

André Bjugstad

Lek, konkurranse og fysisk aktivitet i samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet

En kvalitativ studie av læringsaktiviteter i samfunnsfaget

Masteroppgave i lektor i geografi

Veileder: Jorunn Reitan

Mai 2021

André Bjugstad

Lek, konkurranse og fysisk aktivitet i samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet

En kvalitativ studie av læringsaktiviteter i
samfunnsfaget

Masteroppgave i lektor i geografi
Veileder: Jorunn Reitan
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for geografi



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Bjugstad, A. (2021). *Lek, konkurranse og fysisk aktivitet i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen*. Masteroppgave for lektorutdanning i geografi. Institutt for geografi, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Denne kvalitative studien med dybdeintervju som metode, utforsker praktiske læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet. Den forsøker å finne svar på hvordan en kan benytte slike læringsaktiviteter i samfunnsfagundervisning på ungdomsskolen. Det kommer i studien fram en rekke fordeler som skaper gode argumenter for å bruke slike læringsaktiviteter. Lek, konkurranse og fysisk aktivitet skaper kontekster og effekter som bør være ønskelig for lærere. Læringsaktiviteter med disse elementene kan være med på å skape en bedre undervisning. I tillegg framtrer det negative effekter som følge av disse tre elementene, men samtidig kan en argumentere for at fordelene veier opp for de negative effektene. I tillegg kan noen av de negative effektene motvirkes gjennom å reflektere over hvordan en bruker disse læringsaktivitetene.

Resultatene fra studien viser at praktiske læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet kan være til hjelp for å tilpasse undervisningen. Videre kommer det fram at slike læringsaktiviteter kan skape motivasjon, økt konsentrasjon og tilfredsstillende den overordnede delen av læreplanen. Studien viser også at det finnes flere negative effekter en bør reflektere over, men så lenge en har kjennskap til disse, vil en kunne løse dette på en god måte. Det fremkommer med dette at praktiske læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet har en rekke ønskelige fordeler for lærere.

Abstract

Bjugstad, A. (2021). *Lek, konkurranse og fysisk aktivitet i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen*. Master thesis in teacher program in Geography. Department of Geography. Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.

This qualitative study, with interview as a method, explores practical learning activities with play, competition and physical activity. It tries to find answers to how one can use such learning activities in 'samfunnsfaget' in upper secondary school. The study reveals a number of advantages that create good arguments for using such learning activities. Play, competition and physical activity create contexts and effects that should be desirable for teachers. Learning activities with these elements can help to create better teaching. In addition, there are negative effects as a result of these three elements, but at the same time it can be argued that the benefits outweigh the negative effects. In addition, some of the negative effects can be counteracted by reflecting on how one uses these learning activities.

The results from the study show that practical learning activities with play, competition and physical activity can be helpful in 'tilpasset opplæring'. Furthermore, it emerges that such learning activities can create motivation, increased concentration and satisfy the overall part of the curriculum. The study also shows that there are several negative effects that one should reflect on, but as long as one is aware of these, one will be able to solve this in a good way. It emerges with this that practical learning activities with play, competition and physical activity have a number of desirable benefits for a teacher.

Forord

Det er rart hvordan jeg nå sitter her på sal 6494, og skal avslutte et kapittel i livet med denne masteroppgaven. Etter fem år med studier er tiden i Trondheim ved veis ende, og arbeidslivet står for tur. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært veldig lærerikt og spennende. Jeg føler selv at denne oppgaven har gitt meg mye ny kunnskap som jeg kan ta med meg ut i arbeidslivet. Mastergradsskrivingen har vært en morsom og lærerik prosess, og det har vært ekstra motiverende å kunne få konstruere hele oppgaven selv.

Jeg vil i den anledning rette en stor takk til min veileder, Jorunn Reitan. Du har vært engasjert, og bidratt med mange nyttige tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Du har vært på tilbudssiden, noe som har vært veldig betryggende.

En stor takk vil jeg rette til mine studiekamerater, og spesielt gjengen på 6494. Med altfor mange og altfor lange pauser innimellom slagene, og med mye tull og fliring, har det siste året vært en sann fornøyelse. Hvem hadde trodd at det skulle være så morsomt å skrive en mastergradsoppgave. Alle turene til kiosken, alle hoppene og sprettene, alle literne med superbrus og alle turene på tokt har vært en sann glede, men mysteriet om nivå 1 forblir uløst. Jeg sier bare: *Unleash the Ultra Beast*.

Til slutt vil jeg takke alle informantene mine for deres bidrag. Uten deres tid, erfaringer og refleksjoner ville jeg ikke vært i mål med denne mastergraden – det settes stor pris på. Jeg håper denne mastergraden også kan være til nytte for andre, og ønsker deg med dette riktig god lesing.

André Bjugstad

Trondheim, mai 2021.

Innhold

FIGURLISTE	XII
1.0 INNLEDNING.....	1
2.0 BEGREPSAVKLARING.....	3
2.1 PRAKTISKE LÆRINGSAKTIVITETER	3
2.2 KONKURRANSE	3
2.3 LEK	4
2.4 FYSISK AKTIVITET	5
3.0 TEORETISK FORANKRING.....	7
3.1 SKOLEN SOM LÆRINGSARENA.....	7
3.1.1 Ulike typer intelligens	7
3.1.2 Kravet om tilpasset opplæring	9
3.1.3 Samarbeid	10
3.1.4 Den didaktiske dimensjonen.....	11
3.2 FORSKNING PÅ BRUK AV PRAKTISKE LÆRINGSAKTIVITETER	13
3.2.1 Forskning på bruk av praktiske læringsaktiviteter generelt i undervisningen	13
3.2.2 Forskning på bruk av konkurranse i undervisningen	14
3.2.3 Forskning på bruk av lek i undervisningen.....	17
3.2.4 Forskning på bruk av fysisk aktivitet	19
4.0 METODE	23
4.1 PROSJEKTETS DESIGN.....	23
4.1.1 Hvorfor en kvalitativ tilnærming?.....	23
4.1.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	24
4.1.3 Utvalget.....	24
4.2 METODE FOR DATAPRODUKSJON	26
4.2.1 Dybdeintervju.....	26
4.2.2 Gjennomføringen av intervjuene.....	27
4.2.3 Analyse.....	28
4.3 KVALITETSKRITERIER.....	30
4.3.1 Relabilitet	30
4.3.2 Validitet.....	31
4.3.3 Overførbarhet.....	32
4.4 ETISKE FORHOLD TILKNYTTET METODEVALGET	32
4.4.1 Anonymisering og kritisk refleksivitet.....	32
4.4.2 Makt i forskningssituasjonen	33
4.4.3 Sammenfattet forskningsetikk.....	34
5.0 EMPIRI.....	35
5.1 INFORMANTENES OPPFATNING AV PRAKTISKE LÆRINGSAKTIVITETER.....	35
5.2 FORDELER MED PRAKTISKE LÆRINGSAKTIVITETER	35
5.2.1 Tilpasning av undervisning.....	36
5.2.2 Fysisk aktivitet tilknyttet undervisning.....	37
5.2.3 Elevene har det morsomt.....	37
5.2.4 Praktiske læringsaktiviteter skaper knagger.....	38
5.2.5 Praktiske læringsaktiviteter skaper motivasjon	38
5.2.6 Praktiske læringsaktiviteter kan ufarliggjøre undervisningen og få med flere elever.....	39
5.2.7 Praktiske læringsaktiviteter skaper konsentrasjon og kamuflerer læring	40
5.2.8 Gutter og jenter i undervisning.....	40
5.2.9 Praktiske læringsaktiviteter medbringer mer enn bare faglig læring.....	41
5.3 UTFORDRINGER MED PRAKTISKE LÆRINGSAKTIVITETER	42
5.3.1 Lite tid til rådighet	42
5.3.2 Utfordringer knyttet til klasseledelse, samt tilgjengelig areal	43

5.3.3 Kollegiale forventinger	43
5.4 NEGATIVE EFFEKTER AV LEK, KONKURRANSE OG FYSISK AKTIVITET I UNDERVISNINGEN	44
5.5 HVORDAN LEGGE TIL RETTE FOR LEK, KONKURRANSE OG FYSISK AKTIVITET	45
5.5.1 Skape en holdningsendring	45
5.5.2 Det krever et godt kollegialt samarbeid.....	46
5.5.3 Bevisst forhold til gruppestørrelse og gruppesammensetning.....	47
5.5.4 Viktige momenter ved gjennomføring av praktiske læringsaktiviteter.....	48
6.0 DISKUSJON.....	51
6.1 PRAKTISKE LÆRINGSAKTIVITETER KAN BENYTTES FOR Å TILPASSE UNDERVISNINGEN	51
6.2 INFORMANTENE FØLER SEG PRESSED PÅ GJENOMGANG AV LÆRESTOFF, MEN HAR DE NOE Å FRYKTE?	53
6.3 PRAKTISKE LÆRINGSAKTIVITETER SKAPER MER ENN BARE FAGLIG LÆRING	56
6.4 PRAKTISKE LÆRINGSAKTIVITETER SKAPER ØKT KONSENTRASJON	58
6.5 PRAKTISKE LÆRINGSAKTIVITETER KAN SKAPE MOTIVASJON.....	59
6.6 PRAKTISKE LÆRINGSAKTIVITETER KAN SKAPE URO	60
6.7 NEGATIVE SIDER VED KONKURRANSE	61
6.8 MANGLENDE KUNNSKAP BLANT INFORMANTENE OM PRAKTISKE LÆRINGSAKTIVITETER	63
6.9 BEHOV FOR HOLDNINGSENDRING FOR Å BENYTTE PRAKTISKE LÆRINGSAKTIVITETER?	64
7.0 KONKLUSJON	67
7.1 HVORDAN BRUKE PRAKTISKE LÆRINGSAKTIVITETER	67
7.2 FORDELER OG UTFORDRINGER MED PRAKTISKE LÆRINGSAKTIVITETER	67
7.3 VEIEN VIDERE.....	69
8.0 REFERANSELISTE.....	71
9.0 VEDLEGG	77
VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE.....	77
VEDLEGG 2. INFORMASJONSSKRIV	80
VEDLEGG 3. EKSEMPLER PÅ LÆRINGSAKTIVITETER.....	83

Figurliste

Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen (Koritzinsky, 2017).

1.0 Innledning

Undersøkelser forteller oss at mange elever på ungdomsskolen synes skolen er kjedelig (Kunnskapsdepartementet, 2011), og hele 70 % av ungdom svarer på undersøkelser at de kjeder seg på skolen (Eriksen, 2019). I tillegg er det estimert at kun halvparten av femtenåringer oppfyller anbefalingene om fysisk aktivitet (Tjomsland & Viig, 2015). Mange kjenner på større motivasjon for deltakelse ved lek og konkurranse, enn ved tradisjonelt skolearbeid. Det er derfor interessant å se på hvorfor man ikke kan prøve å gjøre undervisningen mer morsom og mer aktiv? Hvem har vel ikke opplevd at så snart det er en konkurranse eller lek, kan selv den mest skoletrøtte tenåringen bli superengasjert?

Undertegnede sikter seg mot å jobbe i ungdomsskolen, og ønsker derfor å fokusere denne didaktiske masteroppgaven tilknyttet disse trinnene. Geografi er ikke et eget fag på ungdomsskolen, men i stedet innbakt i samfunnsfag med samfunnskunnskap og historie. Denne oppgaven vil derfor rette seg mot samfunnsfaget. Dette faget inneholder et vidt spekter av interessante tema, noe som gir muligheter for mange ulike undervisningsmetoder.

Videre bakgrunn for prosjektet, foruten at det handler om ungdomsskolen og samfunnsfaget, er et ønske om å undersøke læringsaktiviteter nærmere. Jeg har alltid synes det har vært morsomt med spennende og kreative undervisningsopplegg, og begynte derfor å undersøke dette temaet inngående. Jeg har også interesse for fysisk aktivitet, og har tidligere lest om effekter som fysisk aktivitet kan ha for læring. Jeg har selv savnet en mer leken undervisning, enten i form av lek eller useriøse konkurranser. På bakgrunn av dette satt jeg igjen med tre dimensjoner som jeg hadde lyst til å se nærmere på: fysisk aktivitet, lek og konkurranse. Disse dimensjonene vil heretter omtales som praktiske læringsaktiviteter.

Ved dypdykk i teori om praktiske læringsaktiviteter, er det lite som trer fram. Dette påpekes også av Bakken et al. (2008). Dette førte meg videre inn på søking etter tidligere forskning tilknyttet lek, fysisk aktivitet og konkurranse i undervisning. Resultatene var overraskende få, hvilket skapte en enda større nysgjerrighet omkring slike praktiske læringsaktiviteter. Samtidig som at det var lite å finne om dette, satt jeg med en følelse om at praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet, må ha en rekke fordeler. På bakgrunn av dette begynte jeg å lure på hvordan en kan benytte seg av slike praktiske læringsaktiviteter. Jeg lurte på hvordan man kan skape interessant undervisning for elevene med disse tre elementene, hvorfor

det kan være hensiktsmessig å inkludere slike læringsaktiviteter, og hvilke utfordringer som medfølger. Dette skapte følgende problemstilling for mastergradsprosjektet:

Hvordan kan en benytte seg av praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og hvilke fordeler og utfordringer medfører dette i undervisningen?

For å kunne besvare prosjektets problemstilling vil det først komme en begrepsavklaring gjennom kapittel 2.0. Dette gjøres for å gi en forståelse av hva begrepene handler om. Deretter, i kapittel 3.0, vil prosjektets teoretiske forankring bli presentert. Dernest i kapittel 4.0 kommer en redegjørelse for undersøkelsens metode. Kapittel 5.0 vil ta for seg analysert empiri som er et resultat av datagenereringen. Den teoretiske forankringen og empirien vil skape utgangspunktet for kapittel 6.0, prosjektets diskusjon, før oppgaven avsluttes med konklusjon.

2.0 Begrepsavklaring

Dette mastergradsprosjektet tar for seg hvordan en kan benytte seg av praktiske læringsaktiviteter i samfunnsfagundervisningen. For å skape en forståelse over oppgavens fire sentrale begreper: praktiske læringsaktiviteter, konkurranse, lek og fysisk aktivitet, er det nødvendig med en begrepsavklaring. Dette kapittelet vil først ta for seg begrepet praktiske læringsaktiviteter generelt. Deretter vil jeg gå nærmere inn på begrepene konkurranse, lek og fysisk aktivitet.

2.1 Praktiske læringsaktiviteter

I Stortingsmelding 22, *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2011), kommer det fram at en ofte snakker om praktiske læringsaktiviteter, men at det ikke alltid er klart hva som ligger til grunn. Samtidig definerer stortingsmeldingen praktiske læringsaktiviteter som aktiviteter hvor elevene får være fysisk aktive. Dette kan eksempelvis være rollespill, eksperimenter, prosjektarbeid eller gruppearbeid. Hvis en arbeidsform er praktisk, vil det si at den er utøvende og baserer seg på handling, altså å bruke kroppen (Kunnskapsdepartementet, 2011). En slik forståelse av praktiske læringsaktiviteter skaper en nokså bred definisjon av begrepet. I denne oppgaven velger jeg en noe smalere definisjon. Her defineres begrepet som: *læringsaktiviteter som stimulerer fysisk aktivitet, konkurranse eller har en kontekst eller oppbygging omkring lek*. De ulike elementene kan opptre samtidig i aktiviteten, eller alene.

2.2 Konkurranse

Når man tenker på konkurranse i undervisning, er det lett å tenke prestasjonsorientert læringsklima, altså et læringsmiljø hvor det er viktig å vinne. Fokuset vil da ligge rundt konkurransen og prestasjonen, og det hele vurderes gjennom sosial sammenligning med medelever (Jakobsen, 2012). Ifølge Junker (2012) vil et slikt læringsklima innebære en viss grad av risiko, fordi elevene kan oppnå flere negative erfaringer som går utover motivasjonen. Ved sammenligning av prestasjoner kan elevene føle manglende verdsetting av sine egne evner, og heller en verdsetting av hva andre presterer. Samtidig defineres konkurranse som en måte å arbeide på, hvor elevene innehar en forståelse om at de bare kan oppnå sitt mål, hvis medelevene mislykkes (Johnson & Johnson, 1987). Med en slik oppfatning av konkurranse virker det lite hensiktsmessig å implementere dette som et verktøy i undervisningen. Derimot kan en se konkurranse med en annen innfallsvinkel. Johnson og Johnson (1987) forteller at hvis

konkurranse blir brukt slik at elevene konkurrere for moro skyld, vil verktøyet kunne fungere som variasjon i undervisningen.

Studier gjort på konkurranse og motivasjon, viser at motivasjonen økte når en la til konkurranse og lek i undervisningen. Elevene opplevdes som mer engasjert da de fikk stimulert sitt konkurranseinstinkt (Gillebo, 2016). En annen undersøkelse gjort av Hovtun (2019) viser også at konkurranseaspektet fører til motivasjon hos elevene. På bakgrunn av dette kan en se på konkurranse som et komponent i læringsaktiviteter, hvor konkurranse med sin tilstedeværelse medbringer en verdi i seg selv (Jakobsen, 2012). På bakgrunn av dette vil prosjektet heller forstå konkurranse som et verktøy for motivasjon. Konkurranse blir derfor forstått som; *Et element i undervisningen som stimulerer konkurranseinstinktet, og som fungerer som en drivkraft i selve læringsaktiviteten.*

2.3 Lek

Begrepet lek er nokså komplisert og flersidig, og kan ha ganske forskjellige funksjoner for både barn og voksne (Vedeler, 1999; Lillemyr, 2011). Det vide spekteret har gjort at ingen så langt har blitt enige om én definisjon. Lekforsker Ole Fredrik Lillemyr (1997) sier at leken handler om det å bli grepet, hvor man bli oppslukt i aktiviteten. Videre refererer han til Websters sin forskning med hele 74 definisjoner av lek. Dette viser flertydigheten i begrepsforståelsen av lek. Derimot er det noen av Websters sine definisjoner som passer bedre enn andre inn i skolesituasjonen. Å more seg eller glede seg i en aktivitet er et eksempel. Et annet er det å bevege seg med liv og lyst, ubundet og i frihet. Lek kan også ses på som det å ta del i spill eller regellek, eller å tre inn i en rolle som en ellers ikke er i. Samtidig kan det også være interessant å legge ved definisjonen om at lek er aktivitet i forbindelse med fornøyelse og rekreasjon. Det kan være å gjøre noe sportslig som ikke tas alvorlig (Vedeler, 1999). Forståelsene viser at leken passer inn i undervisningen.

For en klarere oppfatning av selve leken kan en se nærmere på fellestrekkene ved de ulike definisjonene. Det er framtrædende at lek er noe lystbetont som gir glede og fryd. Leken innebærer også at det skapes en viss orden, og den innehar spenning (Eik, Karlsen & Solstad, 2011). En kan videre si at leken må inneholde glede. Samtidig foregår den innenfor en gitt kontekst preget av grenser, regler og rammer. Alle forståelsene gjør at leken nærmest på en leken må unngå å bli fanget innunder én definisjon (Vedeler, 1999). På bakgrunn av dette vil

prosjektet inneha en forståelse av lek som følgende: *Lek er en aktivitet med en gitt kontekst og satte regler. Den bør stimulere til glede, spenning og lyst, altså gi en form for egenverdi gjennom deltakelsen.*

2.4 Fysisk aktivitet

Internasjonalt blir fysisk aktivitet definert som: «enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en vesentlig økning i energiforbruket utover hvilenivå» (Helsedirektoratet, 2014: 10). En slik definisjon er vid og inkluderer alt fra aktiv transport, leker, fritidsaktiviteter, hagearbeid, trening og så videre (Helsedirektoratet, 2014). Folkehelseinstituttet (2017) opererer også med en slik forståelse, hvor det ofte deles inn i lett, moderat og hard fysisk aktivitet. Stillesittende adferd er den våkne tiden hvor en sitter eller ligger. Begrepet fysisk aktivitet trer derav fram som et overordnet begrep, noe som i tillegg kommer fram i Aktivitetshåndboken til Helsedirektoratet (2008).

Med dette til grunn, vil fysisk aktivitet i dette prosjekt bli forstått som *all bevegelse utover det å sitte i ro eller ligge, altså utover hviletilstanden*. Dette inkluderer de fleste aktivitetsformer en kan tenke seg, og mulighetene er derfor mange. Fysisk aktivitet, som begrep, er satt inn i en bestemt kontekst for denne oppgaven: undervisning og læring. Dette vil videre si å undersøke bevegelse utover hviletilstanden, kombinert med læring, som et metodevalg i undervisningen.

3.0 Teoretisk forankring

På bakgrunn av prosjektets problemstilling; «Hvordan kan man benytte praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet i samfunnsfagundervisningen, og hvilke fordeler og utfordringer følger med», er det hensiktsmessig å se nærmere på relevante teoretiske dimensjoner. Ettersom det er snakk om slike aktiviteter i undervisning, vil det i første delkapittel bli presentert teori tilknyttet skolen som læringsarena. Dette delkapittelet vil ta for seg fire sentrale dimensjoner i undervisningen: ulike typer intelligens, tilpasset opplæring, samarbeid og didaktisk perspektiv. Dette gjøres for å forankre praktiske læringsaktiviteter i en undervisningskontekst. Dernest vil det følge et delkapittel som omhandler forskning om praktiske læringsaktiviteter, før relevant teori tilknyttet underdimensjonene lek, konkurranse og fysisk aktivitet blir presentert i delkapitler. Dette er for å kunne skape et fundament som kan være med på å forklare hvordan en bør bruke praktiske læringsaktiviteter i samfunnsfagundervisningen, og hvilke fordeler og utfordringer det bringer med seg.

3.1 Skolen som læringsarena

I følgende delkapittel vil det først bli redegjort for ulike typer intelligens, etterfulgt av tilpasset opplæring. Dernest kommer et delkapittel om samarbeid, som blant annet inneholder den overordnede delen av læreplanen. Deretter følger en kort presentasjon av den didaktiske dimensjonen.

3.1.1 Ulike typer intelligens

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling kan det være interessant å se nærmere på intelligens, og med et annet perspektiv enn vanlig. Tradisjonelt ser en på intelligens som evnen til å besvare en intelligenstest, men det er lang ifra alle ferdigheter som måles i en slik test (Gardner, 1999). Elevenes ferdigheter fordeler seg over et vidt spekter, og det er derfor nyttig å se nærmere på dette, for å belyse fordeler med praktiske læringsaktiviteter.

Mennesker har flere ferdigheter som ikke testes i en tradisjonell intelligenstest, som man ofte ser på som et mål for intelligens. Mennesker er forskjellige, og dette viser seg blant annet gjennom kjønnsforskjeller. Flere argumenterer for at jenter og gutter lærer på ulike måter, som følge av forskjeller i hvordan hjernen fungerer (Bakken, Borg, Hegna & Back-Hansen, 2008). Det viser seg at gutter presterer bedre enn jenter når det gjelder romlige ferdigheter, altså abstrakt og mekanisk resonnering, hvor en skaper mentale bilder eller forestillinger om romlige

forhold. Når det gjelder språklige ferdigheter, viser det seg at jentene presterer bedre. Dette gir jentene et klart fortrinn, ettersom lesing og skriving er viktige redskaper i alle skolefag, mens romforståelse er mindre sentralt. Jentene er også flinkere til selvregulering, altså styring av oppmerksomhet, impulser og planmessighet (NOU, 2019).

I tillegg til at den språklige intelligensen er viktig gjennom lesing og skriving, har norsk skole en tradisjon for å legge mest vekt språklige og matematiske ferdigheter. Dette har gjort at mange som ikke har en sterk intelligens på disse områdene, i mindre grad har opplevd mestring. Dette kan være med på å problematisere den tradisjonelle oppfatningen av intelligens. Gardner (1999) kom med kritiske innvendinger mot en slik smal forståelse. Det er for snevert å definere intelligens som en enkeltstående statisk evne, som et menneske har i større eller mindre grad. Gardner (1999) påpeker selv at en intelligens handler om å kunne løse problemer og skape produkter, som videre har en virkning i samfunnet eller i en kulturell sammenheng. Produkter kan eksempelvis være vitenskapsteorier, musikalske komposisjoner eller politiske kampanjer. Interessant er dette i lys av at elever er ulike på forskjellige måter. Det gir utslag i at elever lærer på flere måter, hvor læringspreferanser er formet av kjønn, kultur, læringsstil og intelligenspreferanser (Idsøe, 2015).

Alle mennesker er divergerende. En skal derfor ikke være opptatt av *hvor* intelligent et barn er, men heller *hvordan* intelligent det er (Gardner, 1999). Ut ifra dette presenterer Bunting og Lund (2006) ulike former for intelligens, hvor alle mennesker har alle, men styrken på de er forskjellig. Med en slik forståelse vil en møte elevene på en helt annen måte. Ved at enkelteleven bruker en sterk intelligens til å bli bedre i en svak intelligens, vil undervisningen være bedre tilpasset (Bunting & Lund, 2006).

Den kanskje mest åpenbare intelligensen for prosjektets forståelse av praktiske læringsaktiviteter, er den *kroppslig-kinetiske intelligensen*. Intelligensen handler om å bruke kroppen, føle og oppleve. For elever hvor denne intelligensen er sterkest utviklet, er det eksempelvis behov for å oppleve med kroppen, bevege seg, spille rollespill, drive med drama og leke. Gjennom læringsaktiviteter som stimulerer kroppslig-kinetisk intelligens samtidig som det læres, vil elevene med en slik sterk intelligens kunne oppleve mestring i emner hvor de ellers ikke ville kjent like mye mestring (Bunting & Lund, 2006).

En annen aktuell intelligens er den *sosiale*. Det er evnen til å være sammen med andre, forstå andre, lede andre og samarbeide med andre. Hos elever der dette er den sterkeste intelligensen, vil det å uttrykke seg i gruppe, samarbeide, kommunisere, sammenligne og delta i gruppeaktivitet være viktig. Den *romlig-visuelle intelligensen* er også verdt å nevne, da dette er evnen til å tegne, bygge og skape. For en elev der dette er den sterkeste intelligensen, kan det være nyttig å visualisere, tegne, designe og lage film. *Språklig intelligens* er den siste typen med aktualitet i dette perspektivet, og det er evnen til å uttrykke seg godt muntlig, tenke i ord og begreper. Elever der denne intelligensen er sterkest, har behov for å lytte, samtale og spørre. Ved å se etter hvilken type intelligens elevene har, i stedet for å vurdere grad av intelligens, vil en kunne endre sitt syn på elevene, og kunne tilpasse undervisningen bedre. Her kan åpenbart praktiske læringsaktiviteter være en aktuell metode. En fordel er at man også vil skape mestringsopplevelser for elever, i fag hvor de vanligvis benytter seg av svakere intelligenser (Bunting & Lund, 2006).

3.1.2 Kravet om tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et begrep en ikke kommer foruten i sin undervisningshverdag som lærer, og variasjon er her sentralt. En av begrunnelsene for å bruke læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet, er nettopp å kunne tilpasse og variere undervisningen bedre. Derav er det relevant å skape en forståelse for hva tilpasset opplæring går ut på.

Tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringsloven, og forteller følgende: «Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven» (Opplæringsloven, 2019, § 1-3). Utdanningsdirektoratet (2019a) utdyper denne paragrafen, og forteller at skoler må gi alle elever mulighet til læring og utvikling. Dette skal gjøres, uavhengig av elevenes forutsetninger. Tilpasset opplæring er ingen individuell rett for den enkelte eleven. Dette skal skje gjennom tilpasninger til elevgruppens mangfold, og ved hjelp av variasjon. For å tilpasse undervisningen er det derav viktig å variere vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter. Tilpasset opplæring blir et virkemiddel for å oppnå økt læringsbytte (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Samtidig framtrer det i en undersøkelse at mangel på variasjon i undervisningen ofte er lærerens største utfordring. Dette påvirker særlig elever som har lett for å falle ut dersom undervisningen oppleves for teoretisk (Sæbø, Egeli & Pereira, 2016).

I Stortingsmelding 22 understrekes det at variasjon er viktig for elevenes motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2011). Rolf Mikkelsen (2017: 35), påpeker også dette ved å skrive at: «Variasjon synes å være den viktigste faktoren for å skape læring i skolen». Det viser seg gjennom forskning at en variert opplæring gagnar alle elever positivt. På tross av dette kunne Kunnskapsdepartementet i 2011 vise til resultater hvor norske lærere i mindre grad enn i andre land, bruker varierte og praktiske arbeidsformer. Samtidig svarer elever i undersøkelser at de foretrekker praktiske og varierte arbeidsmåter, og at slike arbeidsmåter gjør dem mer motivert. Elevene svarer også det at de opplever ungdomstrinnet for teoretisk og kjedelig (Kunnskapsdepartementet, 2011). Stortingsmelding 22 fra 2011 er rettet spesifikt mot praktiske læringsaktiviteter tilknyttet motivasjon og mestring, og det har ikke blitt foretatt en like omfattende vurdering siden. Derav er denne Stortingsmeldingen veldig relevant for oppgaven, og tar derfor en del plass (Kunnskapsdepartementet, 2011). Tilpasning av undervisningen, igjennom lærestoffet, arbeidsoppgavene og arbeidsformene, trer fram som en forutsetning for at elevene skal få mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

3.1.3 Samarbeid

Vi mennesker samhandler med andre regelmessig, og samarbeid er derfor en dimensjon som er verdt å trekke inn i dette prosjektet. Dette spesielt ettersom praktiske læringsaktiviteter i de fleste tilfeller gjøres sammen med medelever, og ved at samarbeid er sentralt i den overordnede delen av læreplanen.

«Samarbeid defineres som en arbeidsmåte der elevene opplever det slik at de bare kan nå sine mål hvis de samarbeider med når sine mål» (Johnson & Johnson, 1987: 10). Elevene er sammen om arbeidsoppgaven. En kan si at de sitter i samme båt, hvor de enten flyter eller synker sammen. Undersøkelser peker ut at samarbeid gir bedre resultater enn individuell konkurranse og individuelt arbeid. Det viser seg gjennom flere studier at samarbeidsevnen har positiv sammenheng med evnen til å sette seg inn i andres følelser, og med det ha et bedre utgangspunkt for å ta andres perspektiver (Johnson & Johnson, 1987).

Samarbeid som læringsform bringer med seg positive effekter, som at elevene hjelper hverandre og tar ansvar for at hverandre lærer (Kunnskapsdepartementet, 2011). En annen undersøkelse viser at et stort flertall av elevene foretrekker en undervisning preget av samarbeid. Flere vitenskapelig arbeid viser også at elever som er innstilt på å samarbeide, hyppig opplever å

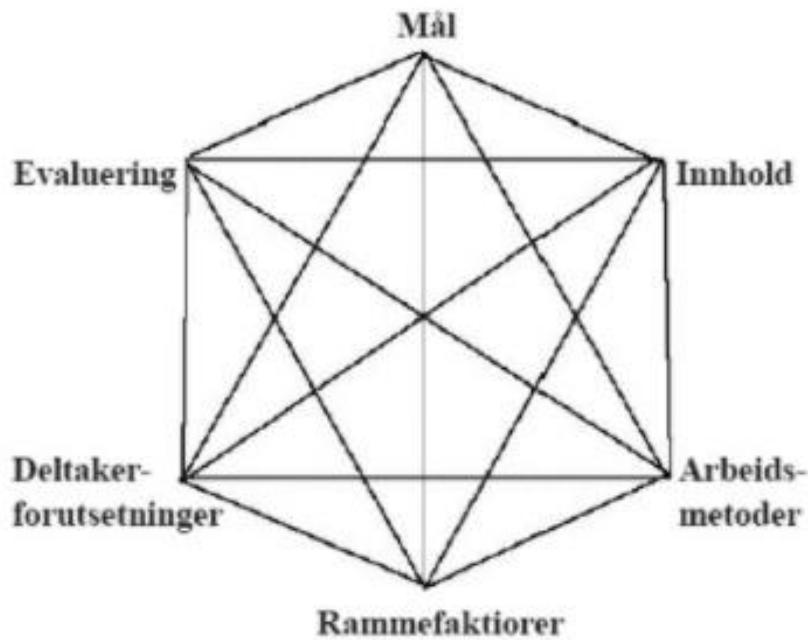
være engasjert. Dette skjer gjennom at de kan lytte, gi uttrykk for tanker og følelser i store og små grupper (Johnson & Johnson, 1987). Effektene samarbeid bringer med seg ved at de må jobbe sammen for å fullføre aktiviteten, bringer ikke bare fordeler i form av trivsel, motivasjon og tilfredshet hos elevene, det hjelper også til med å imøtekomme skolens samfunnsmandat sin dimensjon som omhandler danning.

I læreplanverket finner vi de konkrete formål og konkrete kompetansemål for de ulike fagene. I tillegg til det faglige aspektet i opplæringen, er det også nedfelt en overordnet del. I denne delen av læreplanverket stiger danning fram som et sentralt moment. Skolen har altså ikke bare et ansvar for den teoretiske opplæringen. Formingen av mennesket skjer gjennom praktiske utfordringer og opplevelser i skolehverdagen. Et sentralt element er her samarbeid, hvor en omgås og samhandler med andre mennesker. Den sosiale læringen og utviklingen er viktig, da dette er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dialogen står sentralt i den sosiale læringen, og dialogen er sentrum under samarbeid. Samarbeid som skjer gjennom lytting, uttrykk av tanker i store og små grupper (Johnson & Johnson, 1987), bidrar med dette til sosial læring. Det å lytte, argumentere og diskutere for å søke løsninger i fellesskap, står i sentrum av den sosiale læringen – en dimensjon av danningen. Ifølge overordnet del av læreplanverket skal elevene lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle medbestemmelse og medansvar (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ved å samarbeide, det å være i samme båt som Johnson og Johnson (1987) sier, utvikler elevene evnene til medbestemmelse og medansvar. Dermed er ikke praktiske læringsaktiviteter bare et læringsverktøy, men det bringer også med seg samarbeid, som imøtekommer den sosiale dimensjonen av dannelsesansvaret til skolen.

3.1.4 Den didaktiske dimensjonen

Når vi planlegger og drøfter undervisning handler det om undervisningslære, som kan forstås som didaktikk. For å kunne sette lek, konkurranse og fysisk aktivitet inn en didaktisk kontekst, er det hensiktsmessig med en didaktisk forståelse og et didaktisk verktøy for planlegging. Didaktikken sentrerer rundt forutsetningene for undervisning og læring. Selve fagdidaktikken er opptatt av begrunnelser tilknyttet det spesifikke faget, og fagets begrunnelse, innhold og gjennomføring vektlegges. For å planlegge undervisning finnes det flere modeller en kan forholde seg til, og en av de mest kjente er den didaktiske relasjonsmodellen, se Figur 1. Denne modellen for didaktikk skaper en ordening over refleksjonsområder som er av betydning for

undervisningen. Den didaktiske relasjonsmodellen inneholder: mål, innhold, rammefaktorer, vurdering, metoder og elevforutsetninger (Mikkelsen, 2017). I modellen er det en gjensidig sammenheng mellom de ulike faktorene (Koritzinsky, 2017). Didaktikkmodellen kan benyttes for å begrunne aktiviteter i undervisningen (Mikkelsen, 2017), og kan dermed være et verktøy for å vurdere nytten av praktiske læringsaktiviteter, som er tema for denne oppgaven.



Figur 1 Den didaktiske relasjonsmodellen (Koritzinsky, 2017).

Metodevalget i undervisningen, altså arbeidsmåter under den didaktiske relasjonsmodellen, blir styrt av hvordan man ønsker elevene skal lære det som er nedfelt i læreplanen. For eksempel å gjennomføre refleksjoner om hvilke metoder en kan bruke, med utgangspunkt i det faglige, for å motivere og aktivisere elevene (Mikkelsen, 2017). Samfunnsfaget er et fag hvor elevene kan bruke mange kilder, metoder og sanser for å tilegne seg lærestoffet. Dette kan for eksempel være lek eller spill. På en annen side forteller godt over halvparten av samfunnsfaglærerne på ungdomstrinnet at de sjeldent bruker lek, rollespill eller drama i undervisningen, og det er kun 4% som bruker det ofte (Koritzinsky, 2017). Dette skjer på tross av at lek kan være svært lærerikt. Tegne- og mimeleker er former for lek som er godt egnet. En kan lure på om disse er lærerike, men for å kunne klare å utføre tegningen, mimingen og kjenne igjen det som legges fram, kreves det faglig forståelse (Koritzinsky, 2017). Mikkelsen (2017) belyser også mye av

det samme i den rene geografididaktikken. Diskusjoner, rollespill og simulering er noen av metodene han trekker fram som viktige i faget.

3.2 Forskning på bruk av praktiske læringsaktiviteter

Praktiske læringsaktiviteter, her forstått som *læringsaktiviteter som stimulerer fysisk aktivitet, konkurranse eller har en kontekst eller oppbygging omkring lek*, kan opptre med enkelte eller flere elementer samtidig. Jeg vil først se på teoretiske aspekter tilknyttet praktiske læringsaktiviteter generelt, før jeg går nærmere inn på lek, konkurranse og fysisk aktivitet i egne delkapitler.

3.2.1 Forskning på bruk av praktiske læringsaktiviteter generelt i undervisningen

I Stortingsmelding 22 fra 2011 kommer det fram resultater fra flere undersøkelser, hvor det viser seg at mange elever foretrekker praktiske arbeidsformer, og at dette gjør dem mer motivert. Det er verdt å legge til at det ikke er et mål å unngå alle oppgaver som har et potensiale av kjedsomhet, men morsomme og interessante arbeidsformer kan benyttes som en viktig motivasjonsskilde (Kunnskapsdepartementet, 2011). Sæbø et al. (2016) hevder at det norske klasserommet trenger praktiske læringsaktiviteter for best mulig læringsutbytte. De er av oppfatning om at flere praktiske læringsaktiviteter vil kunne gi økt læringsutbytte for mangfoldet. De underbygger dette med at vårt utdanningssystem blir kritisert for en økende teoretisering av opplæringen. Dessuten viser forskning at det er flere umotiverte elever som synes skolen er meningsløs (Sæbø et al., 2016).

Bruken av praktiske læringsaktiviteter kan gjøre opplæringen mer interessant og skape nysgjerrighet. Det påpekes også at en blanding av teori og praktiske aktiviteter, vil skape en undervisning som oppfyller kravet om tilpasset opplæring i større grad. Praktiske læringsaktiviteter vil i tillegg være nyttig for urolige elever, da det kan gi utløp for energi. Praktiske aktiviteter får her en rolle som et didaktisk virkemiddel. Utgangspunktet for alle fag på ungdomstrinnet, er at de skal bestå av både teori og praktiske elementer. Den praktiske opplæringen handler i det store bilde om å forsterke bruken av slike aktiviteter i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2011). Samtidig påpekes det gjennom Stortingsmelding 22 fra 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011), at en god opplæring kjennetegnes av variasjon mellom praktiske, relevante og teoretiske aktiviteter.

I lys av de praktiske læringsaktivitetene er det interessant at det i Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) kommer fram at motivasjonen hos elevene synker fra 5.trinn til 10. trinn. Det er flere pedagogiske virkemidler som kan benyttes for dempe denne nedadgående kurven og bidra til økt motivasjon. Variasjon og praktisk undervisning trer her fram som sentrale elementer. Det som er interessant ved at det bidrar til økt motivasjon, handler mye om at motivasjon anses som drivkraften som ligger bak læring (Kunnskapsdepartementet, 2011).

En undersøkelse med elever gjort av Ragna Gillebo (2016) viser den positive effekten av praktiske læringsaktiviteter. Deltakerne i hennes studie, unge arbeidsledige, opplevde økt motivasjon da de fikk praktiske arbeidsoppgaver hvor de ikke bare brukte hode, men også kropp. Mange av elevene uttrykte at slike læringsaktiviteter engasjerte dem og passet bedre, i stedet for den tradisjonelle undervisningen, for da slet de ofte med konsentrasjonen. I Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) blir det også påpekt, med bakgrunn i innsamlet data, at aktive arbeidsformer kan føre til større innsats i læringsarbeidet.

I arbeidet med praktiske læringsaktiviteter er det viktig at valg av slike aktiviteter først og fremst skal gi god læring. Det er sentralt at læreren har forberedt seg godt nok, slik at elevaktivitetene ikke blir ustrukturerte, og at målet for aktiviteten ikke blir uklart. Aktivitetene må knyttes til målene i læreplanen, og sammenhengen må være tydelig. Praktiske læringsaktiviteter må også bygge på prinsippene for god undervisning med gode relasjoner, og en tydelig lærer som bidrar med gode tilbakemeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2011). For å kvalitetssikre dette trer den overnevnte didaktiske relasjonsmodellen inn som et sentralt verktøy.

3.2.2 Forskning på bruk av konkurranse i undervisningen

Konkurranse blir i denne oppgaven forstått som: *Et element i undervisningen som stimulerer konkurranseinstinktet, og som fungerer som en drivkraft i selve læringsaktiviteten.*

Konkurranse i undervisningssammenheng er omdiskutert, og det er delte meninger om bruken av dette i undervisning. Blant annet er det forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder motivering som følge av konkurranse (NOU, 2019) Mens guttene ofte kan trives bedre med og motiveres av konkurranse, ser man at jenter i mindre grad blir motivert som følge av

konkurransen. Dette gjenspeiler seg i konkurranseviljen, hvor undersøkelser har vist at kvinner er betydelig mer forsiktige med å ta sjanser enn hva menn er, og de unnviker i større grad konkurransen. Kvinner er generelt mindre villig til å konkurrere, mens menn gjerne konkurrerer både med hverandre og kvinner. Den konkurranseviljen trer fram som en motivasjonsfaktor for en aktivitet (NOU, 2019).

En undersøkelse tilknyttet konkurranse og motivasjon er gjort av Gaute Hovtun (2019). Her kommer det fram at flere av elevene ble motivert av konkurranse. Elevene ønsket å gjøre det bra og vinne over medelevene. Konkurransereg på oppgaver kan altså være med på å skape motivasjon, men Hovtun (2019) legger til at denne formen for motivasjon mest sannsynlig består av en ytre motivasjon. Ved ytre motivasjon er det handlingens resultat som skaper motivasjon. Ved indre motivasjon er det derimot en interesse og et ønske om å utføre handlingen, uten at det medfører belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2014). På en annen side trenger ikke konkurranse kun å omhandle ytre motivasjon. Konkurransen er en basiskomponent i aktiviteter, og kan ha en verdi i seg selv. Konkurransen med et hovedfokus på innhold og ikke selve resultatene, kan lede til økt indre motivasjon (Jakobsen, 2012). En elev kan eksempelvis like å konkurrere og gjøre det bra, uten at det nødvendigvis betyr at eleven har et altoppslukende fokus omkring det å vinne og være bedre enn sine medelever.

En eldre undersøkelse der læringsutbytte av henholdsvis individuell konkurranse, samarbeid og individuelt arbeid ble sammenlignet, viste det seg at individuell konkurranse i øvingssituasjonen kan gi større effekt enn samarbeid og individuelt arbeid. Ved ren kunnskapstilegnelse var konkurranse, samt samarbeid, metoder som førte til bedre prestasjoner enn ved individuelt arbeid. På en annen side viser undersøkelsen at læring gjennom samarbeid gir bedre resultater enn konkurranse og individuelt arbeid (Johnson & Johnson, 1987). Ifølge denne undersøkelsen er samarbeid å foretrekke, for deretter individuell konkurranse og så individuelt arbeid.

Samtidig faller ikke individuell konkurranse utenfor kritiske innvendinger. For det første så viser det seg at samarbeidslæring er å foretrekke fremfor et konkurransebasert læringsklima, hvor sistnevnte kan virke fremmedgjørende på elever som henger etter (Kunnskapsdepartementet, 2011). Skaalvik og Skaalvik (2014) forteller at det er viktig å unngå konkurranse og sosial sammenligning. Dette kommer av at disse to elementene skaper kriterier

for å lykkes som ikke alle kan innfri. Et slikt læringsklima kan være med på forme egoorienterte elever. Slike elever vil være mer opptatt av sosial sammenligning, og de vil se på evner som stabile og lite foranderlige egenskaper. Elevene vil gi opp lettere når de møter vansker, og høy innsats vil bare oppstå når en forventer å mestre aktiviteten, eller har mulighet til å vinne. Dette er også noe Hovtun (2019) påpekte som en konsekvens av konkurranser.

Junker (2012) avdekket gjennom sitt mastergradsprosjekt, tilknyttet yrkesfag, negative effekter ved et konkurrerende klima. Det kom fram at et slik klima kan virke demotiverende for de svake elevene. Elevgruppen vil i et slikt klima få opplevelser av aldri å være best i klassen, som igjen kan gjøre at de føler seg mer mislykket i skolearbeidet. Undersøkelser gjort på 1980-tallet viste at flertallet av elevene foretrekker en skole som er preget av samarbeid, i stedet for konkurranse (Johnson & Johnson, 1987). Bruk av konkurranse kan altså bringe med seg en del negative effekter, særlig ved et konkurransebasert læringsklima.

På tross av kritikken kan konkurranse være en fin variasjon i undervisningen, i de tilfellene hvor elevene konkurrerer for moro skyld (Johnson & Johnson, 1987). Gjennom Johnson og Johnson (1987) sin forskning trer det fram særs to situasjoner hvor det kan være nyttig å bruke konkurranse. For det første er det nyttig når det er lite viktig om en taper eller vinner. Når det blir viktig å vinne oppstår det en rekke negative konsekvenser. Eksempelvis så er ikke konkurranse nyttig når det er tydelig hvem som er dårligst, store premier og mye anerkjennelse til vinneren. For det andre kan konkurranse være nyttig når alle elevene opplever situasjonen slik, at de synes de har en rimelig sjanse til å vinne. Viljen til innsatsen korrelerer med oppfatningen av mulighetene til å gjøre det bra. Dette kan eksempelvis gjøres gjennom å organisere i grupper som er omtrent like flinke. En positiv følger av dette er at en kan øke antall vinnere i klassen. Det er i tillegg viktig at det er tydelige og spesifikke konkurranseregler, og at det ikke er for stort rom for å diskutere svarene. Ved slik tvetydighet kan konkurransen fort bli ødelagt som følger av diskusjoner omkring regler og svar. Ved å se konkurransens fordeler tilknyttet økt motivasjon, samt dens utfordringer, trer det fram en oppfatning om at mye handler om hvordan en benytter seg av konkurranse (Johnson & Johnson, 1987).

3.2.3 Forskning på bruk av lek i undervisningen

Lek ble under begrepsavklaringen definert som følgende: *Lek er en aktivitet med en gitt kontekst og satte regler. Den bør stimulere til glede, spenning og lyst, altså gi en form for egenverdi gjennom deltakelsen.*

I undervisningssammenheng er det særlig tre perspektiver på lek som kan være nyttige. Dette er lek som utprøving, hvor målet med leken er å prøve seg fram. Det andre er lek som problemløsning, hvor en med leken løser et problem. Det tredje perspektivet er å benytte seg av lek som grunnlag for selvutvikling og motivasjon. For pedagoger kan disse tre perspektivene være nyttig å ta med seg, for å kunne se de ulike innfallsvinklene som leken kan ha (Lillemyr, 2011). Ved leken kan læreren innta en posisjon som en aktiv medspiller. Dette er med på å belyse at en ikke trenger å tenke undervisning så ensidig, men snarere mer variert. Det er viktig å huske at aktiviteter med læring, er mer hensiktsmessig enn aktiviteter uten læring (Hoveid, 2003).

Fordelene med lek kan illustreres med et eksempel. I dag føler mange mennesker på arbeidet sitt som en plikt, hvor de går på jobb for å tjene penger til mat og bolig. Hvis det eksisterer et slikt forhold til skole og lekser, får disse aktivitetene bare en nytteverdi. De tjener da som et middel for å nå mål som ligger utenfor aktiviteten. Eksempelvis er det ikke for elevene alltid like gøy å gjøre lekser, men de gjør det fordi det gir en god karakter (Øksnes & Steinsholt, 2015). Samtidig viser forskning gjort av Ungdata at 70% av ungdomsskoleelevene kjeder seg på skolen (Eriksen, 2019). Leken er på sin side en aktivitet med egenverdi, da selve aktiviteten gir en opplevelse (Øksnes & Steinsholt, 2015). Derimot blir den ofte sett på som lite viktig, ettersom den ikke tjener utenforliggende mål. Lillemyr (1997) sier at leken bør betraktes som innhold som elevene har bruk for. Leken er ikke bare noe som er forbeholdt barn som noe barnslig. Leken er et livslangt prosjekt, hvor den har en rekke betydninger for mennesket. Dette vises blant annet gjennom idretten som mange streber etter. Mennesker leker når de bedriver ulike former for håndarbeid, matlaging, dans eller drama. Leken slutter aldri for mennesket, den endrer bare form (Broström & Hansen, 2003). Ungdom leker på fritiden gjennom eksempelvis fotball, håndball eller dataspill. Det blir gjort fordi aktivitetene har en egenverdi. Leken gir oss verdifulle opplevelser og en følelse av seriøsitet i mindre grad, da den skiller seg fra seriøse arbeidsoppgaver (Øksnes & Steinsholt, 2015).

Indre motivasjon er typisk for lek, da en person som leker ofte blir drevet av indre motivasjon. Dette vil si motivasjon som gjør at man involverer seg i en aktivitet, hvor belønningen ligger i selve deltakelsen. Deltakelsen og involveringen stammer fra mennesket i seg selv, og ikke fra andre kilder (Lillemyr, 2011). En slik type motivasjon bidrar til selvrealisering, selvaktualisering og selvrespekt. Disse faktorene er videre av stor betydning når det gjelder selvtillit, egenstyrke, opplevelse av mestring og ikke minst egenverdi (Vedeler, 1999). Dette viser at leken kan være med på imøtekomme dannelsesoppdraget som finner sted i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Deltakerne i leken vil samtidig være intense i sin deltakelse. Dette kommer av at i den tid leken varer, stenger man ute virkeligheten og trer inn i lekens verden. I denne verden blir man mer intenst oppmerksom på seg selv og miljøet. Lekens oppbygging og regler setter nå konteksten, og det forekommer så en suspensjon fra virkeligheten (Vedeler, 1999).

I 1995 uttrykte Dale at innlæringen i skolen ofte blir en «slags tomgang». Med dette så menes det at innlæringen ikke blir forankret i sosiale prosesser og gjenfortalte erfaringer. Fagbegrepene som trer fram i fagene, som forøvrig er basert på vitenskap, læres ofte verbalt og skjematisk. Dette er med på å øke avstanden til begrepens betydning i gitte kontekster. En rapport gjort av Hoveid (2003) påpeker at god undervisning krever fantasi, kreativitet og struktur. I rapporten sies det at vi ofte tyr til maskinen som en metafor for læring. Det påpekes videre at det å lære ikke handler om transport av kunnskap eller informasjon, det er ikke en innlæring med trykk på inn. Læring dreier seg mer om et samspill og om fantasi, som stimulerer tankeevnen. Dette gjør at leken, snarere enn datamaskinen, kan ses på som en metafor for læring. Det handler ikke om å fylles med kunnskap, men å forstå kunnskapen, bruke den og sette den i kontekst (Hoveid, 2003). En kan derav forså leken som mer hensiktsfull enn en innlæring «på tomgang».

Lekens legitimitet og status innad i pedagogikken vil være av stor betydning for dens posisjon i undervisningen (Lillemyr, 1997). Et argument som Lillemyr (1997) bruker med standhaftighet er at elevene kan lære gjennom leken. Ved å benytte seg av lek kan en skape lærings situasjoner hvor elevene lærer på en mer allsidig måte. Det kan også hende at det som blir lært setter seg lengre hos elevene, og at det læres med mer entusiasme. På denne måten bidrar leken til at elevene kan bli mer motivert, og at de legger inn mer innsats i aktivitetene (Lillemyr, 1997). På tross av dette argumentet, blir læring og lek ofte sett på som to pedagogiske motsetninger. Forskere innenfor lekbasert læring mener vi heller kan se på lek og læring som to endepunkter

på en kontinuerlig skala (Lenes, Braak & Størksen, 2015). Det handler ikke om å sidestille læring og lek, da de isolert sett er svært ulike. Derimot forhindrer ikke dette at de kan gå over hverandre i samme aktivitet. Det er slik at læring kan skje gjennom lek, og dette gjør at leken kan være en av mange veier til læring (Lillemyr, 1997).

Rafaelsen (2019) har gjort undersøkelser som viser at leken kan gjøre generell kunnskap mer meningsfull for ungdommen. Han påpeker så at meningsfull kunnskap ikke er like vanskelig å forstå, tilegne seg eller huske, som kunnskap uten kontekst. Ungdommens kunnskap i disse undersøkelsene bar preg av å være grundig, preget av god forståelse og omfattende. Dette er jo også hva man kan forvente etter dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Leken kan være med på å gjøre læringssituasjonen mer betydningsfull. Rafaelsen (2019) sine undersøkelser underbygger det Lillemyr (1997) skriver om at læring kan skje gjennom lek. Leken kan altså være med på skape læringssituasjoner hvor det som er lært styrkes, eller øke motivasjonen for læringsaktiviteten.

Leken som syssel er en aktivitet som i seg selv engasjerer (Lillemyr, 2011). I det barn retter seg etter lekens regler, gir barnet avkall på noe annet som også kan friste. Dette gjør at leken, og det å adlyde reglene, er mer fristende enn å handle etter innfall. Dette gjelder ikke bare for barn, men også for voksne. Om leken står sterkt, og det å bryte ut av reglene medfører bemerkninger eller ubehag, vil selvspekt oppstå av det å følge reglene (Dale, 1995). Lek for læring i undervisning kan ses på som veiledet lek, og er initiert av en voksen. Samtidig som at det er en voksen som styrer, er elevene aktive i egen læringsprosess. For i veiledet lek vil de være deltakere i læringsprosessen, og ikke bare en passiv mottaker (Lenes, et al., 2015). Ved at leken kan styrke det som er lært, og øke motivasjonen, vil den også kunne øke læringseffekten. Leken trer her fram som en arena for kreative løsninger, som igjen kan gi ny læring eller invitere til videre læring. Derfor bør leken ikke bare bli et innhold med verdi i seg selv, men også en metode som kan gi læring, legge til rette for anvendelse, bearbeiding eller eksperimentering av læring (Lillemyr, 1997).

3.2.4 Forskning på bruk av fysisk aktivitet

Fysisk aktivitet, som i denne oppgaven er definert som følgende: *som all bevegelse utover det å sitte i ro eller ligge, altså utover hviletilstanden*, er for mange utfordrende å gjennomføre i tilstrekkelige mengder. I dag er det blant norske femtenåringer kun 43% av jentene, og 58% av

guttene som tilfredsstillers helsedirektoratets anbefalinger om fysisk aktivitet (Tjomsland & Viig, 2015). Ifølge Tjomsland og Viig (2015) er det ikke bare blant femtenåringene at guttene i snitt er mer fysisk aktive enn jentene. Faktisk er det signifikant flere gutter enn jenter i alle aldersgrupper som tilfredsstillers anbefalingene. De store forskjellene i aktivitetsnivået viser seg også gjennom at de ti prosentene som er mest aktive, har tre til fire ganger så høyt aktivitetsnivå sammenlignet med de som er minst aktive. En kan derav se en polarisering av aktivitetsnivået (Kunnskapsdepartementet, 2011). For å utjevne disse forskjellene spiller skolen en avgjørende rolle. Det kom fram i Stortingsmelding 16 (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003) at det generelle aktivitetsnivået var for lavt, og at skolen skulle være en arena for å utjevne forskjeller i det fysiske aktivitetsnivået.

Utover det å tilfredsstillers helseanbefalingene og derav helsegevinstene, bringer fysisk aktivitet med seg en rekke fordeler som er særs relevant i undervisningssammenheng. Fysisk aktivitet som metode viser seg å være med på å øke det fysiske aktivitetsnivået og bidra til økt læringsutbytte, sammenlignet med tradisjonell undervisning. I tillegg viser det seg å ha positive faktorer tilknyttet det sosiale (Skage, 2016). Hjelle (2019) redegjør for undersøkelser som er gjort i Sverige, som viser at barn med regelmessig fysisk aktivitet, i gjennomsnitt presterte bedre enn kontrollgruppen som kun gjennomførte kroppsøving. Dette gjaldt ikke bare året for undersøkelsen, men også de påfølgende årene. Hjelle (2019) presenterer også data fra USA som viser at elever med en time fysisk aktivitet per dag, i forkant av førstetimen, forbedret resultatene i faget som hadde den påfølgende timen med 20% sammenlignet med resultatene før undersøkelsen. Kontrollgruppen som ikke var i fysisk aktivitet i forkant, hadde en resultatforbedring på 3,9%. Forbedringer i prestasjoner underbygges videre av andre studier gjort av amerikanske forskere, som fant at en gruppe tiåringer presterte bedre etter 20 minutters gange mot 20 minutters hvile (Hjelle, 2019). Samtidig viser en finsk studie at selvrappert fysisk aktivitet blant ungdom var positivt assosiert med skoleprestasjoner (Tjomsland & Viig, 2015). En studie gjort av Daly-Smith et al. (2018) konkluderer med at læring med fysisk aktivitet og generelle aktivitetspauser, forbedrer elevenes konsentrasjon.

Det er bevist at det skjer kjemiske forandringer i hjernen når en er i fysisk aktivitet. Kroppen skiller ut stoffer som bidrar til økt oppmerksomhet og økt konsentrasjonsevne (Hjelle, 2019). Tross for at denne kunnskapen er nokså ny (Hjelle, 2019), viser det seg med stadig mer forskning at det å være i fysisk aktivitet korrelerer positivt med bedre elevresultater. Studier tegner til at det er en sammenheng mellom fysisk aktivitet og hjernefunksjon, og at denne kan

medvirke til forbedring av resultater på kognitive tester og prøver (Lillejord et al., 2016). En studie gjort av Norris, Steen, Direito og Stamatakis (2019) kommer også fram til at læring med fysisk aktivitet gir en positiv effekt på elevers skoleprestasjon. Det pekes også ut at virkningen av fysisk aktivitet oppstår umiddelbart etter aktiviteten. En undersøkelse har vist at så lite som fire minutter aktivitet var tilstrekkelig for å oppnå bedre forutsetninger for læring. Tross av en varighet på kun fire minutter, varte virkningen i en hel time (Hjelle, 2019). De positive effektene av fysisk aktivitet er altså tydelige, og mye tyder på at fysisk aktivitet henger sammen med skoleprestasjoner.

I 2009 kom en rapport med anbefalinger om at fysisk aktivitet burde inngå i skolehverdagen, og som en metode i flere fag (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte & Ruud, 2016). Skage (2016) peker også på, med bakgrunn i sine undersøkelser, fysisk aktivitet som et egnet metodevalg. Stortingsmelding 22 fra 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011) trekker fram fysisk aktivitet som metodevalg, og henviser til Utdanningsdirektoratets idébank for fysisk aktivitet.

Resaland m fl. (2015) foreslår at fysisk aktivitet kan være nyttig som pedagogisk metode for repetisjon. Mens introduksjon av nytt fagstoff gjerne kan skje i klasserommet, kan repetisjon av det gjennomgåtte med fordel finne sted utenfor klasserommet gjennom fysisk aktivitet.

Skage (2016) gjennomførte sitt mastergradsprosjekt tilknyttet fysisk aktivitet i undervisningen, og fant tidsbarrieren som en utfordring blant lærere. Samtidig var dette noe de følt mest på i oppstartsfasen, og lærerne opplevde problemet mindre etter hvert som de mestret planleggingen og bruken. Tjomsland og Viig (2015) forteller om prosjektet «Fysisk aktivitet og måltider i skolen» initiert av Kunnskaps- og forskningsdepartementet, hvor det kom fram at lærere på ungdomstrinnene opplevde implementeringen av fysisk aktivitet som problematisk. Lærerne følte på et økt press om resultatoppnåelse. Hjelle (2019) forteller også om en frykt for at den fysiske aktiviteten skal stjele tid fra viktigere fag, men påpeker at denne frykten fremstår som unødvendig. Dette gjenspeiler seg i konklusjoner om fysisk aktivitet gjort på tvers av forskningsdisipliner. For når det tas tid fra akademiske fag til fordel for mer fysisk aktivitet, har det vist seg å ikke gå på bekostning av barns skoleprestasjoner (Hjelle, 2019). Flere norske studier peker på at lærere mangler kompetanse i helsefremmende arbeid, og denne kompetansen er avgjørende for vellykket implementering av fysisk aktivitet i andre fag enn kroppsøving (Tjomsland & Viig, 2015). Dette er noe også Skage (2016) påpeker gjennom sitt prosjekt, at det er manglende kunnskap om hvordan fysisk aktivitet kan innføres i skolens arbeid.

Verdt å legge til, i lys av disse teoretiske perspektivene, er videre konklusjoner omkring fysisk aktivitet som ble gjort på forskningsmøte som Hjelle (2019) trekker inn i sin litteraturstudie. Det ble her konkludert med at fysisk aktivitet og god utholdenhet er positivt for hjernens struktur og funksjon, hvor det bedrer barns kognitive funksjoner. Det andre de slo fast er at fysisk aktivitet før, under og etter læring, bedrer barns skoleprestasjoner. For det tredje konkluderte de med at en enkelt treningsøkt med moderat fysisk aktivitet, har en umiddelbar effekt på barns hjernefunksjon, kognitive evner og skoleprestasjoner. I tillegg slo de fast at fysisk aktivitet er positivt for barn selvbilde, motivasjon og selvtillit (Hjelle, 2019). Det ser med dette ut til at fysisk aktivitet bør, i lys av alle de positive effektene, være ønskelig av samtlige lærere.

4.0 Metode

For å kunne besvare prosjektets problemstilling er det nødvendig å bruke relevante forskningsmetoder. Datagenereringen er en helhetlig prosess, som består av en rekke elementer. Dette kapitlet vil derfor redegjøre for elementene i denne prosessen. Kapitlet tar for seg begrunnelsen for valget av kvalitativ tilnærming, utvalg og metode for datagenerering. Derne vil det bli presentert en redegjørelse for gjennomføringen av datagenereringen, hvor dette vil bli etterfulgt av en vurdering av kvalitetskriteriene. Avslutningsvis vil kapitlet ta for seg de viktigste forskningsetiske aspektene ved prosjektet.

4.1 Prosjektets design

I dette delkapitlet vil jeg presentere prosjektets databehov, design og metodevalg, samt teorigrunnlaget som ligger til grunn for disse valgene.

4.1.1 Hvorfor en kvalitativ tilnærming?

For å kunne besvare problemstillingen er det behov for å komme nærmere lærernes praksis, tanker og erfaringer. Med en slik innfallsvinkel ønsker jeg et innblikk i informantenes livsverden. Informantens livsverden er et kognitivt fenomen, og for å kunne sette seg inn i dens livsverden, er det en kvalitativ innfallsvinkel som er best egnet. Dette skaper et behov for valg av kvalitativ metode. Kvantitativ metode er gjerne opptatt av fenomeners utbredelse og antall (Thagaard, 2018), mens kvalitativ handler om refleksjoner. I dette prosjektet er det akkurat refleksjoner omkring læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet i undervisningssammenheng man ønsker (Tjora, 2017). Videre innehar kvalitativ metode et fokus på informantenes opplevelse og dannelse av egen mening. Denne typen metode er også beskrivende med forståelsen i fokus (Winchester & Rofe, 2010). Disse nevnte kjennetegnene er relevante for prosjektets problemstillingen. For å kunne finne ut av hvorfor og hvordan en kan benytte seg av disse læringsaktivitetene, er det hensiktsmessig å skape en forståelse av lærerne sine oppfatninger, erfaringer og praksis.

Samtidig er det verdt å nevne at man i kvalitativ metode stiller andre spørsmål enn ved kvantitativ metode. Spørsmålene er mer åpne og fri, og en kan stille spørsmål om hva en tar for gitt, og helt ned til folks tanker og følelser. Dette gjør at man går inn i forskningen med en nysgjerrighet på hvordan forskningsspørsmålet faktisk framtrer for de enkelte, kontra det å anta på forhånd at det kan forklares ut fra spesifikke faktorer (Tjora, 2017). Nettopp dette er

hensikten med prosjektet. Her ønsker jeg å avdekke læreres tanker og praksis, når det gjelder læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk i samfunnsfaget på ungdomsskolen. Samtidig vil en ved kvalitative metoder, i motsetning til kvantitative, kunne identifisere forhold og synsvinkler som intervjueren selv ikke hadde tenkt ut på forhånd. Dette kommer av at disse forholdene kommer av erfaringer og opplevelser, noe som gjør de personavhengige (Tjora, 2017). Dette gjør at kvalitative studier trer fram som prosjektets best egnede metode.

4.1.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Prosjektets design bunner i et fenomenologisk vitenskapssyn. Denne retningen har utgangspunkt i personens subjektive opplevelse, og forsøker å oppnå en forståelse av individets erfaringer. Vitenskapssynet innebærer et fokus på fenomenverden slik informanten opplever den, og hvor den ytre verden kommer i bakgrunnen. Dette er en tilnærming som er relevant for å belyse denne oppgavens forskningsspørsmål (Thagaard, 2018). Læringsaktivitetene blir som et fenomen, og en ønsker å studere lærernes bevissthet rundt dette og hvordan dette framtrer for hver enkelt fra et førstepersonsperspektiv. For å kunne forstå dette er det sentralt å studere hvordan fenomenet framtrer for individet. Forskerne innenfor fenomenologien skaper seg en forståelse fra de felles erfaringene som informantene har, hvor disse erfaringene gir et fundament for å skape en forståelse av det fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette vil jeg, som forsker, kunne produsere data som kan være med på å forstå hvordan lek, konkurranse og fysisk aktivitet kan benyttes som verktøy.

4.1.3 Utvalget

For å kunne samle inn data til å besvare oppgavens problemstilling trengs det et gitt utvalg. En hovedforståelse er at en trenger deltagere som kan uttale seg på en reflektert måte omkring temaet. Deltagerne har egenskaper som er gunstig med tanke på prosjektets problemstilling. Dette kalles for et strategisk utvalg (Thagaard, 2018). Dette vil si at prosjektet trenger relevante informanter som besitter visse egenskaper. Kriterier som har blitt lagt til grunn i dette prosjektet er som følger: For det første må informantene jobbe, eller ha jobbet som lærer. For det andre må de også ha samfunnsfag som undervisningsfag. Det er i tillegg hensiktsmessig hvis informantene praktiserer eller har praktisert slike praktiske læringsaktiviteter. Ved å velge informanter som har disse spesielle kriteriene, faller dette innunder det Thagaard (2018) nevner som strategisk utvalg. Videre er det hensiktsmessig med reflekterte og utadvendte informanter

som bidrar med nyttig data (Dowling, 2010). I dette prosjektet dreier det seg om lærere som har en oppfatning om lek, konkurranse og fysisk aktivitet, eller en av delene.

Når prosjektet videre skal bestemme utvalgets størrelse, er det et viktig aspekt innenfor kvalitative undersøkelser, at antall deltakere ikke bør være så stort at prosjektet blir svært vanskelig å gjennomføre. Det bør samtidig være av en viss størrelse som tilfredsstillende nye aspekter ved forskningsspørsmålet. Dette gjør at en bør forholde seg til metningspunktet. Et metningspunkt forekommer når nye intervjuer ikke synes å gi en ytterligere forståelse av forskningsspørsmålet. Forståelsen av utvalgets størrelse blir derav gradvis til underveis i prosessen (Thagaard, 2018).

Selve studieområdet for undersøkelsen påvirkes av hvor forskeren får adgang til det miljøet og de personene som er relevante. Samtidig er det, i miljøer hvor personene ikke skjuler sin virksomhet for omgivelsene, lettere å få adgang til felten. Det vil derfor være naturlig å velge miljøer hvor forskeren allerede har innpass, hvis disse er egnet. På bakgrunn av dette falt det naturlig i første omgang å gå via bekjentskaper. Rekrutteringen begynte med å liste opp alle bekjentskaper som er utdannet lærere og som arbeider på ungdomsskolen. Deretter fulgte det en utvelgelse av de som underviste eller har undervist i samfunnsfag (Thagaard, 2018). Deretter kontaktet jeg aktuelle informanter over mail.

I dette prosjektet har en forsøkt å sikre et strategisk utvalg. I første omgang ble det rekruttert sju lærere fra ungdomsskolen. Antall år i skolen varierer fra to til 30, og det er en vid aldersgruppe. Samtidig ble det sett på som nødvendig å innhente informasjon fra flere trinn, ikke bare ungdomsskolen. For å få tak i ytterpunktene, og en bredere forståelse, er det derfor inkludert en geografilærer fra videregående skole, og en lærer fra 7.trinn. Dette var med på å skape ytterpunkter. I tillegg, for å innhente fagkunnskap til å bygge oppunder det lærerne forteller, er det tatt med en fagdidaktiker i samfunnsfag med lang erfaring innenfor ulike utdanningsinstitusjoner. Antall informanter stoppet på 10 i dette prosjektet, og mye handler om metningspunkt og prosjektets omfang. Med dette vil utvalget være et strategisk utvalg, hvor ytterpunktene også blir representert, og med det skape en datagenerering med kvalitet.

Videre i denne oppgaven vil jeg ikke skille mellom de ni lærerinformantene. Dette er fordi jeg søker informantenes kollektive oppfatning, og det framtrer derfor ikke et behov for å skille mellom lærerne. Samtidig bidrar det til en bedre flyt gjennom empiri- og diskusjonskapitlet.

4.2 Metode for dataproduksjon

Nå som begrunnelse for valg av kvalitativ metode, vitenskapssyn, studieområde og strategi for utvalg er presentert, er det nyttig å orientere om prosjektets metode for datainnsamling. I dette tilfellet har valget falt på intervju. Dette kommer av at det ved intervju er en rekke fordeler som er svært hensiktsmessige, for å kunne konstruere en forståelse omkring prosjektets forskningsspørsmål. Innenfor intervju har valget falt på dybdeintervju, og det er flere faktorer som taler for dette valget.

4.2.1 Dybdeintervju

Dybdeintervju som metode skaper en situasjon som legger til rette for en nokså fri samtale rundt spesifikke temaer. En slik metode brukes der en ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. I dette tilfellet vil det være spørsmål omkring konkurranse, fysisk aktivitet og lek i undervisning. Ved dybdeintervju som metode forsøker en å forstå informantens livsverden, og personens opplevelser og refleksjoner (Crang & Cook, 2007). Dette gjør dybdeintervju til en godt egnet metode. Det er jo nettopp den frie samtalen rundt bruk av lek, konkurranse og fysisk aktivitet som er ønskelig.

Når det gjelder dybdeintervjuets struktur falt valget på et semistrukturert dybdeintervju. En slik struktur benyttes når temaene skal forstås ut fra informantens sine egne perspektiver. Videre ønsker man fortolkninger omkring fenomenet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2010). Et semistrukturert intervju er hverken en åpen samtale eller et fastlåst spørreskjema. Det vil være en intervjuguide som sirkulerer rundt bestemte temaer. En slik struktur vil legge til rette for å innhente data omkring det som er nedfelt på forhånd, og vil samtidig være åpen for nye innspill og relevante digresjoner (Kvale og Brinkmann, 2010).

I et semistrukturert intervju kan det være hensiktsmessig å ha en tredelt intervjuguide. Denne tredelingen kan bestå av oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avslutningsspørsmål, hvilket skaper en komfortabel intervjusituasjon med myke overganger. Spørsmålene bør inneholde oppfølgings spørsmål som man kan stille hvis informanten selv ikke kommer inn på temaet (Crang & Cook, 2007). Dette er utgangspunktet for prosjektets intervjuguide, som kan ses i vedlegg 1.

4.2.2 Gjennomføringen av intervjuene

Ni av intervjuene til dette prosjektet ble gjennomført fysisk i oktober og november 2020, og det tiende ble gjennomført over teams, på grunn av Covid-19, i januar 2021. I forkant av intervjuene presenterte jeg et informasjonsskriv (vedlegg 2) for informantene. Dette ble gjort for å informere om undersøkelsen og innhente samtykke. Under selve intervjuet er det flere faktorer en burde strebe etter for sikre best mulig resultat. Blant annet er det viktig å la informanten få rom til å tenke, og ved visse tilfeller la digresjon framtre. Det kan hende at nye elementer som forskeren ikke hadde tenkt på forhånd kommer fram. Situasjonen er videre avhengig av tillit og avslappende uformelle forhold. Dette er for å skape omgivelser som blant annet gjør informanten trygg og sikrer at han går ut av intervjuet med en positiv følelse (Crang & Cook, 2007). Med dette i bakhodet, ble det bevisst gitt tenkepauser til informantene. Ofte kom også mye interessant fram etter at de fikk tenkt seg om.

For sikre et best mulig resultat bør en videre velge sted hvor informanten føler seg trygg. Trygge omgivelser kan gjøre det lettere for informanten å åpne seg. Godt egnede steder kan være hjemme, på jobb eller et annet sted som informanten selv bestemmer. Bakgrunnsstøy er også vurdert, da dette kan virke forstyrrende for informanten og i lydopptaket (Crang & Cook, 2007). Det ble derfor forsøkt å holde samtlige intervjuer på skolene der hvor informantene jobbet. Ved ett tilfelle ble intervjuet, på grunn av Covid-19, gjennomført over Teams.

Utfordringer i intervjusituasjonen kan være at informanten prøver å svare korrekt, og det er derfor viktig å ikke legge ordene i informantens munn. Det er også nyttig å ta med seg at hvis informanten ikke svarer detaljert, kan det være fordi han ikke tror det er av betydning (Crang & Cook, 2007). Når informanten svarer på intervju spørsmålene, er det nyttig at intervjupersonen benytter seg av prober. Prober benyttes for å skape flyt i samtalen og gi informanten respons. Eksempler på dette kan være «ja», «hm» og «skjønner» (Thagaard, 2017).

Under intervjuet er lydopptaker lurt, da dette skaper mer flyt over samtalen og sikrer at en får med mer detaljert informasjon. Samtidig forenkler det analysesituasjonen ved at en får med seg alt som blir sagt. Det er viktig spørre om tillatelse for å bruke båndopptaker, og samtidig informere hvordan opptaket vil bli brukt (Crang & Cook, 2007). Dette ble gjort gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 2). I tillegg ble det tydelig presisert hva som skulle gjøres med datamaterialet. Når kontakten til informantene ble opprettet gjennom mail, ble det også informert tydelig fra første stund hva prosjektet omhandlet.

Avslutningsvis kan det være lurt å gjennomføre en kort og løs samtale om hvordan intervjuet gikk, samt informasjon om veien videre. En slik avslutning bidrar til å skape en mykere overgang for informanten fra intervjusituasjonen til endt prosess. Intervjuet ble på bakgrunn av dette avsluttet med et åpent spørsmål om andre tanker eller tips i lys av intervjuet, og informasjon om veien videre. Samtidig er det i ettertid viktig, av respekt for informantene, å videreformidle oppgavens resultater (Crang & Cook, 2007). Etter at intervjuet er gjennomført, er det tid for analyse, og underveis i denne prosessen er det hensiktsmessig å vurdere kvalitetskriteriene.

4.2.3 Analyse

En analyse er kontinuerlig prosess som kan deles inn i fem trinn. Det begynner allerede når informanten beskriver sine tanker, og får forståelser for bruk av slike praktiske læringsaktiviteter. Trinn nummer to foregår hvis informanten selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet, hvor dette gjerne er på bakgrunn av sine egne spontane beskrivelser. Det tredje trinnet som forekommer er under selve intervjuet, hvor intervjueren fortolker hva som ligger i informantens svar, og kontrollerer med informanten om at det korrekt forstått (Kvale & Brinkmann, 2010). I tilfeller hvor det var tvil om hva informanten mente, ble det spurt om en grundigere beskrivelse. Det var her viktig å ikke legge ordene i munnen på informanten, for da former man ikke intervjuet med egne antagelser. Det fjerde trinnet er transkriberingen av selve intervjuet hvor det blir tolket og strukturert. Det siste trinnet skjer muligens hos informanten, hvor de begynner å handle på bakgrunn av den nye innsikten som de har fått gjennom sin deltakelse i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2010).

Transkribering vil si at en skriver ned lydopptaket fra intervjuet (Dunn, 2010). For å sikre konfidensialitet bør dette foregå under lukkede forhold (Thagaard, 2018). Det ble derfor gjort slik at ingen andre fikk tilgang til noe av datamaterialet. Videre i prosjektet ble det bare benyttet transkriberte materialet, og lydopptaket ble slettet. Det som er viktig under transkriberingen er å tenke over at man aldri klarer å være helt objektiv, men en bør prøve å nærme seg mest mulig objektivitet (Dowling, 2010). Når en skriver ned, bør en ta med alt og være detaljert. Dette kommer av at en ikke vet hva som er viktig. Derimot ble tomme ord og påbegynte setninger uten mening, ikke inkludert i dette tilfellet. Det ble gjort fordi det ikke hadde relevans for

forskningsspørsmålet, og for å forenkle prosessen (Crang & Cook, 2007). Etter endt transkribering starter kodingen.

Thagaard (2018) forklarer koding med at det er en prosess hvor man betegner utsnitt fra innsamlet data, med begreper som representerer tekstens innhold. Det handler om å få en nær kontakt med datamateriale, og detaljert kjennskap, for deretter å foreta en refleksjon omkring hvordan datamaterialet kan forstås. Dernest kommer en opp med egnede ord og begreper som kan uttrykke meningsinnholdet (Thagaard, 2018). Det finnes flere ulike strategier for gjennomføring av koding som for eksempel åpen, linje-for-linje eller en ren induktiv strategi. Ved selve kodingen er det en tredelt målsetting. En ønsker her å trekke ut essensen, reduserte datamaterialets volum og legge til rette for idégenerering. For dette prosjektet falt valget på en induktiv strategi. Dette kommer av at det ved en induktiv strategi, altså empirinære koder, er lettere å minske påvirkningen av forventninger og teori (Tjora, 2017). Det kan være en fordel når en, som i dette prosjektet, studerer det kognitive. Kodene skal ligge tett på materialet, slik at det spesifikke blir ivaretatt.

Når en koder i henhold til induktiv strategi kan kodene være fraser, ord, setninger, utsagn, dialog eller avsnitt, men disse skal være utviklet fra datamaterialet. Etter koding av første intervju, tar en for seg neste transkriberte intervju hvor man benytter seg av de samme eller nye koder. Det er viktig å huske på at kodene ikke skal kunne genereres på forhånd. De kodene som en nå besitter grupperes med utgangspunkt i tematisk sammenheng, og irrelevante koder legges i restgruppe. Grupperingen gir et grunnlag for hva en vil utvikle som temaer i analysen. Det neste steget er konseptutvikling, og først her lar en det teoretiske ta styringen. Grupperingene knyttes nå til teori, og en diskusjon av konseptene blir naturlig (Tjora, 2017).

Prosjektet fulgte disse stegene gjennom analysen. Ved koding av første intervju ble kodene skrevet ned ved siden av den transkriberte teksten. Deretter ble de skrevet ned i en bok. Ved gjennomgang av neste intervju, ble det kontinuerlig foretatt en sjekk om noen av de tidligere kodene kunne benyttes på nytt. Hvis de ikke kunne det, ble det laget nye. Underveis ble det foretatt en kodetest. Den består av to spørsmål: 1. Kunne man laget koden før kodingen? Hvis nei, så var det potensielt en god kode. 2. Hva forteller bare koden? Hvis den gjenspeiler konkret innhold er det god koding (Tjora, 2017). Denne kodetesten ble foretatt løpende i kodingen.

Etter at kodingen var gjennomført, ble kodene sortert i grupper. Det ble her dannet store tankekart omkring temaer som kodene handlet om. Deretter ble det vurdert nærmere hva de ulike temaene bestod av. Disse ble så sortert, og resultatene fra denne sorteringen blir presentert i kapittel 5. Neste steg framtrer i Kapittel 6, hvor resultatene blir koblet sammen med teorien og danner konsepter.

4.3 Kvalitetskriterier

4.3.1 Relabilitet

Relabilitet vil si pålitelighet til forskerens posisjon. Forskerens engasjement kan betraktes som støy og påvirke resultatet. Fullstendig nøytralitet er derimot ikke mulig å oppdrive (Tjora, 2017). En standardinnvending mot kvaliteten på intervjubasert forskning er at den kvalitative forskningen ikke er objektiv. En slik innvending bygger på at det er vanskelig ikke å la seg bli påvirket, eller selv påvirke resultatene. Empirien som blir innhentet skal tolkes av intervjueren, noe som gjør at en ikke helt konkret vet hva informanten mente med sine utsagn (Kvale og Brinkmann, 2010). Eksempelvis vil det derfor være viktig i dette prosjektet å være bevisst over påvirkningen en selv kan ha på forskningen. Jeg innehar selv en interesse for praktiske læringsaktiviteter, og dette kan ha påvirket mine spørsmål og hvordan jeg tolket informantenes svar. For å styrke påliteligheten blir det brukt flere sitater under presenteringen av Kapittel 5. Bruken av sitater er gjort for å bygge oppunder tolkningene som gjøres. Samtidig var det hensiktsmessig å stille spørsmål om utfordringer med slike aktivitetsvalg i samfunnsfagundervisningen. Kvalitativ forskning skal tross alt være objektiv som frihet fra ensidighet, og den skal vise til kunnskap som er kontrollert, etterprøvbar og fri fra personlige holdninger og fordommer (Kvale og Brinkmann, 2010).

Som forsker må man også passe seg for minste motstands vei, som er å gjennomføre valg som forenkler forskningen og senker kvaliteten. Til fordel for kvalitet på undersøkelsen, er minste motstands vei her forsøkt lagt til side. Jeg har blant annet derfor sørget for å skape et bredt utvalg, som er stort nok til å nå et metningspunkt. En bør også etterstrebe at resultatene kan bli det samme om en annen forsker hadde gjort identisk undersøkelse. Teorien i dette tilfellet er lest på forhånd, og har til en viss grad lagt grunnlaget for utforming av intervjuguiden. Hadde prosjektet gjennomført intervjuet først, vil forskningsspørsmålene i stor grad vært preget av forskerens egen kunnskap og interesse for forskningsspørsmålet. Ved å skape et teoretisk fundament i forkant, ble det lettere å se kritisk på intervju spørsmålene (Tjora, 2017).

4.3.2 Validitet

Validitet, også kalt gyldighet, er et kvalitetskriterium som baserer seg på om undersøkelsen måler det en faktisk ønsker å måle. Den sikreste kilden til validitet er at forskningen pågår innenfor rammen av faglighet, og er forankret i relevant annen forskning (Tjora, 2017). Det å validere dreier seg om å kontrollere mulige feilkilder, og det dreier seg ikke bare om metoden som blir benyttet, men også forskeren som person. Validitet er derfor av betydning gjennom hele forskningsprosessen. Valideringen finnes derfor gjennom sju stadier: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering (Kvale og Brinkmann, 2010).

Validering gjennom tematiseringen er avhengig av hvor solide studiens teoretiske forutsetninger er, og av hvor logisk deduseringen fra teori til forskning faktisk er (Kvale og Brinkmann, 2010). Undertegnede gikk inn i dette prosjektet med en anelse av hva som kunne komme ut fra forskning. På bakgrunn av dette ble det bevisst konstruert spørsmål i intervjuguiden som skulle få fram flere sider ved slike læringsaktiviteter. Når det gjelder validering av planlegging, baserer dette seg på at; Kunnskapen som blir generert avhenger av undersøkelsesopplegget sin kvalitet og metodene som benyttes for finne svar på målet med prosjektet (Kvale og Brinkmann, 2010). For å sikre valideringen i planleggingen ble det foretatt en grundig vurdering av metodevalget, for å komme fram til metoden som i størst grad ville måle prosjektets problemstilling.

Validering gjennom intervjuing vil si at intervjuingen bør ha en grundig utspørring omkring meningen av det som blir sagt i løpet av intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2010). Under prosjektets intervjuer ble det kontinuerlig vurdert og etterspurt, hva informantene mente i de tilfeller der utsagnene kunne være uklare. Validering av transkriberingen vil si om det er en valid overføring fra muntlig form til skriftlig (Kvale og Brinkmann, 2010). I dette prosjektet hadde hverken dialekt, lydhermende ord eller oppførsel underveis noe av betydning. Dette gjorde at en kun trengte å fokusere på det som ble sagt. Validering av det siste stadiet i datagenereringen, er en bedømmelse om intervjutekstene er valide, og fortolkningene er logiske (Kvale og Brinkmann, 2010). Etter første intervju ble spørsmålene i intervjuguiden gjennomgått og vurdert. Hvilke spørsmål sikret data tilknyttet prosjektets problemstilling, og

hvilke gjorde det ikke. Et par av spørsmålene ble i dette tilfellet fjernet, da de ble oppfattet som gjentakende/ikke relevant.

De to siste stadiene av prosessen er når en reflekterer over validiteten til selve studiet og rapporteringen (Kvale og Brinkmann, 2010). I dette forskningsprosjektet er det hensiktsmessig å benytte en pragmatisk validering. En slik validering ser nærmere på om de nyoppståtte meningene fra forskerens genererte kunnskap kan skape faktiske atferdsendringer (Kvale og Brinkmann, 2010). Etter endt tematisering av datamaterialet, ble det kommet fram til flere nye aspekter som kan bidra og hjelpe lærere ved sin gjennomføring av slike aktiviteter. Derav vurderes validiteten i dette tilfelle seg som god. Det siste stadiet i valideringsprosessen er rapporteringen, og en stiller så spørsmål om rapporten gir en valid beskrivelse av funnene i studiet (Kvale og Brinkmann, 2010).

4.3.3 Overførbarhet

Dette mastergradsprosjektet baserer seg på en naturalistisk generalisering. En slik form for generalisering baserer seg på at leseren selv kan vurdere angående prosjektets overførbarhet. På bakgrunn av dette er prosessen, ulike valg og gjennomføringen beskrevet slik at en selv kan vurdere relevansen av dette for sin kontekst (Tjora, 2017).

4.4 Etiske forhold tilknyttet metodevalget

All forskning inneholder etiske utfordringer, som finnes i alle forskningssteg. Det etiske perspektivet under en forskningsprosess er derfor av stor betydning. Den store betydningen kommer av at kvalitativ forskning stort sett bygger på mellommenneskelige relasjoner og erfaringer (Dowling, 2010). Det vil derfor være viktig å inneha en forståelse omkring de etiske utfordringene i forskningsprosjektet.

4.4.1 Anonymisering og kritisk refleksivitet

Ved kvalitativ metode kommer en ofte inn i noens privatliv. Det er derfor viktig å informere informantene om at lydopptak og transkripsjoner blir oppbevart på en plass utilgjengelig for andre folk. For å sikre at detaljer ikke bli avslørt og knyttet til personer, er det viktig å anonymisere informantene. Dette handler om konfidensialitet overfor informantene (Dowling, 2010). I dette prosjektet ble båndopptaker innelåst i et skap, og kun tatt fram ved transkribering. Etter endt transkribering, med anonymisering, ble lydfilen straks slettet.

Det er samtidig viktig å ha informantens samtykke gjennom hele prosessen. Informert samtykke dreier seg i første omgang om at informanten må gi deg sitt samtykke for å bli med på forskningen. Før dette samtykket gis, må informanten bli informert nøyaktig om hva han sier ja til. Dette innebærer informasjon som en plan på hva du skal forske på, hvilke problemer du vil utforske og hva du forventer av dem (Dowling, 2010). Samtykke ble ved dette prosjektet innhentet gjennom et samtykkeskjema som informantene leste og undertegnet.

Når du er i forskningsposisjonen er det viktig å ha en kontinuerlig refleksjon over etiske implikasjoner som kan skje som følge av våre aktiviteter. Det gjelder blant annet selvkritisk bevissthet om etisk oppførsel i møte med de sosiale prosessene som tar opp nye relasjoner og utfordringer. Dette handler om kritisk refleksivitet. Å være kritisk refleksiv vil si at en analyserer egen situasjon som om det var noe eget å studere (Dowling, 2010). Under prosjektet handlet dette mye om å reflektere over relasjonen tilknyttet informantene. Relasjonen mellom intervjuer og informanter er i dette tilfellet analysert som profesjonell, og uten særlig tette relasjoner.

4.4.2 Makt i forskningssituasjonen

Ved de sosiale relasjonene som vokser til oppstår det også en maktrelasjon mellom forsker og informant som kan by på utfordringer. Makt er involvert i disse situasjonene fordi kunnskap er både direkte og indirekte makt. Dette kan eksempelvis være direkte gjennom informantens innspill i noe kunnskapsbasert, eller indirekte ved at du som forsker er den som skal framstille informantens forståelse av verden, og kan derav påvirke hvordan andre tenker om disse menneskene (Dowling, 2010).

Det vil alltid være et slags maktforhold i relasjonen, og det kan derfor ikke fjernes. Den overnevnte kritiske refleksiviteten er en respons som gjenkjenner og forhandler maktrelasjoner. Dette foregår ved at en skaper seg en bevissthet om at vi ikke skal utnytte noen med mindre makt enn oss for å få informasjon. Samtidig bør en tenke over ulike etiske relasjoner som en kan møte på i prosessen, om en er fornøyd med innsatsen, om sine valg kan begrunnes og om en kunne gjort noe annerledes. Samtidig bør en utelukke stereotyper, og ikke la disse sette preg. Det er viktig å ikke presentere hva en ønsker å høre eller se, men heller hva som faktisk blir sagt og gjort (Dowling, 2010). I forskningsprosessen er det altså viktig å være kritisk

refleksiv. Dette gjelder før, under og etter datainnsamlingen, samt mens man skriver og fortolker.

4.4.3 Sammenfattet forskningsetikk

Forskningsetikken er altså de grunnleggende moralnormene for den vitenskapelige praksisen. Andre etiske hensyn som en kan ta under forskningsprosessen er eksempelvis å skru av båndopptaker ved følsomme temaer. Å vise et slikt hensyn viser kritisk refleksivitet, hvor det kan skape tryggere rammer for informanten og forenkle situasjonen (Dowling, 2010). Informanten kan også trekke seg hvis det er ønskelig, og en må vise respekt overfor dette (Thagaard, 2013). Ved skriveprosessen er det viktig å sjekke korrekte saksopplysninger, slik at informanten ikke stilles i dårlig lys (Tjora, 2017). Det finnes også regler for fusk og uredeligheter som forsker overfor resultatene, og dette handler om: fabrikkering, forfalskning, plagiering, selektiv publisering og dobbeltpublisering (Ringdal, 2016). Det er alt i alt viktig å være reflektert under forskningsprosessen og handle på informantens vegne. En kommer samtidig langt med vanlig høflig omgangstone, respektfull oppførsel og en viss gjensidighet (Tjora, 2017).

5.0 Empiri

Dette kapittelet vil dreie seg om informantenes syn på praktiske læringsaktiviteter og deres refleksjoner rundt det å bruke læringsaktiviteter med fysisk aktivitet, lek og konkurranse i samfunnsfag. De presenterte resultatene kommer fra analysering av prosjektets intervjuer, med hensikt i å besvare prosjektets problemstilling: *Hvordan kan en benytte seg av praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og hvilke fordeler og utfordringer medfører dette i undervisningen?* I vedlegg 3 har jeg samlet eksempler på praktiske læringsaktiviteter som ble omtalt av informantene. Her finnes for eksempel beskrivelser av aktiviteter som fagorientering og begrepsstafett, som vil bli omtalt i dette kapitlet og i det påfølgende diskusjonskapittelet.

5.1 Informantenes oppfatning av praktiske læringsaktiviteter

Utvalgets informanter har en positiv oppfatning til slike aktiviteter. Det kommer fram fra egne erfaringer at de fungerer godt og de er positive til slike måter å lære på. Samtidig som at samtlige ytrer en positiv oppfatning, sier de fleste at de ikke er så flink til å bruke det selv. «Kjenner at man fort glemmer den muligheten», «Kan ikke skryte på meg at jeg bruker det så mye», «Har ikke vært så flink til å variere så veldig mye med aktiviteter som jeg kommer på» og «Jeg gjør ikke det hvis jeg ikke tenker at vi trenger det», er noen sitater som framstiller dette. Flere ønsker mer kunnskap om ulike undervisningsmetoder. En informant sier at han ikke bruker konkurranse bevisst for å konkurrere, heller for å gjøre noe annet.

Flere av informantene nevner også at lærere i barneskolen er mye flinkere til dette, og at de ikke er så flinke på ungdomsskolen. De sier også at de burde vært flinkere på ungdomsskolen. En informant forteller sin oppfatning: «Jeg tror nok at elevene egentlig ønsker lek, men jeg opplever det at jeg og kollegaene mine er veldig sånn at når en kommer på ungdomsskolen er det slutt på leken». Fagdidaktiker jeg intervjuet bygger oppunder dette ved at mange elever gruer seg til å begynne på ungdomsskolen, hvor det bare er alvor og karakterer.

5.2 Fordeler med praktiske læringsaktiviteter

Dette underkapitlet vil dreie seg om fordeler om praktiske læringsaktiviteter som informantene trekker fram.

5.2.1 Tilpasning av undervisning

En informant stiller spørsmålstegn ved hvorfor alt må bli så seriøst når de begynner på ungdomsskolen, og lurer på hvorfor de ikke kan få være barn lengre:

Motivasjonen synker ofte jo eldre de blir, og en grunn er at de blir mer opptatt av å sammenligne seg med andre ikke sant, karakterer og litt sånt, så jeg har egentlig lyst til at de skal få være barn så lenge de kan. Hvis man tenker at 13-åringer er kjempestore så er de ikke det, de er fortsatt barn [...] det morsomste er jo eldre ungene blir jo bedre er det for dem å være barn».

Samtidig opplever flere informanter at flere elever har vansker for å konsentrere seg. Tre informanter forteller at elevene fortsatt er ganske små, og at de ikke er skapt for å sitte i ro i seksti minutter. Flere informanter sier videre at samfunnsfag er egnet for lek, konkurranse og fysisk aktivitet, men det presiseres også fra nesten samtlige at de tror det egner seg i alle fag. For eksempel ser fagdidaktikeren ingen grunn at norsklæreren skal lene seg til tilbake og si at de bare skal lese Hamsun. I tillegg understreker fagdidaktikeren at man aldri blir for gammel for lek: «Studenter er ikke for gamle, jeg er ikke for gammel. Man blir aldri for gammel for det».

Fra informantene kommer det også fram at elevene lærer forskjellig. «Det er veldig stor forskjell på hvordan de lærer». «Noen ganger klarer de å gjøre mer når de sitter litt urolig enn hvis de blir tvunget til å sitte mer i ro». «Vi er jo skapt forskjellig, og noen lærer godt når de er i bevegelse». De tre presenterte sitatene viser en oppfatning om at elevene er ulike og lærer forskjellig. Noen påpeker at den normale klasseromssituasjonen kanskje er vanskelig for de svake, og viser til at det er: «Noen som elsker å være ute og i aktivitet, og noen som utmerker seg i en klasseromssituasjon». Det kommer også fram at informantene ønsker å treffe alle elever, og at noen elever foretrekker at undervisningen er mer praktisk, mens andre ønsker det mer teoretisk.

Variasjon er et prinsipp som trekkes fram i intervjuene som et sentralt element i undervisningen. Fagdidaktikeren sier at man må ha et bredt spekter av variasjon. Hun påpeker at dette er gjeldende helt fra planleggingsfasen til vurderingssituasjonen, og at variasjon bør framtre i alle ledd. Samtlige informanter sier at læringsaktiviteter med fysisk aktivitet, lek eller konkurranse kan være til nytte for å skape variasjon. Det understrekes også at en trenger variasjon for å til en god tilpasset undervisning. Ved variasjon vil elevene oppfatte det lettere å komme igjennom

økta. Ved å benytte slike aktiviteter vil en kunne imøtekomme prinsippet om variasjon og tilpasset opplæring, uttrykker nesten samtlige informanter.

5.2.2 Fysisk aktivitet tilknyttet undervisning

Flere informanter, også fagdidaktikeren, påpeker at det blir veldig mye stillesitting, og at læringsaktiviteter med fysisk aktivitet kan virke positivt inn. Elevene sitter mye rolig i skolen, og stillesittingen er økende med alderen. En informant påpeker at elevene ikke er store, og likevel så tvinges de til å sitte stille lenge. En annen informant understreker at det å tvinge de igjennom 90 minutter er for hardt, og at de derfor gjennomfører aktivitetspauser.

Nesten samtlige informanter opplever positive effekter ved fysisk aktivitet. De nevner at fysisk aktivitet skaper energi hos elevene, at de kvikner til og at elevene oppleves som mer våkne og konsentrerte i etterkant. En informant forteller at det kan være litt varierende, og at de noen ganger etter kroppsøving er helt i været og vanskelige å få roet ned. En annen sier at han heller ønsker elevene helt i været, enn at de forblir helt passive i timene. Noen av informantene mener at aktivitetspauser uten læring hjelper resten av undervisningen, hvor de da blir mer påkoblet i etterkant. Også fagdidaktikeren presiserer at fysisk aktivitet bør benyttes.

Nesten alle informantene sier også at de har observert at det generelt sett er de elevene som er mest fysisk aktive, som mestrer skolen best. Det legges fram at de elevene som er mest fysisk aktive er de som er mest strukturerte, får ting gjort, presterer best, er mest konsentrerte, har best utholdenhet og klager minst over mye å gjøre, selv om de har mest å gjøre. Informantene understreker også at det finnes flere unntak fra dette, men at det gjerne er de elevene med mange jern i ilden som presterer høyest på måloppnåelse.

5.2.3 Elevene har det morsomt

Flere informanter uttrykte at elevene liker praktiske læringsaktiviteter, og synes det er gøy. En påløpende effekt vil være at de har det morsomt, og da kanskje mer morsomt enn i en tradisjonell klasseromsundervisning. En informant sier at ungene liker slike aktiviteter veldig godt når det først blir brukt tid på. En annen eksemplifiserer dette gjennom det å leke debatt og politikere. «De leker politikere, jeg leker Fredrik Solvang. Jeg er han, og styrer debatt, de kan gjerne kle seg ut som AP-politikere, ordentlig lek. All in. Det synes de er morsomt. Det funker». Fagdidaktiker uttrykker at man ser at elevene responderer godt på lekbetonte aktiviteter. Ved

at det blir mer lekpreget og morsomt, vil andre som kanskje ikke liker temaet bli med. En informant påpeker direkte at han merker at det fungerer bedre enn vanlige undervisningstimer. Det blir også nevnt at timen kan oppleves kortere for elevene, ved at det føles som at tiden går raskere.

5.2.4 Praktiske læringsaktiviteter skaper knagger

Flere informanter uttrykker at læringen kan feste seg bedre ved bruk av praktiske læringsaktiviteter. En informant tror det er mange som husker og lærer mye bedre ved å gjøre det fysisk. Det kommer fram at lek gjerne er prega av noe som er gøy og positivt, som kan gjøre at mer fester seg. Videre ble det fortalt at elevene kan huske ting bedre ved å bli mer involvert og engasjert, sammenlignet med at det er mye tørt stoff som går rett forbi.

Noen av informantene trekker fram elementet med knagger. Lek, fysisk aktivitet og konkurranse kan skape knagger som gjør at elevene vil kunne husket stoffet bedre. De får opplevelser og knagger til å henge det på. Det skapes en setting en kan henge kunnskapen på, og de glemmer ikke positive og artige episoder i hverdagen. En informant sier at det handler om å gjøre enkle ting slik at de ikke glemmer det: «Enten det er lek ute, eller bare aktivitet ute, eller lek inne, at de kan koble kunnskapen på et eller annet».

5.2.5 Praktiske læringsaktiviteter skaper motivasjon

Samtlige informanter mener at lek, konkurranse og fysisk aktivitet skaper motivasjon. Informantene nevner at det skaper en driv, at elevene stort sett liker det og at det skaper motivasjon. Det er motiverende fordi elevene synes det er gøy og det er en motivasjon ved å konkurrere. En informant forteller at han bruker konkurranseelementet bevisst for å få elevene til å gjøre et best mulig resultat. Han ønsker å stimulere det iboende konkurranseinstinctet, og mener at de fleste liker litt konkurranse.

En informant belyser dette ved å vise til deres ukentlige nyhetskahoot:

Merker at de er mer oppdatert, de blir det, vi ser nyheter hver dag, de TV2 nyhetene komprimert, det fulgte de ikke med på i starten, og da begynte vi med kahoot i tillegg som en oppsummering av alle. De skårer høyere og høyere, så det blir vanskeligere og vanskeligere å skille, så det funker utvilsomt.

Fra en annen kommer det at noen som ikke blomstrer i et klasserom, kan blomstre ved læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet. Flere av informantene poengterer at elever som kan være vanskelig å motivere, kan få en positiv effekt av fagorientering utendørs (se vedlegg 3). Fagdidaktiker bygger oppunder dette ved å si at det handler om å gjøre elevene glad i faget. Dette kan gjøres ved å koble det faglige innholdet på lek, konkurranse og fysisk aktivitet. Samtidig kan det fungere som noe ekstra i hverdagen. Flere informanter påpeker at spenning oppstår når de skal ha konkurranse, og konkurranse trigger nesten alle. En informant stiller spørsmål til den tradisjonelle undervisningen, og viser til at læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet kan være mer motiverende:

Jeg tror at det å gi dem en setting hvor de får ut litt energi, eksempelvis vi skal bøye fem verb i norsk, må det være i boka inne i klasserommet? Kan det være at jeg har lagt fem verb på noen trær også må de finne det verbet, også er det om å gjøre å få gjort det først, jeg vet ikke, et eller annet sånt. Jeg er ganske sikker på at de guttene jeg har hadde gjort det med glede versus hvis jeg hadde sagt at de skulle bøye fem verb i klasserommet.

5.2.6 Praktiske læringsaktiviteter kan ufarliggjøre undervisningen og få med flere elever
Flere informanter nevner at læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet kan være med på å ufarliggjøre undervisningen. Ved å leke kan man legge det fram slik at det ikke virker så farlig, for det viktigste er at elevene utvikler seg til å bli den beste utgaven av seg selv. En informant beretter at det å presentere foran klassen med gjennom lek, er mer ufarlig enn å presentere noe rent faglig. En informant har tro på slike aktiviteter, ved at man ufarliggjør situasjonen, og terskelen for å tørre å bidra synker. Det er mye som har et seriøst preg, så det å ufarliggjøre det, legge til rette for mestring gjennom deltakelse og at alle føler seg velkommen, kan virke positivt inn. Fagdidaktiker formidler at lek kan være en fin inngang til å ufarliggjøre læringsaktiviteten. En får gjennom leken trygghet og glede, og en følelse av at det her er ålreit. Samtidig kan elevene slippe å ytre sine egne meninger, for eksempel gjennom rollespill, da de kan late som de er noen andre.

Informantene uttrykker at man ved å bruke praktiske læringsaktiviteter kan få med flere elever. Flere tror at det vil treffe elever som de ikke ville truffet med en ordiner klasseromsundervisning. «Noen lærer best av det, og noen lærer best av å gjøre noe praktisk». Det kommer til uttrykk fra en informant at man får med flere av de som er mer urolige i kroppen, som synes det er vanskelig å sitte stille. En annen bruker lek, konkurranse og fysisk aktivitet

fordi han tror han får med elevene som kanskje faller av ved å sitte stille i timene. Hos en informant kommer det fram at det er elever som trenger visuell støtte og som trenger å røre på seg, og han opplever at lek, konkurranse og fysisk aktivitet kan hjelpe med å imøtekomme flere behov.

5.2.7 Praktiske læringsaktiviteter skaper konsentrasjon og kamuflerer læring

Flere informanter uttrykte at lek, konkurranse og fysisk aktivitet skaper konsentrasjon. De viser til at hjernen er mer påkoblet når de bruker kroppen sin, enn når de sitter i et klasserom. Oppfatninger om at de er mer skjerpet i timene kommer fram, ved at det oppstår en forandring og spenning. En informant forteller at han føler elevene blir mer konsentrert og framoverlent etter en økt med fagorientering. En annen er overbevist om det det er lettere for elevene å holde konsentrasjonen hvis det ikke bare er tung teori.

Et annet aspekt som kommer fram er at elevene ikke nødvendigvis tenker over læringa som skjer. En «lurer» ungene til å lære noe, og ved at de har det gøy. Dette kan belyses ved følgende: «Jeg synes rebusen [fagorientering] gikk kjempesint [...] det var noe helt annet fordi de kom seg ut og de fikk gå i gruppe, det ble en annen situasjon, og de merket nesten ikke at de lærte». En annen sier: «Jeg tror det er bra, de glemmer litt at det faktisk, at de driver med noe læring, de tenker litt at de er i aktivitet». Elevene må bruke faget for å løse leken, aktiviteten eller konkurransen, uten at de nødvendigvis tenker spesifikt over faginnholdet.

5.2.8 Gutter og jenter i undervisning

Teorien ga uttrykk for at det kunne være forskjeller mellom gutter og jenter i undervisningssammenheng. Det var derfor interessant å undersøke dette aspektet nærmere. Informantene kunne fortelle om generelle forskjeller mellom kjønnene, og at læringsaktiviteter med fysisk aktivitet, konkurranse og lek kan passe noen gutter bedre enn tradisjonell undervisning.

Selvregulering i tradisjonell undervisning

Informantene i denne undersøkelsen uttrykker nokså samstemte at jenter generelt sett har bedre konsentrasjon enn guttene i klasserommet. De formidler at jentene har lettere for å sitte mer rolig, for å konsentrere seg og har mer utholdenhet når det gjelder tradisjonelle læringsmetoder. Dette kommer blant annet fram i følgende sitat: «Generelt så opplever jeg at jenter har mer

utholdenhet, klarer å holde ut litt lengre i sånne stillesittende aktiviteter», eller «Hvis det er snakk om konsentrasjon over tid inne så er jentene flinkere». Informantene uttrykker også at guttene er avhengig av variert undervisning, fordi de har en tendens til å falle mer fra. Guttene har litt mer lopper i blodet, går mer på do og har litt dårligere konsentrasjon.

En måte å tilpasse undervisningen for gutter

En informant uttrykker at gutter, oftere enn jenter, spør etter andre arbeidsmåter, som å gjøre noe morsomt eller mer praktisk. En annen forteller at han tror guttene er minst like flinke når de kommer ut, og at de da er mer på hjemmebane. En annen oppfatter at guttene savner å bruke kroppen sin, og at de også sier dette. Dette bekreftes av fagdidaktiker som uttrykker at det å bli presset inn i skolesystemet med mange forventninger er tøft, og at gutter ofte trenger mer aktiviteter enn jenter. Samtidig kommer det fram at litt mer utradisjonelle måter kan være med å tilpasse undervisningen bedre for guttene.

En informant sier: «Det kan hende at skolen i seg selv krever mer at de skal sitte stille, at vi krever for mye kanskje, men der er nok jentene bedre på å tilpasse seg skolen, enn det skolen er på å tilpasse seg guttene». En annen informant uttrykker at den tradisjonelle undervisningen passer litt bedre for jenter, og at man kanskje kunne hevet kompetansen hos guttene ved å variere arbeidsformene i mer utradisjonelle aktiviteter: «Det kan tilpasse undervisningen bedre for guttene. Det er jo også derfor jeg driver en del med det». Fagdidaktiker formidler at lek, konkurranse og fysisk aktivitet også er viktig for jentene. Mange jenter er opptatt av å være perfekte og få det til med en gang, og det å ufarliggjøre læringen gjennom slike aktiviteter er positivt for dem.

5.2.9 Praktiske læringsaktiviteter medbringer mer enn bare faglig læring

Nesten samtlige informanter trekker fram at lek, konkurranse og fysisk aktivitet ikke bare inneholder faglig læring. En nevner at det gir en mestringsfølelse i seg selv, og at de får jobbet med den menneskelige biten i tillegg. En annen forteller at flere går ut av skallet sitt, spesielt ved rollespill. «Læreplanen er halvt fag og halvt sosialt» kommer det fra en informant, som utdyper dette videre ved at vi ikke må tenke at vi ikke har tid til å leke fordi vi har kompetansemål som skal dekkes. Vi har en overordna del av lærerplanen som skal oppfylles, og ved lek, konkurranse og fysisk aktivitet jobber man med denne delen av læreplanen. Det er et sosialt aspekt i opplæringen som slike praktiske læringsaktiviteter kan være med å oppfylle

forteller informantene, og viser da til dannelsesoppdraget som kommer med den overordnede delen av læreplanen. Fagdidaktikeren er også enig i dette informantene uttrykker, og påpeker spesielt at det skaper et bedre klassemiljø.

5.3 utfordringer med praktiske læringsaktiviteter

Informantene beretter om flere utfordringer ved å benytte seg av lek, konkurranse og fysisk aktivitet. Det er derfor viktig å belyse noen av disse, slik at en blir klar over dem, og at det videre vil være enklere å møte disse utfordringene.

5.3.1 Lite tid til rådighet

Informantene er samstemte om at tiden er en stor utfordring: «Så er det vel det at det går ofte mye tid til det», «Slike ting krever en del mer forberedelser», «Det krever mye tid» og «Føler at tiden kan være et hinder», er noen eksempler som tydeliggjør informantenes oppfatning av tidsperspektivet som et hinder for å benytte praktiske læringsaktiviteter. Det nevnes videre at et år går veldig fort og at de i samfunnsfaget skal igjennom geografi, historie og samfunnskunnskap. Samtidig sier en annen informant at de skal gjennom mye, og at de ofte bare må gjennomgå og komme seg videre på neste tema.

Læringsaktiviteter med fysisk aktivitet, lek eller konkurranse blir sett på som tidkrevende: «Ved en fagorientering må du ut og henge ut poster, også tar den timen to timer å forberede i stedet for ti min med kahoot. Skulle ønske en hadde litt mer tid til å gjøre slik ting», og «Det krever mye tid å komme opp med et godt undervisningsopplegg med konkurranse osv., det kan være enkelt å gå for det vanlige», samt «Jeg merker selv at det er tidsbesparende å gå til boka». De presenterte sitatene belyser problematikken informantene føler når det gjelder tidsaspektet, hvor følelsen av tid til overs er nokså fraværende.

«Man er redd for ikke å komme igjennom pensum» og «Det er et stort pensum man skal igjennom» er eksempler som viser hvordan informantene forholder seg det som skal gjennomgås. Om de her tenker læreboka eller kompetansemålene som pensum er usikkert. Fagdidaktiker presenter på sin side en annen oppfatning. Hun trekker fram vanlige oppfatninger om at man «mister» litt tid ved praktiske læringsaktiviteter, men at man ofte glemmer at det også gir noe tilbake: «Det er mange måter læring skjer, og en må tørre å gi slipp på litt av den dyrebare tiden, det tror jeg er den største utfordringen».

En informant påpekte at utfordringer knyttet til tid kommer av at de ikke har tilstrekkelig med kunnskap om praktiske læringsaktiviteter: «Vi har rett og slett ikke nok kunnskap som lærer til å kunne flette det sømløst inn i undervisningen, og det krever mye tid når vi skal gjøre det». Oppfatningen bygges opp av en annen informant gjennom: «Det er kanskje ikke det en lærer om på høgskolen, så man skulle gjerne hatt litt mer kompetanse, for å vite akkurat hva man skal gjøre». En tredje informant følger opp dette med: «Vi blir liksom ikke kurset i undervisningsopplegg». Det uttrykkes videre fra andre at det er vanskelig å finne opp kruttet, og at det er utfordrende å finne slike gode læringsaktiviteter.

5.3.2 Utfordringer knyttet til klasseledelse, samt tilgjengelig areal.

En informant forteller at han har bedre kontroll på sine 24 elever inne i et klasserom. Videre forteller informantene om utfordringen om det å kontrollere elevene utenfor klasseromssituasjonen: «Det må være en struktur her, en ganske stram ramme på ting, det blir fort for mye tull», «Du må jobbe mer for å få landa det i ettertid» og «Man har kanskje ikke full kontroll og full oppmerksomhet fra de, at man mister oppmerksomheten», er sitater som viser en oppfatning om at læringsaktiviteter med lek, fysisk aktivitet og konkurranse krever mer arbeid med å holde rammene for undervisningen. «En annen lærer forklarer utfordringen slik:

I mange klasser så er det elever som krever at det er forutsigbart, at du har rammene og grensene for at vi skal klare å holde klassestrukturen og klasseroen. Det er så lett i klasserommet fordi da vet de hva de skal forholde seg til. Men når man trekker ut, de rammene, så spriker det litt, også får jeg utfordringer med å klare å holde klassen rolig.

Videre påpeker flere informanter den begrensede plassen de har til rådighet som en utfordring. Andre påpeker at det er vanskelig å komme seg utenfor klasserommet, da de ikke har budsjett til å dra noe sted, eller at de ikke har noe stort rom på skolen som de kan benytte. Praktiske læringsaktiviteter tar ofte mer plass og man trenger fysiske rom.

5.3.3 Kollegiale forventinger

Det ser ut til at en utfordring er at man låser seg som menneske, og det kollegiale spiller her en rolle. Det pekes på at mange lærere bærer med seg en bestemt måte om hvordan ting skal være. Ofte tenker en ikke over det, man faller litt i sin egen boks og læreverket. En annen informant påpeker at det er mange som forholder seg kun til læreverket, og trenger inspirasjon. Flere av

informantene påpeker at det er viktig å få tipsene, og input fra andre lærere. En må få inspirasjon fra et eller annet sted. Samtidig kan dette være vanskelig hvis man føler seg motarbeidet av det kollegiale. Det nevnes eksempel hvor en fersk lærer har delt noe som har funket kjempebra, også kommer en av de eldre med en negativ holdning og sier at dette har de gjort i alle år. Dette gjorde det ubehagelig for den læreren som delte. En annen forteller at han ikke kan gjøre som han vil, ettersom det er en lærer i parallellklassen som ikke driver samme type undervisning, og får kommentar som «Dere hadde jo fest mens vi drev og jobba».

5.4 Negative effekter av lek, konkurranse og fysisk aktivitet i undervisningen

Noen av informantene uttrykte at slike læringsaktiviteter ikke alltid er positivt. Det nevnes av en informant at elevene blir mer spredt og at lydnivået øker. En annen forteller at han opplever at noen melder seg ut av konkurranser. Han vet ikke helt hvorfor, men uttrykte at det virker som disse elevene ikke liker konkurransepreg i det hele tatt, og dette oppleves selv om de ikke har et prestasjonsfokus i konkurransene. På en annen side nevner han at disse elevene fungerer bedre i lek, hvor konkurranseelementet uteblir. Fra en informant påpekes det at «Det vil alltid kunne være noen som er i andre enden av skalaen som ikke synes at det er så artig». En informant påpeker at noen er redde for å tape, selv om det ikke skal være poenget i aktiviteten. De melder seg ut når konkurranse oppstår. Fra en annen informant kommer det «Du vil alltid ha noen som tar det mer innover seg at de ikke mestrer noe, da er det ikke særlig morsomt å finne ut det i konkurranse med andre, at du ikke er like god som dem».

Det påpekes også fra noen informanter at konkurranse kan synliggjøre svake elever. Disse elevene vet det ofte selv, og hvis de da skal kjenne på en følelse av at de har ødelagt for laget, kan det bli enda mer bekreftende. Dette kommer spesielt fram hvis man har tydelige vinnere og tapere. En informant eksemplifiserte dette gjennom å vise til Kahoot. Han hadde observert elever som var redd for å vise at man fikk rød skjerm for å ha svart feil, og at det handler om å avsløre seg. Det nevnes også at en negativ effekt kan være at usikre elever blir mer usikre. Disse elevene kan bli mer usikre ved at det er vanskeligere å gjemme seg bort i en konkurranse enn ellers. På en gruppe kan man bli den som skiller seg ut, og da tydeliggjøres det at en ikke mestrer. Videre kan noen av de som er stille bli overkjørt av andre. Noen vil, i sammenheng med egen selvtillit, kunne være redd for å ødelegge for laget. Andre vil være redde for å avsløre seg, og tenke at det å komme på et lag er som å ødelegge for det laget. En informant uttrykte at

det da gjelder å lage lag hvor de føler seg trygge. Samtidig kom det fram fra en informant at det er vanskelig å unngå fokuset på prestasjon.

5.5 Hvordan legge til rette for lek, konkurranse og fysisk aktivitet

I dette underkapitlet vil jeg presentere informantenes syn på hvordan en som informant kan legge til rette for lek, konkurranse og fysisk aktivitet i samfunnsfagundervisningen.

5.5.1 Skape en holdningsendring

En informant forteller: «Alle sitter som oftest i klasserommet, det er jo der læring skjer, ikke fordi det bare er der det skal skje, men det er som oftest der vi lærere har en tendens til å være». Dette kan støttes oppunder av fagdidaktikeren sin oppfatning: «Læring trenger ikke å skje ved at læreren står og forteller til elevene». En annen informant begrunner dette godt gjennom: «Vi bør bli flinkere til ikke alltid å måtte sitte i klasserommet og prestere alene, men heller at de bruker hverandre og kan bruke lek til å ufarliggjøre det mer».

For å bli flinkere til dette mener informantene at man bør ha læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet i tankene og kverne på det, og at en bør tenke enkelt og praktisk. En annen informant mener at lærere bør bli mer kreative, i hvert fall når en klager over at elevene ikke er kreative nok. Fagdidaktiker påpeker at mye handler om læreres holdning, at det dreier seg like mye om en kulturholdning som må endres.

Nesten samtlige av informantene mener at en stor nøkkel er å slippe seg mer løs. «Jeg driter meg ut med vilje, fordi jeg skal iallfall være den første som driter seg ut [...] hjelper å ufarliggjøre undervisningssituasjonen». Fagdidaktiker sier at mye handler om å trå ut av komfortsonen sin, og at en aldri blir for gammel for det. Det handler om å slippe seg løs som lærer, og ikke tenke at man må gjøre det på den og den måten. En informant forteller at en skal etterstrebe seriøsitet, men at mange har kanskje veldig høye skuldre. Et sitat fra en informant er: «Jeg må tørre å gå litt ut av den der komfortsonen, det der satte som er litt gammeldags, det er ikke noe verre enn det egentlig», mens en annen påpeker noe av det samme: «Tørre å slippe seg løs, gå litt ut for det man alltid har gjort». Andre bygger oppunder dette ved å påpeke at en må ufarliggjøre seg selv, tørre å gå på bortebane.

Å slippe seg mer løs ser også ut til å gjelde i læreplansammenheng. «Jeg tror vi lærere må tenke at det er læreplanen som styrer, og ikke boka». Andre forteller at en må tørre å løsrive seg, lese seg opp og tenkte nytt. En må ikke følge ei bok. Noen påpeker også at man må tolerere mer uro i klasserommet, med lydnivå og litt kaos. Det er ikke sikkert de er noe mindre konsentrert, kanskje bare mer engasjert. I lys av dette gjelder det å fokusere på hva man får igjen. En kan være redd for å miste verdifull tid, men det hjelper uansett ikke hvis det bare glir tvers igjennom hodene deres i vanlig undervisning.

5.5.2 Det krever et godt kollegialt samarbeid

Samtlige av informantene i denne undersøkelsen er enige om at samarbeid og delingskultur med kollegaer er viktig. Det å ha gode kollegaer er betydningsfullt fordi en slipper å gruble på egenhånd. Hvis kollegaer deler, kan man få ny input som gjør at en utvikler seg som lærer. Hvis noen har gjennomført et opplegg som fungerer, er det lettere å plukke det opp og gjennomføre det i egen klasse. Fagdidaktiker understreker dette ved at:

Samarbeid er viktig for å få tid til slike aktiviteter. Kjempeviktig. Fordi hver gang du skal lage noe ekstra, det koster litt i en lærerhverdag fordi du har mange andre oppgaver, derfor ønsker jeg meg laminerte ark hvor det står aktiviteter og tid, slik at det blir veldig lavterskel for lærerne.

Her handler mye om å tørre. «En må legge bort litt lærerstolthet og spørre andre hva de gjør», og «Hvis vi samarbeider kan en rebus stå ute hele dagen, så kunne jeg formidlet det til de andre lærerne slik at de kunne brukt postene», er sitater hvor informantene trekker fram samarbeid som tidsbesparende tilknyttet forberedelser. Fagdidaktikeren påpeker også at dette er noe av det vanskeligste man gjør som lærer, å blottlegge seg og dele med alle. En informant understreker at lærere må tørre å fronte det: «Må tørre å gjøre det, også må en prøve å få med flere». En annen understreker at flere må være mer åpne, for det er alltid hyggeligere å møte noen som er åpne.

Flere av informantene påpeker altså at det gjelder å skape en kultur for deling og samarbeid. Hvis flere bruker lek, konkurranse og fysisk aktivitet kan andre tenke at de også burde gjøre det. Det trekkes videre fram gode rutiner. «Det bør iallfall timeplanlegges [...] ellers så blir lærertiden spist opp av små og store forfallende ting». Dette framtrer tydelig gjennom et sitat fra en annen informant: «Delingskultur, det er på en måte ikke det, men alle vil, det er vanskelig å få gjort, tiden løper fra oss, også blir det sånn å nei nå får vi ikke tid allikevel».

Å lage en bank med ulike opplegg trekkes fram som en løsning. En løsning fra en informant: «Kunne vi laget en aktivitet hver gjennom året, så de andre kunne få brukt det på samme tidspunkt. Hvor man får en eller to ganger med litt ekstra arbeid, men så får man tilbake senere». Det nevnes av flere at delingskultur er viktig, fordi da kunne man fått til en slik læringsaktivitetsbank, hvor man slipper å gjøre alt selv hver gang. En læringsaktivitetsbank er også noe fagdidaktikeren uttrykker at hun ønsker seg.

5.5.3 Bevisst forhold til gruppestørrelse og gruppesammensetning

Flere av informantene er opptatte av at det er viktig med hensiktsmessig gruppeinndeling når man gjennomfører praktiske læringsaktiviteter. Informantene påpeker at noen ganger passer det kanskje best med to, andre ganger med flere. Dette støtter fagdidaktikeren oppunder, og forteller at det vil være opp til aktiviteten. En informant trekker fram et poeng ved at elevene ikke bør stå alene under konkurranse. Det viktigste er å oppleve mestring og noe bra sammen med andre. I grupper på flere enn to, så er det ikke en eller to personer som har tapt, de er flere om det. Informanten underbygger dette med at elevene ikke trenger å utsettes for mer press enn de allerede er under. Informanten har tro på en gruppeinndeling så ingen blir stående som tapere.

Læringspar, altså grupper på to, kan være et alternativ til større grupper. En informant synes det fungerer greit da læringsparene er fastsatt, og byttes ganske ofte. En annen nevner at læringspar er metodiske føringer fra kommunen, informanten synes dette er bra, for i par er det vanskeligere å være en som trekker seg unna og ikke deltar. En annen mener på sin side at par synliggjør forskjellene, og: «At det blir litt sånn at det var din skyld». En tredje informant sier derimot at par er bra fordi da må begge bidra. Fagdidaktikeren ytrer at hvis man setter sammen en sterk og en svak elev vil det være litt pes for den sterke eleven som vil dra med seg den svake.

Informantene uttrykker flere fordeler ved å være i gruppe, men gruppene bør ikke være for store. Blant annet oppfattes elevene tryggere i grupper, og man utleverer ikke seg selv på samme måte som ved individuelt arbeid. I tillegg kan grupper ufarliggjøre oppgaven, fordi det da er gruppen som har ansvaret og ikke en selv. Ved for store grupper nevnes det at, det er fare for at noen faller fra, noen melder seg ut, noen kan bli overkjørt og det kan bli uenighet i gruppene.

Ved for store grupper mener en informant at «Det blir for mange kokker», og en annen påpeker at noen kan «Drukne litt». Fagdidaktiker påpeker at ved for mange på gruppa kan det fort bli at man deler opp oppgaven i ulike deler, slik at de ikke løser den sammen.

Gjennom informantenes oppfatning trer det fram at en gruppe på tre, kanskje fire er ønskelig. Dette kommer av at her må alle delta, det er vanskeligere å gjemme seg bort, de får større ansvar, det er lettere å bli trygg og alle får bidratt. Fagdidaktikeren påpeker at man på ungdomsskolen alltid vil ha det faglige spennet i klassen, og ved treergrupper vil en ha et par som drar gruppa og en som kan henge seg litt på, uten å gjemme seg bort. Det kommer også fram at det fine med små grupper, er at samarbeidet blir ufarliggjort og at det vil være lettere å bli trygg i situasjonen.

5.5.4 Viktige momenter ved gjennomføring av praktiske læringsaktiviteter

Når en skal benytte seg av fysisk aktivitet, lek og konkurranse ytrer flere av informantene viktigheten av at aktiviteten har en hensikt. Fagdidaktikeren påpeker: «Vi skal jo ikke bli den læreren som er kul eller gjør det morsomt fordi vi går ut og sparker ball til enhver tid [...] det handler om å koble at det faktisk skjer læring i disse aktivitetene». Andre informanter påpeker at man må finne noe som passer inn i det man driver med, og ikke bare gjøre det for å gjøre det. Det påpekes at det må være en baktanke. Fagdidaktikeren oppsummerer dette med: «Når vi klarer å få læring inn i det, det er da vi lykkes».

Det kommer også fram at en må ta hensyn til klassedynamikken. «Jeg har ikke brukt konkurranse bevisst [...] de har et så stort konkurranseinstinkt [...] hos meg hadde en blitt glad og resten sur». Konkurranse fungerer ikke i denne informantens klasse, og han peker på at også neste time vil bli ødelagt. En annen informant beretter at i en klasse med sterke personligheter, kan disse dominere. Andre informanter peker på at noen klasser er veldig stille, og vanskeligere å ha med på slike aktiviteter. En annen informant peker på en klasse hvor konkurranse fungerer veldig bra, og at hele klassen elsker det. En informant forteller at han opplever lek som et bedre alternativ enn konkurranse, i klasser hvor konkurranseelementet fungerer dårlig. Som ved mye dårlig stemning, eller når mange melder seg ut. For at praktiske læringsaktiviteter skal fungere, er det altså viktig at læreren tar hensyn til elevene og klassedynamikken i hver enkelt klasse.

Når det gjelder selve bruken av praktiske læringsaktiviteter påpeker de fleste av informantene at mye handler om hvordan vi bruker dem. Fagdidaktiker forteller: «Hvis det blir sånn der at en elev har fått sju stjerner fordi han har vunnet sju konkurranser, så blir det feil. Det vil da være noen som aldri når fram». Et nøkkelbegrep som trer fram i denne sammenhengen er *ufarliggjøring*. Det handler om å være tydelig når man legger fram og bruker konkurranse. Resultatene bør ikke være i fokus, og anerkjennelse til vinnere bør holdes på et lavt nivå. Er det for åpenlyse vinnere og tapere, vil de svake kunne føle enda mer på at de har ødelagt for laget. Det skal ikke være tydelig hvem som er dårligst. En informant påpeker at noen elever synes konkurranse er skummelt fordi elevene tenker de må prestere. Her handler mye om å gjøre aktiviteten lekpreget, hvor de er sammen om å løse et oppdrag. Hvis man får ufarliggjort aktiviteten, er det flere som tør å være med. Fra fagdidaktiker kom det: «Bare det blir ufarlig nok så liksom blir det en sånn guts for alle, det her skal vi være med på og bidra».

Videre kommer en informant med at en må finne noe som fungerer for sin læretype. Han har selv funnet de faste aktivitetene som passer han, og som elevene responderer godt på. Dette gjør det enklere å ta de i bruk, og det virker tidsbesparende. Samtidig trenger man ikke å bruke klasserommet hele tiden. Fagdidaktiker forteller at det er ingenting i veien for å bevege seg ut ifra klasserommet og tenke alternativt, eksempelvis skolens ganger, uteområde eller fellesområder.

Når det kommer til gjennomføringen av læringsaktivitetene, peker flere informanter på at det er viktig å skape rammer. Da vet elevene hvilke regler som gjelder. Hvis læreren klarer å lage gode rammer, vil han ikke miste så mye tid i overganger. Dette gjør at læringsaktivitetene krever organisering og tydelige beskjeder for at det skal fungere godt. Selve aktivitetene må legges opp slik at alle skal kunne være med og bidra. En informant trekker for eksempel fram at en fagorientering ikke bare kan ha vanskelige spørsmål, men heller avkrysning, eller en kombinasjon. Det er også viktig at elevene ikke står alene ved rangering, og man skal ikke skape tapere. Det er derav en fordel med grupper, og som fagdidaktiker formidler: «Ved en og en blir det sårbart». En annen informant sier: «Det skal være en blanding av kjønn i grupper, og de skal stå sammen om det [...] skal være en gruppe som vant og resten er nummer to». Fra en informant kommer det fram at dette henger sterkt sammen med at det skal gi mestringsfølelse uansett nivå.

Flere informanter trekker fram at tverrfaglig arbeid kan forenkle bruken. Det er eksempelvis vanlig å jobbe tverrfaglig mellom samfunnsfag og norsk. En kan også samarbeide mellom samfunnsfag og kroppsøving ved eksempelvis en fagorientering. I tillegg har det, med den nye læreplanen, blitt innført tverrfaglige tema som skal integreres på tvers av fag, og folkehelse og livsmestring er ett av dem. Fagdidaktiker påpeker at dette kan jobbes med gjennom lek, konkurranse og fysisk aktivitet. Avslutningsvis handler det også om å ha en balanse i bruken av slike aktiviteter. Fagdidaktiker poengterer: «Det er et kunststykke at det ikke blir for mye og for ofte». Fagdidaktikeren forteller videre om sine stjernetimer og hverdagstimer. En har flest av hverdagstimene, men stjernetimene bør komme regelmessig med variasjon av aktivitetene. Slik kan en opprettholde en hensiktsmessige balanse i bruken.

For å oppsummere er de empiriske funnene i dette prosjektet mangfoldige. Informantens oppfatning av praktiske aktiviteter på et generelt nivå var det første som ble presentert, etterfulgt av deres oppfatning av tilpasning av undervisningen og hvordan de oppfatter fysisk aktivitet i undervisningen. Deretter ble det presentert en rekke positive effekter ved praktiske læringsaktiviteter som informantene selv trakk fram. Gjennom empirien kom det også fram at informantene følte på flere utfordringer som hindret de i å bruke praktiske læringsaktiviteter. Dette kom i tillegg til negative effekter som de kunne berette. Samtidig kom informanten med flere måter en kan løse både utfordringene som informantene kjenner på, og de negative effektene som kan medfølge praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet. De empiriske funnene vil bli knyttet sammen med oppgavens teoretiske forankring i neste kapittel, hvor dette vil bli diskutert i lys av prosjektets problemstilling.

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg drøfte de empiriske funnene i lys av den presenterte teorien. Som redegjort for innledningsvis, er problemstillingen min: *Hvordan kan en benytte seg av praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og hvilke fordeler og utfordringer medfører dette i undervisningen?* Diskusjonen vil se nærmere på dette gjennom å sette de empiriske funnene sammen med den teoretiske forankringen. For å komme nærmere et svar på prosjektets problemstilling, vil spørsmålet om *hvordan* flyte sammen med *fordeler* og *utfordringer*. Dette gjøres gjennom ni delkapitler. Det første tar for seg praktiske læringsaktiviteter som et verktøy for tilpasset undervisning. Delkapittel 6.2 tar for seg utfordringer om at lærere er presset på «pensum», og diskuterer nærmere hvor stor betydning denne følelsen har. Det påfølgende delkapitlet belyser at det skjer læring utover det faglige. Delkapittel 6.4 og 6.5 diskuterer to fordeler: konsentrasjon og motivasjon. Det neste delkapitlet diskuterer nærmere uromomentet som kan oppstå, og ser på hvordan det kan løses. Delkapittel 6.7 diskuterer hvordan konkurranse kan virke negativt inn, men belyser også hvordan en kan unngå disse negative innvirkningene. Delkapittel 6.8 og 6.9 diskuterer lærernes utfordringer ved å bruke praktiske læringsaktiviteter, og hvordan disse utfordringene kan løses. Jeg har kommet fram til disse delkapitlene gjennom å sette sammen teorien og empirien som henger sammen.

6.1 Praktiske læringsaktiviteter kan benyttes for å tilpasse undervisningen

Flere av informantene forteller at elevene lærer forskjellig, og at det er stor forskjell på hvordan de lærer. Dette er interessant når en sammenligner med Bunting og Lund (2006) sine forståelse av intelligens. En informant påpeker at vi er skapt forskjellig, og Bunting og Lund påpeker at det ikke handler om *hvor* intelligent, men *hvordan* intelligent man er. Alle mennesker har de ulike intelligensene, men av ulik grad. Det blir for snevert å definere intelligens som en enkeltstående evne. Kanskje er det oppsiktsvekkende at en har størst fokus på den språklige intelligensen i norsk skole. En kan lure på hvorfor ikke de andre intelligensene stimuleres i større grad, slik at en kunne skapt mestringsopplevelser for flere elever i for eksempel samfunnsfaget. For eksempel ved å legge opp til læringsaktiviteter hvor elevene må bruke kroppslig-kinetisk intelligensen, vil elever som har dette som en sterk intelligens kunne oppleve mestring i større en grad enn i en vanlig klasseromssituasjon. Dette trer også fram gjennom empirien, hvor informantene forteller om elever som ikke blomstrer i et klasserom, men som er

mer aktive når det kommer til praktiske læringsaktiviteter. En informant utdyper at elever som kan være vanskelig å motivere, ofte responderer godt på en fagorientering utendørs.

Samtidig kan en som lærer legge til rette for flere intelligenser samtidig. Ved å benytte begrepsstafett (se vedlegg 3), vil man blant annet bruke den språklige intelligensen gjennom å tenke begreper og muntlige ord. Den kroppslig-kinetiske intelligensen blir også brukt gjennom miming og løping, og den romlig-visuelle gjennom tegning. Derav vil en få en læringsaktivitet som stimulerer flere intelligenser. Da vil en legge til rette for at flere elever opplever mestring (Bunting & Lund, 2006). En kan også se på at dette har sammenheng med, som fagdidaktiker nevner, å gjøre elevene glad i faget. Ved å benytte sine sterke intelligenser og oppleve mestring, vil elevene kanskje få et positivt forhold til samfunnsfaget.

Det å være opptatt av hvordan elevene er intelligente, er en forståelse som samsvarer med lærernes krav om tilpasset opplæring. Opplæringen som foregår skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringsloven, 2019, § 1-3). Elevene er altså forskjellige, og dette vises gjennom ulike intelligenser. Alle elever skal få mulighet til læring og utvikling ut ifra egne forutsetninger. Samtidig er tilpasset opplæring ingen individuell rett, en må her tenke variert for å treffe alle elevene. Dette forteller at man som lærer må variere sine undervisningsmetoder (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tilpasset opplæring skal fungere som et virkemiddel for økt læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2020). For å få til tilpasset opplæring er variasjon det viktigste (Kunnskapsdepartementet, 2011). Samtidig beretter Sæbø et al. (2016) at variasjon er en av lærernes største utfordring for å ivareta mangfoldet i klassen.

Praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet kan her være et nyttig verktøy for å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring. Med slike læringsaktiviteter kan læreren treffe elever som ikke trives like godt i en standardisert klasseromsundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2020). I tillegg kan det skape mestringsopplevelser for de elevene som nå kan ta i bruk andre intelligenser for å lykkes. Dette viser seg også blant informantene, hvor flere tror de vil treffe elever som de ikke ville nådd ut til med ordinær klasseromsundervisning. Informantene er også av den oppfatningen om at praktiske læringsaktiviteter med hensikt, altså hvor læring er formålet, vil kunne skape undervisning som er med på å oppfylle kravet om tilpasset undervisning.

At praktiske læringsaktiviteter kan benyttes for å tilpasse undervisningen kommer også til syne gjennom forskjellene mellom gutter og jenter. Informantene var nokså samstemte om at jenter generelt sett har bedre konsentrasjon enn gutter i klasserommet. Det kommer også fram fra en informant at gutter spør oftere enn jenter etter andre arbeidsmåter. Det er interessant at teorien presentert av NOU (2019) sier at gutter og jenter, på bakgrunnen av hjernens funksjon, lærer på forskjellige måter. Jenter er eksempelvis bedre når det gjelder språklige ferdigheter, mens gutter er bedre på romlige ferdigheter. Gutter har også større engasjement når romslige ferdigheter praktiseres. Når lesing og skriving er såpass dominerende redskaper i alle skolefag (NOU, 2019), kan en i lys av at alle elever er forskjellige med ulike styrker av intelligens, lure på hvorfor den språklige intelligensen er såpass dominerende.

Ved å benytte seg av praktiske læringsaktiviteter vil man kunne variere undervisningen, og tilpasse undervisningene for guttene. Samtidig er det ikke bare nyttig for guttene, for som fagdidaktikeren uttrykte, kan lek, konkurranse og fysisk aktivitet gjøre læringen mindre seriøs for jentene. Fagdidaktikeren forteller at mange jenter er opptatt av å ta ting seriøst, og være perfekte, det vil altså være hensiktsmessig å gjøre læringen mindre alvorlig også for jentene. En kan også trekke inn at noen informanter uttrykte at noen elever kan melde seg ut, og at ikke alle synes konkurranse er like morsomt. Ser en dette i perspektiv, så vil det samme være gjeldende i en tradisjonell klasseromsundervisning. Det vil være sjeldent man klarer å ha et undervisningsopplegg hvor en treffer alle elevene. Praktiske læringsaktiviteter treffer ikke nødvendigvis alle, men det kan treffe elever som faller utenfor den tradisjonelle undervisningen, og kan derav tilpasse undervisningen bedre for enkelte elever.

6.2 Informantene føler seg presset på gjennomgang av lærestoff, men har de noe å frykte?

Vi har nå sett at praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet kan brukes for å tilpasse undervisningen og skape variasjon. Det kan samtidig se ut til at enkelte informanter føler seg presset på gjennomgangen av lærestoffet. Informantene forteller at de føler de har så mye lærestoff de skal gå igjennom, og at de ikke har tid til å «risikere» en time med praktiske læringsaktiviteter. De føler seg tryggere ved den tradisjonelle undervisningen, og er redde for ikke å komme igjennom «pensum». Samtidig så vi under kapittel 5.2.1, at slike læringsaktiviteter kan bidra til å oppfylle den overordnede delen av læreplanen som en ikke får

gjort i en tradisjonell klasseromsundervisning. En annen informant er kanskje inne på noe, når han uttrykker at en må tenke at det er læreplanen som styrer, og ikke boka.

I tillegg til at flere informanter uttrykker at det er en utfordring å komme igjennom «pensum», var flere også innom at elevene har det morsommere i praktiske læringsaktiviteter enn tradisjonell undervisning. Samtidig sier informantene at man vil kunne få med flere, og at timen oppleves kortere for elevene. Forskning viser at slike aktiviteter kan gjøre opplæringen på ungdomstrinnet mer interessant og skape nysgjerrighet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Gillebo (2016) bygger oppunder dette. I hennes undersøkelse fikk deltakerne økt engasjement og innsats når undervisningen ble preget av lek og konkurranse. Det kan hende at man som lærer allerede her tjener på å benytte seg av praktiske læringsaktiviteter, på tross for at en føler man mister litt tid. Det ser ut til at man kan få en høyere deltakelse ved praktiske læringsaktiviteter, enn ved tradisjonell undervisning. Det framtrer at læreren allerede her har tjent på å bruke lek, fysisk aktivitet og konkurranse.

Interessant er det også at flere informanter uttrykker at læringen kan feste seg bedre med praktiske læringsaktiviteter. En informant nevnte sin oppfatning om at mange husker og lærer bedre ved å gjøre det fysisk. Samtidig er lek preget av noe gøy, som kan gjøre at læringen fester seg bedre. En kan si at dette samsvarer med lekteorien presentert av Øsknes og Steinsholt (2015), hvor de skriver at leken er en aktivitet med egenverdi, da selve aktiviteten gir en opplevelse. Ved slike læringsaktiviteter kan elevene huske ting bedre ved å bli mer involvert og engasjert, som en informant sier. Andre informanter trekker fram begrepet knagger, de tror at lek, fysisk aktivitet og konkurranse kan skape knagger som gjør at elevene vil kunne huske stoffet bedre. Det er altså ikke bare argumentet om at en får med flere elever som bryter ned utfordringen med «å komme igjennom lærestoffet», men det ser også ut til at elevene kan huske stoffet bedre ved at det skaper knagger. Det er vel bedre å lære noe godt, enn å gape over for mye og huske lite av det.

Annen teori bygger også oppunder dette. Elevene kan lære gjennom leken, og der lærer de på en mer allsidig måte. Det som blir lært kan sette seg bedre hos elevene, og læringssituasjonen preges av mer entusiasme (Lillemyr, 1997). Rafaelsen (2019) viser gjennom sin undersøkelse til at leken gjorde kunnskapen for ungdommen meningsfull. Meningsfull kunnskap er ikke like vanskelig å forstå, huske eller tilegne seg som kunnskap uten forankring i en kontekst. Å leke politiske partier og stortingsvalg, er et eksempel hvor det kanskje blir lettere for elevene å forstå

hvordan prosessen fungerer og huske det i etterkant. Hvis elevene husker hva de gjorde under denne leken, vil de også huske hvordan det foregår i virkeligheten. Dette i motsetning til å sitte og høre læreren fortelle, og svare på noen oppgaver. Interessant er det òg å legge til det Hjelle (2019) formidler. Når det tas tid fra akademiske fag til fordel for mer fysisk aktivitet, har det vist seg ikke å gå på bekostning av barns skoleprestasjoner.

På en annen side har man kanskje et lite problem i den norske skole ved at innlæringen går «på tomgang» (Dale, 1995). Selv om dette er fra 1995, er tankene fremdeles høyst relevante. Med «innlæring på tomgang», menes det at innlæringen ikke blir forankret i sosiale prosesser og gjenfortalte erfaringer. Gjennom praktiske læringsaktiviteter vil vi få en innlæring forankret i disse sosiale prosesser og erfaringer, og mindre «innlæring på tomgang». Ungdom kan ikke ses på som datamaskiner som skal fylles med kunnskap, de er alt for komplekse og forskjellige for dette (Hoveid, 2003). Hoveid (2003) utdyper videre gjennom at transport av kunnskap og informasjon ikke er en inn-læring med trykk på inn. Det dreier seg om samspill og fantasi. Kanskje vil vi ved hjelp av praktiske læringsaktiviteter, og da spesielt læringsaktiviteter med lek, skape en innlæringsprosess som i større grad er forankret i sosiale prosesser. Det ser her ut til at så lenge de praktiske læringsaktivitetene har en hensikt, som også noen informanter påpeker at de må ha, kan de være svært nyttige.

I leken kan en peke på en utvikling av språk, begreper og kommunikativ kompetanse (Mikkelsen 2017). En kan lure på om for eksempel begrepsstafett gir læring, men Koritzinsky (2017) gjør oppmerksom på at for å kunne klare å utføre tegning, miming og kjenne igjen det som legges fram, kreves det faglig forståelse. Klarer man som lærer å legge opp til en praktisk læringsaktivitet som er forankret i læring, vil elevene her trene på sin faglige forståelse. For som det kommer fram i Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet 2011): i arbeidet med praktiske læringsaktiviteter er det viktig at valg av slike aktiviteter først og fremst skal gi læring. De må knyttes til læreplanen med en tydelig sammenheng.

Informantene understreker at det må være en baktanke, og fagdidaktiker oppsummerer med at når vi klarer å få læring i praktiske læringsaktiviteter, da har man som lærer lykket. En måte å løse dette på er å benytte seg av den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen viser til en gjensidig sammenheng mellom de seks faktorene. Som lærer kan en benytte denne modellen for å forklare og begrunne aktiviteter i undervisningen. Ved å forankre en praktisk læringsaktivitet i denne modellen, vil en kunne sikre kvalitet på læringsaktivitetene.

Praktiske læringsaktiviteter ser altså ut til å skape engasjement og få med flere elever til å delta aktivt, og med større motivasjon. Samtidig kan læringsaktivitetene skape knagger slik at elevene husker læringen bedre. I tillegg kan det skape en innlæringsprosess som ikke legger trykk på inn, men heller forankret i sosiale prosesser. For å sikre seg en kvalitet på læringsaktivitetene og knytte de opp til læring, er den didaktiske relasjonsmodellen et nyttig verktøy. Selv om informantene føler seg «presset» på pensum, ser det ut til at flere fordeler ved praktiske læringsaktiviteter kan veie opp for denne utfordringen.

6.3 Praktiske læringsaktiviteter skaper mer enn bare faglig læring

Slike læringsaktiviteter kan føre med seg læring utover det faglige. Flere av informantene fortalte nettopp dette i intervjuene. De nevner mestringsfølelse og at en jobber med dannelsesoppdraget. Informantene pekte også på at flere går ut av skallet sitt, en tør å stå foran klassen, de trener på samarbeid, øver på å forholde seg til andre og bedrer klassemiljøet ved å gjøre noe sammen. Flere informanter påpekte at et godt klassemiljø er et godt grunnlag for læring. Samtidig påpekte en informant at læreplanen var halvt fag og halvt sosialt, og viser til den overordnede delen av læreplanen.

Overordnet del av læreplanen, som nevnt under 3.1.3, påpeker at skolens ansvar ikke bare er den teoretiske læringen, men også å danne hele mennesket, hvor denne formingen av mennesket skjer gjennom praktiske utfordringer og opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lek, konkurranse og fysisk aktivitet i læringssituasjonen vil kunne legge til rette for denne formingen av mennesket. Se eksempelvis på fagorientering eller begrepsstafett. Her må elevene sammen i grupper løse oppgaven, og de er avhengig av hverandre for å gjøre det best mulig. Elevene må her samarbeide, noe som ifølge læreplanverkets overordnede del viser til som et sentralt element i dannelsesprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Utdanningsdirektoratet (2020) bygger oppunder dette ved å vise til at den sosiale læringen er selve grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Alle elever skal lære å samarbeide. Dette gir oss et standhaftig argument i diskusjonen om hvorfor en som lærer bør benytte seg av praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet. De kan legge til rette for å imøtekomme dannelsesoppdraget til skolen.

Ved praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet, vil elevene løse oppgaver sammen, og derav ha et sosial samspill. Hjelle (2019) formidler blant annet at fysisk aktivitet er med på å styrke de sosiale relasjonene. I Stortingsmelding 22 fra 2011 (Kunnskapsdepartementet) kommer det fram at de fleste elever liker å arbeide sammen, og elevene vil samarbeide sammen gjennom leken, konkurransen eller den fysiske aktiviteten. Begrepsstafett (se vedlegg 3), er et eksempel på læringsaktivitet hvor elevene må samarbeide for å bli ferdige. Dette faller under Johnson og Johnson sin definisjon av samarbeid som arbeidsmåte: «Elevene opplever det slik at de bare kan nå sine mål hvis de samarbeider med når sine mål (1987: 10)». Det formidles også av Johnson og Johnson (1987) at samarbeidsevnen har positiv sammenheng med evnen til sette seg inn i andre følelser, noe som også faller innunder overordnet del og dannelsesoppdraget til skolen. Dette fundamenterer i større grad at samarbeid er viktig for jobbe med dannelsen av elevene, og at praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet kan bidra til dette.

For å få dette enda tydeligere fram, kan en også se til Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) som utdyper at praktiske læringsaktiviteter kan bringe med seg effekter som at elevene hjelper hverandre og tar ansvar hverandres læring. Begrepsdomino, (se vedlegg 3), vil her kunne perspektivere dette. Teorien sier også at leken kan bringe med seg indre motivasjon, og at en slik motivasjon bidrar til selvrealisering, selvaktualisering og selvrespekt, hvor disse tre er av stor betydning for elevenes selvtillit, egenstyrke og opplevelse av mestring (Vedeler, 1999). Mikkelsen (2017) påpekte at det gjennom leken forekommer en utvikling i sosiale ferdigheter, holdninger og etiske verdier. Praktiske læringsaktiviteter som lek vil derav kunne bidra med å gjøre elevene tryggere på seg selv, og som det ble nevnt av informanter: flere tør å gå ut av skallet sitt, og flere tør å delta.

Samtidig som at leken bidrar med sitt, fører også fysisk aktivitet med seg noen effekter på den sosiale opplæringen som faller innunder den overordnede delen av læreplanverket. Fysisk aktivitet er positivt for barns selvbilde, motivasjon og selvtillit. Samtidig er fysisk aktivitet og god utholdenhet positivt for hjernes struktur og funksjon, og bedrer barns kognitive funksjoner (Hjelle, 2019). Selv om det her er snakk om regelmessig fysisk aktivitet i et større omfang, kan en anta at regelmessige læringsaktiviteter med fysisk aktivitet vil bringe med seg noe av disse effektene. Praktiske læringsaktiviteter kan altså bidra til opplæring etter den overordnede del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020).

6.4 Praktiske læringsaktiviteter skaper økt konsentrasjon

Praktiske læringsaktiviteter ser ut til å gi en rekke ønskelige effekter i undervisningen. Nesten samtlige informanter fortalte at de opplever positive effekter hos elevene ved fysisk aktivitet. De peker på økt energinivå, mer konsentrasjon og våkenhet. Noen av informantene mener også at rene aktivitetspauser uten læring hjelper resten av undervisningen, hvor elevene blir mer påkoblet i etterkant.

Disse positive effektene som informantene trekker fram, er noe vi finner igjen i teorien tilknyttet lek og fysisk aktivitet. Dale (1995) viser til at når man leker så gir en avkall på noe annet som kan friste, elevene vil leve i leken. Dette kommer av at hvis en bryter ut av reglene, medfører det ofte bemerkninger eller ubehag. En kan tenke at det leken bringer med seg er mer påkoblede elever, hvor de er mer konsentrerte i aktiviteten. Lillemyr (2011) uttrykker at deltakerne i leken er intense i sin deltakelse, og at i den tiden leken varer, så stenger man ute virkeligheten. Elevene trer da inn i lekens verden. Samtidig sier Dale (1995) at leken virker frigjørende, hvor en løsriver seg fra det å være bundet til en gitt situasjon. Leken skaper situasjoner som krever tilstedeværelse, og kravet om tilstedeværelse kan være med på å sikre konsentrasjon.

Økt konsentrasjon finner vi også i teorien angående fysisk aktivitet. Daly-Smith et al. (2018) konkluderer i deres undersøkelse med at fysisk aktivitet, og aktivitetspauser, forbedrer elevenes konsentrasjon. Dette viser seg også gjennom data som Hjelle (2019) presenterer, hvor elever med en time fysisk aktivitet i forkant av førstetimen, forbedret sine resultater i større grad enn kontrollgruppen. Grunnen er ifølge Hjelle (2019), at kroppen, ved fysisk aktivitet, skiller ut stoffer som bidrar til økt oppmerksomhet og konsentrasjonsevne. Han formidler også at fysisk aktivitet har en umiddelbar effekt på hjernefunksjon, kognitive evner og skoleprestasjoner. Dette forteller oss at man som lærer kan skape økt konsentrasjon i undervisningen ved å benytte seg av fysisk aktivitet. Faktisk er det så lite som fire minuttet med aktivitet som skal til for å hente positive effekter for læring (Hjelle, 2019). Hvis en i tillegg kan kombinere den fysiske aktiviteten med læring, bør dette være svært ønskelig. Som Hjelle (2019) sier, er dette nokså ny kunnskap, men Lillejord et al. (2016) uttrykker at stadig mer forskning viser at det å være i fysisk aktivitet korrelerer med økt konsentrasjonsevne. Norris et al. (2019) sine studier fundamentere dette i større grad, hvor de konkluderer med at læring med fysisk aktivitet gir en positiv effekt på elevers skoleprestasjon.

Leken kan altså skape lærings situasjoner med økt konsentrasjon, og en mer intens deltakelse. Fysisk aktivitet har direkte påvirkning på hjernen, med en påfølgende effekt i form av økt konsentrasjon. Klarer en som lærer i tillegg å kombinere den fysiske aktiviteten med læring, vil en kunne hente gevinster fra fysisk aktivitet samtidig som elevene lærer på en måte som skaper mer motivasjon. Lek og fysisk aktivitet ser med dette ut til å kunne skape et krav om tilstedeværelse, og bidra med økt konsentrasjon.

6.5 Praktiske læringsaktiviteter kan skape motivasjon

Lek, konkurranse og fysisk aktivitet ser også ut til å kunne gjøre undervisningen morsommere for flere elever, og skape motivasjon. Forskning forteller oss at det er flere umotiverte elever som synes skolen er meningsløs (Sæbø et al., 2016). En informant stilte spørsmålstegn med hvorfor alt må bli så seriøst når de begynner på ungdomsskolen, og hvorfor de ikke kan være barn lengre. Dette er interessant i lys av forskningen som Eriksen (2019) presenterer, hvor 70% av ungdomsskoleelevene kjeder seg. I tillegg uttrykker flere informanter at elevene egentlig ønsker lek, men informantene føler det blir liggende igjen på barneskolen og viser til at lærerne er flinkere der. Samtidig understreker fagdidaktikeren at mange gruer seg til å begynne på ungdomsskolen. Stortingsmelding 22 fra 2011 (Kunnskapsdepartementet) la også fram at mange elever opplever ungdomstrinnet for teoretisk og kjedelig. En kan da lure på hvorfor det ikke er mer praktiske læringsaktiviteter på ungdomsskolen. Fagdidaktiker påpeker at man aldri blir for gammel for lek. En kan da stille spørsmålet som en av informantene trakk fram: Hvorfor kan ikke elevene få være barn lengre?

Når motivasjonen synker hos elevene med alderen fra femte til tiende trinn (Kunnskapsdepartementet, 2011), kan en anta at læringsaktiviteter som skaper motivasjon er ønskelig. Variasjon og praktisk undervisning er sentrale elementer for å skape motivasjon, og selve drivkraften bak læringen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Gillebo (2016) sine undersøkelser beretter oss nettopp dette som Kunnskapsdepartementet uttrykker i sin stortingsmelding. Deltakerne i studien opplevde økt motivasjon ved praktiske oppgaver hvor de fikk bruke kropp, i tillegg til hodet. Spennende er det også at informantene nevner at konkurranse skaper et driv som fører til motivasjon. De peker på at elevene synes det er motiverende fordi de synes det er gøy. I tillegg kommer det fram gjennom Stortingsmelding 22 fra 2011 (Kunnskapsdepartementet) at elever uttrykker at praktiske arbeidsformer gjør dem mer motivert for skolearbeidet.

Informantene i denne studien viser til at elevene synes det er lettere å komme gjennom øktene med variasjon. En informant viste til et konkret eksempel hvor konkurranse skapte tydelig motivasjon. Det var flere som begynte å følge med på nyhetene og elevene ble mer oppdatert, som følge av den regelmessige nyhetskahooten. Kanskje kommer denne motivasjonen fra drivkraften konkurranse skaper. Kanskje kommer økt motivasjon også fra at læringen blir «usynliggjort», hvor de glemmer litt at de lærer, noe som også uttrykkes fra flere informanter. Samtidig kan det å utføre praktiske læringsaktiviteter i grupper ufarliggjøre oppgaven, hvor man også: «Ved å leke kan man legge det fram slik at det ikke virker så farlig». Muligens vil dette gjøre at aktiviteten oppleves mindre alvorlig, og derav mer leken. Hvis man i tillegg trekker inn det en informant påpekte om at mye handler om at man må ufarliggjøre seg selv som lærer, kan en få en mer leken undervisning. Teorien og empirien uttrykker tydelig at praktiske læringsaktiviteter skaper motivasjon, og kanskje handler mye om å få en mer leken undervisning.

6.6 Praktiske læringsaktiviteter kan skape uro

Verdt å diskutere er en utfordring som informantene trekker fram: praktiske læringsaktiviteter skaper mer uro. Fra informantene kommer det at elevene blir mer spredt og lydnivået øker. Flere informanter forteller at etter elevene har vært i aktivitet er de noen ganger vanskelige å få roet ned, og at det er lettere å ha kontroll over elevene i klasserommet enn utenfor. I noen klasser fungerer konkurranse dårlig, men da kan lek være et godt alternativ. Selv om man har en klassedynamikk hvor konkurranseelementet fungerer svært dårlig, er fortsatt læringsaktiviteter med lek og fysisk aktivitet gode alternativer. Samtidig har man fortsatt uroen, og bekymringen om å få med seg alle når en flytter aktiviteten ut av klasserommet. Mange elever krever forutsigbarhet med grenser og rammer for at en skal holde strukturen. Her påpeker informantene at det må være en struktur, og en ganske stram ramme på ting. Hvis de utsettes for praktiske læringsaktiviteter regelmessig, vil de være vant med denne arbeidsformen å jobbe på og de vet mer hva som kreves. For å løse dette på en god måte er det flere tips å hente fra informantene og teorien.

En informant påpeker at slike læringsaktiviteter krever godt forarbeid, slik at de ikke bryter over fra læring til kun lek. Også i Stortingsmelding 22 blir det lagt vekt på nettopp dette ved å presisere at det sentrale er lærernes forberedelser (Kunnskapsdepartementet, 2011). De må forberede seg godt, slik at det ikke blir ustrukturert og at målene for aktivitetene ikke bli uklare.

Dette er også et eksempel hvor en kan benytte den didaktiske relasjonsmodellen for å sikre struktur og kvalitet. Samtidig kan det være nyttig å bestemme seg for noen tydelige og enkle regler som er gjeldende når man tar med klassen ut av klasserommet. Verdt å legge til er viktigheten av konkurranseregler. Mye av uroen i slike læringsaktiviteter med konkurranse kan ha en sammenheng med reglene. Johnson og Johnson (1987) understreker at det er viktig å unngå tvetydige regler, eller for stort rom for å diskutere svarene. Ved slik tvetydighet kan konkurransen bli ødelagt av diskusjoner og uro. Samtidig påpeker en informant at en må tolerere mer uro og høyere lydnivå i og utenfor klasserommet med slike læringsaktiviteter. Som informanten sier, de er ikke nødvendigvis mindre konsentrert, heller mer engasjert.

Oppsummert ser det ut til at noen klasser har en klassedynamikk hvor konkurranse ikke er like hensiktsmessig. Samtidig har man dannelesesoppgavet til skolen, noe som gjør at konkurranse er noe som en burde trene på. Når det gjelder uroen, ser det ut til at mye handler om å skape forutsigbarhet og sette tydelige rammer. En må forberede seg, både når det gjelder innhold, og hvordan en vil strukturere aktivitetene. Samtidig er det viktig at elevene møter dette regelmessig, slik at de får læringssituasjonen innlært, akkurat slik de har fått med den tradisjonelle undervisningen. Selv om elevene kan bli mer engasjerte og lydnivået øker, betyr ikke dette at de er mindre konsentrert. En kan heller tenke over det slik en informant uttrykte, at han heller ønsker et slikt energinivå, enn at elevene er i halvsøvn på pulten.

6.7 Negative sider ved konkurranse

Når det gjelder negative effekter som følge av konkurranse, uttrykker informantene flere faktorer som kan tale imot bruk av konkurranse. Det ble nevnt at noen elever: melder seg ut, er redde for å ødelegge for laget og er redde for å avsløre eget ferdighetsnivå, dessuten ble det nevnt at konkurranse kan synliggjøre svake elever. Som informantene sier, så skal ikke elevene føle seg utrygge, og en skal ikke legge opp til aktiviteter som vil svekke noens selvtillit.

I teorien finnes det forankring for det informantene uttrykker. Junker (2012) sin undersøkelse på konkurrerende klima, viser at dette kan virke demotiverende på svake elever. Disse elevene vil få nye opplevelser av aldri å være best i klassen. Skaalvik og Skaalvik (2014) uttrykker også bekymringer om bruk av konkurranse i undervisning. De påpeker at det er viktig å unngå konkurranse og sosial sammenligning, da disse elementene vil skape kriterier for å lykkes som ikke alle kan innfri. Samtidig påstår de at dette kan skape egoorienterte elever, som vil være i

strid med skolens dannelesesoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hovtun (2019) formidler at konkurransepregede oppgaver kan være med på å skape ytre motivasjon, hvor en hovedfaktor er å vinne over medelever. Empirien og teorien forteller at konkurranse kan bringe med seg negative effekter som en må ta høyde for. Det betyr derimot ikke at en skal la være å bruke konkurranse som en drivkraft i undervisningen.

Hovtun (2019) legger fram at konkurranse kan skape ytre motivasjon, men Jakobsen (2012) formidler at hvordan man bruker konkurranse kan endre type motivasjon. Hvis konkurransen har et hovedfokus på innhold og ikke selve resultatene, kan dette føre til økt indre motivasjon. Motivasjonen kan da være tilknyttet det å like å konkurrere og gjøre det bra, og ikke nødvendigvis bare det å vinne over medelever. Flere informanter er også av denne oppfatningen, hvor mye handler om hvordan man bruker konkurranse. Et nøkkelbegrep som kom fram gjennom datagenereringen var ufarliggjøring. Det gjelder å ufarliggjøre de praktiske læringsaktivitetene, og da spesielt de med konkurranse. Dette forklares nærmere ved at en må være tydelig på hvordan man legger det fram og bruker det. Resultatene bør ikke være fokus, og anerkjennelse til vinnere bør holdes på et lavt nivå. Johnson og Johnson (1987) forteller at konkurranse kan være hensiktsmessig når elevene konkurrerer for moro skyld. Deres to situasjoner hvor konkurranse framtrer som nyttig, når det er lite viktig om en taper eller vinner og når det ikke er tydelig hvem som er dårligst, gir oss to gode retningslinjer for bruken av konkurranse.

Dette trer også fram i empirien. Informantene forteller at det ikke skal være tydelig hvem som er dårligst. For å løse dette må selve aktiviteten legges opp slik at alle kan være med og bidra. Informantene sier at ved individuell konkurranse blir resultatene veldig sårbare og tydelige, men ved å benytte seg av grupper vil dette kamufleres i større grad. En informant ønsker her blandede grupper med kjønn, og ulike nivåer. De skal stå sammen i konkurransen, hvor det er et lag som vinner, og ingen videre rangering. En annen informant understreker at det skal gi mestringsfølelse uansett nivå, og at en derfor må legge opp konkurransene slik at alle kan være med og bidra. For det viktigste er å oppleve mestring og noe bra sammen med andre. I grupper så er de flere som ikke har vunnet. En informant understreker at de allerede utsettes for nok press, og at de ikke trenger å bli utsatt for mer.

Informantene uttrykte negative effekter tilknyttet konkurranse ved at det kan synliggjøre svake elever, noen er redde for å ødelegge, noen kan få svekket selvtillit, elever kan bli utrygge og

det kan forme egoorienterte elever. Derfor bør en benytte seg av grupper og kamuflere elevenes individuelle ferdighetsnivåer. En bør videre ha konkurranser som kan gi mestring til alle elever, og at det er oppgaver hvor alle kan bidra. Vi skal ikke skape tapere, og det er derfor hensiktsmessig å bruke grupper. I tillegg er det verdt å legge til, som fagdidaktiker forteller, det er viktig å ha en balanse i bruken. Det bør ikke blir for sjeldent så det virker for alvorlig, men heller ikke for mye og for ofte. Mye handler om det fagdidaktiker kaller for stjernetimer og hverdagstimer. En må velge ut sine stjernetimer, og disse kan man fylle med mer underholdende læringsaktiviteter.

6.8 Manglende kunnskap blant informantene om praktiske læringsaktiviteter

Alle informantene uttrykte en positiv oppfatning tilknyttet praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet, men de sier at de ikke kan skryte på seg at de er flinke. En utfordring som mange trekker fram, som hindrer de å bruke det mer, er mangel på tid og kunnskap. Informantene forteller at det krever mye tid å komme opp med et godt undervisningsopplegg med konkurranse, lek og fysisk aktivitet. De viser til at det tar mye tid å lage et opplegg og forberede det, og at slike læringsaktiviteter krever mer forberedelser. Kanskje er denne utfordringen en grunn til at vårt utdanningssystem blir kritisert for en økende teoretisering av opplæringen (Sæbø et al., 2016). En informant forteller videre at tidsutfordringer kommer av at en ikke har tilstrekkelig med kunnskap for å kunne gjøre dette effektivt. Det er vanskelig å flette sømløst inn, og man har ikke så mye ideer om hvordan en kan gjøre det. Skage (2016) fant også i sitt prosjekt tidsbarrieren som en utfordring blant informantene for implementering av fysisk aktivitet. Det interessante er at Skage (2016) videre fant ut at denne barrieren er noe lærerne følte mest på i oppstartsfasen. Etter hvert som lærerne mestret bruken, ble problemet mindre. Dette gir oss en indikasjon på at mye handler om å bestemme seg, og gjøre det til en rutine.

For å skape denne rutinen kommer informantene indirekte med flere mulige løsninger. Dette er blant annet å lage et system for samarbeid og delingskultur, da slipper man å tenke ut alt på egenhånd, og man sparer tid og får ny input. Eksempelvis kan en løsning være å lage en idebank, hvor lærerne lager to aktiviteter hver til bestemte tider i løpet av skoleåret. En vil da etter et til to år få mange ideer. En må da tørre å dele sine aktiviteter, selv om det å tørre å dele kan være vanskelig som lærer. Samtidig kan det å jobbe tverrfaglig, for eksempel i samfunnsfag og kroppsøving, forenkle implementeringen av fysisk aktivitet. Det at en lærer finner sine faste

aktiviteter som fungerer godt, kan gjøre det enklere å få til en regelmessig bruk. Selv om informantene føler at tidsbarrieren og kunnskap er en utfordring, sitter de selv inne med flere løsninger på utfordringen. Det virker som at mye handler om å bestemme seg for å begynne, og kanskje må det kombineres med en holdningsendring.

6.9 Behov for holdningsendring for å benytte praktiske læringsaktiviteter?

Informantene uttrykker selv at de ikke er så flinke til å benytte seg av læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet, og at det kan være utfordrende å ta i bruk slike læringsaktiviteter. Samtidig har vi diskutert ovenfor at utfordringene som nevnes kan løses, eller påvirkes på mange måter. En har sett at praktiske læringsaktiviteter kan være et nyttig verktøy i samfunnsfagundervisningen. Så kan en videre lure på hva mer som skal til for at lærere skal bruke lek, konkurranse eller fysisk aktivitet oftere. Det kan virke som at en det må en holdningsendring til. Fagdidaktiker belyser også dette ved spørsmål om hvordan lærere kan praktiske læringsaktiviteter oftere. Fagdidaktiker påpeker at mye handler om holdning, og en endring av kulturholdningen. Med de tidligere diskuterte utfordringene, mulige svar på utfordringene og fordelene med praktiske læringsaktiviteter, skal vi nå se nærmere på hvordan vi kan tenke og forholde oss til slike læringsaktiviteter.

Noen av informantene forteller at det er vanskelig å komme seg ut av klasserommet. De har ikke budsjett til å dra noe sted, og heller ikke noen store ledige rom på skolen. Dette til tross for at fagdidaktiker uttrykker at det ikke er noe i veien med å trekke undervisningen ut. For å bli flinkere til å bruke lek, konkurranse og fysisk aktivitet påpeker flere informanter at man må begynne med å få det i tankene. En må tenke og kverne på praktiske læringsaktiviteter. Interessant er det også at en informant uttrykker at lærerne bør bli mer kreative, ettersom noen klager over at elevene ikke er kreative nok. Kanskje ligger det noe i dette, at de forventningene en som lærere har til elevene, burde en også strebe etter i sin egen praksis.

En utfordring når det gjelder å tenke og kverne på lek, konkurranse og fysisk aktivitet, kan være det at læring og lek ofte blir sett på som to pedagogiske motsetninger. Selv om disse to er svært ulike, betyr ikke det at de skal holdes adskilt. De kan gå over i hverandre i samme aktivitet, og slik kan vi skape læring gjennom lek (Lenes et al., 2015; Lillemyr, 1997). En kan si at det å tenke praktiske læringsaktiviteter i planleggingen av undervisningen, baserer seg på lærerens didaktiske praksis. Metodevalget blir i stor grad styrt av hvordan man ønsker å lære det som er

nedfelt i læreplanen (Mikkelsen, 2017). Hvis man tenker og kverner på praktiske læringsaktiviteter vil det derav bli enklere å forme metodevalgene.

Flere informanter trekker fram det at man låser seg som menneske. En informant forteller at man fort får en bestemt måte å undervise på, som man ofte ikke tenker over. Dette er interessant når det kommer frem i Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) at norske lærere i mindre grad enn i andre land bruker varierte og praktiske arbeidsformer. Kanskje er holdningene til lærerne en utfordring. Det er muligens enklere for lærerne å se utfordringene, og at disse veier tyngre enn fordelene. Da vil det være vanskeligere å benytte seg av lek, konkurranse og fysisk aktivitet. En holdningsendring hvor en bevisst begynner å tenke i disse baner, hvor man utvikler seg og ikke låser seg som lærer, vil kanskje være til hjelp.

Flere informanter påpeker nettopp at en må få inspirasjon fra et eller annet sted. En informant påpekte at de noen ganger ble «motarbeidet» som følge av at timer med lek ble sett på som at: «Dere hadde jo fest mens vi drev og jobba». Her møter læreren holdninger som gjør det vanskeligere å ta i bruk lek, konkurranse og fysisk aktivitet. Hvis flere lærere på en arbeidsplass begynner å praktisere læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet vil det bli enklere for resten. En kollektiv positiv holdning og åpenhet ser ut til å være hensiktsmessig.

Ifølge Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) er utgangspunktet for alle fag på ungdomstrinnet at de skal bestå av både teoretiske, men også praktiske elementer. Samfunnsfaget er videre et fag hvor en kan bruke mange metoder og sanser for å tilegne seg stoffet, eksempelvis lek eller spill. Samtidig er det kun 4% av lærere i samfunnsfag som forteller at de bruker lek, rollespill eller drama ofte i undervisningen (Koritzinsky, 2017). Kanskje er det holdninger og hvordan de tenker tilknyttet praktiske læringsaktiviteter som gjør at dette ikke blir brukt regelmessig. Kanskje handler mye om det som en informant sier: «Må tørre å gjøre det, også må en få med flere». En må tillære seg en positiv holdning til emnet og tenke praktiske læringsaktiviteter. En slik holdning vises gjennom et spørsmål fra en informant: «Vi skal bøye fem verb i norsk, må det være i boka inne i klasserommet?». Hva svaret på dette spørsmålet er, kommer tydelig fram i denne oppgaven.

Koritzinsky (2017) understreker at lek ikke er forbeholdt selve læringsaktiviteten, men at det også er aktuelt ved presentering av lærestoffet. Interessant er det da at nesten samtlige informanter påpeker, at for å få til å bruke praktiske læringsaktiviteter oftere, er det en nøkkel

å slippe seg løs. «Jeg driter meg ut med vilje [...] hjelper å ufarliggjøre situasjonen». En mer leken holdning hvor en tør å løsrive seg, kan skape en mer leken stemning i undervisningen. Fagdidaktiker støtter oppunder dette ved å påpeke at mye handler om å trå ut av komfortsonen sin, og at en aldri blir for gammel. En slik holdning er heller ikke bare gjeldende i samfunnsfaget, men det framtrer en kollektiv enighet hos nesten samtlige informanter at alle fag på ungdomsskolen, ikke bare samfunnsfaget, er egnet for lek, konkurranse og fysisk aktivitet. Dette er med på å gi en indikasjon på at praktiske læringsaktiviteter er noe lærere bør benytte. Spesielt i oppstartsfasen er det viktig å inneha en positiv holdning, være åpen for nye impulser og tenke og kverne omkring praktiske læringsaktiviteter.

7.0 Konklusjon

Gjennom et teoretisk fundament satt sammen med generert data, har dette prosjektet forsøkt å finne svar på følgende: *Hvordan kan en benytte seg av praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og hvilke fordeler og utfordringer medfører dette i undervisningen?* Det er en rekke elementer som har tredd fram, og en kan begynne med føringer om hvordan en skal benytte lek, konkurranse og fysisk aktivitet.

7.1 Hvordan bruke praktiske læringsaktiviteter

Det har kommet fram flere føringer for hvordan en kan benytte slike læringsaktiviteter. En av dem er å inneha en positiv holdning, gjøre det til en rutine og bruke dem. Det er også viktig å ha et kollegialt samarbeid, da dette sparer tid og gir deg kunnskap. Samtidig gjelder det å finne de aktivitetene som passer for sin læretype. Videre kan en benytte praktiske læringsaktiviteter som et verktøy for å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring, ved å skape variasjon. Det er også viktig å skape rammer og ha tydelige regler, spesielt under konkurranser. Læringsaktivitetene må ha en hensikt og kvalitet, og for å sikre dette kan en bruke den didaktiske relasjonsmodellen. En kan også benytte praktiske læringsaktiviteter for oppfylle den overordnede delen av læreplanen, og for å arbeide med tverrfaglige tema som folkehelse og livsmestring. Samt at det kan være lurt å tenke tverrfaglig, da spesielt tilknyttet kroppsøving med fysisk aktivitet.

Når det gjelder selve gjennomføringen av aktivitetene er det viktig at det legges opp på et nivå slik at alle kan bidra. Samtidig må man ta hensyn til klassedynamikken når en velger læringsaktivitet. Konkurransen må brukes på en fornuftig måte, hvor en har lite fokus på resultater og ufarliggjør situasjonen. Her gjelder det å ha en inndeling i hensiktsmessige grupper, og da gjerne tre til fire stykker. Til slutt er det viktig at man har en balanse i bruken, hvor det må forekomme regelmessig men ikke for ofte.

7.2 Fordeler og utfordringer med praktiske læringsaktiviteter

Videre har det kommet fram flere fordeler og utfordringer tilknyttet læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet. Slike læringsaktiviteter kan brukes for å skape variasjon i undervisningen, som er viktig fordi elevene har ulike typer intelligens, er forskjellige og lærer ulikt. Noe som eksempelvis vises ved å kontrastere gutter og jenter. Samtidig viser det seg at

de praktiske læringsaktivitetene fører med seg læring utover det faglige, og spesielt tilknyttet det å samhandle med andre mennesker. I tillegg til det å bli trygg på seg selv, styrke selvbildet og selvtillit som følge av mestring og ufarliggjøring av undervisningssituasjoner. Dette gjør at læringsaktivitetene kan være med på å danne elevene, og derav sikre læring under den overordnede delen av læreplanen.

Samtidig viser det seg at fysisk aktivitet kan gi økt konsentrasjon som en direkte konsekvens. I tillegg kan leken skape læringssituasjoner som krever en viss grad av tilstedeværelse, hvor tilstedeværelsen fører til konsentrasjon. En annen fremtredende fordel er at de praktiske læringsaktivitetene kan skape motivasjon. Det viser seg at lek, konkurranse og fysisk aktivitet kan gi mestring til elever som ikke opplever like mye mestring i tradisjonell undervisning. Læringsaktivitetene bidrar til å skape en mer variert skolehverdag, som spesielt er en fordel for de som sliter med ren teoretisk gjennomgang og arbeid. I tillegg påvirker variasjon motivasjon positivt, og det er lettere å komme igjennom undervisningsøktene. Konkurranse skaper også motivasjon med sin drivkraft.

En utfordring som nevnes av informantene er at de føler seg presset på å gjennomgå nok lærestoff. Derimot er det mye som tyder på at det ikke er slik at praktiske læringsaktiviteter fører til at man får gått igjennom mindre lærestoff. Elevene har det mer gøy, og derav også et større engasjement og en høyere deltakelse. Læringen kan feste seg bedre ved at den får knagger. En kan med dette skape læring forankret i sosiale prosesser og erfaringer, med samspill og fantasi, snarere enn en «innlæring på tomgang». Presset for å rekke igjennom alt lærestoffet ser med dette ut til å ikke være like tungt, for det er vel bedre å lære noe godt, enn å gape over for mye og huske lite.

En annen utfordring er at aktivitetene kan skape uro, men dette kan også løses. Ved å forberede seg godt og ha tydelige regler, vil aktivitetene få en bedre struktur. For å sikre strukturen, og faglig læring, er den didaktiske relasjonsmodellen et nyttig redskap. De praktiske læringsaktivitetene bør forekomme regelmessig slik at elevene vet hva som kreves av dem.

Konkurransespektet kan virke negativt inn, men de negative innvirkningene kan motarbeides. Det handler mye om hvordan man bruker konkurranse. Til grunn må det ligge et hovedfokus på innhold og deltakelse, og ikke resultater. Dette kan bidra til mer indre motivasjon enn ytre. Motivasjonen skal komme av at det å konkurrere er gøy og at man liker å konkurrere, uavhengig

av resultatene, og ikke konkurrere bare for å komme seirende ut. Her det hensiktsmessig å benytte grupper der sammensetningen er godt gjennomtenkt, hvor de svake elevene ikke synliggjøres, og hvor elevene står sammen om oppgaven og utfallet.

Informantene uttrykte at de ikke har så mye kunnskap om lek, konkurranse og fysisk aktivitet i undervisningen, og at det er tidkrevende. De kommer selv med løsninger på disse utfordringene, hvor de nevner kollegialt samarbeid satt i system som sentralt. Samtidig kan det å innta en positiv holdning til slike læringsaktiviteter og en innstilling om å ta det i bruk, være til hjelp og forenkle implementeringsprosessen.

Praktiske læringsaktiviteter bringer med seg en rekke fordeler, men også flere utfordringer. Denne studien har vist at fordelene ofte vil veie opp for utfordringene, og at løsninger på lærernes utfordringer ligger forholdsvis lett tilgjengelig. Svaret på de fleste utfordringene ligger i hvordan slike læringsaktiviteter brukes. Samlet sett har altså prosjektet vist at praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet, har store fortrinn i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen.

7.3 Veien videre

Denne studien har vært en avgrenset studie, og det er derfor mange aspekter som ikke er gjennomgått. Det hadde eksempelvis vært interessant å se på problemstillingen fra elevenes side. Er konklusjonene gjort i dette prosjektet også noe elevene føler på? Samtidig vil det være ekstra interessant på bakgrunn av dette prosjektet, å konstruere praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet, og prøve de ut i undervisningssituasjon. Med en slik utprøving kunne man inkludert både elevenes og lærernes oppfatning av de ulike læringsaktivitetene. Det hadde vært interessant å se på hvor godt de ulike aktivitetene fungerer, og laget et oppslagsverk med en rekke læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet. Læringsaktivitetene burde her vært organisert etter tidsbruk og hvilke elementer av lek, konkurranse og fysisk aktivitet de inneholder. Da ville man kunne skapt et oppslagsverk, som ville gjort det enklere for samtlige lærere å implementere praktiske læringsaktiviteter i en hektisk lærerhverdag.

8.0 Referanseliste

- Bakken, A., Borg, E. Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (NOVA Rapport 4/2008). Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2017/12/NOVA-2008-Er-det-skolens-skyld-En-kunnskapsoversikt-om-skolens-bidrag-til-kj%C3%B8nnsforskjeller-i-skoleprestasjoner.pdf>
- Brostöm, S. & Hansen, M. (2003). Lek og læring. I Arneberg, P. & Overland, B. (Red.), *Pedagogikk: mangfold og muligheter* (1.utg, S. 105-159). København: N.W. DAMM & SØN AS.
- Bunting, M. & Lund, S. T. (2006). *MiLL: Mange intelligenser – Læringsstiler – Læringsstrategier*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Crang, M. & Cook, I. (2007). *Doing Ethnographies*, SAGE Publications: ProQuest Ebook Central, hentet fra: <http://methods.sagepub.com/book/doing-ethnographies/n5.xml>
- Dale, E. L. (1995). Lek er undervisning som utviklingskilde. *Bedre skole, 1 (1)*, 100-106.
- Daly-Smith, A., Zwolinsky, S., McKenna, J., Tomporowski, P., Defeyter, M. A. & Manley, A. (2018). *Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: understanding critical design features*. Hentet fra: <https://bmjopenem.bmj.com/content/4/1/e000341>
- Dowling, R. (2010). Power, Subjectivity, and Ethics in Qualitative Research. I I. Hay (Red.), *Qualitative Research Methods: in Human Geography* (S. 26-39). Canada: Oxford University Press.
- Dunn, K. (2010). "Doing Qualitative Research in Human Geography. I I. Hay (Red.), *Qualitative Research Methods: in Human Geography* (S. 99-138). Canada: Oxford University Press.
- Eik, L., Karlsen, L. & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek: i en endret skole*. Oslo: Padlex Norsk Skoleinformasjon.
- Eriksen, N. (2019). *Færre ungdommer trives på skolen*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/ungdata-farre-ungdommer-trives-pa-skolen/>
- Folkehelseinstituttet. (2017). *Fysisk aktivitet i Noreg*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/>

- Gardner, H. (1999). *Den intelligente skole: Gardner i praksis*. København: Gyldendal.
- Gillebo, R. H. (2016). *Unge arbeidsledige sine erfaringer tilknyttet læringsmotivasjon i skolen. Hvilke sosiale faktorer var fremmende og hemmende for deres motivasjon?* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark: Elverum.
- Helsedirektoratet. (2014). *Kunnskapsgrunnlag for fysisk aktivitet (IS-2167)*. Oslo. Hentet fra: https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kunnskapsgrunnlag-for-fysisk-aktivitet-innspill-til-departementet/Kunnskapsgrunnlag%20for%20fysisk%20aktivitet%20innspill%20til%20departementet.pdf/_/attachment/inline/d7fb591e-ded4-4da9-b1c4-6dcbe82d8442:75b205e5b7403320a38acbb145b7af32ac726393/Kunnskapsgrunnlag%20for%20fysisk%20aktivitet%20innspill%20til%20departementet.pdf
- Helsedirektoratet. (2008). *Aktivitetshåndboken: Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. Hentet fra: https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/aktivitetshandboken/Aktivitetsh%C3%A5ndboken%20E2%80%93%20Fysisk%20aktivitet%20i%20forebygging%20og%20behandling.pdf/_/attachment/inline/e7710401-9ac5-4619-916d-ff15a9edb3d4:380162e0f16eef64d00906fc472987340fbcc711/Aktivitetsh%C3%A5ndboken%20E2%80%93%20Fysisk%20aktivitet%20i%20forebygging%20og%20behandling.pdf
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2003). *Resept for et sunnere Norge* (St.meld. nr. 16 (2002-2003)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2002-2003-/id196640/>
- Hjelle, O. P. (2019). *Sterk hjerne med aktiv kropp*. Kagge Forlag AS: Oslo.
- Hoveid, H. M. (2003). *Lek – utvikling – undervisning: Et perspektiv på hvordan lek fremmer utvikling av grunnleggende sosiale og mentale prosesser. Hvordan kan vi forholde oss til dette når vi underviser?* (HIF-Rapport: 2003:5). Høgskolen i Finnmark. Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/6256/Rapport%202003-5.Brage.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hovtun, G. (2019). Oppvarmingsoppgaver. *Tangenten: tidsskrift for matematikkundervisning*, 30 (2019). Hentet fra: https://www.researchgate.net/profile/Gaute_Hovtun/publication/332222452_Oppvarmingsoppgaver/links/5cd28de4299bf14d957e8cc2/Oppvarmingsoppgaver.pdf
- Idsøe, E. (2015). *Differensierte klasserom: tilrettelagt klasseledelse for evnerike*. Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13185521/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Evnerike.pdf>

- Jakobsen, A. M. (2012). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Hentet fra: <http://rum.org/wp-content/uploads/2012/10/jakobsen121010.pdf>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1987). *Læring gjennom samarbeid 1: Individuelt arbeid, konkurranse og samarbeid i undervisningen*. Pedagogisk psykologisk forlag: Namsos.
- Junker, G. (2012). *Sammenhenger mellom elevenes opplevelse av læringsmiljøet og deres egen motivasjon for skolearbeidet* (Masteroppgave). Det humanistiske fakultet: Stavanger. Hentet fra: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185723/Junker%2c%20Gunn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Koritzinsky, T. (2017). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – mestring – muligheter: Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22 (2010-2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lenes, R., Braak, D. T. & Størksen, I. (2015). «Playful learning» på norsk. Hentet fra: https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13254308/1%2c%20a6ringsmilj%2c%20b8senteret/pdf/barnehage/playful%20learning%20p%2c%20a5%20norsk_f%2c%20b8rste%20steg_4_2015.pdf
- Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K. & Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte: en systematisk kunnskapsoversikt* (KSU 2/2016). Hentet fra: <https://www.uis.no/getfile.php/13514415/Kunnskapscenter%20for%20utdanning/KSU%20rapporter/Fysisk%20aktivitet.pdf>
- Lillemyr, O. F. (1997). F. 5 – 9 årspedagogikk – en helhetlig tilnærming til lek og læring. I Søbstad, F. & Leinum, B. (red.), *Tradisjon og fornyelse i førskolepedagogikken* (s. 114-130). Otta: Tano Aschehoug.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor: barn og lek – en spennende utfordring!* Universitetsforlaget: Oslo.

- Opplæringsloven. (2019). lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Mikkelsen, R. (2017). Fagdidaktikk i geografi. I R. Mikkelsen (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (3.utg, s. 15-39). Oslo: Cappelen Damm.
- NOU. (2019). *Nye sjanser – bedre læring: kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (NOU Rapport). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Norris, E., Steen, T., Direito, A. & Stamatakis, E. (2019). *Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: a systematic review and meta-analysis*. Hentet fra: <https://bjsm.bmj.com/content/54/14/826>
- Rafaelsen, F. (2019). *Lek og dybdelæring*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/lek-og-dybdelaring-i-skolen/>
- Resaland, G. K., Moe, V. F., Aadland, E., Steene-Johannessen, J., Glosvik, Ø., Andersen, J. R., Kvalheim, O. M., McKay, H. A. & Anderssen, S. A. (2015). Active smarter kids (ask): Rationale and design of a cluster-randomized controlled trial investigating the effects of daily physical activity on children's academic performance and risk factors for non-communicable diseases. *BMC public health*, 15(1), 1.
- Ringdal, K. (2016). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skage, I. (2016). Fysisk aktivitet som pedagogisk læringsmetode i skolen. *Fysioterapeuten*, 20-25.
- Sæbø, A., Egeli, E. & Pereira, U. P. (2016). Lesson Study og praktiske strategier i lærerutdanning og grunnskolepraksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100, 180-193. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/66911621/lesson_study_og_praktiske_strategier_i_laere_rutdanning_oggr.pdf
- Thagaard, T. 2018. Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode.

- Tjomsland, H. E. & Viig, N. G. (2015). *Læring og trivsel i en helsefremmende skole*. Gyldendal akademisk: Oslo
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Tilpasset opplæring. *Læring og trivsel*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Dybdelæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øksnes, M. & Steinsholt. (2015). Leken spilleglede. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 79-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Winchester, H. P.M. & Rofe, M. W. (2010). Qualitative Research and Its Place in Human Geography. I I. Hay (Red.), *Qualitative Research Methods: in Human Geography* (S. 3-24). Canada: Oxford University Press.

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

A. Åpningsspørsmål.

1. hvor mange år har du jobbet i skolen, og hvilke fag har du undervist i?

B. Undervisning og praktiske læringsaktiviteter

1. Hvordan tenker du når du skal oppfylle kravet om å tilpasse undervisningen?
 - Hvilke grep gjør du for å variere undervisningen?
2. Tror du at praktiske læringsaktiviteter kan være til hjelp for å imøtekomme opplæringslovens paragraf om tilpasset opplæring?
3. Hva tror du praktiske læringsaktiviteter kan ha å si for elevenes motivasjon i faget?
4. Hva tenker du om praktiske læringsaktiviteter utendørs?
5. Merker du noen forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder konsentrasjon og lærelyst gjennom ulike arbeidsmåter i undervisningen?
 - Hvis ja, hvilke forskjeller merker du? Merker du kjønnsforskjeller i selvregulering hos elevene? Det snakkes ofte og mye om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, tror du at praktiske læringsaktiviteter kan være et verktøy for å tilpasse undervisningen bedre for guttene?

C. Konkurransen

1. Hva er dine tanker rundt bruken av konkurranse i undervisning?
2. Hvis du har benyttet deg av konkurranseorienterte læringsaktiviteter i undervisningen, er det noen spesiell grunn til at du har benyttet deg av slike aktiviteter?
3. Hvordan oppfatter du elevene når det er læringsaktiviteter med konkurranse i undervisningen?
 - F.eks. kahoot. Ser du noen negative effekter? Har du observert noe forskjell mellom guttene og jentene? Noen observasjoner av enkeltelever som trives eller mistrives i slike situasjoner, og trives disse godt i en vanlig klasseromsundervisning? Fordeler, ulemper, utfordringer.
4. Har du noen tanker om hvor mye en kan benytte seg av læringsaktiviteter som inneholder konkurranse?
 - Små drypp? Regelmessig?

5. Hvis man skal gjennomføre en konkurranseorientert læringsaktivitet, hva tenker du da er en hensiktsmessig sammensetning av elever, når det kommer til antall?

D. Lek

1. Hva tenker du om å benytte undervisningsaktiviteter med lek i undervisningen?
2. Har du noen tanker om det å benytte seg av aktiviteter i undervisningen som gjør den mer leken?
 - Hvor selve læringsaktiviteten gir en form for egenverdi?
3. Kan slike læringsaktiviteter, sikre læring og samtidig skape mindre seriøsitet omkring læringen?
4. Hvordan tror du bruk av lekende praktiske læringsaktiviteter kan virke inn på undervisningen?
 - utfordringer, fordeler og ulemper.
5. Hva tror du vi som lærere kan gjøre for å få mer lek inn i undervisningen?
6. Når tenker du elevene er for gamle for lek?

E. Fysisk aktivitet

1. Hva tenker du om fysisk aktivitet i undervisningen, kan dette kombineres?
2. Hva med læringsaktiviteter som både legger til rette for læring og fysisk aktivitet?
3. Er dette noe lærere bør innlemme i sin undervisning, og hvis ja: hvorfor?
4. Har du noen gang merket deg en forskjell hos elevene etter de har vært i fysisk aktivitet, mot når de har vært lenge stillesittende? På hvordan måte?
5. Det her kan kanskje være vanskelig å svare på, men hvis du har gjort deg opp en formening om det her: Hvis du skal se de klassene du har under ett, vil du si at det er elevene som er mest fysisk aktive som mestrer skolen best, motsatt eller omtrent det samme?
6. Hva ser du på som de største utfordringene med å få mer fysisk aktivitet inn i undervisningen, og hvilke fordeler tror du det kan bringe med seg?

F. Avrundings spørsmål

1. Tenker du at samfunnsfag/geografi er et godt egnet fag for slike læringsaktiviteter?
2. Er det noe ved faget som gjør det bedre egnet enn andre?
3. Hvilken plass mener du at slike læringsaktiviteter bør ha i faget?
4. Hvis dette er noe alle lærere skulle ha gjort mer av, hva tenker du om viktigheten av samarbeid og delingskultur?
5. Har du selv noen konkrete forslag som du har opplevd som velfungerende?
 - Noen andre tanker eller tips du har lyst til å komme med i lys av dette intervjuet?

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Bruk av lek, konkurranse og fysisk aktivitet i samfunnsfagundervisningen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å avdekke hvorfor og hvordan en kan benytte seg av læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en mastergradsoppgave som utarbeides ved NTNU tilknyttet geografisk institutt. Formålet med prosjektet er å undersøke bruken av læringsaktiviteter som inneholder fysisk aktivitet, lek eller konkurranse i samfunnsfaget på ungdomsskolen. Det handler i hovedsak om hvordan slike aktiviteter kan være til nytte i undervisningen, og på hvordan måte. Problemstillingen for prosjektet er derfor følgende: *Hvordan kan en benytte seg av praktiske læringsaktiviteter som lek, konkurranse og fysisk aktivitet i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og hvilke fordeler og utfordringer medfører dette i undervisningen?* Bakgrunnen for forskningsspørsmålet er å finne ut om det er hensiktsmessig å benytte seg av andre læringsaktiviteter, som i tillegg til læring, legger til rette for andre innfallsvinkler og andre arbeidsmåter for elevene.

Metodevalget for prosjektet består av intervju, og vil inneholde mellom 8-13 intervjuer. Opplysningene som blir samlet inn vil kun bli brukt for å besvare prosjektets problemstilling. Personopplysningene vil bli slettet snarest etter at intervjuet er transkribert og anonymisert.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Geografisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

På bakgrunn av din jobb som lærer tilknyttet samfunnsfaget, ønsker jeg deg som deltager i undersøkelsen. Dette er fordi prosjektet trenger informanter som kan uttale seg informerende om temaet, med de rette erfaringene. For å komme i kontakt med deg har jeg brukt mitt eget

nettverk, i tillegg til at personer jeg tidligere har intervjuet har satt meg i kontakt med nye potensielle informanter. For å gjennomføre prosjektet ønsker jeg å intervju 8-13 lærere som oppfyller de nevnte kriteriene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet så innebærer dette at du blir med på intervju med et omfang på ca. 45 minutter. Metoden som blir benyttet i dette prosjekter er intervju. Intervjuet tas opp med en båndopptaker som er tilknyttet instituttet, og intervjuet anonymiseres og transkriberes på datamaskin. Etter transkripsjonen vil det kun være de anonyme transkriberte intervjuene som blir med videre. Lydfilene vil bli slettet. Type opplysninger som vil bli samlet inn, i tillegg til navn, er tanker, holdninger og forståelse av læringsaktiviteter med lek, konkurranse og fysisk aktivitet, hvor en vil komme inn på temaer som lek, gutter vs. jenter, variasjon, motivasjon og fysisk aktivitet tilknyttet konkurranseorienteringen.

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 oppbevares og brukes dine opplysninger

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

Det vil kun bli undertegnede som vil få innsyn i personopplysningene som navn og alder. Dette vil bli anonymisert under transkribering. For å sikre at uvedkommende får tilgang vil lydopptakene blir intervjuene transkribert snarest etter gjennomføringen, slik at det kun er det anonymiserte transkriberte intervjumaterialet som oppbevares. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes direkte i mastergradsavhandlingen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres ved transkripsjon og slettes deretter. Det vil fra dette steget kun være det anonymiserte datamaterialet som blir med videre fram til avslutningen av prosjektet som er den 20.06.2021.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), 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 Geografisk institutt 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:

- Geografisk institutt ved André Bjugstad (91301420/andrebju@stud.ntnu.no) eller veileder som er universitetslektor Jorunn Reitan (97117026/jorunn.reitan@ntnu.no).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen

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

André Bjugstad
Student

Jorunn Reitan
Prosjektveileder

Vedlegg 3. Eksempler på læringsaktiviteter.

Jeg vil her presentere eksempler på læringsaktiviteter tilknyttet samfunnsfag, som informantene presenterte. Disse inneholder alle elementer av fysisk aktivitet, lek eller konkurranse, noen av aktivitetene har også flere av elementene.

Snowball

Snowball er en lek som kan gjennomføres i mange fag, og med ulikt innhold. Eksempelvis kan den gjøres med begreper i samfunnsfag. Læreren tegner først et mål på tavla, og en strek elevene skal kaste fra. Deretter skriver læreren opp begrepene det skal jobbes med øverst på tavla. Alle elevene får utdelt hvert sitt ark, og jobber individuelt. Elevene skriver et begrep fra tavla på dette arket. De krøller arket, løper fram og kaster i målet som er på tavla. Når elevene treffer, henter de et krøllet ark på gulvet som noen andre har kastet. Elevene tar dette med tilbake til pulten og skriver en forklaring til begrepet som står der. Deretter skriver de et nytt begrep under forklaringen på arket, og gjør det samme på nytt. Slik fortsetter til en bestemt tid.

Begrepsstafett

Begrepsstafett fungerer slik at klassen deles inn i lag, gjerne i grupper på tre til fire stykker. Læreren klargjør et litt større område, og står i midten. Gruppene står en løpbar avstand unna. Elevene på laget løper hver sin gang fram til læreren, og får et begrep som de skal forklare, mime eller tegne. Læreren bestemmer begrepet og hvordan det skal formidles. Når laget har gjettest riktig, løper nestemann fram. Det laget som har kommet igjennom alle begrepene først vinner.

Debatt

En debatt gjennomføres i samfunnsfag tilknyttet arbeidet med politikk. Her deles klassen inn i grupper. Hver klasse skal enten lage seg et parti, eller de får utdelt ett parti. De må så lage et partiprogram eller sette seg inn i programmet fra det utdelte partiet. De kan nå gjennomføre en debatt, eller flere tilknyttet bestemte tema. Denne leken kan gjøres over flere timer, hvor man er innom ulike former for debatter eller stortingshøringer, før det hele avsluttes med et valg og et vinnende parti.

Fagorientering

Fagorientering fungerer slik at læreren henger ut poster rundt på skolens område. Elevene skal orientere seg rundt og finne fram til disse postene. Hver post har ulike oppgaver, enten det er

med svaralternativer eller oppgaver som de må utføre. Dette kan gjøres som en konkurranse med tid og antall riktige svar eller uten tid og kontroll av riktige svar. Etter endt fagorientering, foretar man en debrifing i klasserommet (eller utendørs) hvor man gjennomgår spørsmålene.

Begrepsdomino

Begrepsdomino er en begrepskonkurranse. Læreren setter opp firkanter på en rekke etter hverandre, hvor firkantene er deles på skrå. På den første firkanten skrives det «start» i venstre hjørne. I det høyre hjørnet skrives det et begrep. I det venstre hjørnet på neste firkant skrives det en forklaring på det forrige begrepet. Deretter skrives det et nytt begrep i høyre hjørne. På neste firkant skrives det så en ny forklaring i det venstre hjørnet, før et nytt begrep skrives i det høyre. Slik fortsetter man til en har dekt alle begrepene man ønsker å inkludere. På den siste firkanten skriver man «slutt» i høyre hjørne. En har nå en lang sammenhengende rekke med firkanter. En klipper nå ut alle firkantene og blander disse. Elevene arbeider i par, og får utdelt hver sin bunke. Det er nå førstemann til å legge firkantene sammen til en lang rekke, slik at begreper og forklaringer passer sammen. Dette kan også gjøres uten konkurranseaspektet.

