvor den kroppslige læringen som beskrevet i embodiment blir praktisert. På en annen side er det et interessant funn at kun én av fire lærere nevner *læring* som sin motivasjon for å bruke fysisk aktiv læring.

4.5 Aktivitet for aktivitet

«Jeg kan kanskje ikke gangetabellen, men jeg er en jævel til å løpe» - siterer lærer M1 om en elev som har litt faglige utfordringer. Skolen skal legge til rette for læring for *alle* elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne eleven har vanskeligheter med å sitte stille, men ute er det ingen problem. «Eleven får kompensert på en annen måte» påpeker lærer M1. Selv om aktiviteten i denne læringssituasjonen for eleven kanskje ikke var direkte knyttet til et kompetansemål, vil eleven likevel oppleve en form for motivasjon, tro på egen mestring og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017) – nettopp ved at denne eleven får bidratt i *noe*. Dette er skolens oppgave å sørge for, samtidig som at det er med på å styrke de andre elementene i et helhetlig læringssyn (Vingdal, 2014). Opplever denne eleven en eller annen form for motivasjon, mestring eller lærelyst vil det påvirke de andre elementene positivt, som for eksempel eleven psykisk og kognitivt innenfor dette faget. Hodet og kroppen bør ikke skilles under noen omstendigheter (Dewey, 1916), og selv om løpingen i læringssituasjonen ikke var direkte tilknyttet læringsmålet, vil det likevel bli en verdifull erfaring ved at hen trolig reflekterer fremover eller bakover (Dewey, 1916), ettersom at eleven har et stort konkurranseinstinkt. Vi skal forsøke å forklare det på en annen måte: dersom eleven hadde

svart rett eller galt i skriveboka si, ville kanskje ikke «nyttelsen eller lidelsen» som Dewey (1916) beskriver blitt like verdifull, da den ikke inneholder en aktivitet. Det vil trolig bli mer merkbart for eleven at eleven svarte rett eller galt på et gangestykke i en stafett, da det *fører* til noe i den grad at laget ville brukt lenger tid eller vunnet – ettersom hva eleven hadde fått til. Viktigst av alt er likevel at eleven får kompensert på en annen måte, og motivasjonen for å eventuelt bli bedre i fagstoffet til neste stafett vil trolig bli større, enn ved å få uttelling etter et antall sider gjort i arbeidsboken.

Skolens oppgave er å danne et grunnlag hos elevene for læring hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2017), og ved å ikke ta gnisten helt bort fra de elevene som sliter faglig eller har andre utfordringer, er det kanskje nyttig å legge inn elementer i undervisningen hvor også disse elevene kan oppleve mestring og motivasjon. Dette forutsetter også at en som lærer følger utviklingen til elevene tett og gir dem hjelp og støtte tilpasset deres modenhets- og funksjonsnivå samt alder (Kunnskapsdepartementet, 2017). Eleven i stafetten som M1 beskriver går i 4. klasse, og er dermed rundt 9 år gammel. Hen har hele livet foran seg for å lære, og det er derfor særlig viktig at skolen legger til rette for at eleven opplever mestring på ett eller annet punkt, selv om det ikke nødvendigvis er rent faglig, da skolen skal legge til rette for læring hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lærer K1 på sin side ser på aktivitet for aktivitetens skyld som et lite avbrekk i undervisningen som kan skjerpe både konsentrasjon og oppmerksomhet, noe som kan samsvare med det både læreplanen og det helhetlige læringssynet sier. På en annen side tenker K1 at læringen av de norskfaglige læringsmålene blir best om den fysiske aktiviteten er direkte knyttet mot dem.

Lærer M1 viser en evne til refleksjon innenfor tilpasning av arbeidsmetoder, som i sosialsemiotikken kan knyttes til modalitetenes affordans (Kress et al., 2001). Lærer M1 ser på bevegelse som en viktig modalitet, men tar samtidig vurdering for at modalitetens affordans må tilpasses til læringsmålet i sitt utsagn «*en trenger ikke å løpe stafett og spille blokkfløyte samtidig*». Dette viser til at lærer M1 faktisk reflekterer over mulighetene og begrensningene (modalitetens affordans) ved modaliteten bevegelse, selv om han *foretrekker* arbeidsmetoden fysisk aktiv læring. Denne læreren er også opptatt av at elevene som strever inne, får det ofte bedre til ute ved at fokuset til elevene blir mer konkurranse- og leikrettet, og som lærer er det viktig å «stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre

seg og bruke sansene sine» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er ifølge læreplanen ikke noe «i veien» med å bruke bevegelse eller lek som et avbrekk, selv om aktiviteten ikke vil være tilknyttet et læringsmål, og det kan virke som at det likevel vil tjene læringen godt – om en tar høyde for at alt henger sammen som beskrevet i det helhetlige læringssynet (Vingdal, 2014).

Vi spurte alle lærerne et oppfølgingsspørsmål om de tenker det er noe forskjell på elevenes læringsutbytte under aktiviteter for «aktivitetens skyld», og lærer M2 uttrykker at han opplever en forskjell. Han gir et eksempel hvor elevene hadde retorikkstafett som en repetisjon, fokuset etter aktiviteten beskriver lærer M2 som «*det var selve stafetten og hvem som kom først i mål som fikk mest fokus, postene ble raskt «glemt»*. Som lærer er det viktig å ta stilling til modalitetenes affordans, og i enkelte situasjoner vil ikke den enkelte modalitet egne seg for å kommunisere formålet (Kress et al., 2001, s. 14). «*Om fokuset blir større på aktiviteten enn temaet du tar opp, vil jo læringen lide under dette*» kommer det fra lærer M2. Modaliteten *bevegelse* kan i dette tilfellet se ut til å «ta over» for det som kan læres, og i slike situasjoner kan det tenkes at elevene verken husker det faglige eller fikk en dypere mening. Ved at modalitetens affordans trolig ikke ble tatt høyde for, endte det med å «sabotere» meningen fremfor å gjøre den mer kompleks. Dette grunnet i at enkelte modaliteter vil være motstridende til hverandre ettersom hva formålet er (Kress et al., 2001, s. 14). Det handler om modalitetens affordans og at en som lærer må tilpasse de ulike modalitetene til det som skal kommuniseres (Kress et al., 2001, s. 14). – så en må hele tiden ta stilling til *hva* som skal læres og *hvordan* det skal læres (Vingdal, 2014), og hvilke(n) modalitet(er) som best egner seg til formålet. Noen ganger kan bevegelse bidra til en dypere mening, mens andre ganger kan bevegelsen være en forstyrrende faktor i forhold til det som skal læres, dersom det blir for voldsomt eller for konkurransepreget. Dette handler om modalitetens affordans, ved at hver modalitet har både muligheter og begrensninger, og en kombinasjon av ulike modaliteter må også «passe sammen» i en læringssituasjon ettersom hva målet er. Ettersom vi ikke mottok noe svar på oppfølgingsspørsmålene fra K2 kan vi ikke uttrykke noe om hennes holdninger innenfor «aktivitet for aktivitetens skyld».

Oppsummerende innunder denne kategorien kan vi se at lærer M1 ser en verdi av modaliteten bevegelse, selv når denne bevegelsen ikke er tilknyttet læringsmålet. Han ser at eleven som strever faglig får motivasjon og opplever noe form for mestring, i og med at eleven får kompensert på en annen måte. Likevel er lærer M1 god på å vurdere modalitetens affordans i læringssituasjoner, ved å tilpasse modaliteten til det som skal kommuniseres (ikke løpe stafett

og spille blokkfløyte samtidig). Læreren K1 ser verdi i «aktivitet for aktivitet» i form av avbrekk og motivasjon, men hun ser at læringsutbyttet blir best dersom aktiviteten er tilknyttet læringsmålene i norsk direkte, noe som lærer M2 på sin side er enig i ved at han opplevde fokuset i en retorikkstafett ble for mye på selve konkurransen, og ikke repetisjon av stoffet.

5.0 Drøfting

I analysedelen under kategorien «aktivitet for læring» gjorde vi et interessant funn vi ønsker å drøfte. Vi stilte alle lærerne et spørsmål om hva som var deres motivasjon for å bruke fysisk aktiv læring, og *responsen* fra lærerne kan indikere at den faglige læringen trolig ikke er deres største prioritet når det kommer til deres motivasjon for bruk av fysisk aktiv læring. Som nevnt sier M1 at hans motivasjon er at det er nyttig for elevene og at de blir flinkere til å bevege seg. M2 sin motivasjon er på en annen side er at han elsker jobben sin og ønsker at undervisningen skal være interessant og gøy for elevene. Motivasjonen til K2 kan ha visse likheter til det M1 uttrykker, da hennes motivasjon er at elevene trenger bevegelse samt at flere elever har godt av fysisk aktiv læring. K1 på sin side svarer dette og nevner *læring* ved:

«motivasjonen min er at ungene får læringsglede og at jeg tenker at elevene trenger å røre seg. Har lest meg masse opp på forskning og ser hvor viktig det er at vi rører oss for at vi skal ha det beste utgangspunktet for læring. Skjønner ikke hvordan andre kan forsvare å ikke bruke det (...))»

Vi kan se at svaret til lærer K1 skiller seg fra de andre lærerne sitt svar da hun er den eneste som nevner *læring*. Skolen som arena skal legge til rette for *læring* for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017), og det kan derfor stilles spørsmål til hvorfor tre av fire lærere ikke nevner *læring* som sin motivasjon for bruk av arbeidsmetoden. En mulig forklaring kan vise til at fysisk aktiv læring som arbeidsmetode er en relativt ny arbeidsmetode, som i tillegg er frivillig å praktisere blant lærere. Det er ikke noe som tilsier at lærere skal drive med fysisk aktiv læring da det verken er lovfestet, lærerplanfestet eller den «tradisjonelle» praksis. Dette kan tenkes å være en mulig forklaring på hvorfor lærerne ikke begrunner arbeidsmetoden med læring, men hovedsakelig med motivasjon eller at det skal være gøy. På den ene siden kan det kanskje virke bekymringsverdig at lærerne bruker så mye

tid på denne arbeidsmetoden, dersom elevenes læring ikke er deres motivasjon for å bruke denne metoden. I og med at lærerne uttrykker at det skal være gøy og at elevene trenger bevegelse, kan det stilles spørsmålsteget om fysisk aktiv læring blir mer sett på som en «lek» adskilt fra læring. På den andre siden kan vi likevel se at *praktiseringen* av fysisk aktiv læring blant M1, M2 og K2 tyder på at de har *læring* i fokus. Disse aktivitetene som ble beskrevet i analysedelen under «aktivitet for læring» kan kanskje indikere at alle lærerne har en praksis hvor elevenes læring er målet. Dette kan vise til at selv om lærerne ikke *sier* at deres motivasjon for bruk av fysisk aktiv læring er elevens læring, tyder det trolig på at lærerne *gjør* dette i sin praksis. En mulig årsak til dette kan være at fysisk aktiv læring ikke er satt i sammenheng med læreplanen på samme måte som for eksempel «skrivning», som spesifikt blir nevnt i læreplanen. Men vi kan se at i det i den nye læreplanen blir det nevnt at «*læreren skal legge opp til elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan tyde på at fysisk aktiv læring kanskje vil bli en mer praktisert arbeidsmetode i skolen de kommende årene, og da også begrunnet med *læring*.

6.0 Avslutning

Utgangspunktet for denne masteravhandlingen var at vi ønsket å undersøke «*hvilke erfaringer med fysisk aktiv læring har et utvalg norsklærere?*» som er avhandlingens problemstilling. Vi har vært innom mange ulike teoretiske perspektiver og begreper i håp om å kunne belyse dette. For å gjøre det mer ryddig under besvarelsen av problemstillingen, har vi i tillegg to forskningsspørsmål som kan hjelpe oss på veien med dette. Dermed kan vi starte med å se på det første forskningsspørsmålet som omhandler fysisk aktiv læring og læreplanen i norsk:

«hvordan knytter lærerne fysisk aktiv læring til læreplanen i norsk?»

Når det gjelder fysisk aktiv læring blir dette definert av oss under begrepsavklaring som «*ulike læringsprosesser der elevene lærer gjennom bevegelse*», og vi kan se at lærerne knytter det til læreplanen på ulike måter. Hos lærer K1 fikk vi se et mangfoldig bruk av aktiviteter som var direkte tilknyttet læreplanen, for eksempel ved at hun bruker både leik, dramatisering og bevegelse i norsktimene for å eksempelvis jobbe med kjerneelementet i norsk som omhandler «å eksperimentere kreativt med språket på ulike måter» (Utdanningsdirektoratet,

2020). Læreren M2 har knyttet fysisk aktiv læring til læreplanen i norsk gjennom dette med «å sette seg inn i andres livsbetingelser gjennom litteratur...» (Utdanningsdirektoratet, 2020), hvor han og elevene hans var innom temaet tvangstanker. Denne læreren tar ikke til takke med at elevene kun skal sitte inne på stolen sin i klasserommet og *tenke seg* til hvordan det kan være å ha tvangstanker, han lar elevene få et oppdrag som de må gjennomføre. Elevene skal gå rundt skolen og får ikke lov til å tråkke på asfalt, her gjør denne læreren noe annerledes ved at elevene faktisk får i et øyeblikk lov til å «oppleve» hvordan det faktisk kan være å ha tvangstanker – for eksempel en tvangstanke om å ikke kunne tråkke på asfalt som en del av hverdagen. Elevene vil trolig i en større grad evne å sette seg inn i denne tvangslidelsen etter denne opplevelsen. Hos lærer K2 knyttes aktiviteten til læreplanen ved hennes beskrivelse av å fysisk forme bokstaver og finne ting ute i skogen å forme disse med, under bokstavinnlæringen i 1. klasse og knyttes på denne måten fysisk aktiv læring direkte opp til læreplanen. Læreren M1 uttrykker at fysisk aktiv læring vil øke læringsutbyttet i norsk på den måten at «*flere undervisningsmetoder vil nå frem til flere elever, samtidig som at det vil øke forståelsen hos den enkelte*». Denne læreren er god på å se den enkelte elev og tilpasse undervisningen etter hva elevene trenger, og knytter konkret fysisk aktiv læring til læreplanen i norsk ved å inkludere *bevegelse* i læringssituasjoner. Et konkret eksempel på dette er da denne læreren legger opp til at eleven som sliter faglig skal få mulighet til å føle mestring på en eller annen måte, ved å legge inn stafett med løping i en læringssituasjon. Alle lærerne i utvalget praktiserer altså fysisk aktiv læring, og kommer med både holdninger og eksempler som kommer overens med den definisjonen. Det er på en annen side spennende å se at lærer K1 som ikke har SEFAL kompetanseheving er veldig god på å komme med eksempler og integrere fysisk aktiv læring som en del av undervisningen. Det kan tenkes at hennes personlige interesse for tematikken er av stor betydning. Alle lærerne uttrykker likevel et felles «læringssyn» ved at de ønsker å legge til rette for elevmedvirkning i stor grad, samtidig som at de ønsker å variere metodene så godt som mulig. Samtidig legger læreplanen i norsk opp til at «*norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende*» (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe alle lærerne på ulike måter virker til å praktisere ved bruk av fysisk aktiv læring.

Når det kommer til det andre og siste forskningsspørsmålet for denne masteravhandlingen er vi nysgjerrige på hvordan lærernes holdninger og erfaringer kan knyttes opp mot de teoretiske begrepene vi har gjort rede for i forskningsprosjektet, og dette forskningsspørsmålet lyder som følgende:

«hvordan samsvarer lærernes holdning til fysisk aktiv læring med teoretiske perspektiver på temaet?»

Her vil vi presentere de teoretiske perspektivene og se hvordan lærernes holdninger til fysisk aktiv læring kan samsvare med dette. Fysisk aktiv læring definerte vi som *«ulike læringsprosesser der elevene lærer igjennom å være i bevegelse»*.

Innenfor situert læring påvirker konteksten både hva som læres og hvordan det læres (Vingdal, 2014), og det er lite meningsfullt å skille kontekst og den som lærer (Lave & Wenger, 1991). Praksisen til læreren K2 kan indikere at hun er bevisst på at konteksten påvirker både hva som læres og hvordan det læres (Vingdal, 2014), ved å ta med elevene med språkvansker ut for å bruke fysisk aktiv læring med elementer av lek. Det virker som at hun ser på konteksten som meningsfull slik som Lave & Wenger (1991) poengterer at den er innenfor teorien om situert læring. Noe som kan knyttes til «mesterlæren» (Lave & Wenger, 1991, vår oversettelse) er hvordan lærer K2 lar elevene delta i et praksisfellesskap, hvor de andre elevene kan fungere som «mestere» for hverandre ved at de elevene som behersker språket praktiserer det læreren har kommunisert ved blant annet bevegelse, og dermed vil trolig forstå poenget raskere selv om de har språkvansker. Det kan virke som at elevene lærer fortere eller mer effektivt i en slik kontekst, ved at de får noe å «strekke seg mot» slik som teorien om situert læring beskriver den legitime perifere deltakelsen (Lave & Wenger, 1991). Når det gjelder læreren M2 sine holdninger til fysisk aktiv læring i samsvar med de teoretiske begrepene innenfor situert læring, virker det som at denne læreren også reflekterer over at konteksten påvirker både hva som læres og hvordan det læres. Han ønsker ikke at elevene hans skal få kunnskap overført, da han selv syntes slikt er uhorvelig kjedelig. Det kan se ut til at denne læreren setter dette med at eleven er «handlende i verden» høyt (Lave & Wenger, 2003, s. 46), nettopp ved å ikke utsette sine elever for en slik kunnskapsoverføring som innenfor situert læring blir omtalt som *tyranni* (Lave & Wenger, 2003) Når det gjelder dette med legitim perifer deltakelse ser det ikke ut til at denne læreren ser på seg selv som en mester, men gjennom gruppearbeid lar elevene lære heller i et praksisfellesskap. Han sier også at han ønsker å ha det gøy sammen med sine elever, og vi kan tolke det som at han ser på seg selv som «likeverdige» fremfor en mester, selv om han er læreren. Det virker som at han ønsker å lære sammen med elevene, og ikke bare overføre sine kunnskaper videre til elevene. Læreren K1 sin holdning til fysisk aktiv læring er at hun opplever at elevene lærer bedre ved å

ha aktivitet knyttet til kompetansemål i norsk, og ved å jobbe med noe i dybden. Innenfor situert læring kan muligens dybdelæring bli knyttet til situert læring ved denne legitime perifere deltakelsen. Ved at elevene får være i et praksisfellesskap over tid og i en kontekst som er relevant, vil elevene trolig etter hvert kunne oppleve å lære noe i dybden på den måten som lærer K1 legger også legger opp til; bruk av ulike aktiviteter innenfor et tema, hvor hun kombinerer aktivitet, se filmer og se bilder om ett og samme tema over tid. Hos læreren M1 kan vi også se at han i samsvar med teorien om situert læring tar stilling til konteksten, ved å reflektere over at «de fysiske rammene» som er i et klasserom ofte kan sperre for læring, slik som i utgangspunktet Lave & Wenger tenkte og. Det virker som at Lave & Wenger i utgangspunktet ikke var så begeistret for prinsippet i skolen, og det kan i stor grad kobles opp til det M1 uttrykker. Det virker for oss som at M1 tenker slik på grunn av at han har elever med både faglige utfordringer og vanskeligheter med å sitte stille og derfor evner å se «problemet» i at skolen kun er tilpasset en elvetype, som en annen lærer (M2) uttrykte i sitt intervju.

Innenfor Dewey (1916) sin teori lærer elevene av de erfaringene som blir reflektert over fremover eller bakover, og en forutsetning for å få slike verdifulle erfaringer er å ikke skille mellom hode og kropp. Det mest iøynefallende eksemplet fra en lærer som går hånd i hånd med dette teoretiske perspektivet er fra lærer K1. Hun sier at aktivitet er med på å både styrke engasjement og læring, og selv om elevene skulle ta feil vil de likevel huske denne læringssituasjonen mye bedre, nettopp fordi denne feilen skjer i en aktivitet. Hos lærer K2 som har elever som ikke behersker verbalspråket så godt, er det ingen tvil om at dette kan knyttes mot Dewey sitt utsagn «et gram erfaringer er bedre enn et tonn teori» (Dewey, 1916, s. 54). Dette mener Dewey generelt om alle læringssituasjoner, da kunnskap uansett ikke kan overføres til elevene.

Innenfor det teoretiske perspektivet som sosialsemiotikken har så vil en elev lære i et multimodalt læringsmiljø ved å være medvirkende. Vi kan se at alle lærernes holdninger til fysisk aktiv læring vil legge opp til elevmedvirkning ved at prinsippet i fysisk aktiv læring legger opp til det i seg selv, men også gjennom sin beskrivelse av egen praksis bekrefter dette. Lærer K1 sin beskrivelse er at elevene lærer bedre av å være i aktivitet, lærer M1 sin beskrivelse er at fysisk aktiv læring som metode vil bidra til at elever får lært på ulike måter som er med på å forsterke læringsutbyttet, samtidig som at fysisk aktiv læring vil gi en bedre forståelse hos den enkelte. Hos læreren K2 kan vi tolke at hennes holdninger knyttet til fysisk

aktiv læring også kan samsvare med sosialsemiotikken der hun lar elevene under bokstavinnlæring, stafetter og lignende både være medvirkende, men også omforme «signs» (Kress, 2010) til egne «signs» ved å forme bokstaver fysisk med ressurser fra uteområdet. Hos læreren M2 ser vi også at hans holdninger samsvarer med dette som sosialsemiotikken bygger på, både ved å bidra til et multimodalt læringsmiljø, men også ved å la elevene omforme «signs» fra det som ligger i mening kommunisert fra læreren om temaet tvangstanker og omforme sin egen mening og kommunisere egne «signs» når de selv får kjenne på kroppen hvordan det kunne være.

Innenfor embodiment handler det om at det er det kroppslige som er i fokus, og dette kan vi spesielt se hos læreren K2 som lar elevene fysisk bruke hendene for å forme bokstaver. Vi kan ikke konkludere med at praksisen til lærerne setter den kroppslige læringen i fokus, men vi kan se tilfeller av at den kroppslige læringen er en del av læringen.

For å avslutningsvis ta stilling til problemstillingen for denne avhandlingen «*hvilke erfaringer med fysisk aktiv læring har et utvalg norsklærere?*», kan vi si at det blant lærerne er en stor variasjon i lærernes erfaringer med fysisk aktiv læring, både når det gjelder hvor lenge de har praktisert fysisk aktiv læring og hvor ofte de bruker arbeidsmetoden. Alle lærerne ser positivt på metoden, men tar også begrensningene ved metoden i betraktning. Metoden blir hovedsakelig praktisert utfra en interesse hos lærerne, og varierer derfor i stor grad ettersom hvor mye de selv har ønsket å sette seg inn i det. For å trekke frem *noe* kan vi se at erfaringene til K1 med fysisk aktiv læring bunnet mye i hennes interesse for forskning og hvorfor bevegelse i sammenheng med læring er viktig. De andre lærernes erfaringer var ikke like begrunnet, men vi kunne se at deres praksis likevel viste en mangfoldig og variert undervisning med fokus på elevenes læring.

Ved å skrive denne avhandlingen har vi fått en betydelig bedre forståelse av fysisk aktiv læring. Da vi begynte å skrive denne oppgaven trodde vi at vår forståelse var bred, da vi både har skrevet om temaet tidligere og har en personlig interesse for det. Nå som vi har skrevet denne oppgaven har vi innsett at forståelsen vi hadde var smal, fordi vi nå har lært så utrolig mye. Vi har tilegnet oss en mengde ny kunnskap som vi ikke hadde forutsett at kunne endre forståelsen våres av fysisk aktiv læring. Det at vi har sett på fysisk aktiv læring i lys av teoretiske perspektiver har gjort at vi nå ser enda flere grunner til å bruke det enn før vi startet

å skrive denne avhandlingen. Vi har fått erfare at fysisk aktiv læring handler om så mye mer enn det forståelsen vår kunne dekke i starten av prosjektet. Vi har tidligere tenkt at arbeidsmetoden er noe nytt og annerledes, men ved å gå så dypt inn teorier om bevegelse har vi innsett at dette er noe som faktisk er en del av oss, og alltid har vært det. Det er ikke bare for lek og moro at en bruker fysisk aktiv læring, det er faktisk en *mening* i det (bevegelse). Kanskje er det på tide at en begynner å ta i betraktning også de elevene som føler at skolen ikke er tilpasset dem, men kun de elevene som klarer å sitte stille? Når bevegelse bunner i noe alle har; altså kroppen, så dette vil vel dette være en tilpasning for oss alle.

Anbefalinger for videre forskning kan være å studere hvordan den nye læreplanen vil påvirke elevenes læring, da den nye læreplanen i mye større grad legger opp for dette med bevegelse, lek, bruke sanser i norskfaget – læreren *skal* stimulere til lærelyst ved å ta i bruk disse elementene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi opplevde at utvalget brukte fysisk aktiv læring på bakgrunn av egen interesse, men det hadde vært spennende å fulgt utviklingen nå som det faktisk er en del av læreplanen og sett effekten gjennom blant annet en effektstudie.

«Det er ingen hemmelighet at norsk skole har vært tilpasset for dem som klarer å sitte stille, liker å lese, som klarer å gjøre ting selv om det er uhorvelig kjedelig» - Isak Dreyer eller «Norges tøffeste» (*Fallmyr, 2021*).

7.0 Referanseliste

Bezemer, J. & Kress, G. (2015). *Multimodality, Learning and Communication – A social semiotic frame*. London: Routledge.

Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dewey, J. (1916). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), (2010), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* (Kristensen, B., Overs.). (s. 53-66). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Fallmyr, S. S. (2021, 11. april). Fisker Isak Dreyer (26) fra Bodø vant Norges Tøffeste på NRK. *NRK (Norsk rikskringkasting)*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/nordland/xl/fisker-isak-dreyer-26-fra-bodo-vant-norges-toffeste-pa-nrk-med-jorgine-vasstrand-funkygine-1.15447425>

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget.

Høgskulen på Vestlandet. (2020, 14. oktober) Fysisk aktiv læring (FAL). Hentet fra: <https://www.hvl.no/om/sefal/fysisk-aktiv-laring/>

Jewitt, C. , Kress, G., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). Exploring learning through visual, actional and linguistic communication: *The multimodal environment of a science classroom*. *Educational review*. 53 (1), s. 5-18. <https://doi.org/10.1080/00131910123753>

Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – For hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kolle, E., Steene-Johannessen, J., Sävfenbom, R., Anderssen, S. A. Grydeland, M., Eklund, U., ... , Solberg R. B., (2019). *School in motion*. Norges idrettshøgskole. Hentet fra: <https://mhfa.no/contentassets/2d2a4a3ae1ff476f95d6af372109ba34/sluttrapport-scim.pdf>

Kosmas, P., Loannouand, A., Zaphiris, P. (2018). Implementing embodied learning in the classroom: effects on children's memory and language skills. *Educational media International*, 56 (1), s. 59–74. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1547948>

Kress, G. (2010). *Multimodality: a social approach to contemporary communication*. London: Routledge

Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning – The rhetorics of the science classroom*. London and New York: CONTINUUM.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnsopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring – og andre tekster* (B. Nake, Overs.). København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Leung, A. K. Y., Qiu, L., Ong, L., & Tam, K. P. (2011). Embodied Cultural Cognition: Situating the Study of Embodied Cognition in Socio-Cultural Contexts. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(9), 591–608. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00373.x>

Løvland, A. (2007) *På mange måtar: samensatte tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Mangen, A., L. & Balsvik., L. (2016). Pen or keyboard in beginning writing instruction? Some perspectives from embodied cognition. *Trends in Neuroscience and Education*, 5 (3), 99-106. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2016.06.003>

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design – an interactive approach*. (3.utg). Los Angeles: SAGE Publications.

Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2011). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Forlag AS.

Moser, T. (2014). *Læring og kropp*. I J. H. Stray, L. Wittek (red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 251 – 269). Oslo: Cappelen Damm AS.

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – et multimodalt perspektiv*. Finland: WS Bookwell.

Skage, I. (2016). Fysisk aktivitet som pedagogisk læringsmetode i skolen. *Fysioterapeuten*, 83(5). s. 20-25. Hentet fra: <https://fysioterapeuten-eblad.no/dm/fysioterapeuten-5-16/files/assets/basic-html/page-26.html>

Thorsnes, T., & Veum, A. (2013). Multimodale skapande praksisar. Forsøk på artikulasjonar ut frå sosialesemiotikk og samtidas relasjonelle kunsthåndverk. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 6(1). 1-21. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.593>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder – i praksis* (4. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i norsk (NOR01-06). Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London and New York: Routledge.

van Leeuwen, T. (2011). Multimodality. I Simpson, J. (Red.), *The routledge handbook of applied Linguistics* (s. 668-682). New York : Routledge.

Vingdal, I. M. (Red.). (2014). *Fysisk aktiv læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Pilotintervju

Bakgrunnsspørsmål

Alder?

- 24.

Hvilken utdanning har du?

- Adjunkt med opprykk.

Hvor lenge har du jobbet i skolen?

- 6 år.

Hvilket trinn er du lærer på i dag?

- Femte trinn.

Hvor mange elever har du i klassen?

- 18 elever.

Hvor mange elever er det totalt på hele skolen?

- Mellom 4-500 elever tror jeg. Det er en 1-7 skole.

Erfaringer med FAL (Fysisk aktiv læring)

Har du noe utdanning innenfor FAL? (Hvis ja - Hvorfor tok du denne utdannelsen?)

- Nei.

Har du utdanning innen kroppsøving/idrett fra tidligere?

- Nei, men jeg har gått idrettslinje og vært håndballtrener.

Hva er FAL for deg? (Hvis etterutdanning, er det forskjell nå kontra før du tok SEFAL utdanning)

- Oi, ja. Nå har jo jeg hovedsakelig matteundervisning, så jeg har ikke norsk i år. Men jeg bruker 1 time i uken på at elevene skal bevege seg. Blant annet på oppgaver med bevegelse, hvor elevene ikke sitter stille. Trenger ikke ha skyhøy puls, men at de for eksempel skal gå og hente en oppgave, eller som leik.

Oppfølging: bruker du FAL kun som avbrekk i undervisningen?

- Jeg bruker FAL for selve øvelsen sin skyld, ikke som et avbrekk.

Har du andre fag også?

- Jeg har KRLE, og noen ganger kan det bli litt som et avbrekk i dette faget. I engelsk som jeg har blir det mer FAL.

Hvordan har denne måten å undervise på fungert for deg?

- Jeg opplever at elevene blir mer motiverte. Jeg har hatt disse elevene fra da de startet i 5. klasse, og da var de ikke spesielt glade i verken matte eller engelsk. Nå liker de begge fagene. Med tanke på motivasjon har dette fungert veldig bra.

Planlegging av undervisningen

Hvordan planlegger du norskundervisningen?

- Jeg går ut fra kompetansemål, og lager deretter vurderingskriterier eller mål for timen. Så finner jeg en aktivitet som kan passe til det målet. For eksempel da elevene skulle lære "om kroppen", fikk de sette navnet på alle de ulike kroppsdelene. Da hang jeg opp en stor plakat som avbildet en gutt, og elevene fikk lapper med de ulike navnene på kroppsdelene som de fikk i oppgave å plassere på denne plakaten.

Så du planlegger med utgangspunkt i punkt i mål?

- Ja.

Hvordan planlegger du når du ønsker å integrere FAL i undervisningen?

- Egentlig på samme måte. Men jeg kan sitte på Facebook og hente inspirasjon ut derifra, eller eventuelt til neste kapittel, og lagre det i en bank. Men i utgangspunkt i kompetansemålene.

Planlegger du annerledes i økter hvor det skal øves på kommaregler kontra en økt der en skal øve på kritisk tilnærming til tekst?

- Bruker stort sett alltid denne planleggingsmetoden. Tar utgangspunkt i mål og disse vurderingskriteriene. Så blir på en måte det samme. Men du kan for eksempel feste på et komma og gjøre det til en mer fysisk aktivitet, mens når du skal lese en tekst må du nok sitte mer stille.

Planlegger du med utgangspunkt i eleven eller med utgangspunkt i lærestoffet?

- Oi, vanskelig. Planlegger i stor grad i henhold til eleven, eller tilpasser lærestoffet til eleven. Så en blanding. Men tilpasser pensumet til eleven.

Hvor ofte bruker du FAL?

- Stort sett daglig, prøver å få det til daglig. Gjerne hver undervisningstime- det er målet. Men det er ikke alltid jeg får til det.

Hvor mye tid bruker du på for- og etterarbeid med FAL?

- Bruker ikke så mye tid på etterarbeid, annet enn refleksjon på om det fungerte godt eller ei. Men planleggingen tar mye tid, med tanke på alle forberedelser og rekvisitter. Dette tar kanskje 3-4 timer i uken å planlegge.

Hva er din motivasjon for å bruke FAL?

- Jeg ser at elevene liker å være mer delaktige. Og det er noe som også er i fagfornyelsen. Ser mer mestring og glede, og er gøy å være mer med selv også.

Så du er med selv?

- Ja, hvis det er mulighet for det

I læreplanen nevnes begrepet "leik" ved flere anledninger, tenker du at FAL kan kompensere for dette?

Ja, i aller høyeste grad. Det er mulighet for å ha stafett eller andre leiker. Så ja.

Organisering og gjennomføring av undervisningen

Kan FAL bidra til TPO?

- Ja, jeg opplever egentlig det. Det er mye lettere. For eksempel i matte med multiplikasjon. Hadde "quiz -quiz-trade". Da hadde de ulike multiplikasjonsstykker, og da kunne jeg tilpasse hvem som fikk de enkle og de vanskeligere stykkene. Så i matte er det veldiglett. Ikke prøvd så mye i norsk.

Kan du beskrive noe som kan være bra og noe som kan være utfordrende med fysisk aktiv læring som en del av norsk?

- Det som er bra er at elevene får deltatt mer i læringen, samtidig som de får bevegelse. Forskning sier jo at man trenger bevegelse for å lære. Det som er utfordringen i norsk er at tekstlesing krever en del stillesitting. Men i analyse av tekst kan det være mulig med bruk av FAL, men akkurat i den lesebiten er det vanskelig.

Hvordan opplever du relasjon/kommunikasjon til elevene ved denne måten å jobbe på?

- Bedre relasjon, deltar mye selv. Elevene ser at læreren kan ta feil på en måte.

Får du inkludert elevene på en annen måte?

- Det blir mer synlig, om elevene ikke jobber. Så de vil på en måte være med uansett, og ikke bli sittende.

Sliter du med å få med noen?

- I starten. Men så fort de ble trygge på metoden så gikk det greit .

Virkning av FAL

Forskning indikerer at barn kan lære bedre av å ha fysisk aktivitet integrert i undervisningen. Hva tenker du om dette?

- Nei, det tenker jeg absolutt er reelt. Opplever jo også det. Vi har jo to klasser på 5. trinn, 5a og 5b. I den andre klassen hadde de mye dårligere resultater, enn i min. Så det kan man jo diskutere om det var en faktor.

Hvilke læringsaktiviteter tenker du kan bidra til dette?

- På en måte læringsaktiviteter som bygger opp til at elevene får noe puls, må jo ha noe bevegelse inn i bildet. Forskning sier jo det. Så en blanding av de rolige aktivitetene og de med puls.

Er det noen fag du tenker det er vanskeligere å integrere FAL i?

- Jeg synes det er vanskeligere i KRLE, pga. er et tungt stoff. Hvis man skal gjøre om alt til lapper blir det veldig oppfattende arbeid. Men med kreativitet kan du jo integrere det i de fleste fag. Men er jo noen fag som krever litt lesing også.

Hvilke type læringsaktiviteter kan fungere som distraksjon for elevenes læring?

- At de på en måte, aktiviteten sin verdi blir litt borte? Eller hva tenkte dere med det spørsmålet?

Ja, hvis du legger det opp for vanskelig kroppslig kanskje?

- For eksempel hadde vi for to uker siden matte for skøyter. Så jeg la opp timen til det. Men elevene kunne jo ikke gå på skøyter. Så det ble ikke så mye matte, siden det ble for vanskelig for dem med det kroppslige.

Er FAL noe du kommer til å fortsette å bruke som lærer?

- Ja, jeg opplever det veldig positivt. Så det tror jeg at kommer til å fortsette med.

Avsluttende

Har du noen andre innspill eller kommentarer helt til slutt?

- Jeg har egentlig ikke det.

8.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål

- Alder?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvilket trinn er du lærer på i dag?
- Hvor mange elever har du i klassen?
- Hvor mange elever er det totalt på hele skolen?

Fysisk aktiv læring blir definert som «*en undervisningsmetode som læreren kan bruke i teoretiske fag, der elevene er fysisk aktive*». Vi forstår altså fysisk aktiv læring som et samlebegrep for læringsprosesser der elevene er fysisk aktive. Det er ment som et utvidet didaktisk innhold for å legge til rette for læring hos elevene.

Erfaringer med FAL (Fysisk aktiv læring)

- Har du noe utdanning innenfor FAL? (Hvorfor tok du denne utdannelsen?)
- Har du utdanning innen kroppsøving/idrett fra tidligere?
- Hva handler FAL om for deg? (din definisjon/er det forskjell nå kontra før du tok SEFAL utdanning)

Oppfølging: bruker du FAL kun som avbrekk i undervisningen?

- Syntes du det er utfordrende å integrere FAL i undervisningen.
- Hvordan har denne måten å undervise på fungert for deg?

Planlegging av undervisningen

- Hvordan planlegger du norskundervisningen? (med utgangspunkt i mål?)

Planlegger på samme måte når du når du ønsker å integrere FAL i undervisningen?

(I neste spørsmål har vi plukket ut to "delemner" fra læreplanen i norsk)

- Planlegger du annerledes i økter hvor det skal øves på kommaregler kontra en økt der en skal øve på kritisk tilnærming til tekst?
- Planlegger du med utgangspunkt i eleven eller med utgangspunkt i lærestoffet?
- Hvor ofte bruker du FAL?
- Hvor mye tid bruker du på for- og etterarbeid med FAL?
- Hva er din motivasjon for å bruke FAL?

- I læreplanen nevnes begrepet "leik" ved flere anledninger, tenker du at FAL kan kompensere for dette?
- (Det er jo kommet ny læreplan i LK20)
Hva tenker du om FAL i lys av den nye læreplanen?

Organisering og gjennomføring av undervisningen

- Kan FAL bidra til TPO?
- Hvordan opplever du relasjon/kommunikasjon til elevene ved denne måten å jobbe på?
- (Oppfølging: sliter du med å nå noen?, får du inkludert elevene på en annen måte?)
- Kan du beskrive noe som kan være bra og noe som kan være utfordrende med fysisk aktiv læring som en del av norsk?
- Er det noen fag du tenker det er vanskeligere å integrere FAL i?

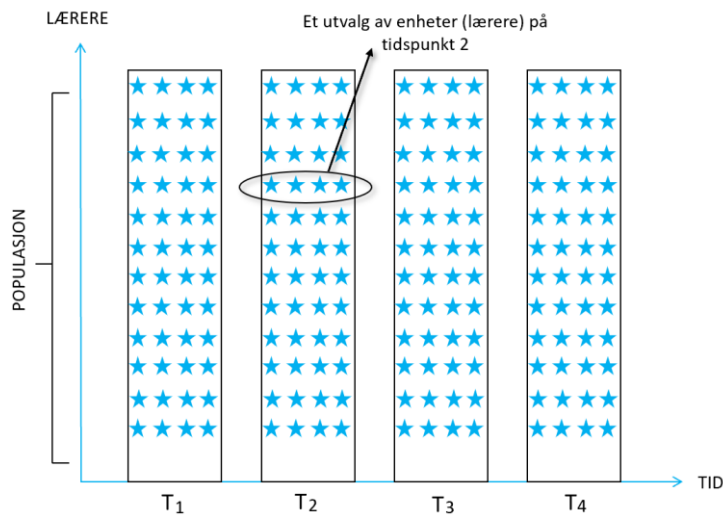
Virkning av FAL

- Forskning indikerer at barn kan lære bedre av å ha fysisk aktivitet integrert i undervisningen. Hva tenker du om dette?
- Er det noen type læringsaktiviteter som kan fungere som distraksjon for elevenes læring? (Kan aktiviteten ta fokuset bort fra læringen)
- Er FAL noe du kommer til å fortsette å bruke som lærer?

Avsluttende

- Har du noen andre innspill eller kommentarer helt til slutt?

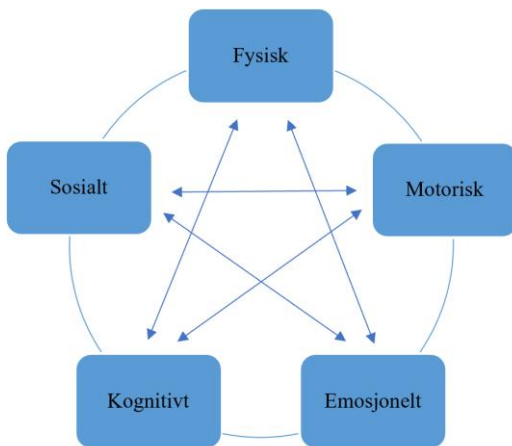
8.3 Vedlegg 3 – Figur av tverrsnittstudie



Tverrsnittstudie – studie av et utvalg på ett tidspunkt (*= en lærer på et tidspunkt)

Figur 4.4 (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 88)

8.4 Vedlegg 4 – Modell holistisk læringsyn



Modell 3.1 (Vingdal, 2014, s. 40)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Fysisk aktiv læring i norskfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på læreres holdninger til forekomsten av arbeidsmetoden fysisk aktiv læring innenfor norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut av hvordan lærere kan bringe fysisk aktiv læring innenfor undervisningen i norskfaget på ulike måter. Vi tenker at denne arbeidsmetoden er noe som vil utvikles i årene som kommer, og derfor er noe spennende og relevant for oss å se nærmere på. Dette er en masteroppgave innenfor norskfaget på 30 studiepoeng, som skal leveres mai 2021. Opplysningene skal ikke brukes til andre formål enn dette prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket ut fra relevant utdanning for prosjektet, og har blitt trukket ved hjelp av personlig nettverk. Vi har fått tilgang på noe av utvalget fra Geir Kåre Resaland som er leder for Senter for fysisk aktiv læring, og professor ved Høgskolen på Vestlandet. En del av utvalget er kontaktet gjennom han.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi skal bruke intervju som metode. Opplysningene som samles inn dreier seg hovedsakelig om arbeidsmetoden fysisk aktiv læring. Opplysningene vil registreres ved elektroniske notater.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du tillater å bli intervjuet. Det vil ta deg ca. 30-40 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om planlegging og gjennomføring av norskøker med innhold av fysisk aktiv læring. Dine svar fra intervjuet blir registrert i elektroniske notater.

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.

- *Behandlingsansvarlig institusjon blir Universitetet i Sørøst-Norge og de som vil ha tilgang er Anette Krogh, Krystiana Rita Landerud (studenter), Evy Beate Stykket, Solfrid Bratland-Sanda (veiledere).*
- *Tiltakene som blir gjort for at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene er å erstatte kontaktopplysningene med en kode.*

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.2021. Eventuelle personopplysninger vil bli tilintetgjort ved prosjektets ende.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Solfrid Bratland-Sanda på mail solfrid.bratland-sanda@usn.no og Evy Beate Stykket på mail evy.b.stykket@usn.no ved Universitetet i Sørøst-Norge.*
- *Vårt personvernombud: Paal Arne Solberg på mail personvernombud@usn.no, eller tlf.: 91860041*

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

*Evy Beate Stykket
Solfrid Bratland-Sanda
(Forsker/veileder)*

*Anette Krogh
Krystiana Rita Landerud*

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *fysisk aktiv læring i norskfaget*, 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)

8.6 Vedlegg 6 – NSD godkjenning

1/9/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Fysisk aktiv læring i norskfaget

Referansenummer

412253

Registrert

06.01.2021 av Krystiana Rita Landerud - 147730@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Solfrid Bratland-Sanda, Solfrid.Bratland-Sanda@usn.no, tlf: 35952798

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Krystiana Rita Landerud, krystianarita@gmail.com, tlf: 95100494

Prosjektperiode

18.01.2021 - 30.06.2021

Status

08.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

08.01.2021 - 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 den 08.01.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

8.7 Vedlegg 7 - Samarbeidsprosessen

- Logg

Denne loggen omfatter det arbeidet vi har gjort individuelt. Majoriteten av arbeidet er gjort i samhandling (samtidig individuelt) og er vanskelig å beskrive i en logg. Vi har gjennomgående jobbet på den måten at vi sitter sammen og først blir enig om hva vi skal gjøre, deretter har vi enten diskutert samtidig som vi har skrevet eller hatt små oppdrag på hver vår kant som samles til et kapittel/avsnitt. Det blir på samme måte som i intervjuene der vi begge er delaktige men har ulike oppgaver og at disse oppgavene varierer.

| Navn på student | Utført arbeid | Kommentar |
|-----------------|--|-----------|
| Anette | Notert under to intervjuer | |
| Krystiana | Notert under to intervjuer | |
| Anette | Ledet to intervjuer | |
| Krystiana | Ledet to intervjuer | |
| Anette | Skrevet første utkast av metodekapittel | |
| Krystiana | Lest korrektur på analysekapittel | |
| Anette | Skrevet første utkast til to av kategoriene innenfor analyse | |
| Krystiana | Skrevet første utkast til to av kategoriene innenfor analyse | |
| Anette | Lest korrektur på metodekapittel | |
| Krystiana | Revidert og skrevet deler av metodekapittel | |

- Generell beskrivelse av arbeidsprosessen

Vi vil her beskrive arbeidsfordelingen som er foretatt i sammenheng med dette forskningsprosjektet. Når det kommer til hvordan vi har lagt opp fordelingen har denne blitt til underveis i skrivingen. Vi valgte i starten av samarbeidsprosessen å fordele lesing av teorien på den måten at vi leste litt hver. Hvem som leste hvilken teori var forholdsvis tilfeldig da vi følte vi måtte "starte et sted". Etter hvert som vi leste hver for oss fant vi ut at noe av teorien ble såpass utfordrende at vi var nødt til å bruke hverandre i lesingen. Vi valgte da begge å sette oss inn i det den andre hadde lest for så å diskutere og møtes om en felles forståelse. Det vi har lest individuelt har vi presentert for hverandre og snakket oss igjennom. Dette har hjulpet oss gjennomgående i forskningsprosjektet og bidratt til at vi sammen har

forstått aspekter vi ikke nødvendigvis hadde forstått på egenhånd i like stor grad. Det vi har lest på egenhånd har alltid den andre vært deltakende i på den måten at vi begge alltid har passet på å sette oss inn i alt av teori. Når det er sagt har naturligvis den som har skrevet førsteutkast på noe fått et naturlig eierskap til disse delene av oppgaven. Det som er fint med vårt samarbeid er at vi begge tørr å være kritiske til det den andre skriver og mener. Vi har egentlig ikke endret arbeidsfordelingen noe underveis i semesteret og vi har stort sett vært enig om inndelingen. Har vi hatt uenigheter har vi snakket sammen og klart å løse det i samhandling med hverandre. Igjennom hele prosessen har vi hatt et felles fokus på forskningsprosjektets beste.

