



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Emnekode: LU1-PEL415

Emnenavn: Pedagogikk og elevkunnskap 2b, 1-7

Vurdering: Bacheloroppgave

Navn / kandidatnummer: Anna Tora N. Uthaug(20)

Leveringsfrist: 19. mai 2015

Vurderingstype: Ordinær

Fagansvarlig: Paul Erik Rosenbaum og Erik Bulie

Praktisk-estetiske metoder i arbeidet med motivasjon i barneskolen



Bacheloroppgave ved Høgskolen Stord/Haugesund

Anna Tora N. Uthaug

Våren 2015

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan bruk av praktisk-estetiske metoder kan bidra i arbeidet med motivasjon i barneskolen. Ideen til oppgaven kom under et inspirerende foredrag ved jubileumskonferansen på HSH høsten 2014. Her ble fordeler med bruk av praktisk-estetiske metoder lagt fram. I tillegg til dette er forskningen inspirert av et ønske om å skape variasjon i skolehverdagen og en frykt for å gå seg fast i gamle spor. Jeg ønsket derfor å utfordre min egen komfortsone i arbeidet med elevenes motivasjon.

Forskningen ble gjennomført på et tredje trinn med 53 elever. Her ble metodene ”lærer i rolle” og ”rammelek” brukt i arbeidet med å motivere elevene i samfunnsfagundervisningen. Tema denne perioden var steinalderen. Forskningen baserer seg på aksjonslæring der jeg som lærer forsker på eget undervisningsopplegg. Under her var observasjon en avgjørende metode. I tillegg til dette ble intervju brukt for å gi forskningen en tydeligere elevstemme.

I bunn for oppgaven ligger et helhetlig kunnskapssyn med troen på at det ikke bare er elevenes faglige kunnskaper som skal utvikles i skolen, men også elevenes personlige og sosiale sider. I støtte for denne tanken har den sosiokulturelle teorien til Lev Vygotsky vært viktig. Videre bygger oppgaven på motivasjonsteorien til Ryan og Deci; ”self determination theory”. Andre viktige teoretikere er John Deweys og hans tanker om læring gjennom handling og refleksjon. I tillegg til dette vil de praktisk-estetiske metodenes plass i en teoretisk skole bli presentert. Under her *lærer i rolle* og *rammelek* samt danning gjennom de to.

Det er flere faktorer som har vært med på å påvirke resultatet av denne forskningen. For det første var det en svært stor elevgruppe som krevde store lærerressurser. Dette, i tillegg til den korte tiden som ble gitt til gjennomføring, er faktorer som har ført til at jeg har vært noe kritisk til egne funn. Det kommer likevel tydelig fram i arbeidet at elevene var svært motiverte underveis i undervisningsopplegget. Elevene viste stort engasjement både i formidling og bearbeiding av fagstoffet.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 <i>Bakgrunn og problemstilling</i>	1
1.2 <i>Relevant forskning</i>	2
1.3 <i>Oppbygging av oppgaven</i>	2
2.0 TEORI	3
Kunnskaps- og læringssyn:	3
2.1 <i>Helhetlig kunnskapssyn</i>	3
2.2 <i>Sosiokulturell læring</i>	4
2.2.1 <i>Lev Vygotsky</i>	4
Motivasjon:	5
2.3 <i>Motivasjon</i>	5
2.3.1 <i>Ryan og Deci</i>	5
Praktisk-estetiske metoder og motivasjon:	6
2.4 <i>Praktisk-estetiske metoder i en teoretisk skole</i>	7
2.5 <i>Lek i grunnskolen</i>	7
2.5.1 <i>Rammelek og motivasjon</i>	8
2.6 <i>Drama i grunnskolen</i>	9
2.6.1 <i>Lærer i rolle og motivasjon</i>	9
2.7 <i>Danning gjennom samfunnsfag og de praktisk-estetiske metodene</i>	10
2.7.1 <i>Danning i samfunnsfaget</i>	10
2.7.2 <i>Danning gjennom rollespill og lek</i>	11
Annen relevant teori:	12
2.8 <i>John Dewey</i>	12
3.0 METODE	13
3.1 <i>Aksjonslæring</i>	13
3.2 <i>Metoder for innhenting av data</i>	14
3.2.1 <i>Observasjon som del av aksjonslæring</i>	14
3.2.2 <i>Intervju</i>	15
3.3 <i>Undervisningsopplegg</i>	16
3.3.1 <i>Planlegging</i>	16
3.3.2 <i>Reise tilbake i tid</i>	16
3.3.3 <i>Lærer i rolle</i>	17
3.3.4 <i>Rammelek</i>	17
4.0 PRESENTASJON AV DATA	19
4.1 <i>Reise tilbake i tid</i>	19
4.2 <i>Lærer i rolle</i>	19
4.2.1 <i>Høyt engasjement</i>	19
4.2.2 <i>Lavt engasjement</i>	20
4.3 <i>Tankekart</i>	20
4.3.1 <i>Høyt engasjement</i>	20
4.3.2 <i>Lavt engasjement</i>	21
4.4 <i>Rammelek</i>	21
4.4.1 <i>Høyt engasjement</i>	22
4.4.2 <i>Lavt engasjement</i>	22
4.5 <i>Avsluttende kommentar til datamaterialet</i>	24
5.0 DRØFTING	25

<i>5.1 Elevenes motivasjon; Kan vi stole på elevens stemme?</i>	25
5.1.1 Ryan og Decis motivasjonsteori	25
<i>5.2 Lærer i rolle og rammeleke; metoder som fremmer motivasjon?</i>	27
5.2.1 Motivasjon gjennom rammeleken	28
5.2.2 Motivasjon gjennom lærer i rolle	28
<i>5.3 Elevenes læringsutbytte; Lærte elevene noe?</i>	29
5.3.1 John Dewey	30
5.3.2 Danning; Også et læringsutbytte?	30
<i>5.4 Det sosiokulturelle i undervisningsopplegget; Motiverende?</i>	32
<i>5.4 Praktisk-estetiske metoders bidrag til motivasjon; En konklusjon?</i>	33
6.0 AVSLUTNING	34
7.0 KILDER	35
8.0 VEDLEGG	37
<i>Vedlegg I – Intervjuguide elevene</i>	37
<i>Vedlegg II– Spørreskjema kontaktlærerne</i>	38
<i>Vedlegg III – Diamant til undervisningsopplegg</i>	39
<i>Vedlegg IV– Informasjonsskriv rektor</i>	43
<i>Vedlegg V – Informasjonsskriv foresatte</i>	44

1.0 INNLEDNING

I denne oppgaven vil jeg se på hvordan bruk av praktisk-estetiske metoder kan virke motiverende for elever i grunnskolen. Praktisk-estetisk betyr i denne sammenhengen de skolefagene som har en overvekt av fysisk/manuelle aktiviteter som er av rent praktisk eller estetisk art. Her under kommer blant annet kunst og håndverk, kroppsøving, musikk og drama (Bø og Helle, 2013). Begrepet metode betyr i denne sammenhengen ”den arbeidsmåten som læreren bruker for å få elevene til å nærme seg målet” (Bø og Helle, 2013, s. 190). Ved å sette disse to begrepene sammen ser en hva bruk av praktisk-estetiske metoder innebærer.

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Ideen til oppgaven fikk jeg under et inspirerende foredrag av Vigdis Vangsnes på jubileumskonferansen ved HSH høsten 2014. Her ble fordeler ved bruk av drama i skolen tatt opp. Det finnes flere fellestrekk mellom læringsutbyttet fra praktisk-estetiske læreprosesser og samfunnsfag. Dette inspirerte meg til å kombinere de to feltene. Ved å bruke metoder fra det praktisk-estetiske i arbeidet med et tema i samfunnsfag var målet å skape økt motivasjon blant elevene.

Samfunnsfaget krever både elevdeltakelse og elevforståelse. Dette gir lærer store muligheter til å være kreativ når det kommer til valg av formidlingsmetode og metode for bearbeiding av fagstoff. Elevenes fantasi og kreativitet kan her tas i bruk med stor fordel. Dette var en avgjørende tanke bak forskningen.

Problemstillingen jeg har jobber ut fra er;

”Hvordan kan bruk av praktisk-estetiske metoder motivere elever i arbeidet med samfunnsfag?”

Da oppgavens omfang setter grenser for forskningsopplegget vil fokuset være på metodene ”lærer i rolle” og ”rammelek”. Disse vil bli videre presentert i teorikapittelet.

1.2 Relevant forskning

Bruk av lek i skolen har vært et hett av-og-på-tema i skoledebatter etter innføring av Kunnskapsløftet da metodefriheten blant lærerne ble stor. Her skulle det beste fra skole og barnehage møtes, men skjedde dette? Det er i tillegg gjennomført flere forskningsprosjekt med tanke på elevenes utbytte av lek og andre praktisk-estetiske metoder i skolen.

Mellom 2007 og 2010 ble det blant annet satt i gang et forskningsprosjekt ved universitetet i Stavanger kalt *Drama, kreative og estetiske læreprosesser* (Jacobsen, 2. august 2010). Formålet med prosjektet var å finne ut hvordan skoler kan bruke drama og andre kreative estetiske læringsstrategier for å styrke undervisnings- og læringsprosessen. Det er også gjennomført globale forskningsprosjekt med tanke på bruk av drama og lek i skolen. Et av disse er WOW-faktoren. Anne Bamford (2008) har i denne forskningen sett på hvilken innflytelse kunstfagrike programmer, under her drama, har på utdanning av barn og ungdom i hele verden. Resultatet av denne forskningen viser at en kunstfagrik utdanning bedrer prestasjoner i kunstfag, forbedrer elevers prestasjoner og resultater i andre skolefag samt utvikler holdninger og innstilling hos elevene (Bamford, 2008).

1.3 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i syv kapitler. I det første kapitlet blir forskningsområdet presentert. Kapittel to inneholder teori som kan være med å gi svar på problemstillingen. Her vil jeg i starten ha fokus på mitt kunnskaps- og læringssyn. Videre blir sentrale motivasjonsteorier presentert før jeg kommer inn på bruken av praktisk-estetiske metoder i skolen. Av viktige teoretikere vil jeg presentere tankene til Vygotsky (sosiokulturell læring), Dewey (learning by doing and reflecting og Ryan og Deci (self-determination theory).

I kapittel tre beskriver jeg metodene som er brukt til innsamling av data, samt undervisningsopplegget som ble gjennomført. I kapittel fire blir datamaterialet presentert. Her blir funnene presentert i samme rekkefølge som undervisningsopplegget og de vil være kategorisert i en høy og en lav grad av motivasjon. Videre vil datamaterialet bli drøftet i samsvar med relevant teori i kapittel fem og jeg vil komme fram til en konklusjon og avsluttende kommentar i kapittel seks.

2.0 TEORI

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som kan hjelpe meg å svare på problemstillingen min. Teorikapitlet er delt inn i fire deler. Jeg vil først presentere kunnskaps- og læringssynet mitt. Deretter presenterer jeg motivasjonsteori før jeg kommer inn på de praktisk-estetiske metodene. Til slutt vil jeg presentere andre aktuelle teorier for oppgaven.

Kunnskaps- og læringssyn:

Jeg ser det som viktig å presentere mitt kunnskaps- og læringssyn da dette ligger til grunne for forskningen jeg har gjennomført. Dette vil også komme tydelig fram i analysen av datamaterialet som blir presentert.

2.1 Helhetlig kunnskapssyn

Som et grunnsyn i denne oppgaven ligger troen på et helhetlig menneske- og kunnskapssyn der det ikke bare er elevenes teoretiske kunnskaper som skal utvikles i skolen men også elevenes følelser, selvinnsikt, sosiale kompetanser mm. Dette kan vi trekke helt tilbake til antikken der både tanke, følelse og moral var likeverdige dimensjoner (Sæbø, 1998, s. 363).

”Et helhetlig menneskesyn ser mennesket som en helhet” (Sæbø, 1998, s. 365). Det betyr at det vi kaller for ”ulike sider” ved mennesket (tanke, følelse og moral) er avhengig av og påvirker hverandre og må derfor tas på alvor. Det helhetlige kunnskapssynet tar utgangspunkt i det helhetlige menneskesynet. Vi kan derfor si at det helhetlige kunnskapssynet bygger på tanker om at kunnskap er knyttet til et gjensidig forhold mellom tanke, følelse og handling og at de etiske og handlingsmessige følgene av denne kunnskapen er avgjørende (Sæbø, 1998).

Dette synet på kunnskap innebærer at skolen har ansvar for å utvikle elevene til selvstendige og fungerende mennesker. Under her kommer både faglige, fysiske, psykiske, sosiale og åndelige dimensjoner. Alle disse dimensjonene henger sammen, og det er noe vi lærere må ta hensyn til i skolen. Med andre ord er vi ansvarlige for både de faglige kunnskapene elevene sitter igjen med etter endt skolegang samt den sosiale og personlige utviklingen (Rognaldsen,

2008). Dette synet på kunnskap finner vi også igjen under flere avsnitt i den generelle delen av læreplanen;

“Oppfostringa skal fremje både lojalitet til det nedarva og lyst til å bryte nytt land. Da må ho gi både praktisk tæme og innsikt - trene både hand og ånd”.

”Det fremste mål for utdanning er utvikling. Opplæringa skal møte barn, unge og vaksne på deira eigne vilkår og samtidig føre dei inn i grenseland der dei kan lære nytt ved å opne sinn og prøve evner”

(Utdanningsdirektoratet, 2011)

2.2 Sosiokulturell læring

Ser en på kunnskap i et sosiokulturelt perspektiv er kunnskap noe som oppstår i samspill mellom individet og det sosiale miljøet. ”Vi er født inn i en sosial sammenheng og utvikler oss i samspill med andre mennesker” (Solerød, 2012, s. 224). Utgangspunktet for dette perspektivet kommer fra den russiske psykologen Lev Vygotsky.

2.2.1 Lev Vygotsky

”For Vygotsky var utvikling en sosialisering inn i en sammenheng med samspill og handlinger i en kommunikasjonssammenheng” (Solerød, 2012, s. 224). Vygotsky mente at mennesker i første rekke var avhengig av et sosialt miljø hvor de kunne utvikle seg og lære. De erfaringene man gjorde seg gjennom slike prosesser kunne deretter formidles gjennom språket. Utviklingen gikk med andre ord fra det sosiale og kollektive til det individuelle og språket spilte en viktig rolle i denne utviklingen. Barn lærer gjennom interaksjon med andre. De observerer og imiterer dem de omgås. Etter en stund vil disse observasjonene internaliseres i barnet. Dette innebærer at problemer som barna opprinnelig bare kan løse i et sosialt samspill, vil de etter hvert klare å løse alene (Solerød, 2012).

Avgjørende i denne utviklingsprosessen er en medierende hjelper. Den medierende hjelperen er en person som kan mer enn den som skal lære – en mer kompetent andre. Dette kan være en voksen eller en medelev. Den kompetente andre må være bevisst barnets evnenivå; hva

klarer han eller hun alene, og hva skal han eller hun strekke seg etter. Bare ved å utnytte elevens evnenivå vil en nå eleven og det vil skje en utvikling mot det individuelle. Den medierende hjelper blir en støttespiller for eleven i arbeidet med å gå fra det sosiale til det individuelle. Dette kaller Vygotsky for den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2005). ”Vygotsky definerer utviklingssonen som avstand mellom det individet kan prestere på egenhånd uten støtte, og det individet kan prestere med hjelp fra en voksen eller en mer kvalifisert” (Solerød, 2012, s. 227).

Motivasjon:

Motivasjon er en viktig faktor i arbeidet mitt. Jeg vil under definere motivasjon og ut fra dette komme inn på både indre og ytre motivasjon før jeg går videre inn på motivasjonsteorien til Ryan og Deci. Her har jeg valgt å ha hovedfokuset på den indre motivasjon hos elevene.

2.3 Motivasjon

Motivasjon er en viktig drivkraft til læring. Det er sjelden vi finner elever som presterer høyt uten at de er motiverte. Som lærer er det dermed viktig å ha kunnskap om elevenes motivasjon (Manger, 2011, s.279). Motivasjon blir av Gunn Imsen (2005, s. 375) definert som “det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening”. Dette kan være en motivasjon av indre og ytre natur. Den ytre motivasjonen kjennetegnes ved at en ønsker å oppnå noe bestemt med handlingen. Dette kan være ros og belønning, en god karakter og lignende. Den indre motivasjonen er preget av at eleven har et indre ønske, og en driv, om å jobbe med for eksempel en oppgave. Eleven ønsker selv å arbeide med og finne fram til svaret på oppgaven. Selv om en skiller mellom indre og ytre motivasjon er det viktig å si at indre motivasjon ofte er et resultat av tidligere ytre motivasjon (Wormnes og Manger, 2005).

2.3.1 Ryan og Deci

Edward L. Deci og Richard M. Ryan er forskerne bak teorien *Self-determination theory* som handler om indre motivasjon og selvbestemmelse. Dette er en sosialkognitiv teori som fokuserer på at mennesket har et indre ønske om å oppnå tre ting:

1. Egen autonomi
2. Kompetanse
3. Være del av et sosialt fellesskap.

Egen autonomi representerer behovet for å ta egne valg og å selv være initiativtakere til handling. Kompetanse representerer mestringsfølelsen ved å klare en oppgave og behovet for å lykkes i optimalt utfordrende oppgaver. Å være en del av et sosialt fellesskap refererer til det behovet vi som mennesker har til å føle tilhørighet, tillit og gjensidig respekt til andre. Dette indre ønsket er basert på menneskets ønske om å være kompetent og selvbestemt og er ikke avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser (Jakobsen, 2012).

Tilfredsstillelse av disse tre indre ønskene er betingelsen for indre motivasjon (Skaalevik og Skaalevik, 2013). Indre motivasjon forekommer og vedvarer derfor bare i den grad aktiviteten tilfredsstiller behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Dette kan ifølge Ryan og Deci være så enkelt som å gi elevene en form for valgmulighet i arbeidet, i form av tema, metode eller strategi (Deci og Ryan, 1985). Ser vi på dette fra motsatt side betyr det at indre motivasjon kan fremmes og utvikles ved å gi eleven selvbestemmelse, stimulere hans eller hennes kompetansefølelse og ved å sørge for at eleven føler tilhørighet til elevgruppen (Skaalevik og Skaalevik, 2013).

I møte med ytre påvirkning, både i form av belønning og straff, vil den indre motivasjonen ifølge Ryan og Deci bli undergravd, også for handlinger som eleven i utgangspunktet var motivert til (Skaalevik og Skaalevik, 2013). Det sosiale miljøet eleven er i kan derfor enten virke støttende eller hemmende på motivasjonen og det indre ønsket til eleven (Jakobsen 2012).

Praktisk-estetiske metoder og motivasjon:

Viktig i oppgaven min er de praktisk-estetiske metodene. Jeg vil her kort presentere metodenes plass i skolen i dag før jeg kommer nærmere inn på *rammelek* og *lærer i rolle* som er brukt i denne forskningen. Metodene er hentet fra de praktisk-estetiske områdene lek og drama. Dette presiserer jeg videre i avsnittene under før jeg til slutt kommer inn på danning

da dette kan være en viktig følge av arbeidet med praktisk-estetiske metoder og et av de generelle målene i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet 2013).

2.4 Praktisk-estetiske metoder i en teoretisk skole

Læreplanverket setter veiledende retningslinjer for en målstyrt skole der teoretisk kunnskap er høyt verdsatt. Målene som blir satt (kompetansemål) blir etterprøvd både nasjonalt og internasjonalt. Hovedbakgrunnen for det sterke fokuset på de teoretiske kunnskapene i skolen er realfagskompetansen som er etterspurt i det norske og internasjonale samfunnet (Sjøberg, 2009). Gjennom samfunnsmandatet har skolen fått i oppdrag å utdanne barna til å fungere i det moderne samfunnet ved å møte de krav samfunnet stiller til skolen og elevene. Men innebærer dette kun de teoretiske kunnskapene?

Dersom en leser i den generelle delen av læreplanen finner en at skolen i tillegg til de teoretiske kunnskapene også skal utvikle elevenes kreative, reflekterende og kritiske evner (Utdanningsdirektoratet, 2011). Elevene skal utvikles som mennesker og deres personlige og sosiale utvikling står i fokus. Marthe Lorensen sier blant annet at ”ved å bruke drama i skolen, åpner man opp for en framtid som kan formes av de unge selv, og man kan lære elevene medmenneskelighet, og sosiale relasjoner samtidig som de lærer om faglig innhold, som f.eks. historiske hendelser” (Lorensen, 2014). Bruk av drama og de praktisk-estetiske metodene kan dermed påstås å være med å utvikle både de personlige, sosiale og faglige sidene ved eleven.

2.5 Lek i grunnskolen

Innføringen av ny skolereform i 1997 markerte en stor omveltning i den norske skolen. Skolealderen ble senket fra sju til seks år og det beste fra barnehage og skole skulle møtes. Lek ble nå en viktig metode. En skulle utnytte barneleken til å nå elevene der de viste sin interesse og formidle kunnskapsstoffet ut fra det. Etter hvert forsvant leken mer og mer ut av skolen. Og med Kunnskapsløftet i 2006, og den metodefriheten som ble gitt da, var leken nesten borte. Dette er fortsatt tilfellet i dag. Det er opp til hver enkelt lærer å se utbyttet elevene kan få fra bruken av lek i undervisningstiden (Skram, 2007).

Dag Skram (2007) hevder at mye av barns læring skjer i sammenheng med opplevelser, lek og erfaringer de gjør seg gjennom å være aktive. For å nå elevene der de er, slik den generelle delen av kunnskapsløftet sier (Utdanningsdirektoratet 2011), kan det være viktig å ta hensyn til leken, da denne er barnas naturlige uttryksmåte. Jeg vil videre se nærmere på rammeleken som jeg har brukt i gjennomføring av mitt forskningsprosjekt. Hva kan denne typen lek bety for elevens motivasjon?

2.5.1 Rammelek og motivasjon

Rammeleken har utgangspunkt i rolleleken, men i motsetning til rolleleken planlegger barn og voksne rammeleken sammen. Denne planleggingen skjer på bakgrunn av erfaringer og opplevelser som barna og de voksne har hatt sammen (Skram, 2007). Ut fra disse erfaringene og opplevelsene utformes lekens ytre rammer. Det settes opp en plan på utstyr, roller, handling med mer (Brostrøm, 1995). Stig Brostrøm viser til fem prinsipp som må følges for at rammeleken skal få sin betydning;

1. Lekens tema skal skje på grunnlag av barnas interesser og ønsker
2. Elevene må ha innsikt i og opplevelser i forbindelse med lekens emne.
3. Pedagogene skal bidra til engasjement, de skal oppmuntre og støtte
4. Barna skal selv formulere lekens rammer
5. De voksne skal delta aktivt og engasjert i leken

Dersom disse prinsippene følges sier Brostrøm at leken bidrar i utviklingen av ”kvalitative nye psykiske strukturer” hos barna (Brostrøm, 1995, s. 96). Dette kan vi knytte til styrking av elevenes personlighetsutvikling (danning) som jeg skal komme inn på senere i kapittelet.

”Barn lærer gjennom å vere aktive, prøve ut og erfare. Det handler om å knyte det ukjende til det kjende” (Skram, 2007 s. 114). Gjennom rammeleken får elevene mulighet til å prøve ut, erfare, oppdage, undre seg og sette ord på ting om det aktuelle temaet. Gjennom dette skjer det en læringsprosess. Vi knytter det ukjente (her steinalderen) til det kjente (lek). Rammeleken gir også elevene mulighet til å knytte handlinger sammen slik at flere personer, grupper og lekhandlinger henger sammen (Brostrøm, 1995).

Vi kan i metoden se klare sammenhenger til Ryan og Decis motivasjonsteori. Det kan for eksempel diskuteres om kravet for indre motivasjon allerede er nådd gjennom de fem prinsippene for rammeleken. Og i så tilfelle, kan vi si at motivasjon kommer automatisk gjennom bruk av denne typen lek? Dette vil bli videre drøftet i kapittel fem.

2.6 Drama i grunnskolen

Drama er ikke et eget fag i grunnskolen. Vi kan likevel finne både fordeler og ulemper med å bruke metoder fra feltet i skolen. Jeg vil her presentere metoden ”lærer i rolle” da det er denne som er brukt i forskningen. Kan metoden bidra i arbeidet med å motivere elevene?

2.6.1 Lærer i rolle og motivasjon

Lærer i rolle er en metode innenfor drama og er først og fremst et resultat av arbeidet til Dorothy Heatcote. ”I metoden ligger et betydelig læringspotensial på flere plan, ikke minst skolefaglig” (Morken, 2003, s. 239).

Metoden innebærer at lærer går inn i et spill sammen med elevene. Gjennom denne prosessen veileder og utfordrer læreren elevene. Prosessen er dermed avhengig av et samspill mellom lærer og elev der elevenes evne til innlevelse i situasjonen er avgjørende (Sæbø, 1998). Ved å ta pauser og å gå ut av rolle vil lærer gi elevene tid til refleksjon og ettertanke; hva er det egentlig som har skjedd nå? Dette ser Heatcote på som avgjørende for læringsprosessen. Elevene skal ikke bare føle, men også tenke over det de opplever (Braanaas, 2008). På denne måten utvikler også metoden en kritisk og reflekterende tenking hos elevene.

For å oppnå den motivasjonen hos elevene som læreren er ute etter kan han eller hun innta ulike roller. Eksempler på slike roller kan være ”jeg er den som vet” eller det helt motsatte ”jeg har ingen anelse”. Dette stiller krav til at lærer har et klart læringsutbytte for seg, er godt forberedt men samtidig er kreativ og kan ta ting på strak arm - har kompetanse (Morken, 2003).

Målet med metoden er å skape engasjement, innlevelse og nysgjerrighet til lærestoffet som grunnlag for videre læring (Sæbø, 1998). Dette krever at lærer kreativt knytter inn fagkunnskapen til det en forteller og samtidig gjøre det spennende for elevene ved å la dem

komme med egne innspill undervegs. På denne måten skal metoden motivere elevene (Sæbø, 1998).

2.7 Danning gjennom samfunnsfag og de praktisk-estetiske metodene

Ifølge Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) skal skolen “gi elevene gode muligheter til å utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger og interesser, og den skal bidra til dannelse, sosial mestring og selvstendighet”. Her ser vi tydelig ordet danning. Skolen handler ikke bare om de fagkunnskaper eleven utvikler, men også om elevens personlige utvikling (danning og sosialisering).

Det er vanskelig å finne en dekkende definisjon på begrepet danning. Jeg har derfor valgt å vise til to ulike definisjoner. Den første finner vi i store norske leksikon (2013); ”Dannelse eller danning er forming av menneskets personlighet, oppførsel og moralske holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning”. Den andre definisjonen finner vi i rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2013); ”Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette (...). Gjennom danning legges grunnlaget for barnets allsidige utvikling”. Denne dannelsesprosessen er en livslang prosess. Jeg må derfor begrense meg til å se på danning innenfor samfunnsfaget og de praktisk-estetiske metodene som er brukt i denne oppgaven.

2.7.1 Danning i samfunnsfaget

I formålet med samfunnsfaget står det blant annet at ”elevane skal lære om det kulturelle mangfaldet i verda i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne.” I tillegg til, og gjennom denne historiske delen av samfunnsfaget, sier formålet videre at ”såleis skal faget medverke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar”. Videre står det at samfunnsfagundervisningen skal bidra til ”forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling (...). (...) aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er særlig disse identitetskapende og dannende målene som har vært viktig i denne forskningen.

Theo Koritsinsky, statsviter og tidligere førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo, påstår at samfunnsfaget har formål også utenom de som står beskrevet i fagplanen. Blant disse er fagets ”praktiske nytte og bidrag til sosial og kulturell tilpasning” (Koritzinsky, 2012, s. 63). I samfunnsfag blir elevene bevisst forhold i samfunnet (kulturtrekk), de blir oppmerksomme på påvirkningsmuligheten de har som deltakere og de utvikler en kritisk vurdering av disse forholdene. Gjennom denne kunnskapen blir elevene mer bevisst og oppmerksom på sin egen rolle i samfunnet (Børhaug, Fenner & Aase, 2005). Denne bevisstgjøringen fører til en utvikling som vil bidra i dannelsesprosessen til eleven.

For at denne utviklingen skal skje i eleven må han eller hun kjenne seg igjen i stoffet som blir formidlet (Børhaug, et al., 2005). Det må samtidig skapes et godt og trygt læringsmiljø hvor eleven har mulighet til å drøfte og diskutere tanker de har (Koritzinsky, 2012). Dette er lærers oppgave. Samtidig har lærer en stor makt gjennom valg av emne, fakta og læremidler til å påvirke elevene. Gjennom disse valgene vil elevenes dannelsesprosess påvirkes. Dette er en følge av undervisningen som ikke nødvendigvis er planlagt fra lærers side, men som lærer må være bevisst.

2.7.2 Danning gjennom rollespill og lek

Danning kan også knyttes til de praktisk-estetiske metodene. “Det estetiske fagfeltet innebærer ikke bare å skape, men også å skape seg selv. Dette er dramafagets viktigste bidrag til barn og unge i dag” (Sæbø, 1998, s. 75). Videre sier Aud Berggraft Sæbø (1998) at drama har en personlighetsutviklende, sosialrealistisk, bevisstgjørende og holdningsskapende effekt. Ved å skape seg selv menes det å vite hvem man er, og bli sikker på egen identitet. Gjennom å bruke drama, og å spille forskjellige roller og situasjoner, vil man bli bedre kjent med seg selv og egen tenkning i de forskjellige situasjonene man blir satt i. Vi reflekterer over situasjoner og med dette utvikler vi oss. Dette kan være i en situasjon hvor samfunnsproblemer blir tatt opp eller det kan ha et historisk bakteppe. Også leken kan ha denne konsekvensen. Gjennom lek får elevene mulighet til å sette seg i roller og situasjoner som de selv har valgt. Dette er ofte situasjoner elevene selv er nysgjerrige på. Gjennom slike erfaringer vil barnet prøve ut og ta stilling til ulike scenarioer. I denne prosessen skjer det en refleksjon hos eleven. Denne refleksjonen er avgjørende i sosialisering og dannelsesprosessen (Skram, 2007).

Annen relevant teori:

Jeg vil i det neste avsnittet presentere tankene til teoretikeren John Dewey. Hans teori rundt hvordan barn lærer med deres personlighetsutvikling i sentrum er en viktig tanke bak forskningen. Dette vil bli videre drøftet i kapittel fem.

2.8 John Dewey

John Dewey var en viktig teoretiker i USA på 1800- og 1900-tallet. Ifølge Dewey skal barnet være i sentrum av undervisningen og det er elevenes personlighetsutvikling som skal ha hovedfokus, ikke kunnskapstilegnelse (Solerød, 2012). Denne læringen, eller selvrealiseringen, skal ifølge Dewey skje gjennom aktivitet, erfaring og reflektering (Imsen, 2005). Læring blir da en aktiv prosess hvor barnet konstruerer sin egen kunnskap, med utgangspunkt i dets egne interesser. Dette innebærer frihet, interesse, initiativ og forandring hos eleven. Samtidig som barnet skulle være i sentrum var Dewey opptatt av at også fagene skulle formidles. Barnet måtte møte faget med sine egne opplevelser og erfaringer (Solerød, 2012). I dette arbeidet fikk lærer en veiledende rolle.

Dewey mente med andre ord at det var barnets egen handling som måtte stå i sentrum for læringen. Det var gjennom egne erfaringer at barnet så sammenhenger og kunne reflektere over det han eller hun hadde sett. Dette skulle også motivere elevene. Disse tankene er viktige i oppgaven min. Elevene må selv få ”erfare” og prøve ut hvordan steinalderlivet kunne være, før vi kan reflektere over det og det skjer en utvikling hos eleven -”Learning by doing and reflecting”.

3.0 METODE

Jeg vil i dette kapitlet presentere de metodiske valgene jeg har tatt i min forskning. Her er aksjonslæring brukt som overordnet forskningsmetode med særlig vekt på observasjon og intervju som datainnsamlingsmetode. Informanter var her både lærer og elever. Undervisningsopplegget som ble forsket på vil også bli presentert i dette kapitlet.

3.1 Aksjonslæring

Aksjonslæring er en type utviklingsarbeid hvor lærer har mulighet til å studere egen praksis med tanke på elevenes læringsutbytte. Ifølge Reg Revans, som først introduserte begrepet, har aksjonslæring tre hovedformål. Det første handler om å gjøre fremskritt i håndtering av problem som kan oppstå i et organisasjonsmiljø. Det andre innebærer å gi den enkelte lærer spillerom til å lære på egenhånd og sammen med kolleger. Det tredje formålet handler om å oppmuntre lærere og andre innenfor lederutvikling til å begynne ”på ny frisk” i sine fag (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 19). Ut fra dette definerer Tiller aksjonslæring som ”en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe” (Tiller, 2006, s. 52). Aksjonslæringen tar utgangspunkt i aktiviteter i klasserommet. Lærer her spørsmål til egen praksis, henter inn informasjon og bruke denne til endring og utvikling. Revans sier videre at en må se på problemstillinger ut fra disse punktene;

- Hva prøver vi egentlig å gjøre?
- Hva hindrer oss i å gjøre det?
- Hva kan vi gjøre med det?

(Postholm og Jacobsen, 2011)

Aksjonslæring er med andre ord et godt utgangspunkt i arbeidet med utviklingsarbeid i klasserommet. Observasjon som metode er helt avgjørende i dette arbeidet.

3.2 Metoder for innhenting av data

3.2.1 Observasjon som del av aksjonslæring

Gjennom hele undervisningsopplegget var observasjon en hovedkilde til informasjon (i samsvar med aksjonslæring). Observasjon handler om å ta i bruk alle sansene. Vi observerer om ikke i alle, så i de fleste situasjoner. I klasserommet er observasjonen målrettet og systematisk. Her prøver lærer å få et innblikk i en spesifikk aktivitet eller et undervisningsopplegg, for deretter å endre og eller forbedre praksis (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 49). En slik systematisk innsamling av data krever at observasjonen har et fokus. Dette fokuset blir bestemt av en problemstilling. I mitt tilfellet var fokuset elevenes motivasjon underveis i undervisningsopplegget. Motivasjon er ikke alltid like lett å observere og måle. Det ble derfor på forhånd satt ned noen ”kriterier” for hvordan denne skulle måles. Jeg målte motivasjon ut fra elevenes engasjement i timen. Det vil si om elevene deltok, rakk opp hånden, stilte spørsmål samt holdning (oppreis, interesserte, smilte eller gjespet). Jeg delte funnene inn i en høy og en lav kategori.

Som følge av aksjonslæringen var min rolle i observasjonen ”fullstendig deltakende”. Dette innebærer at jeg var i settingen hvor handlingen pågikk, og deltok i denne handlingen (Jakobsen, 2012). Samtidig som jeg var deltakende (lærer) var det også jeg som forsket på opplegget (forsker). Dette innebærer at jeg var avhengig av å tre inn og ut av de ulike rollene. Aksjonslæringen førte også til at jeg valgte en åpen observasjon i min forskning. Den åpne observasjonen samler inn data i form av ord og setninger. Da jeg valgte en rolle som fullstendig deltakende ble observasjonsnotatene skrevet ned etter timen. Dette kan ha ført til at noen situasjoner ble utelatt. Jeg spurte derfor medstudenter om å ta notater undervegs.

Vi får enorme mengder sanseintrykk hele tiden, så mange at vi umulig kan fange opp alle sammen. Dette innebærer at vi sanser og persiperer bare noe av den informasjonen vi blir utsatt for. Dette er også tilfellet ved observasjon i en klasseromssituasjon. De observasjoner som jeg gjør vil da være påvirket av egne erfaringer, kunnskap, holdninger og følelser¹. Dette kalles selektiv persepsjon og kan føres opp som en mulig feilkilde. Ved å være bevisst denne feilkilden har jeg mulighet til å begrense dens effekt på refleksjonen. Medstudenter og kontaktlæreres bidrag var også med på dette.

¹ Paul Erik Rosenbaum: Vitenskapsteori og metode, Forelesning ved HSH, avd. Stord 14.01.15

3.2.2 Intervju

I intervju er det viktig at vi har klart for oss problemstillingen – hva er målet med intervjuet (Postholm og Jacobsen, 2011). Ut fra problemstillingen i denne forskningen var det viktig å få fram hvordan bruken av praktisk-estetiske metoder motiverte elevene. Videre var jeg også opptatt av samarbeidet i gruppene da dette var en viktig faktor i arbeidet.

I intervju med elevene valgte jeg et fokusgruppeintervju som var semi-strukturert. Dette innebar at jeg på forhånd hadde noen spørsmål som jeg ville ha svar på samtidig som jeg var åpen for elevenes egne utspill (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 80). Ut fra dette ble det også gitt mulighet til å gå videre på disse utspillene (vedlegg 1, intervjuguide). På denne måten kunne jeg få fram elevenes isolerte meninger og oppfatninger samtidig som det var rom for å diskutere og utdype disse. Ulempen med gruppeintervju er at intervjuobjektene lettere blir påvirket av hverandre (Postholm og Jacobsen, 2011). Dette var det viktig å unngå i størst mulig grad.

Jeg valgte med bakgrunn i dette ut 10 elever, i par på to og to. Dette var elever både fra grupper som tilsynelatende hadde klart oppgaven bra og grupper som slet med oppgaven. De to som ble valgt ut ble valgt ut med tanke på samspill dem imellom. Her var det særlig viktig at den ene personen ikke overkjørte den andre slik at begge stemmer ble tydelige i intervjuet. Selve intervjuet ble gjort i etterkant av undervisningsopplegget på et grupperom. Antallet elever som ble intervjuet kan svekke validiteten i oppgaven da det ikke automatisk er et representativt utvalg av klassen. Intervjuene blir derfor kun brukt til å bygge opp under egne observasjoner.

Intervjuet med de to kontaktlærerne på trinnet ble gjennomført på e-post. Dette valget ble tatt da det var vanskelig å finne tid som passet for alle. Jeg hadde på forhånd gjort klar en rekke spørsmål, i samsvar med et strukturert intervju, men spørsmålene ble nå stilt som en spørreundersøkelse (Postholm og Jacobsen, 2011). Spørsmålene handlet, i likhet med spørsmålene til elevene, om hvordan bruken av praktiske-estetiske metoder motiverte elevene (vedlegg 2, intervjuguide). At intervjuet ble gjort over internett kan være en variabel som påvirker resultatene jeg har fått. Valget gjorde at jeg som forsker ikke fikk mulighet til å observere og fange reaksjoner som kunne vært vesentlig for svarene som ble gitt. Dette kan være en mulig feilkilde som en må være bevisst når jeg senere skal presentere funnene fra intervjuene.

3.3 Undervisningsopplegg

Forskningen min ble gjennomført på et tredje trinn. Trinnet bestod av 53 elever, og alle elevene deltok i undervisningsopplegget som var basert på praktisk-estetiske tilnærminger til læring i samfunnsfag. Klassen besto av et flertall av gutter og det var et betydelig antall elever med ulike diagnoser i klassen. Videre tilhørte de et klasserom med åpent landskap. Dette innebar at det ikke fantes skillevegger mellom de to gruppene og det meste av undervisningen foregikk med samlet trinn. Dette førte til et miljø med mye uro. Det var normalt to pedagoger i klasserommet i tillegg til minst tre assistenter til enhver tid. Vi var i tillegg til dette fem studenter på trinnet denne perioden. Voksenteiteten, landskapet og elevsammensetningen er vesentlige faktorer som kan svekke validiteten til forskningen min og de er derfor viktige ha med seg når jeg videre skal presentere opplegg, data og analyse. Planlegging av undervisningsopplegg (vedlegg 3, diamant) er gjort etter kompetansemål i læreplan for samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det ble på forhånd sendt informasjonsskriv til både rektor på skolen og foresatte (vedlegg 4 og 5).

3.3.1 Planlegging

Jeg hadde på forhånd av praksisperioden avklart hvilket tema som skulle jobbes med i samfunnsfag i praksisukene. Her fikk jeg velge fritt mellom de temaene som elevene skulle gjennom og som ikke allerede var gjennomgått. I samråd med praksislærer valgte jeg da temaet steinalderen. Det ble i utgangspunktet satt opp to undervisningstimer à 90 minutter til opplegget, men det ble åpnet for å bruke flere timer dersom dette var nødvendig.

Familiegruppene som elevene skulle leke i ble bestemt på forhånd. Her hadde jeg spurt kontaktlærerne på trinnet om å sette sammen grupper som de mente kunne samarbeide og leke bra sammen. Trinnet ble til sammen delt inn i 13 grupper, med tre til fire elever på hver gruppe. Gruppene var en blanding av jenter og gutter. Det var flere voksne som jobbet på trinnet og sammen med studentene fikk de ansvar for tre lekegrupper hver. Dette var for å sikre at samarbeidet på gruppen gikk fint og at elevene fikk en progresjon i leken.

3.3.2 Reise tilbake i tid

For at elevene skulle få en forståelse av hvor langt tilbake i tid vi skulle reise brukte jeg tid på å illustrere dette. Dette ble gjort ved hjelp av en tidslinje på tavlen og laminerte figurer som

representerte år elevene kjente til. Når vi kom helt bak til steinalderen var det på tide å reise tilbake i tid. Elevene sa tipp-tipp-tipp så raskt og stille som de kunne. Vi var nå tilbake i år 8000 f.Kr.

3.3.3 Lærer i rolle

Elevene ble nå møtt av lærer forkledd som en steinalderdame. Ved hjelp av enkle triks som å ta over meg et saueskinn, slukke lyset og å tenne stearinlys befant vi oss i steinalderen. I undervisningsopplegget tok jeg rollen som ”vil dere vite” (Morken, 2003, s. 239). Denne rollen innebærer at det er jeg som sitter med kunnskapen. Gjennom min formidling og innlevelse skal elevene ta del i denne. I opplegget gav jeg rom for innspill og spørsmål fra elevene. Dette var særlig viktig på slutten av opplegget. Denne ”samtalen” gav mulighet til å utforske videre og få en dialog rundt forholdene i steinalderen.

Å bruke lærer i rolle krever at læreren er godt forberedt, kreativ og kan improvisere (Morken, 2003). En må kreativt knytte inn fagkunnskapen til det en forteller og samtidig gjøre det spennende for elevene. I rollen som steinalderdame fortalte jeg elevene om hvor jeg kom fra, hvorfor vi hadde flyttet til Norge, hvor og hvordan vi bor nå, hvordan vi jakter, hva vi spiser og hva vi lager klær av. Dette skapte bakgrunnen for det videre opplegget.

3.3.4 Rammelek

Før selve leken kunne starte var det viktig at vi sammen kom fram til noen felles rammer. Steinalderssamfunnet var den ytre rammen og med hjelp av tankekart kom vi fram til noen viktige indre rammer; bosted, identitet (alder, kjønn, rolle) og historie. Det var opp til hver gruppe, i samarbeid med lærer som hadde ansvar for gruppen, å komme fram til de spesifikke rammene rundt deres lek. Hvor skulle de leke, hva skulle skje, hva hadde skjedd og hvem skulle de være? Dette skrev elevene ned på tankekart. Tankekartene samlet lærer inn slik at elevene også før neste lekeøkt skulle få mulighet til å se på det de hadde planlagt.

Elevene fikk ikke lang tid til å leke første økten da vi fokuserte på at elevene måtte ha nok forkunnskaper om steinalderen for å få et utbytte av leken. Elevene fikk derfor bare leke ute i ca. 15 minutter på slutten av timen.

Neste økt satte vi raskt i gang leken igjen. Denne økten var en uke etter den første økten og vi brukte derfor tankekartene til elevene for å hente trådene fra sist gang. Gruppene så over det de hadde skrevet, snakket litt om hva som hadde skjedd siden sist og hva de hadde lært. Gruppene kunne selv springe ut å leke når de følte de var klar. Studenter og lærere gikk nå rundt og observerte gruppene. Her hadde jeg på forhånd gitt beskjed om at det var fullt lov å delta i leken, men hovedfokuset skulle være å sikre samarbeidet og progresjonen.

4.0 PRESENTASJON AV DATA

Gjennom undervisningsopplegget som er skissert over gjorde jeg meg flere viktige observasjoner. Disse ble underbygd og forsterket gjennom intervju med både lærere og elever. I tillegg til egne observasjoner vil også medstudenters notater bli presentert i dette kapitlet. Funnene vil bli kategorisert i en høy og en lav kategori.

4.1 Reise tilbake i tid

I reisen tilbake i tid observerte jeg at elevene allerede ved introduksjonen av foreldrenes fødsel var overrasket. De utbrøt ”oi, er mamma og pappa født så langt tilbake?” Når vi reiste videre tilbake til Jesu fødsel og deretter steinalderen var elevene helt sjokkerte. Store deler av klassen måpte og sa ”oooooi”. Dette viser også notater fra medstudenter.

4.2 Lærer i rolle

Jeg opplevde at elevene kom fort inn i ”stemning” når vi startet med lærer i rolle. Her ble det også gjort flere observasjoner, av meg og medstudenter, som jeg vil kategorisere under ”høyt engasjement”. Disse observasjonene ble forsterket gjennom intervju med både elever og lærere i etterkant.

4.2.1 Høyt engasjement

For det første satt de fleste elevene med store øyne gjennom hele opplegget. Elevene stilte aktivt spørsmål og deltok på denne måten i samtalen med steinalderdamen. Elevene spurte blant annet; ”har dere ikke kjøleskap?” og ”hva gjør dere når dere blir syke?” En medstudent noterte følgende; ”Til og med de urolige elevene sitter stille og følger med”. Videre hadde hun notert; ”(navn på elev), utagerende elev rekker opp hånda hele tiden, og er skikkelig engasjert!”.

Dette kom også fram i intervju med lærerne i etterkant. Den ene læreren svarte blant annet at ”elevene var svært interesserte og ville gjerne være med på ”seansen”. På spørsmål om hvordan kontaktlærer merket dette svarte hun ”jeg merket det på de at de var engasjerte, fordi de var ivrige etter å samtale, svare på spørsmål, kommentere, si meningene sine. De smilte og

viste tydelig at de hadde det kjekt”. I intervju med elevene er det også dette bildet som kommer fram. En elev svarte blant annet ”det var veldig spennende å høyre på”. En annen elev svarer ”eh ja, det va veldig gøy! For hvis me hadde lest ei bok, så hadde det liksom stått der. Men det e mye gøyare å bli fortalt å liksom se. Det blir litt spennandes. For når me lese ei bok, så e liksom bildene der. Men når noken forteller deg ein fortelling, så kan du liksom laga bildane sjøl!”.

4.2.2 Lavt engasjement

Det var ikke alle elevene som viste det samme engasjementet under opplegget med lærer i rolle. Dette vil jeg påstå var særlig de faglig sterke elevene. Her observerte jeg at noen av dem hadde problemer med å leve seg inn i situasjonen som ble skapt. Videre var det småkommentarer som ”men, det er jo ikke en steinalderdame, det er jo bare Anna Tora”. Akkurat denne kommentaren ble svart tilbake av en medelev som hysjet og sa, ”nei, ikke nå! Nå er hun en steinalderdame”. Dette ble også tydelig i ett av intervjuene med elevene. Her svarte det ene intervjuobjektet ”det va ikkje så spennande, det va jo bare deg”.

4.3 Tankekart

Trinnet arbeidet først sammen om et felles tankekart hvor alle tanker og ideer ble skrevet ned. Videre jobbet elevene med tankekart i gruppene de skulle leke i. Under vil jeg presentere observasjoner som ble gjort i dette arbeidet.

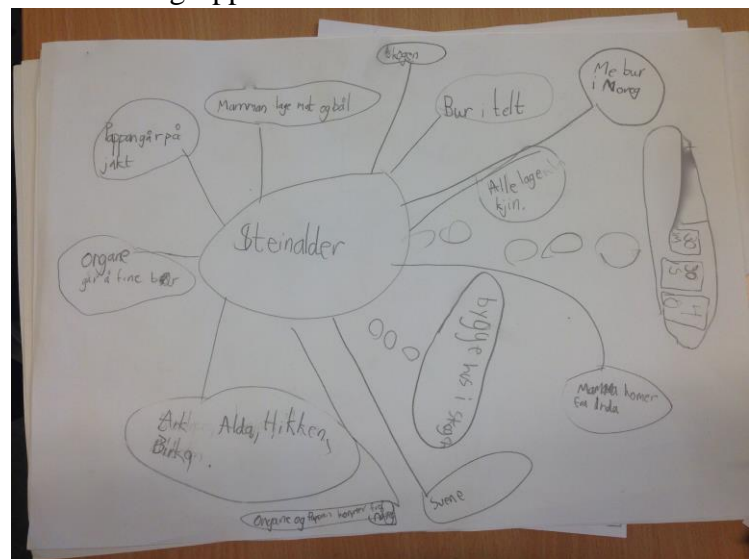
4.3.1 Høyt engasjement

Særlig den høye elevdeltakelsen under den felles tankekartprosessen tolket jeg som et tegn på høyt engasjement og motivasjon. Alle elevene satt i løpet av timen med hånden i været, minst en gang. En medstudent har notert ”mange hender i været, elevene syns dette er spennende”. På tankekartet får vi opp stikkord som; telt, grotte, bruke skinn til klær, gravde ned varme steiner og tok fuktig mose på, de hadde ikke strøm, jakt. Det høye støynivået som fulgte denne arbeidsprosessen tolket både jeg, medstudenter og praksislærere som et tydelig tegn på motivasjon; elevene ville ut å prøve det de hadde hørt om inne i klasserommet.

4.3.2 Lavt engasjement

Med så mange elever i klasserommet er det vanskelig å gi alle ordet. Dette førte til at elevene noen ganger gav opp å dele det de tenkte på. Dette kan diskuteres om kan tolkes som lavt engasjement, eller dårlig organisering av elevene. Noen elever datt også ut i arbeidet med tankekart i gruppene. Om dette er grunnet lav motivasjon eller at de ble overkjørt av andre i gruppa kan er vanskelig å si. I intervju har lærer kommentert ”elever som strever med samarbeidet og har vansker med å tilpasse seg, vil nok få noe mindre utbytte av leken fordi de strever med å *finne plassen sin*”.

Under kan du se noen eksempler på hvordan tankekartene til gruppene ble sende ut.



Tankekart 1. Her har elevene valgt å bruke tegninger for å beskrive rammene for leken. (Eget bilde)

Tankekart 2. Tradisjonelt tankekart hvor elevene har satt inn rammene for leken i bobler. (Eget bilde)

4.4 Rammelek

Elevene var ivrige etter å komme i gang med leken de hadde planlagt gjennom tankekartet. Under vil jeg presentere observasjoner jeg har gjort som representerer både høyt og lavt engasjement hos elevene i denne leken. Disse observasjonen vil jeg også bygge opp under ved hjelp av sitat fra intervju med elever og lærere.

4.4.1 Høyt engasjement

Den første observasjonen som representerte høyt engasjement var at elevene veldig raskt kom i gang med leken. Gruppene startet å bygge hus og elevene gikk raskt inn i rollen og historien; mor var hjemme å laget klær, fyrte bål og samlet bær. Far var på jakt og barna hjalp mor eller lærte å jakte sammen med far. Samtidig observerte jeg en gruppe som ikke ble enige om boplass. De ble dermed gående rundt. Etter en kort dialog med lærer som var ansvarlig med gruppen fant de sammen ut at de var nomader på leting etter ny boplass. Denne gruppen fikk dermed et litt annerledes utgangspunkt for deres lek – dog like viktig.

I intervju med elevene fikk jeg flere svar som tydet på at elevene var engasjerte. En elev svarer blant annet at ”det va veldig gøy. Det va litt gøy å finna ut kordan de hadde det før i tio. Å få prøva det litt sjøl”. En annen elev svarte ”ja, det va liksom noko anna å læra det uten å lesa bøker, fordi det gjorde det enklare å forstå korleis det va!”. I intervju med lærerne sier også den ene læreren ”elevene har lekt seg til læring, stimulert fantasien og tatt i bruk alle sansene. De lærer best gjennom egen aktivitet”. Den andre læreren svarer ”drama og lek er barna sitt eget ”språk” eller uttrykksmåte, der de også bearbeider det de har lært og fått kunnskap om”. Videre sier denne læreren at ”noen elever som strever med adferd inne i klasserommet får bruke mer av seg selv i leken og får dermed større utbytte og engasjement enn de ville gjort bare inne i et klasserom”.

I tillegg til å komme raskt i gang fortsatte de fleste gruppene leken i friminuttet når timen var over. Dette tolket både jeg, praksislærer og medstudenter som høy motivasjon. Elevene viste videre under hele leken at de var stolte over det de hadde fått til. De ville vise ting de hadde laget, huset de hadde bygd og fortelle historien sin. Under neste avsnitt vil jeg vise bildeeksempler på noen av de tingene elevene laget.

4.4.2 Lavt engasjement

I min observasjon av elevene så jeg at det var noen grupper som sleit med samarbeidet under leken. Disse gruppene splittet fort lag og ble vandrende rundt. Samtidig var det mange av disse elevene som ble ”adoptert” inn i leken til de andre gruppene. Det kan med andre ord diskuteres om dette kan tolkes som lavt engasjement eller mangel på godt samarbeid.

Det var særlig en gruppe elever som viste lavt engasjement. Disse elevene hadde store atferdsvansker og slet med kommunikasjon og samspill med resten av klassen også ellers i skolehverdagen. Denne lille elevgruppen meldte seg helt ut av leken. Disse var på forhånd fordelt på ulike grupper, da kontaktlærer var forberedt på at dette kunne skje, slik at gruppen ikke skulle hemmes drastisk. Disse elevene vil derfor ikke være en del av drøftingen og konklusjonen min, da de ikke deltok i hele undervisningsopplegget.



Bilde 1. Elevene bygget hus under en steinhelle.
(Eget bilde)



Bilde 2. Bygget hus ved hjelp av pinner og granbar. Elevene hadde tatt med saueskinn for å innrede huset.
(Eget bilde)



Bilde 3. Elev lager skarp kniv ved hjelp av stein. (Eget bilde)



Bilde 4. Elev har laget spyd, til pil og bue, ved hjelp av ting hun har funnet i naturen. (Eget bilde)



Bilde 5. Elev har laget enkel fiskestang. (Eget bilde)

4.5 Avsluttende kommentar til datamaterialet

I etterkant av undervisningsopplegget svarte mange av elevene at de ønsket å lære mer om steinalderen. En elev sa blant annet i et intervju ” ja, eg har lyst til å lære meir! Eg har lyst til å vær ute å leke. Fordi vi fekk ikkje så god tid, vi måtte flytte å sånn. Å vi fikk bare to dager på å leke, å det er ikkje nok”. En annen elev svarte ” Ja, eg vil læra meir! Eg ska bjunna å lesa bøker. Fordi eg har mitt eige bibliotek kort så då kan eg gå på der, på biblioteket å spør om me kan låna ting om steinaldaren, å eg kan gå på nettet å søka!”. Lærerne sier i sin sluttkommentar at leken har forsterket elevenes læringsutbytte. Samtidig ser vi at gjennom leken og kreativiteten kan elevene ha oppnådd en personlig utvikling. I hvilken grad vil bli diskutert i neste kapittel.

5.0 DRØFTING

I problemstillingen min spurte jeg ”hvordan kan praktisk-estetiske metoder motivere elever i arbeidet med samfunnsfag”. For å komme fram til et svar på denne problemstillingen vil jeg i dette kapitlet drøfte funnen som er presentert i kapitlet over. Dette vil bli gjort i tråd med teori og annen relevant forskning som tidligere har blitt presentert i oppgaven. I drøftingen vil elevenes motivasjon få en stor plass, her vil også læringsutbytte (faglig og personlig) og metodene som ble brukt bli diskutert.

5.1 Elevenes motivasjon; Kan vi stole på elevens stemme?

Når jeg i min presentasjon av datamaterialet sier at elevene var motiverte ser vi at mange av elevene knyttet begrepet motivasjon til at det var gøy. Men er det at elevene syns undervisningsopplegget var gøy en god nok indikator på at de var motiverte? Var elevene motiverte til å lære eller var de kun motiverte til å leke?

5.1.1 Ryan og Decis motivasjonsteori

Dersom vi ser på Ryan og Decis motivasjonsteori må elevenes indre motivasjon drøftes ut fra et ønske om å oppnå egen autonomi, sosialt fellesskap og kompetanse (Jakobsen, 2012). I hvilken grad bidro undervisningsopplegget og metodene som ble brukt til dette?

Det første kravet Ryan og Deci stiller til indre motivasjon er egen autonomi. Her handler det om at elevene selv skal være initiativtakere og ta valg undervegs i læringsprosessen (Jakobsen, 2012). Det var særlig gjennom rammeleken at dette kravet ble oppfylt. Metoden representerer stor frihet. På tross av at tema og de ytre rammene for leken var planlagt fra lærers side hadde elevene stor frihet innenfor disse rammene. Elevene fikk i samarbeid med gruppa bestemme handling, roller og historie for leken. Det var med andre ord elevenes egen innsats og valg som satte leken i gang. Samtidig er leken spontan og den utvikles ofte undervegs i prosessen (Skram, 2007). Her blir elevenes eget initiativ avgjørende for utviklingen.

Elevenes deltakelse i opplegget blir da vesentlig å trekke inn. Ut fra de observasjonene som ble gjort var det tydelig at de aller fleste gruppene klarte dette samarbeidet bra. Alle på gruppen hadde noe å si både om rammene for leken og lekens utvikling undervegs. Men på et trinn med 53 elever er det klart at det var grupper som møtte på problemer i de ulike fasene. Uenigheter om rammene, krangling og elever med sterke personligheter som nektet å gi seg er bare noen eksempler på utfordringer som oppstod. Dette er problemer som jeg tror vil oppstå i enhver klases hvor 53 åtte- og niåringer skal følge det samme undervisningsopplegget. Samarbeidet og dynamikken i gruppen samt lærers evne til konfliktløsning ble avgjørende for utfallet av de ulike fasene.

Det andre kravet Ryan og Deci stiller til indre motivasjon er et ønske om å tilhøre et sosialt fellesskap (Jakobsen, 2012). I leken skulle elevene samarbeide med en mindre gruppe (lite sosialt fellesskap) samtidig som de hadde muligheten til å trekke inn flere grupper (større sosialt fellesskap). Ryan og Deci nevner videre behovet for å føle tilhørighet, tillit og gjensidig respekt (Jakobsen, 2012). Om alle gruppene opplevde det sosiale fellesskapet på denne måten er det vanskelig å svare på, men overordnet kan en si at mange av disse faktorene må være på plass for at leken skal få en utvikling. Denne utviklingen så vi hos flere grupper og jeg vil dermed påstå at de fleste elevene opplevde en form for sosialt fellesskap. Dette viste seg også i observasjonen av gruppene ved at elevene var veldig bevisst sin gruppe. Gruppene fikk et tydelig eierforhold og tilhørighet til sin lek og sine historier. De lekte med den samme gruppen, på det samme stedet, med den samme historien gjennom hele opplegget. Mange av gruppene lekte også sammen utenom de timene som var satt av til opplegget. Jeg vil dermed påstå at på tross av utfordringene som jeg viste til i avsnittet over, følte elevene tilhørighet til gruppen og det sosiale fellesskapet.

Det siste kravet Ryan og Deci viser til i sin motivasjonsteori er *kompetanse*. Kompetansen representerer et ønske om mestringsfølelse og behovet for å lykkes i optimalt utfordrende oppgaver (Jakobsen, 2012). Men hva opplever elevene som mestring? Elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger og ulike mål. Det vil derfor være noe individuelt hva som oppleves som mestring. Men ut fra opplegget her vil jeg påstå at om elevene klarte å samarbeide, knytte kunnskapen inn i leken og om de lærte noe av hverandre er gode indikatorer på mestring. I observasjon av gruppene så vi igjen mange av disse indikatorene. Elever som hadde vært borte fra undervisning lærte av de andre elevene i gruppen, elevene lekte med hverandre som en familie og historiene var inspirert av fagkunnskap.

Om elevene opplevde opplegget som en optimalt utfordrende oppgave er et annet spørsmål. For noen elever var denne typen arbeid plankekjøring. De er vant til å samarbeide med andre for å skape noe. For andre var det akkurat dette som var utfordringen. For å gi svar på om elevene opplevde opplegget som en optimalt utfordrende oppgave krever det dermed et dypere innblikk i den enkelte elev. Leken er barnas naturlige uttrykksmåte og dermed en naturlig del av elevenes hverdagen (Skram, 2007). Dette gjorde at de fleste klarte å knytte kunnskapen inn i leken og dermed mestret oppgaven. Overordnet vil jeg derfor påstå at elevene satt igjen med en form for mestringsfølelse og en følelse av å ha lykket.

Vi kan med dette argumentere for at alle de tre kravene Ryan og Deci stiller til indre motivasjon er nådd gjennom undervisningsopplegget. Men kan vi med bakgrunn i det som er drøftet til nå konkludere med at elevene var motivert? Var elevene indre motivert kun fordi disse tre kravene ble nådd eller var det andre faktorer som er viktige å ta med?

I teorikapittelet kom det fram at indre motivasjon ofte er et resultat av tidligere ytre motivasjon (Wormnes og Manger, 2005). Ryan og Deci hevdet i motsetning til Wormnes og Manger at den indre motivasjonen ikke var avhengig av en slik ytre stimuleringen (Jakobsen, 2012). Ifølge dem ville en ytre påvirkning hemme den indre motivasjonen til elevene (Skaalevik og Skaalevik, 2013). Observasjoner viste at elevene var tydelig opptatt av å få tilbakemelding og ros fra oss voksne. De viste ivrig fram ting de hadde laget og ville fortelle om leken sin. Dette ønsket om tilbakemelding og ros kan ses på som en ytre motivasjon (Wormnes og Manger, 2005). Dermed viste både den ytre og den indre motivasjonen seg som viktig i dette undervisningsopplegget.

5.2 Lærer i rolle og rammeleke; metoder som fremmer motivasjon?

Jeg kommenterte i teorikapittelet at de fem prinsippene Brostrøm (1995) presenterer for rammeleken er sammenfallende med de tre kravene til Ryan og Deci (Jakobsen 2012). De fem prinsippene som handlet om at leken måtte skje på grunnlag av barnas interesser, elevene måtte ha innsikt i og opplevelser rundt emnet, pedagogene skulle oppmuntre og støtte, elevene skulle selv formulere lekens rammer og de voksne skulle delta aktivt og engasjert, kan vi på flere måter knytte direkte til de tre kravene *egen autonomi, kompetanse og*

felleskap. Jeg stilte da spørsmålet; kan vi si at motivasjon kommer automatisk gjennom bruk av denne typen lek?

5.2.1 Motivasjon gjennom rammeleken

Jeg viste i starten av kapittelet til motivasjon gjennom egen autonomi, fellesskap og kompetanse i undervisningsopplegget. Trekker vi dette direkte til rammeleken ser vi at gjennom rammelekens prinsipper blir disse tre kravene nådd på flere måter. Barna som selv skal formulere lekens rammer forsterker elevenes autonomi. Pedagoger som bidrar, oppmuntrer og støtter kan styrke følelsen av mestring (kompetanse) hos eleven. Og at de voksne deltar aktivt og engasjert i leken kan være med å styrke følelsen av å tilhøre et fellesskap. Jeg vil på tross av dette stille meg kritisk til spørsmålet om motivasjon kommer automatisk gjennom bruk denne typen lek.

I tillegg til at de fem prinsippene for rammeleken og de tre kravene til indre motivasjon var viktige, så vi også andre faktorer som var med å skape motivasjon i rammeleken. Leken representerte en forandring for elevene. Fra å sitte inne bak en pult fikk elevene nå mulighet til å bruke kroppen, være aktive og kreative. Denne variasjonen i hverdagen var nok til å skape motivasjon hos mange elever. For noen elever var også det å få lov til å være ute en stor motivasjonsfaktor i seg selv. Metoden gav videre elevene mulighet til å sette seg inn i ulike roller som de var nysgjerrige på (Skram, 2007). Dette kan være en svært motiverende faktor for mange elever. De trenger ikke lenger være den flinke skoleeleven med hånda høyt hevet, men de kunne tilegne seg roller som de var nysgjerrige på og lære gjennom dem. Jeg skal komme tilbake til dette under avsnittet *danning; også et læringsutbytte*. Elevene kan dermed bli motivert gjennom de fem prinsippene for rammeleken, men jeg tror det er flere andre faktorer som er med å påvirker denne motivasjon.

5.2.2 Motivasjon gjennom lærer i rolle

Metoden lærer i rolle var også med å skape motivasjon hos elevene. I datamaterialet viste jeg til observasjoner der elevene var svært engasjerte i denne prosessen. De var ivrige og stilte aktivt spørsmål undervegs. Fagkunnskapene ble her formidlet gjennom en fortelling hvor lærer plutselig ikke var lærer, men en steinalderdame som hadde mye å fortelle. For mange av elevene som aldri hadde vært borti denne typen formidling før var dette spennende. En ”ny” person som kommer inn i klasserommet og forteller skaper en nysgjerrighet og eleven blir

spent på hva som skal skje videre. Denne nysgjerrigheten motiverer elevene til å følge med og å høre etter (Sæbø, 1998). På denne måten ble lærer i rolle en motivasjon for det videre opplegget. Dette var også tydelig i observasjonene hvor elevene etter å ha hørt på lærer i rolle var svært høylytte og ivrige etter å komme i gang med både planleggingen av leken og selve leken.

Samtidig var lærer i rolle en helt ny metode for elevene. Metoden krever at elevene kan leve seg inn i situasjonen de blir presentert for og at de deltar (Sæbø, 1998). Klassen som dette ble gjennomført i hadde på forhånd ikke vært med på denne typen formidling. Dette gjorde at elevene i starten av opplegget kanskje var noe mer passive enn de ville vært dersom de var kjent med metoden. Lærers kompetanse var da avgjørende; hvordan få elevene med på opplegget, engasjere dem og samtidig knytte inn fagkunnskapene.

5.3 Elevenes læringsutbytte; Lærte elevene noe?

Skolen er en arena hvor barna skal lære. Selv om denne forskningen fokuserer på motivasjon vil en derfor ikke komme bort fra at det elevene lærer av et slik undervisningsopplegg også er viktig. Så, hva lærte egentlig elevene gjennom bruk av lærer i rolle og rammelek?

I intervju med kontaktlærerne kom det fram at de mente det var de faglige kunnskapene til elevene som hadde blitt forsterket gjennom undervisningsopplegget. Elevene fikk leke seg til læring gjennom å være kreative og å få prøve ut. Dette bekreftet også egne observasjoner. Elevene viste underveis i leken at det de hadde lært om steinalderen var viktig for utviklingen. Elevene lærte blant annet om mat og matvaner. Dette brukte mange av gruppene i leken. I observasjoner av gruppene så vi at det ofte var en far som var på jakt store deler av tiden. Etter hvert som leken utviklet seg kom han hjem med mat og det ble arrangert store fester sammen med nabofamiliene. Elevene brukte da kunnskap de hadde fått gjennom lærer i rolle, brukte denne i leken og dermed (mest sannsynlig) forsterket forståelsen av fagstoffet. Dette møtet med fagstoffet har skjedd i tråd med John Deweys teori om læring (Solerød, 2012).

5.3.1 John Dewey

Ifølge Dewey lærer barna best gjennom egen aktivitet (handling) og refleksjon; ”Learning by doing and reflecting” (Solerød, 2012). Gjennom bruken av drama og rammeleken fikk elevene ”prøve ut” hvordan det var å leve i steinalderen. De fikk bruke kroppen, de fantaserte og utforsket. Ved å presentere temaet gjennom lærer i rolle møtte barna fagstoffet i leken gjennom egne erfaringer (Skram, 2007). Elevene skapte videre egne erfaringer rundt fagstoffet som det senere kunne reflekteres og diskuteres over. Selv om de ytterste rammene for leken var lik for alle utviklet leken seg ulikt hos gruppene. Elevene satt derfor igjen med ulike erfaringer og opplevelser etter endt undervisningsopplegg. Disse ulike erfaringene og opplevelsene ville det vært interessant å se videre på dersom vi hadde hatt mer tid. Refleksjon og diskusjon rundt disse erfaringene kunne vært med å styrke elevenes læringsutbytte.

Samtidig som Dewey var opptatt av at barnas møte med fagkunnskap skulle skje gjennom deres egne erfaringer og opplevelse mente han at det var barnas personlige utvikling som skulle stå i fokus (Solerød, 2012). Elevene skulle utvikles som personer – dannes.

5.3.2 Danning; Også et læringsutbytte?

Denne personlige utviklingen kan være en ”konsekvens” fra bruk av praktisk-estetiske metoder i undervisningen. Sæbø (1998) sier blant annet at drama har en personlighetsutviklende, sosialrealistisk, bevisstgjørende og holdningsskapende effekt. Elevene vil gjennom å innta ulike roller og å bruke kroppen bli tryggere på seg selv som person i ulike situasjoner. Han eller hun vil bli kjent med hvordan kroppen fungerer, hva han eller hun mener og hvordan disse meningene skal ytres for at de skal bli hørt (Skram, 2007). I tillegg til at metodene på denne måten kan være personlighetsutviklende og holdningsskapende kan den også være en stor motivasjonsfaktor for mange. Metodene gir eleven mulighet til å prøve ut roller og situasjoner som de er nysgjerrige på. Dette skaper motivasjon for handling (Skram, 2007).

I undervisningsopplegget observerte vi elever som valgte roller som ”den rebelske lillebroren”, ”den ansvarsfulle moren” eller ”den hendige faren” som tar ansvar for familien. Dette var situasjoner og roller elevene var kjent med eller nysgjerrige på. Eleven som spilte ”den rebelske lillebroren” var for eksempel en rolig gutt som sjeldent kom opp i konflikter. Kanskje var dette hans måte å prøve ut en situasjon som han var nysgjerrig på. Metoden gav

han mulighet til det i ”den fiktive verden” uten at det fikk negative følger. Gjennom rollene får elevene mulighet til å prøve ut og reflektere rundt egenskaper og situasjoner som oppstår (Brostrøm, 1995). Er dette sånn jeg vil være, er det noe fra denne rollen jeg kan tenke på senere? Er det for eksempel enklere å få gjennomslag for tanker og ideer som en liten rebelsk gutt enn det er dersom jeg er pliktoppfyllende? Dette er gjerne ikke en bevisst handling fra elevens side, men en konsekvens av prosessene han eller hun går gjennom.

Lærer i rolle kan også ha denne holdningsskapende og personlighetsutviklende konsekvensen. Metoden krever ifølge Heatcote at lærer tar pauser ved å gå inn og ut av rolle. På denne måten får elevene mulighet til ettertanke og refleksjon undervegs (Braanaas, 2008). Dette er med på å utvikle en kritisk tenkning og refleksjon hos elevene som er avgjørende i dannelsesprosessen. Elevene stilte for eksempel spørsmål som ”hvorfør må far være borte så lenge om gangen?”. Dette viser at elevene reflekterte rundt informasjonen de fikk og knyttet den til situasjoner som er kjent. På denne måten fikk vi fram en diskusjon om hvordan det var å være far i steinalderen. Savnet de for eksempel familien når de var borte? Kjedet de seg? Det at vi skapt en diskusjon rundt forhold som elevene var nysgjerrige på virker ifølge Sæbø (1998) motiverende for elevene. Elevene fikk ta opp ting de var interessert i. Denne motivasjonsdelen av danningen er viktig å ta med seg.

Danning kan også være følge av bruk av Lev Vygotskys sosiokulturelle teori som bygger på elevenes samspill i et sosialt miljø – det eleven kan gjøre sammen med andre i dag, kan han eller hun gjøre alene i morgen (Solerød, 2012). Dette var avgjørende i undervisningsopplegget. Gjennom å samarbeide med andre var det ikke bare de faglige ferdighetene som kunne styrkes, men også de personlige. Det er dette Lorensen (2014) mener når hun påstår at de sosiale kodene, som er avgjørende i dannelses- og sosialiseringprosessen, læres ved å omgås andre, ikke gjennom å pugge dem. Elevene observerer, fanger opp og etterligner det andre gjør og handlingen internaliseres i eleven (Solerød, 2012). Gjennom samspill med andre sosialiseres dermed eleven. For at dette skal skje i samfunnsfaget påstår Kjetil Børhaug med flere (2005) at fagstoffet elevene møter må være knyttet til noe han eller hun kan kjenne seg igjen i.

Men i hvilken grad kan vi si at dette opplegget bidro i elevenes dannelsesprosess? For å svare på dette må vi diskutere i hvilken grad det er mulig å måle personlighetsutvikling til en elev gjennom et spesifikt undervisningsopplegg. Er det i det hele tatt mulig? Dannelses- og

sosialiseringprosessen er en livslang prosess. Det vil si at vi utvikler oss og lærer gjennom hele livet. Å måle utbytte eller følgene etter et undervisningsopplegg er derfor nesten umulig. Fokuset bør da heller være på bidraget opplegget kan ha i denne livslange prosessen. Elevene har gjort seg erfaringer og refleksjoner som de senere kan ta i bruk for å gjøre seg flere positive erfaringer og refleksjoner. I denne prosessen vil handlinger etter hvert internaliseres i eleven eller forkastes.

5.4 Det sosiokulturelle i undervisningsopplegget; Motiverende?

Vygotskys tanker rundt sosiokulturell læring har vært avgjørende i dette undervisningsopplegget. Gjennom både lærer i rolle og rammelek har elevene deltatt i et sosialt fellesskap hvor utviklingen har skjedd i samspill med andre. I dette sosiale fellesskapet var en medierende hjelper avgjørende for utvikling mot det individuelle (Imsen, 2005). Den medierende hjelper kan være en voksen så vel som en medelev. Eksempler på dette så vi særlig i observasjon av grupper hvor elever hadde vært borte fra undervisningen. Elevene som hadde deltatt i undervisningen ble en ”medierende hjelper” for de som ikke hadde deltatt gjennom å formidle fagkunnskap som var viktig i deres lek (Imsen, 2005).

Denne måten å arbeide på gav også de faglig sterke elevene en mulighet til å utnytte sin kunnskapsbase. Gjennom å formidle kunnskap til faglig svakere elever eller elever som ikke hadde deltatt i undervisningen fikk de en naturlig måte å dele kunnskapen sin på – som en hjelp for andre elever. Dette kan for mange av de faglig sterke elevene være en motiverende faktor. Fra å kanskje bli sett på som en bedreviter av andre elever, tillot metodene disse elevene å dele kunnskapen. For eleven på den andre siden av denne informasjonsstrømmen kan dette oppleves som både motiverende og demotiverende. Motiverende fordi det ikke lenger er lærer som foreleser og demotiverende fordi eleven oppdager hvor han eller hun bør være i forhold til fagstoffet – måler seg med den faglig sterke eleven. Samtidig ses leken ofte på som uformell. Dette bidrar til at det å prøve seg fram og kanskje dumme seg litt ut ikke er så flaut.

5.4 Praktisk-estetiske metoders bidrag til motivasjon; En konklusjon?

Datamaterialet tydet på at de fleste elevene lot seg engasjere og motivere av å jobbe med praktisk-estetiske metoder i samfunnsfag. Dette viste seg for eksempel ved at flere av elevene i intervjuene kommenterte at det var gøy å lære på denne måten. Når elevene sier at det var gøy, er dette en god indikator på at de var motiverte underveis. Elevene ble gjennom lærer i rolle motivert til rammeleken som igjen var avgjørende for læringsutbyttet – både det faglige og det personlige. Metodene motiverte dermed elevene til å lære.

I denne drøftingen har jeg vist til flere faktorer som har vært avgjørende i motivasjonsprosessen. Disse innebærer de tre kravene til Ryan og Deci, de fem prinsippene for rammeleken, danningens ubevisst betydning gjennom kritisk refleksjon og utvikling samt fellesskapet som oppstod gjennom opplegget. Vi kan med andre ord vise til flere faktorer som var med å motivere elevene underveis i opplegget. At opplegget var helt nytt for elevene, at det var en student som gjennomførte det og at vi klarte å skape nysgjerrighet rundt temaet var også avgjørende for resultatet.

Med en så stor elevgruppe er det vanskelig å si at opplegget motiverte alle. Jeg vil likevel påstå at opplegget traff store deler av elevgruppen. Ulike deler av opplegget nådde ulike elever. Dette var elever som slet med å følge med på skolen, elever som var faglig sterke, elever med masse energi og elever som normalt klarer seg bra på skolen. Fellesskapet som oppstod gjennom samarbeidet gav rom for den enkelte elev til å utfordre sin sterke og svake side.

6.0 AVSLUTNING

Det er klart at en så stor elevgruppe og så liten tid er en faktor som har påvirket resultatet på forskningen. Dette har også ført til at jeg har vært noe kritisk til egne funn. Dersom jeg hadde hatt mer tid ville jeg brukt de ulike metodene i ulike situasjoner, og byttet på rollene. Gjennom dette ville elevene fått flere erfaringer, og blitt tryggere på metodene. Dette ville igjen gitt elevene en større mulighet til å tilegne seg kunnskap både faglig, personlig og sosialt.

Jeg har på tross av disse faktorene en oppfatning av at de praktisk-estetiske metoden som ble brukt motiverte elevene til arbeid i samfunnsfag! Elevene viste stort engasjement gjennom hele opplegget. Både i formidling av fagstoff gjennom lærer i rolle og i bearbeiding av stoffet gjennom rammeleken. Motivasjonsdelen har dermed innfridd slik jeg så det for meg. Denne motivasjonen er helt avgjørende for alle læring. Men avgjørende for motivasjon er variasjon.

Opplegget som er gjennomført her er et forslag til hvordan elevenes skolehverdag kan varieres. Opplegget krevde at jeg i min lærerrolle tenkte utenfor komfortsonen. Jeg måtte være kreativ. Gjennom å se hvilke positive følger dette opplegget har ført med seg kan jeg klart si at forskningen vil påvirke min videre praksis som lærer. Det lønner seg noen ganger å gå utenfor komfortsonen i en undervisningssituasjon. Det utfordrer deg som lærer og det utfordrer elevene dine.

Jeg håper arbeidet med denne forskningen kan være til inspirasjon også for andre framtidige lærere i barneskolen. Ikke gå deg fast i trygge spor; vært kreativ og hent inspirasjon der inspirasjon kan hentes.

7.0 KILDER

- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: Globalt forskningskompendium, om kunnskapsfagenes betydning i utdanningen*. Oslo: Musikk i Skolen.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. Utg.). Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Brostrøm, Stig. (1995). *6-9 års pedagogik: leg, leg rammeleg*. Danmark: Systime
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Børhaug, K., Fenner, A. B., & Aase, L. (2005). *Fagenes begrunnelse: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dannelse. (2013, 8. november). *I Store norske leksikon*. Hentet 20. april 2015 fra <https://snl.no/dannelse>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum press
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, S. E. (2010, 2. august). Skolen må inspirere mer. Hentet 23. Februar 2015 fra http://forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Artikkel/Skolen_ma_inspirere_mer/1224698005187?lang=no
- Jacobsen, A. M. (2012, oktober). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. *Idrettsforum.org*. Hentet fra <http://idrettsforum.org/jacobsen121010>
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver: Danning gjennom omsorg, lek og læring* (rev. utg.). Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/Del-1--Barnehagens-samfunnsmandat/Kapittel-1---Barnehagens-formal-verdigrunnlag-og-oppgaver/13-Danning-gjennom-omsorg-lek-og-laring/>
- Lorensen, M. (2014). Drama og læreplanens generelle del. *Under utdanning*. (3) 4-8.
- Morken, I. (2003). *Drama og teater i undervisning: en grunnbok*. (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B., & Jacobsen D. I. (2011) *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Rognaldsen, S. (2008). *Skoleutvikling: skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøberg, S. (2009). *Naturfag som allmenndannelse: en kritisk fagdidaktikk*. (3. Utg.). Oslo: Gyldendal akademiske
- Skaalevik, E. M. & Skaalevik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Skram, D. (2007). *Leik og læring i samspel: pedagogisk arbeid i småskulen*. (2. Utg.) Oslo. Samlaget
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: i et dannelsesperspektiv* (3. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren Rollen og utdanningen: lærer for framtiden*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?docId=STM200820090011000DDDEPIS&ch=1&q=> (hentet; 17.01.15)
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama: et kunstfag*. Oslo: Tana Aschehoug
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen* (2. Utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2011, 21. desember). *Generell del av læreplan (LK06)*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011, 21. desember). *Generell del av læreplan (LK06)*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapande-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag: formålet med samfunnsfag (LK06)*. Hentet 24. februar 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag: kompetansemål (LK06)*. Hentet 24. februar fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal/?arst=372029322&kmsn=-669472951>
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget

8.0 VEDLEGG

Vedlegg I – Intervjuguide elevene

Intervju av elev etter endt undervisningsopplegg

5 intervju med 2 elever samtidig (ca 15 minutter på hver)

1. Var det spennende å høre på når jeg fortalte om mitt liv i steinalderen? Når jeg var "lærer i rolle"?
2. Kunne du bruke det du hørte når du selv skulle leke at du var i steinalderen?
3. Hva lekte du?
4. Var det kjekt å lære på denne måten? (Lek og lærer i rolle)
5. Hva var det egentlig som var så gøy / kjedelig med det?
6. Var det gøy å få bruke fantasien litt? Eller syns du det var vanskelig?
7. Når du lekte, klarte du å leve deg inn i rollen som et steinaldermenneske da?
8. Hvordan var det egentlig å leve i steinalderen tror du?
Føler du at du kanskje vet litt om hvordan det var å bo i steinalderen nå, etter å ha lært om det og lekt det?
9. Lærte du noe av å jobbe på denne måten?
10. Ønsker du å lære mer om steinalderen nå etter at vi har gjort dette? (motivert)
11. Tror du at du hadde kunnet det samme dersom vi bare hadde lest i boka?

Dette er spørsmål jeg er interessert i å få svar på, men rekkefølgen de er satt opp i er ikke vesentlig. Jeg vil gå videre på sitat og utsagn fra elevene undervegs. Dette kan føre til at intervjuene av elevgruppene tar ulike retninger.

Vedlegg II- Spørreskjema kontaktlærerne

Intervju av lærer etter endt bacheloropplegg (spørreskjema)

Tidligere arbeid

- Har dere arbeidet med "lærer i rolle før"? Er elevene kjent med denne typen formidling?
- Hvilke erfaringer har du/dere fra dette? Var elevene engasjert?

Opplevelse av elevene – engasjement og motivasjon

- Hvordan opplevde du elevene under opplegget, var de engasjerte?
- Hvordan merket du engasjementet deres?
- Hva kunne blitt gjort annerledes dersom ikke engasjement?

Kompetansemålet for dette temaet sier at elevene skal kunne "samtale om hvordan steinalderfolk levde som jegere og samlere samt fantasere om de første menneskene som kom til landet etter istiden".

- Tror du/dere at dette kompetansemålet er nådd?
- Har bruken av drama og lek som metode bidratt til dette?
- På hvilken måte har det bidratt til å nå målet?
- Tror du/dere elevene lærte noe av dette?
- Hva var i så tilfelle læringsutbyttet? *Fagstoff, kreativ som person, fantasi?*

Målgruppe

- Hvilke elever var det som ble nådd gjennom dette opplegget? *Alle?*
- Merket du/dere noe forskjell på elever som ellers har vansker for å engasjere seg i undervisningen? *Mer engasjer, likt, mindre?*
- Kunne det blitt gjort tiltak for å engasjere denne elevgruppen enda mer under opplegget?
- Etter å ha sett dette opplegget, kunne dere ha brukt denne typen formidling ved senere anledninger?

Vedlegg III – Diamant til undervisningsopplegg

Undervisningsplanlegging for GLU studentar ved HSH hausten 2013

Diamanten

Klasse: ██████ Lærer: **Anna Tora N. Uthaug (Hovedansvar)** Dato: **27.01.15 ++** Time: **11.00-12.15**

Fag, emne og tema:
Samfunnsfag, de første nordmennene, hverdagslivet

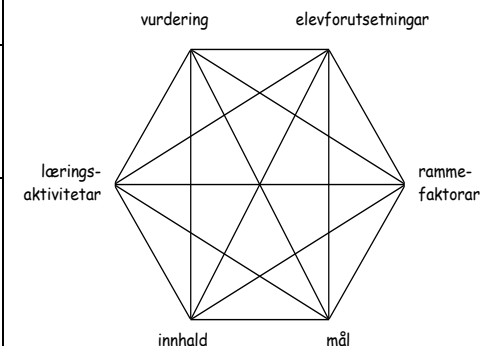
Kompetansemål frå Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06):
- Samtale om korleis steinalderfolk levde som jegerar og samlarar og fantasere om dei første menneska som kom til landet etter istida

Kompetansemål nedbrote til **læringsmål** for denne økta. Kva skal elevane kunna/ha opplevd etter timen (læringsutbyte)?

- **Elevene skal kunne si noe om hvordan det var å leve i steinalderen**
- **Elevene skal kunne leve seg inn i livet i steinalderen**

Korleis vil du starte timen? Korleis vil du **motivere** elevane?

Timen blir startet med å se på kapittelbildet, vi reiser tilbake i tid ved at elevane sier "tipp-tipp-tipp-tipp...!"
Lærer i rolle som forteller om hvordan livet var skal motivere elevane.



Læringsaktivitet: **Kva?**
-elevens sitt arbeid
-læraren si undervisning
 Beskriv innhald, metode og

Grunngje kvifor du vil gjera det på denne måten?
 Konkretisering

Korleis skal elevane organiserast og aktiviserast?

Elevføretnader, t.d. kva bør elevane kunna frå før, interesser, nytt stoff?

Rammefaktorar, t.d. kva hjelpemiddel treng me?

Vurdering for læring. Korleis få fram informasjon om eleven sitt læringsutbyte?

tidsbruk.					
<p>11.00: Timen blir startet i dumpa, vi ser på kapittelbildet. Hva ser elevene her; hva skjer, hvor er vi, når er dette osv.</p> <p>går videre til å se på tidslinja, vi reiser tilbake i tid ved hjelp av ulike metoder (elevenes fødselsdag, foreldrenes, besteforeldrenes osv. Elevene sier tipp-tipp-tipp så fort de kan)</p> <p>11.10: Lærer i rolle Jeg kommer inn som lærer i rolle og ønsker elevene velkommen til teltet mitt. Forteller om hverdagen til meg og familien min.</p> <p>11.25: Ut av rolle – tankekart på tavla - hva lærte elevene SKRIV STIKKORD - hvordan var det å leve på denne tiden? SKRIV</p>	<p>Elevene skal selv sette i gang tankeprosessen; hvordan kan det ha vært å leve på denne tiden. Stimulere det kreative hos elevene.</p> <p>For at elevene skal få en tidsforståelse av perioden vi er i.</p> <p>En ny og spennende måte å formidle fagstoffet på. Ønsker å engasjere elevene i denne prosessen og at de skal føle seg som en del av det.</p> <p>For å samle tanker elevene har + gi hverandre tips til hva de kan gjøre når de senere skal ut og leke</p>	Felles i dumpa	<ul style="list-style-type: none"> - Bruke fantasien sin - Reglene for dumpa - Delta i samtale om det har hørt/lært - Frilek ut fra rammer - Samarbeide - Skrive tankekart 	<ul style="list-style-type: none"> - Smart Board - Arm (til å vise bok) - Tidslinje - Uteområde - Grupperom til intervju - Lydopptaker - Ark til tankekart 	<p>Dette er en innføringsøkt og det vil derfor ikke bli en formell vurdering på elevenes læringsutbytte fra denne timen. Men gjennom deltakelse i opplegget vil lærer få en viss oversikt over hva elevene sitter igjen med etter timen.</p> <p>Også gjennom å gå rundt å se/høre hva elevene leker vil vise hva elevene fikk ut av denne typen arbeid med et tema.</p> <p>Når student intervjuer elevene (noen) vil det bli tydelig hva elevene sitter igjen med, hva de har lært og hvordan de likte å lære på denne måten. Dette vil bli den tydeligste informasjonen på hvordan læringsutbyttet til elevene er.</p>

<p>STIKKORD</p> <p>dele elevene inn i grupper</p> <p>11.45: Elevene skal sitte sammen i gruppene for å "planlegge" hvordan de skal leke ute. Hvor, hva skal skje, hvem er vi? Tankekart!</p> <p>NESTE TIME</p> <p>11.00: Kort hente trådene fra gårsdagens lek. Hent fram igjen notatene på tavla og tankekartene til elevene fra forrige økt.</p> <p>11.10: Fri-lek ute Ved hjelp av de stikkordene som vi skrev opp på tavla og tankekartene gruppene laget skal elevene leke at de er en steinalderfamilie med naboer. (stikkordene skal hjelpe elevene dersom de står fast samtidig som det skal fungere som "ramme"</p>	<p>For å slippe krangel når de er ute og leker er det viktig at elevene har noen planer på forhånd til hva som skal skje. Viktig del av selve rammelek-metoden</p> <p>Hva lærte de sist time? Hva lekte de? Lærer kan her hjelpe noen av gruppene i gang dersom de sliter</p> <p>Elevene skal selv få "teste ut" hvordan det var å leve i steinalderen. Gjennom den frie leken vil deres kreative evner bli tatt i bruk og kun fantasien vil sette en stopper for leken.</p>	<p>I grupper i klasserommet</p> <p>Felles i dumpa + i grupper</p> <p>I grupper ute</p>			
---	--	--	--	--	--

<p>for leken)</p> <p>Elevene leker ute til de skal hjem.</p> <p>12.00: Oppsummering av leken og tema - hva oppdaget elevene gjennom leken? - lærte de noe nytt?</p> <p>Student vil i etterkant av dette opplegget intervju noen av elevene (i grupper på to og to) samt kontaktlærer for å se</p> <ul style="list-style-type: none"> - læringsutbytte - oppnådd kompetansemål - lyst til å lære mer (motiverende?) 	<p>Viktig å samle tråden, hva lærte elevene av å leke slik? Var det enkelt å bo i steinalderen? Var de alltid mette? Sloss de? Osv. Her er det elevenes egne erfaringer som skal fram. Lærers jobb å knytte dette til fagstoff!</p> <p>For at lærer skal få en oversikt over hvordan elevene opplevde denne måten å arbeide på. (skal brukes i bachelor).</p>	<p>Felles i dumpa</p> <p>I par på grupperom</p>			
---	---	---	--	--	--

Vedlegg IV- Informasjonsskriv rektor

Anna Tora N. Uthaug
Osahaugen 24, 5414 Stord
8.10.14
Grunnskulelærerstudent på 1-7
Høgskolen Stord/Haugesund

Rommetveit

Til Rektor [REDACTED]
[REDACTED] skule

Forespørsel om deltakelse på undersøkelse

Jeg er 3. års lærerstudent ved Høgskolen Stord/Haugesund. Denne våren skal jeg gjennomføre en undersøkelse i forbindelse med min bacheloroppgave i pedagogikk og elevkunnskap. Jeg sender deg derfor en forespørsel om å få lov til å gjennomføre en undersøkelse blant Lærerne og elevene v/ 3. trinn på [REDACTED] skole.

Temaet for oppgaven er « Vil estetiske og kreative læringsprosesser motivere elever på barneskolen til læring i samfunnsfag? » Dette ønsker jeg å skrive om for å få tak i noe om hvilke arbeidsmetoder som motiverer elevene til læring. Kan drama og lek være med å motivere elevene og lærer de noe fra dette? Undersøkelsene mine vil basere seg på et undervisningsopplegg på 3. trinnet. Her ønsker jeg å observere elevene og deres motivasjon samt intervju noen elever og lærere som deltar i undervisningsopplegget.

Opplegget jeg gjennomfører i klassen vil ta 3-4 skoletimer. Intervjuet av elevene i etterkant regner jeg med vil ta omtrent 15 minutter, intervjuet av lærerne i etterkant vil ta omtrent 30 minutter. Det er frivillig å delta.

Datamaterialet jeg innhenter i undersøkelsen kommer bare til å bli brukt i arbeidet med bacheloroppgaven der jeg vil analysere funnene/datamaterialet og sammenligne resultatene med annen forskning på område og pedagogisk/fagdidaktisk teori.

Jeg er gjennom høgskolen underlagt taushetsplikten og all informasjon som blir samlet inn gjennom denne undersøkelsen vil behandles konfidensielt og anonymt og vil bli makulert etter at materialet er analysert og oppgaven er levert.

Jeg vil ta kontakt over telefon om et par dager og kan da gi mer informasjon.

Om du har noen spørsmål om undersøkelsen, kan du ta kontakt med undertegnende på mail: annatora.nu@gmail.com og/eller mobil: 464 27 564

Mvh

Anna Tora Nesvåg Uthaug.

Vedlegg V – Informasjonsskriv foresatte

Informasjon til føresette

Eg er ein student som går 3. året på grunnskolelærerutdanning ved HSH, Rommetveit. I veke 5 til 7 skal eg vera i praksis på 3. trinn på [REDACTED] skule.

Dette semesteret skal eg skriva ei bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap med fordjuping i samfunnsfag.

Temaet for bacheloroppgåva er *motivasjon for læring* og korleis bruk av drama og leik kan bidra til dette i samfunnsfagundervisninga.

Eg vil i løpet av praksisperioden nytta observasjon og intervju for å få inn data om dette. Alle data vert handsama konfidensielt, inga namn eller kjenneteikn på elevane vil verta brukt.

Dette er frivillig, og dersom ein ikkje vil ha barnet sitt med på dette, ta kontakt med kontaktlærer.

- [REDACTED]
- [REDACTED]

Dersom de ynskjer meir informasjon kan de ta kontakt med underteikna.

Med vennleg helsing

Anna Tora N. Uthaug
464 27 564
annatora.nu@gmail.com