



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging

Aktiv læring

En påvirker for motivasjon og begrepsforståelse i samfunnsfag

—

Mariell Bertelsen Apeland

Mastergradsoppgave i statsvitenskap ved lektorutdanningen, trinn 8-13

Juni 2016



STV-3908 Mastergradsoppgave i statsvitenskap ved lektorutdanningen, trinn 8-13. 50 studiepoeng.

Oppgaven er en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved UiT Norges arktiske universitet og er utelukkende samfunnsfagdidaktisk.

Oppgaven inneholder 27384 ord, inkludert litteraturliste og vedlegg.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på en helt fantastisk studietid ved Universitetet i Tromsø Norges arktiske universitet for meg. Alle som har skrevet en masteroppgave vet at det er en ganske omfattende prosess og for min del har det vært en utfordring. Samtidig har arbeidet gitt meg erfaringer jeg aldri ville vært foruten og studien har gitt meg inspirasjon til en videre karrierevei.

Denne mastergradsoppgaven har på ingen måte vært en enmannsjobb og det er mange som skal takkes!

Først og fremst vil jeg takke informantene mine, som velvillig har stilt opp og gitt meg god innsikt i deres skolehverdag. Empirien til oppgaven ble veldig spennende, takket være deres mange tanker og erfaringer om deres egen skolehverdag og undervisning.

Jeg vil videre rette en stor takk til min veileder Willy Gjerde for klare tilbakemeldinger og gode diskusjoner. Din faglig kunnskap og entusiasme for tematikken i oppgaven har vært en stor motivasjonsfaktor for meg i denne prosessen og har bidratt til at jeg har skapt et godt sluttprodukt som jeg er stolt av.

Kjære flotte mennesker på Lesehus Øst; takk for to fine år fylt med latter, irritasjon, grining, lefser med avocado og snøfrisk, vin og en hel del Beyonce. WWBD?

Familien Bruvoll og Jørgensen og familien Twizere-Olsen, takk for å være en rømningsplass når oppgaven har tatt for mye tid og plass. Takk for tålmodighet og gode, oppmuntrende ord. Det har betydd så uendelig mye!

Kjære mamma og pappa, takk for at dere alltid har trua og kommer med gode råd.

Sist, men ikke minst, kjære fine Jonas. Denne oppgaven hadde aldri sett dagens lys uten ditt (til tider ufordragelige) positive og oppmuntrende humør. Takk for at du alltid forstår og alltid har ei hånd jeg kan holde i når ting ser som mørkest ut. Jeg gleder meg til vi kan ha seriemaraton sammen uten dårlig samvittighet!

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er aktiv læring i samfunnsfaget. Ludvigsen m.fl skriver i NOU 2015:8 *Framtidens skole* at opplæringen skal ”bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn” (NOU 2015). Studiens hensikt er å bidra til kunnskap om hvorvidt aktiv læring i samfunnsfag kan bidra til å gjøre elevene klar til å gå ut i samfunnet, gjennom å øke motivasjonen og begrepsforståelsen deres i samfunnsfag. Hypotesen for studien har derfor vært; *Aktiv læring – en påvirker for motivasjon og begrepsforståelse i samfunnsfag*. Gjennom relevant teori innenfor aktiv læring, begrepslæring og motivasjon samt empiri søker studien å utforske denne hypotesen.

Det har blitt valgt en kvalitativ tilnærming for å kunne gi nyanserte og utfyllende svar på hypotesen. Utvalget av informanter har bestått av fire elever og en lærer i en samfunnsfagklasse ved en videregående skole i Troms. Intervjuene har tatt utgangspunkt i en semi-strukturert intervjuguide.

Det teoretiske rammeverket og det empiriske materialet viser at elevene opplever at aktiv læring kan være med å påvirke motivasjonen og begrepsforståelsen deres i samfunnsfag. Selvbestemmelsesteori har blitt valgt som motivasjonsteori og empirien viser at ved å benytte seg av aktiv læring i undervisningen føler elevene at de får dekket sitt behov for både autonomi, kompetanse og tilknytning, i tillegg til at begrepsforståelsen deres blir dypere. Likevel peker også studien mot nødvendigheten av å skape et mer helhetlig bilde av hva aktiv læring er. Empiri innhentet i studien viser til at tidsaspektet ved planlegging og for lite kunnskap om aktiv læring er utfordringer knyttet til å benytte seg av aktiv læring i undervisningen. Til slutt i studien fremmes noen refleksjoner rundt temaet og potensiell videre forskning beskrives. Forskning på aktiv læring i samfunnsfag pekes på som viktig sett fra et lærerperspektiv og undervisning om aktiv læring på lærerutdanningen legges frem som et forslag til videre forskning.

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag.....	iv
Innholdsfortegnelse	v
1 Innledning	1
1.1 Utledning av hypotese for studien.....	2
1.2 Eksisterende forskning på aktiv læring.....	3
1.3 Oppgavens struktur.....	4
2 Teori og tidligere forskning	6
2.1 Innledning	6
2.2 Kunnskapsløftet og sosial konstruktivisme	6
2.3 En didaktisk begrunnelse for temavalg.....	7
2.3.1 Et bredt fagdidaktikkbegrep.....	7
2.3.2 Samfunnsfagets dannelsesaspekt	8
2.3.3 Samfunnsfag: et skolefag med mye abstrakt kunnskap	9
2.4 Motivasjon	10
2.4.1 Definisjon og avgrensning av begrepet	11
2.4.2 Perspektiver på motivasjon: Humanistisk tilnærming	11
2.4.3 Selvbestemmelsesteori	12
2.4.4 Relasjonen mellom motivasjon og læring	13
2.5 Begrepsforståelse	13
2.5.1 Definisjon og avgrensning av teori.....	14
2.6 Aktiv læring.....	15
2.6.1 Historisk perspektiv og forankring av aktiv læring i dagens læreplan	

2.6.2	Aktiv læring; tilnærming eller metode?	17
2.6.3	Fra passiv observatørrolle til aktive deltakere.....	18
2.6.4	Implementering av aktiv læring i klasserommet. En utfordring.	19
3	Metode	21
3.1	Valg av fokus for studien	21
3.1.1	Proessen – fra tankestadiet til valg av metode	21
3.2	Det kvalitative forskningsintervju – metode og gjennomføring.....	22
3.3	Valg av utvalg.....	23
3.3.1	Strategisk utvalg.....	23
3.3.2	Tilgjengelighetsutvalg	24
3.4	Utarbeiding av intervjuguide	24
3.5	Valg av forskningsmetodisk tilnærming:	28
3.5.1	Fenomenologi.....	28
3.5.2	Hermeneutikk.....	28
3.6	Transkribering av intervjuene	29
3.7	Etiske retningslinjer for studien	29
3.8	Studiens troverdighet.....	31
3.8.1	Reliabilitet: forskningens pålitelighet.....	31
3.8.2	Validitet: forskningens gyldighet	32
4	Empiri.....	34
4.1	Samfunnsfag	35
4.1.1	Elevenes tanker rundt faget.....	35
4.1.2	Arbeidsmetoder	36
4.1.3	Drømmetimen.....	36
4.1.4	Lærerens tanker og erfaringer med samfunnsfaget.....	37
4.2	Motivasjon	39

4.2.1	Elevenes tanker rundt begrepet motivasjon og motivasjon i samfunnsfag.....	39
4.2.2	Fire faktorer for påvirkning.....	40
4.2.3	Lærerens tanker rundt begrepet motivasjon og motivasjon i samfunnsfag.....	43
4.3	Begrepsforståelse	45
4.3.1	Elevenes egne erfaringer	45
4.3.2	Ulike arbeidsmetoder.....	46
4.3.3	Lærerens tanker og erfaringer rundt begrepsforståelse	47
4.4	Aktiv læring.....	48
4.4.1	Elevenes tanker og erfaringer med aktiv læring	49
4.4.2	Forventningen til dem i elevrollen.....	50
4.4.3	Lærerens tanker og erfaringer rundt aktiv læring.....	51
4.5	Påvirkning.....	54
4.5.1	Påvirkning på motivasjon.....	55
4.5.2	Påvirkning på begrepsforståelse	57
4.5.3	Lærerens tanker og refleksjoner rundt påvirkningen av motivasjon og begrepsforståelse.....	58
5	Analyse og diskusjon	60
5.1	Elevenes forutsetninger	61
5.2	Aktiv læring – Samfunnsfag i praksis	62
5.2.1	En helhetlig tilnærming til læring	62
5.2.2	Aktiv læring – lærerperspektivet.....	63
5.2.3	Forventninger til elevene ved bruk av aktiv læring: deltakelse	65
5.2.4	Plenumssesjon: en felles forståelsesramme	66
5.3	Påvirkning av motivasjon	68

5.3.1	Behovet for autonomi.....	69
5.3.2	Behovet for kompetanse	70
5.3.3	Behovet for tilknytning.....	71
5.4	Påvirkning av begrepsforståelsen til elevene	72
6	Avslutning, refleksjoner og veien videre.....	74
6.1	Konklusjon	74
6.2	Aktiv læring: hvor har vi vært og hvor står vi?	76
6.3	Aktiv læring i framtidens skole.....	77
6.4	Videre forskning	79
7	Litteraturliste	81
8	Vedlegg.....	84
8.1	Vedlegg I: Informasjon til elevene	84
8.2	Vedlegg II: Intervjuguide elever	86
8.3	Vedlegg III: Intervjuguide lærer	90
8.4	Vedlegg IV: Samtykkeerklæring elever	93
8.5	Vedlegg V: Samtykkeerklæring lærer	96

1 Innledning

Skolens rolle i samfunnet er viktigere enn noen gang. Kompetansebehovene i arbeids- og samfunnslivet er i stadig utvikling og skolen må bidra til at elevene utvikler kunnskap og kompetanse som de kan ta med seg videre ut i arbeidslivet (NOU 2015:8). I NOU: Framtidens skole(ibid.) nevnes det at et mål for elevenes læring må være at elevene skal kunne samhandle på en rekke samfunnsarenaer og at elevene skal kunne bidra til nytenkning, innovasjon og omstilling når de kommer ut i arbeidslivet. Dette krever motiverte elever som har en aktiv rolle i undervisningen; som har lært seg å arbeide målrettet for å lære – både i samarbeid med medelever og lærere, men også individuelt (ibid.). Denne fremstillingen om arbeids- og samfunnslivet finner vi også i OECD-rapporten *”Active learning for students and teachers”* hvor det hevdes at arbeidsgivere søker etter arbeidstakere som er løsningsorienterte og innovative (Stern og Huber 1997). Hvordan kan vi som lærere bidra til at elevene blir klar for de stadig skiftende kompetansebehovene i arbeids- og samfunnslivet?

Mange før meg (Bonwell og Eison 1991) (Niemi 2002) har hevdet at aktiv læring har en sentral plass i svaret på spørsmålet ovenfor og en del av denne tidligere forskningen på feltet vil bli presentert nærmere i kapittel 2. Jeg har valgt å benytte meg av to forskjellige definisjoner av aktiv læring i denne oppgaven; definisjonen til Bonwell og Eison som vi finner i deres rapport *”Active learning: Creating Excitement in the classroom”*; der aktiv læring defineres som noe som oppstår når elevene reflekterer over hva de gjør samtidig som de er aktive i selve læringssituasjonen (Bonwell og Eison 1991). I tillegg har jeg valgt OECD-rapporten *Active learning for students and teachers* (1997) sin definisjon som definerer aktiv læring som noe som refererer til i hvilken grad eleven blir utfordret til å bruke hans eller hennes mentale evner mens læringssituasjonen pågår. Definisjonen benyttet i OECD-rapporten forteller noe om definisjonen sett ut fra elevenes indre evner og ferdigheter, mens Bonwell og Eison (1991) bygger videre på definisjonen og setter de indre evnene i sammenheng med at elevene fysisk er aktive i sin egen læringssituasjon. Ved å benytte meg av begge definisjonene vil innsamlet empiri og benyttet teori i studien kunne gi et mer helhetlig

syn både på problemstillingen, men også på aktiv læring som tilnærming for å fremme læring.

I norsk utdanningslitteratur er begrepet aktiv læring mest utbredt i realfagene og som et samlebegrep for ulike undervisningsformer der elevene har en aktiv rolle i sin egen læring. Siden aktiv læring primært har vært utbredt innenfor realfagene er det tilsynelatende ikke utført forskning i Norge som har sett på konsekvensene ved bruk av aktiv læring i samfunnsfaget. Teorien som blir benyttet i oppgaven vil derfor primært stamme fra internasjonale, amerikanske eller finske studier som baserer seg på studier gjort på universitetsnivå i ulike teknologiklasser. Denne forskningen blir nærmere presentert i kapittel 2.

1.1 Utledning av hypotese for studien

Samfunnsfag finner vi i en eller annen form både i grunnskolen og videregående opplæring. Hovedsakelig blir samfunnsfag delt inn i tre forskjellige hovedområder; historie, geografi og samfunnsfag. I videregående opplæring finner vi også såkalte programfag som er mer spesialisert innenfor ulike områder innenfor samfunnsfaget. På bakgrunn av oppgavens størrelse vil kun området samfunnsfag brukes som eksempel, både i teori og i metode.

Noe av motivasjonen bak valg av tema for oppgaven har vært den manglende forskningen på aktiv læring i samfunnsfaget i Norge og målet for oppgaven vil være å forsøke å peke ut over tidligere forskning gjort på temaet, samt føre frem til ny kunnskap om hvorvidt aktiv læring har en påvirkning både motivasjonen og begrepsforståelsen til elever i samfunnsfag. Hovedfokuset for denne masteroppgaven vil derfor ligge på selve begrepet "aktiv læring" som tilnærming for å fremme læring, satt i sammenheng med samfunnsfaget i den videregående skole. Majoriteten av teori rundt begrepet aktiv læring har fokusert på mengden av ulike undervisningsmetoder som alle kan defineres som aktive læringsmetoder. På grunn av masteroppgavens begrensninger på omfang vil de ulike undervisningsmetodene som karakteriseres som aktive læringsstrategier ikke bli behandlet. Hypotesen min lyder derfor som følger;

Aktiv læring: en påvirker for motivasjon og begrepsforståelse i samfunnsfag.

Hypotesen bygger på en antakelse om at man kan påvirke elevenes motivasjon og begrepsforståelse i samfunnsfag ved strategisk bruk av aktiv læring. I formålet med samfunnsfag nevnes det at faget skal stimulere til refleksjon og gi elevene verktøy til å analysere og forstå den verden vi lever i, samt legge til rette for at elevene får erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse. Videre nevnes det at samfunnsfaget skal stimulere til refleksjon og skapende arbeid (Utdanningsdirektoratet 2013). Antakelsen i denne oppgaven vil derfor være at samfunnsfagets formål ligger tett knyttet opp mot helt sentrale elementer ved aktiv læring og at det derfor vil være hensiktsmessig å benytte seg av aktiv læring i samfunnsfagundervisningen. Empirien som vil brukes for å understøtte hypotesen vil bli hentet fra intervjuer med samfunnsfagelever på en videregående skole og en samfunnsfaglærer.

Teorien som vil brukes for å støtte opp under hypotesen vil bli hentet fra både motivasjonsteori og begrepsteori samt teori rundt aktiv læring. Studien vil legge selvbestemmelsesteori til grunn for både empiri og analyse av påvirkning av motivasjonen til elevene. Faktorene som legges til grunn er *mestring*, *anerkjennelse*, *mening* og *ansvar* og vil bli presentert i kapittel 2. Studien vil forsøke å belyse hvorvidt aktiv læring har en påvirkning på elevenes begrepsforståelse i samfunnsfag. Teori rundt begrepsbruk vil primært bli hentet fra historiedidaktikk. Argumentasjon for utvalg av teori og definisjon vil bli fremlagt i kapittel 2.

1.2 Eksisterende forskning på aktiv læring

Aktiv læring er langt i fra et nytt begrep i utdanningslitteraturen og siden 1980-tallet har forskningen på temaet blomstret. Våren 2016 gjorde jeg et raskt søk på Oriadatabasen og Google Scholar med søkeordene "active learning" og fikk opp henholdsvis 494 731 og 3 730 000 ulike kilder. Under mine litteratursøk har jeg for det

meste funnet artikler og forskning fra studier gjennomført i universitetsklasser. Disse artiklene har hovedsakelig hatt fokus på de ulike undervisningsmetodene som kan defineres som aktive læringsteknikker. De andre artiklene jeg har brukt har sammenfattet empiri fra tidligere forskning og gjennomgår funnene fra forskningen. Kriteriene jeg har operert ut fra når jeg har valgt ut min litteratur har vært antall siteringer og at alle artikler og studier skulle være fra tidligst 1980-tallet. Samtidig legger samtlige artikler til grunn en lignende forståelse av aktiv læring som denne studien vil ha og alle har undervisning og utdanning som fellesnevner. Store deler av benyttet litteratur på aktiv læring har derfor blitt brukt til å finne en felles definisjon for begrepet.

I litteraturen blir aktiv læring som oftest stilt opp som en motpol mot tradisjonell tavleundervisning og mye av forskningen definerer aktiv læring som et samlingsbegrep som inneholder ulike undervisningsmetoder der elevene er aktive i læringsprosessen. I artikkelen *"Does active learning work? A review of the research"* (2004) stiller Michael Prince spørsmålet om hvorvidt det kanskje er best å tenke på aktiv læring som en retning snarere enn en metode, og at man bør innse at de forskjellige undervisningsmetodene som defineres som aktive læringsmetoder bør evalueres hver for seg for å gjøre litteraturen og forskningen på temaet mer oversiktlig (Prince 2004). Undervisningsmetodene innenfor aktiv læring kan knyttes til mange ulike læringsteorier og det vil derfor være problematisk å argumentere for aktiv læring på en helhetlig måte om disse også skulle vært kommentert i studien. Denne studien vil derfor se på aktiv læring som en tilnærming for å fremme læring heller enn en samling av undervisningsmetoder.

1.3 Oppgavens struktur

Det teoretiske fundamentet i oppgaven vil bli redegjort for i kapittel 2. Samfunnsfagets mange abstrakte begreper og fagets dannelsesperspektiv vil bli kommentert først. Deretter vil kunnskapsløftet og læringsteorien den bygger på bli presentert. På grunn av oppgavens omfang har jeg måttet gjøre noen avgrensninger i teorien rundt motivasjon. Fokuset i oppgaven vil derfor være særlig på selvbestemmelsesteori

innenfor det humanistiske perspektivet på motivasjon. Samfunnsfaget er et komplekst fag med mange abstrakte begreper og derfor er begrepsforståelse en viktig del av faget. I teorikapitlet vil teori om begrepslæring legges frem samt satt i sammenheng med samfunnsfag. Til slutt vil jeg presentere begrepet aktiv læring og legge frem definisjonene som skal brukes i studien, samt belyse tidligere forskning på området.

I kapittel 3 blir de metodiske valgene for oppgaven både presentert og begrunnet og etiske spørsmål blir reflektert over. For å finne svar på hypotesen har jeg henvendt meg til de som best kan svare på spørsmålene; elever og lærer i det norske skolesystemet. Jeg har benyttet meg av intervju som metode og utvalget av informanter har bestått av 4 samfunnsfagelever i videregående opplæring og en samfunnsfaglærer.

I kapittel 4 fremlegger jeg mine empiriske funn fra intervjuene før jeg i kapittel 5 analyserer og diskuterer funnene både med grunnlag i metodens teoretiske fundament samt i lys av tidligere forskning. I kapittel 6 oppsummerer jeg funnene og tolkningene fra kapittel 5 og kommer med noen refleksjoner og anbefalinger for videre forskning på temaet.

2 Teori og tidligere forskning

2.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg trekke frem relevant teori som belyser studiens problemstilling, samt referere og kaste lys over tidligere forskning på temaet. Innledningsvis vil jeg presentere hovedelementer fra den konstruktivistiske læringsteorien. Denne teorien representerer læringssynet Kunnskapsløftet preges av. Videre vil jeg gi en didaktisk begrunnelse for valg av tema og kommentere samfunnsfagets dannelsesperspektiv. Jeg vil deretter definere og konkretisere syn og teori på motivasjon og begrepsforståelse før jeg videre definerer og konkretiserer begrepet aktiv læring samt presenterer relevant tidligere forskning på temaet.

2.2 Kunnskapsløftet og sosial konstruktivisme

Som i de fleste andre fagområder finner man også ulike teorier innenfor læring. Teoriene har ulike perspektiver på læring der noen teorier innebærer at kunnskaper og ferdigheter tilegnes via sosiale prosesser, mens andre fokuserer på individet (Imsen 2012:175). Enkelte teorier ser på hvordan elevene tilegner seg kunnskap mens andre ser på hvordan elevene tilegner seg ferdigheter (Phillips m.fl. 2000). I boken *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (2012) har Gunn Imsen valgt å trekke frem fire sentrale teoritradisjoner innenfor læring; behavioristisk teori, kognitiv teori, sosiokulturell teori og konstruktivistisk teori (Imsen 2012:175). Kun den siste av disse teoriene vil bli gjenstand for fokus i undersøkelsen. Utvalget av læringsteori baseres både på det læringssynet som synes å prege læringsfeltet som helhet nå, men også for læringssynet vi finner i Kunnskapsløftet som legger grunnlaget for læreplan og formål for samfunnsfaget. Det er imidlertid viktig å fremheve at teorien ikke vil bli presentert i sin helhet i denne studien, til det er studiens omfang for lite.

”Ny kunnskap må hektes sammen med den som allerede sitter – det eleven vet, kan og tror fra før. – Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente – de

begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk. – Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. – Opplæringen må knyttes til egne iakttakelser og opplevelser. Den legges opp slik at elevene etter hvert får praktiske erfaringer med at kunnskap og ferdigheter er noe de selv kan være med å utvikle.”

Utdrag fra Generell læreplan for grunnskole og videregående opplæring, hentet fra *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (Koritzinsky 2012:29)

Utdraget over som er hentet fra den generelle læreplan for grunnskole og videregående opplæring legger vekt på samspillet mellom kunnskap og elevens egen erfaring. Dette er et syn på læring som representeres ved det konstruktivistiske læringssynet, der læring blir karakterisert som noe aktivt (Imsen 2009). John Dewey er kanskje den mest kjente pedagogen innenfor det konstruktivistiske læringssynet. Dewey var særlig fokusert på den sosiale naturen til læring og understreket at skolen er et fellesskap (Phillips m.fl. 2000:92). Hans fokus lå på at elevene måtte engasjeres i meningsfulle aktiviteter i samarbeid med andre og han hevdet at nøkkelen til genuin læring lå i formålsfylt aktivitet i sosiale rammer (Phillips m.fl. 2000:92). Dewey mente videre at lærere bør i stor grad tilrettelegge vilkår som stimulerer tenkningen til elevene (Ibid). Dette er også noe som i stor grad definerer aktiv læring; fokuset skal være på elevenes refleksjoner og tenkning og læreren skal fungere mer som en veileder.

2.3 En didaktisk begrunnelse for temavalg

2.3.1 Et bredt fagdidaktikkbegrep

I følge Koritzinsky (2012) omfatter et bredt fagdidaktikkbegrep blant annet samfunnsfagets faglige innhold, arbeidsmåtene som brukes og verdigrunnlaget og formålet med faget. Han trekker frem at disse indre skolefaktorene blir påvirket av hverandre men også ytre, samfunnsmessige faktorer. (Koritzinsky 2012:19) I denne

oppgaven vil jeg støtte meg til definisjonen av et bredt fagdidaktikkbegrep slik som Koritzinsky definerer det, der fokuset i oppgaven primært vil ligge på de indre skolefaktorene selv om de ytre samfunnsmessige faktorene også vil bli nevnt.

Samfunnskunnskap er det yngste faget i fagområdet samfunnsfag og springer ut av historiefaget (Lund 2001:306). Fagets særegenhet i dagens læreplan kan begrunnes i at emnene i faget springer ut fra fem forskjellige vitenskapelige retninger med sine ulike tradisjoner. Disse fem er statsvitenskap, sosiologi, sosialøkonomi, sosialantropologi og sosialpsykologi (Ibid.). Alle disse fem samfunnsvitenskapene skiller seg ut fra andre vitenskaper som matematikk og lignende ved at de er empiriske fag som endrer seg raskt (Børhaug 2005).

2.3.2 Samfunnsfagets dannelsesaspekt

Skolens fagtilbud uttrykker til en hver tid samfunnets tenkning om hvilken kunnskap som er viktig (Aase 2005:15). I følge Laila Aase er begrunnelsene for et hvert skolefag knyttet til enten danning eller nytte eller begge deler (Ibid.). Hun hevder at begrunnelsene for fagene både kan ses i læreplaner og andre styringsdokumenter, men også i verdier som samfunnet bygger på (Ibid.). Dannelsesbegrepet ble gjenopptatt på 1970-tallet av pedagoger og fagdidaktikere for å beskrive skolens grunnleggende formål. Begrepet inneholdt en forståelse for hvordan undervisningen og opplæringen kunne ivareta samfunnets verdier gjennom en bevissthetsutvikling av elevene (Aase 2005:16). Datidens pedagoger og fagdidaktikere forklarte danning som noe som ble formet av kulturens verdier basert på kunnskap og forståelse (ibid.). Videre satte de fokus på at en skole var dannende når kunnskapsstoffet hadde betydning for tekningen og utviklingen til elevene (Ibid.), og det var ikke nok at elevene husket lærestoffet og kunne reproducere det.

I følge Aase (Ibid.) kan dannelsesmål virke diffuse og lite målbare. I hennes øyne kan det være lettere å legitimere fag ut fra deres praktiske nytteverdi (Ibid.), men det er ikke all kunnskap som direkte kan benyttes etter endt skoletid. Aase hevder at kunnskapen eleven lærer gjennom undervisningen bør kunne prege eleven i måten

han eller hun tenker og forstår ting på (Ibid.). Dette kan direkte knyttes opp mot samfunnsfag hvor formålet til faget blant annet sier at samfunnsfaget skal gi erfaring med og stimulere til et aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (Utdanningsdirektoratet 2013).

Dannelse sett i lys av Hellesnes innebærer en evne til å innta en kritisk posisjon til egen kultur og egen tenkning (Aase 2005:18). En lignende forståelse finner vi hos Etienne Wenger (Aase 2005:21) som sier at danning krever at det ikke er nok å vite eller kjenne til, men at elevene må internalisere kunnskapen slik at de blir i bedre stand til å fortolke og forstå ny kunnskap (Aase 2005:21). Klafki hevder på sin side at danning er like avhengig av om den lærende har lært av og gjennom noe, som om den lærende har lært om noe. På den måten kan den lærende tilegne seg nye væremåter og blikk på verden (Aase 2005:20).

Dannelsesperspektivet i samfunnskunnskap innebærer at man distanserer seg fra en passiv overtagelse av korrekte meninger og adferd og at man gjennom selvstendig vurdering og forståelser deltar i samfunnet (Børhaug 2005:175). Børhaug løfter frem myndiggjøringsaspektet ved dannelsesperspektivet som særlig viktig i forhold til faget (Børhaug 2005:174). Å kunne kritisk vurdere samfunnsforhold og sitt eget forhold til disse er derfor en viktig del av faget (Ibid.). I følge Børhaug må individet dannes til å bli et tenkende subjekt som også kan bli et frigjørende, politisk og handlende subjekt (Ibid.). På mange måter kan man hevde at aktiv læring i samfunnsfag bidrar til dannelse i et samfunnsfaglig perspektiv ved å gi elevene en mulighet til dypere forståelse og kunnskap av pensum, trening i deltakelse, være aktive og formulere egne standpunkter og på den måten gjøre elevene klar til å delta i samfunnet.

2.3.3 Samfunnsfag: et skolefag med mye abstrakt kunnskap

Samfunnsfagets kjerne består av mange samfunnsvitenskapelige retninger og kan på mange måter ses på som et skolefag med mye abstrakt kunnskap. I kapitlet *Samfunnsfag* i boken *Fagdebattikk: fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag* sier historiedidaktiker Erik Lund at en del av de mest sentrale begrepene innenfor de

samfunnsvitenskapelige disipliner samfunnsfaget bygger på er vanskelige med en høy abstraksjonsgrad (Lund 2001:307). Han hevder videre at et sentralt mål for samfunnsfaget bør være at elevene skal forstå sitt eget liv i en samfunnsmessig sammenheng (Ibid.) og at dette kan gjøres ved å velge emner og problemstillinger som bedre kan være i et samspill med hovedmomentene i samfunnsfagets læreplan og elevenes egne liv (Ibid.). Koritzinsky (2012) bygger videre på dette og hevder at man bør forsøke å knytte aktuelle saker og hendelser som skjer globalt til elevenes interesser for blant annet rettferdighet og urettferdighet (Koritzinsky 2012:141). Videre bør samfunnsfaglærere legge til rette for at elevene opplever en nærhet til hendelsene og sakene og at utvalget og organiseringen av lærestoffet ikke blir for abstrakt (Koritzinsky 2012:142). På den måten kan samfunnsfaget bidra til en utvikling av elevenes kunnskap om, og refleksjon over, forholdet mellom individet og dets omgivelser som Kjetil Børhaug hevder er et helt sentralt formål for samfunnskunnskapen som skolefag (Børhaug 2005:175).

Koritzinsky hevder at vi står overfor en del metodiske utfordringer i samfunnsfaget. Selv om vi skal legge til rette for at samfunnsfaget skal bidra til å øke elevenes samfunnsforståelse, må dette gjøres ved å knytte forståelsen til faktiske eksempler. På denne måten kan elevene få en dypere og mer livsnær forståelse av samfunnet (Koritzinsky 2012:142).

2.4 Motivasjon

"Motiverte elever har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta."

(Kunnskapsdepartementet 2006:4)

Motivasjon er et velkjent begrep både innenfor dagligspråket og utdanningslitteraturen og står helt sentralt når man skal forstå menneskelig atferd (Imsen 2012:375). I *Elevers verden* presenterer Gunn Imsen tre grunnleggende dimensjoner i menneskesinnet i forbindelse med motivasjon; *kognisjon, følelser og motivasjon* (Imsen 2012:375). Disse henger nøye sammen og regulerer hverandre.

Fokuset for denne oppgaven vil hovedsakelig være på motivasjon, kognisjon og følelser vil derfor ikke bli kommentert eller diskutert videre.

2.4.1 Definisjon og avgrensning av begrepet

Begrepet motivasjon stammer fra det latinske verbet "movere", å bevege seg (Schunk m.fl. 2008:4). På mange måter kan man se på motivasjon som en prosess der målrettet aktivitet er oppfordret og opprettholdt (Ibid.). Imsen følger på og definerer begrepet som

"det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening" (Imsen 2012:375).

Avhengig av hvilke teorier vi benytter oss av, er det ulike faktorer og metoder for å oppnå motiverte elever. I *praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (2013) forklares motivasjon for å lære som noe mer enn lysten til å lære. Den forklares som den mentale innsatsen til eleven (Manger 2013:146), og det forklares videre at læringsmotivasjon best kommer til syne gjennom aktive studiestrategier slik som eksempelvis oppsummeringer og refleksjoner (Ibid.).

2.4.2 Perspektiver på motivasjon: Humanistisk tilnærming

Når det er snakk om motivasjon er det hovedsakelig tre forskjellige teoritradisjoner man kan vende seg til. Disse tre teoritradisjonene har forskjellige perspektiver på motivasjon og kan ha ulike svar på hvordan man på best mulig måte kan oppnå motivasjon. En av disse teoritradisjonene er den humanistiske teoritradisjonen som legger vekt på de dypere egenskapene som særlig definerer oss som mennesker (Imsen 2012:381). I følge de humanistiske teoriene har ethvert menneske både medfødte og tillærte behov som ligger bak deres motivasjon (Ibid.). I følge Imsen er disse behovene både knyttet til de mer grunnleggende behovene slik som mat og søvn, men også til de mentale prosessene som framstår som meningsfylte for mennesket (Ibid.). Teoritradisjonen ser på mennesket som noe som søker etter mening, er ansvarsbevisst,

selvstendig (Ibid.) og noe som søker etter kontroll over sitt eget liv (Schunk m.fl. 2008:35).

2.4.3 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteori innenfor motivasjon er en av de mest omfattende og empirisk støttede teorier rundt motivasjon i dag og inkorporerer mange faktorer fra andre teorier (Schunk m.fl. 2008:248). Teorien bygger på den humanistiske tilnærmingen til motivasjon og mener at menneskets medfødte behov styrer motivasjonen (Manger 2013). Primært snakker vi om tre grunnleggende menneskelige behov som vektlegges i denne teorien; *autonomi*, *kompetanse* og *tilknytning* til andre mennesker (Manger 2013:154).

Behovet for autonomi handler om at individet må få styre livet sitt selv ut fra eget ønske og uten press fra andre (Manger 2013:154). I klasserommet kan vi oversette dette til at elevene selv både må oppleve å ha medbestemmelsesrett, ha ansvar for å sette sine egne mål for undervisningen samt kunne reflektere over meningen bak undervisningen og knytte det opp mot målene som er satt. Med andre ord er det viktig at elevene får mulighet til å gjøre ting på egen hånd og at dette blir tilrettelagt for i klasserommet (Imsen 2012:400). Behovet for kompetanse handler om en søken etter utfordringer og en følelse av mestring i det miljøet man opererer i (Manger 2013:154). I undervisningssammenheng betyr dette at elevene hele tiden må få utfordringer de kan strekke seg etter, men gradvis klare slik at de oppnår denne mestringsfølelsen. Behovet for tilknytning handler om individets behov for sosiale relasjoner og et ønske om at andre rundt skal vise omsorg og bry seg (Manger 2013:155). I et klasserom kan dette vise seg både i form av tilrettelegging av et godt klassemiljø, men også gjennom konstruktive tilbakemeldinger fra læreren.

Innenfor selvbestemmelsesteori legges det særlig vekt på forhold som påvirker den indre motivasjonen. Når elevene opplever mestring, får oppmerksomhet og tilbakemeldinger fra læreren med selvvalgte aktiviteter blir de indre motiverte (Manger 2013:155). Indre motivasjon bidrar til at elevene selv søker etter utfordringer

som stimulerer deres behov for selvbestemmelse (Schunk m.fl. 2008:249). Selv om det i denne studien vil legges vekt på indre motivasjon er det viktig å ikke avskrive den ytre motivasjonens relevans og at det alltid vil eksistere et samspill mellom disse to formene for motivasjon i et klasserom.

2.4.4 Relasjonen mellom motivasjon og læring

Motivasjon kan påvirke både ny læring og utøvelsen av tidligere lærte ferdigheter, strategier og oppførsel. Motivasjon kan påvirke hva, når og hvordan vi lærer (Schunk m.fl. 2008:5). Fordelen med motiverte elever er at de er interesserte i å delta i aktiviteter de selv føler vil utvikle ferdighetene og kunnskapene deres (Schunk m.fl. 2008). Dette kan eksemplifiseres gjennom at elevene lytter til instruksjoner, sjekker sitt eget kunnskapsnivå og spør om hjelp om de ikke forstår pensum. Alle disse faktorene vil bidra til å øke læringen (Ibid.). Umotiverte elever vil ha større utfordringer med å jobbe systematisk for å øke sin egen læring. Dette kan vise seg i form av at elevene kan være ufokuserte, sjelden spørre om hjelp om de ikke forstår undervisningen og de vil tenke mindre over både hva og om de lærer (Ibid.).

2.5 Begrepsforståelse

Sentralt i all læring står det å kunne danne og bruke begreper (Lund 2003:90). I boken *Historiedidaktikk for klasserommet: en håndbok for studenter og lærere* skriver fagdidaktiker Erik Lund at sentral kunnskap fra læringspsykologisk forskning kan summeres opp i tre punkter (Lund 2003:22). Et av disse punktene sier noe om at for å utvikle kompetanse innenfor et fag må eleven ha solid kunnskap, forstå fakta og ideer i tilknytning til et begrepsmessig rammeverk og kunne organisere denne kunnskapen slik at eleven lett kan både finne den igjen og bruke den på nytt (Lund 2003:23).

Teorien rundt begreper vil hovedsakelig stamme fra historiedidaktikk, men det er min forståelse at mye kan overføres til samfunnsfag da også dette er et fag med mye abstrakt kunnskap og en del grunnleggende begreper. Dette er også noe som støttes opp av fagdidaktikere som Lund og Koritzinsky nevnt innledningsvis i kapittel 1.2.3. I

dette delkapittelet vil en definisjon og avgrensning av teori rundt begrepsforståelse bli presentert samt vil viktigheten med begreper i samfunnsfag kommenteres.

2.5.1 Definisjon og avgrensning av teori

I boken *Fagdebatikk – fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag* (2001) skriver Erik Lund at alle samfunnsvitenskapene har et fellestrekk i at samtlige søker etter mønstre og sammenhenger og at fagene består av tre typer kunnskaper (Lund 2001:298). Disse kunnskapene er; utsagnskunnskap, metodekunnskap og begrepskunnskap. Begrepskunnskapen konstituerer i følge Lund fagets egenart og ”ordner” kunnskapen innenfor samfunnsfagene (Ibid.). I denne studien vil begrepskunnskapen bli vektlagt.

Begreper er særdeles viktig og nødvendig i et fag som samfunnsfag for å kunne orientere seg. Definisjonen på et begrep vil i denne sammenheng knyttes opp mot definisjonen i boken *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere* (2003), boken *Pedagogisk-filosofiske analyser* (2008) og boken *En undervisnings-modell: basert på oppgave- og prosess-analyser og utprøvet gjennom mange år* (1986). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere* (2003) definerer et begrep som noe som samler en gruppe ting eller hendelser som har noe til felles (Lund 2003:67). En lignende, dog mer detaljert forståelse finner vi i boken *Pedagogisk-filosofiske analyser* (2008) som definerer et begrep som noe som muliggjør en klassifisering av de fenomener vi møter (Opdal 2008:12). Opdal skriver videre at begreper har som oppgave å angi nødvendige og tilstrekkelige betingelser for at noe skal falle inn under begrepet.

Pedagogen Magne Nyborg, definerer begreper som

”1) *personers lærte/lagrede og huskbare viten (kognisjon) om delvise likheter mellom ulike medlemmer av oftest navnsatte klasser eller kategorier av fenomener*

Videre, 2) en persons viten om delvise forskjeller eller ulikheter mellom medlemmene i klassen

Samt, 3) som en viktig viten om delvise forskjeller mellom klassens egne medlemmer og medlemmer av andre, beslektede klasser.”

(Nyborg m.fl. 1986:10)

Disse definisjonene peker på viktigheten med en god begrepsforståelse for å kunne koordinere seg i et landskap med mye abstrakt kunnskap, og at man ved hjelp av begreper blir i stand til å sette ting i sammenheng og til å utføre overlagte handlinger (Opdal 2008:12). I følge Opdal er derfor begreper helt nødvendig både i forbindelse med teori og praksis (Ibid.).

Vi får vite hvor sikkert begreper er lært når de på en eller annen måte uttrykkes av den lærende. I følge Nyborg kan begrepene uttrykkes på forskjellige måter. Viten om klasser av fenomener kan uttrykkes på mange måter, men begrepene er ikke fullstendig lært hvis ikke eleven er i stand til å identifisere alle medlemmer av vedkommende klasse, uavhengig av om medlemmene har vært erfart før eller ikke. Nyborg hevder at begrepsforståelsen blir mulig hvis begrepslæringen har vært gjort språklig bevisst under innlæringen, med andre ord, hvis elevene selv har beskrevet og brukt begrepene for seg selv og andre (Nyborg 1994:273). Hvis begrepsforståelse tolkes ut fra Magne Nyborgs prinsipper for begrepslæring vil man kunne hevde at aktiv læring vil bidra til større begrepsforståelse ved at begrepene blir benyttet og forklart av elevene selv. Om funn i empirien til denne studien vil kunne bekrefte eller avkrefte dette er noe som blir diskutert i kapittel 5 Analyse og diskusjon.

2.6 Aktiv læring

All læring er aktiv i en eller annen form, men noen læringsmetoder er mer aktive enn andre. I dette delkapittelet skal jeg først sette begrepet aktiv læring inn i et historisk perspektiv før jeg kommer med en definisjon av begrepet. Jeg vil deretter vise til et utvalg av tidligere forskning gjort på området som belyser både fordeler og ulemper ved implementering av aktiv læring.

2.6.1 Historisk perspektiv og forankring av aktiv læring i dagens læreplan

Aktiv læring er på langt nær et nytt begrep i utdanningslitteraturen, og OECD-rapporten "Active learning for students and teachers" fra 1997 nevner tre perioder hvor det har vært fokus på aktiv læring i skolen. Den første perioden, henholdsvis på begynnelsen av dette århundre, satte fokus på aktiv læring i form av å øke elevens medbestemmelse i skolen og introduserte aktive læringsmetoder spesielt på barnehagenivå. Nye skoler med dette fokuset ble opprettet, der i blant Montessoriskoler, alle med fokus på aktiv læring i en eller annen form. Under den første perioden klarte man ikke å forandre den store skolemajoriteten og skolene som var blitt opprettet fortsatte å kun være skoler for en liten del av befolkningen (Stern og Huber 1997). Den andre perioden som oppsto på 1960-70-tallet satte fokus på prosjekt som undervisningsmetode og en del nye innovative skoler ble dannet. Interessen for aktiv læring klarte ikke få fotfeste under denne perioden heller, men perioden etterlot seg mer effektive undervisningsmetoder og skoler med godt klassemiljø med fokus på testbar kunnskap og ferdigheter. Den siste perioden kom på nittitallet og hadde et litt annet fokus enn de to forrige periodene. Fokuset på hvilken rolle aktiv læring har i utdanningen fikk en større plass enn i de tidligere periodene og antall deltakende skoler og lærere økte i tillegg til at flere regjeringer la til rette for stimulering av aktiv læring. I tillegg ble aktiv læring implementert også i høyere utdanning (Ibid.). I Norge kunne man se det eksemplifisert gjennom revideringer av blant annet læreplan og formål for samfunnsfaget. Dette kom tydelig frem i Kunnskapsløftet i 2006, der formuleringer som

"faget skal legge til rette for refleksjon (...), faget skal stimulere til og gje erfaring (...), faget skal fremje evna til å diskutere, resonnerer og løyse problem i samfunnet (...)"

(Utdanningsdirektoratet 2013)

preget formålet for samfunnsfaget.

Teori og tidligere forskning som legges til grunn i denne studien stammer fra forskning som primært er utført i undervisningsklasser på universitetsnivå. Mesteparten av

forskningen stammer også fra forskningsprosjekter gjort innenfor såkalte praktiske emner, slik som emner innenfor teknologi, naturfag, mekanikk og lignende. Min forståelse er likevel at både teorien og forskningen kan overføres til en studie innenfor samfunnsfaget, da det uavhengig av hvilket nivå (grunnskole, videregående skole eller høyere utdanning) forskningen baseres på, er fokuset på læring.

2.6.2 Aktiv læring; tilnærming eller metode?

Aktiv læring har fått mye oppmerksomhet de siste årene, men selv om aktiv læring som begrep ofte dukker opp i litteratur om høyere utdanning, mangler det en felles definisjon og et opprinnelig opphav (Bonwell og Eison 1991). I norsk utdanningslitteratur finner man som nevnt tidligere begrepet mest utbredt i realfagene og som et samlebegrep for ulike undervisningsformer der elevene har en fysisk aktiv rolle i sin egen læring. Begrepet har eksistert lenge og fokuset har lenge vært på de forskjellige enkeltmetodene som faller inn i kategorien "aktive læringsmetoder" heller enn på selve fenomenet aktiv læring. I tillegg har enkeltmetodene primært vært brukt for å skape variasjon i undervisningen, mens et mindretall av både forskere og lærere har sverget til bestemte arbeidsmetoder som problem-basert læring, storyline og så videre.

I studien *Does Active Learning Work? A review of the Research* peker Michael Prince på at tidligere forskning på temaet er empirisk mangelfull og at de ulike undervisningsmetodene som blir definert som aktiv læring gjør forskningen uoversiktlig (Prince 2004:3). Han stiller videre spørsmål om hvorvidt aktiv læring heller bør ses på som en tilnærming til læring enn en metode, samt at de ulike undervisningsmetodene heller bør evalueres hver for seg (Prince 2004:3). Dette legger grunnlaget for hvordan synet på aktiv læring vil være i denne studien. Aktiv læring vil derfor bli sett på som en tilnærming for å fremme læring fremfor et samlebegrep for mange ulike undervisningsmetoder.

I følge OECD-rapporten *"Active learning for students and teachers"* (1997) kan aktiv læring som fenomen deles opp i to forskjellige betydninger. Aktiv læring blir på den

ene siden definert som en mulighet for eleven å være med på beslutninger som tas i sin egen lærings situasjon mens aktiv læring på den andre siden refererer til i hvilken grad eleven blir utfordret til å bruke hans eller hennes mentale evner mens lærings situasjonen pågår. Dette blir også trukket frem i artikkelen *Active learning and cooperative learning: understanding the difference and using both styles effectively* (Keyser 2000), hvor tidligere forskning på blant annet aktiv læring blir presentert og kommentert. I artikkelen trekker Keyser (2000) blant annet fram en studie gjort av ulike forfattere innenfor ”bibliotekinstruksjon”, hvor empiri viser at aktiv læring fører til økt læring og interesse for faget, samt påvirker både det kognitive, sen-motoriske og følelsesmessige område til elevene (Keyser 2000:37). Keyser påpeker imidlertid at å bruke aktiv læring ikke innebærer at man ikke kan benytte seg av forelesninger i det hele tatt, men at forelesninger kan brukes for å introdusere nye temaer for elevene og gi dem en basiskunnskap de kan benytte seg av i det videre arbeidet med aktiv læring (Ibid.).

I denne studien vil jeg primært legge til grunn definisjonen som setter aktiv læring i sammenheng med elevenes mentale aktivitet. I denne definisjonen betyr elevens aktivitet mer enn hvor mange ganger eleven får lov å delta i avgjørelser i forbindelse med sin egen lærings situasjon. Sentrale spørsmål innenfor denne definisjonen kan være; finner elevene ut av ting på egenhånd? Reflekterer de over hva de lærer mens de lærer? (Stern og Huber 1997). Dette kan også settes i sammenheng med definisjonen Bonwell og Eison har benyttet seg av i sin rapport *Active learning: Creating Excitement in the classroom*. Bonwell og Eison (1991) definerer aktiv læring som noe som oppstår når elevene reflekterer over hva de gjør samtidig som de er aktive i selve lærings situasjonen. McCarthy og Anderson (2000) følger på med at aktiv læring oppstår når elevene reflekterer over temaet mens de samhandler enten med lærer, veileder eller andre elever (McCarthy og Anderson 2000).

2.6.3 Fra passiv observatørrolle til aktive deltakere

I artikkelen *Active Learning Techniques Versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science* (2000) av J. Patrick McCarthy og Liam

Anderson trekkes tradisjonell tavleundervisning i form av forelesning frem som en undervisningsmetode der elever er passive observatører som kun innhenter informasjon. Artikkelforfatterne hevder at ved å benytte seg av aktiv læring kan man gå fra å lære kun på et overfladisk nivå til å lære på et dypt, aktivt nivå (McCarthy og Anderson 2000). Videre nevnes forskning som hevder at det tradisjonelle forelesningsformatet oppfordrer studenter og elever til å kun konsentrere seg om overfladiske indikatorer heller enn de fundamentale underliggende prinsipper for kunnskapen (McCarthy og Anderson 2000). Artikkelforfatterne trekker frem at den aktive, dype læringen er viktig for alle vitenskapelige fag og områder, men at den er særdeles viktig for de samfunnsvitenskapelige retningene da det sosiale samspillet står i fokus i disse retningene.

Formålet med artikkelen av McCarthy og Anderson er å rapportere resultatene fra to eksperimenter som har sammenlignet effekten av rollespill og samarbeidsaktiviteter med lærersentrerte diskusjoner og forelesninger. Eksperimentet ble gjennomført i en historie- og en statsvitenskap-klasse. Formålet med studien var å vise at de studentene som var med på aktiv læring gjorde det bedre på standardiserte prøver enn de som ble forelest for. Studiens resultater antydte at enkelte aktive læringsteknikker i klasserommet kunne få elevene til å innhente og reflektere like bra, om ikke bedre enn tradisjonelle undervisningsmetoder (McCarthy og Anderson 2000:290).

2.6.4 Implementering av aktiv læring i klasserommet. En utfordring.

Tidligere forskning har pekt på flere utfordringer ved å inkorporere aktiv læring i klasserommet. En studie fra Finland utført av Hannele Niemi (2002) tok for seg hvordan lærerutdanningen kunne sette fokus på aktiv læring og hva hovedutfordringene med en eventuell implementering var. Studien baserte seg på intervjuer med lærere, elever, studenter og lærere ved lærerutdanningen der de hadde evaluert hvordan aktiv læring er inkorporert i klasserommet og hva utfordringene ved aktiv læring er. Et av funnene i studien var mangelen på fokus på aktiv læring i lærerutdanningen og at utdanningen primært besto av passiv undervisning og undervisningsmetoder (Niemi 2002:770). En del av kritikken gikk ut på at

lærerstudentene ikke ble undervist gjennom aktive læringsmetoder og at læringsmetodene kun ble introdusert for studentene. Lærerstudentene pekte på at erfaringene ved bruk av aktiv læring burde bli introdusert i lærerutdanningen slik at studentene er trygge på læringsmetodene og hvordan de kan benytte seg av aktiv læring når de kommer ut i jobb (Niemi 2002:771).

11 lærere fra ungdomsskoler og videregående utdanning ble intervjuet i forbindelse med studien av Hannele Niemi og funnene pekte på at lærerne følte at aktive læringsmetoder krevde mer arbeid og at planleggingstiden ble lengre om slike læringsmetoder skulle benyttes i undervisningen. Niemi peker i artikkelen på at de fleste lærerne gjerne vil benytte seg av læringsmetodene, men at de er redd for å ikke ha tid eller energi til å bruke dem (Niemi 2002:772). Et annet funn i studien pekte på at lærerne mente at læringsmetodene og læringsprosessene i aktiv læring skilte seg fra tradisjonell undervisning. Aktiv læring krever mer av lærere, både i form av en ny måte å veilede elevene på, men også nye måter å evaluere elevarbeidet på (Ibid.).

Funn gjort i avhandlingen *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom* (1991) av Charles C. Bonwell og James A. Eison peker i samme retning som den finske studien. Avhandlingen undersøker hvordan aktiv læring brukes ved høyere utdanning, den empiriske forskningen gjort på begrepet, dens barrierer og utfordringer som problematiserer implementeringen av aktiv læring og hvordan fakulteter og universitetsprofessorer kan bruke aktiv læring i sin undervisning. Flere av professorene nevnte blant annet at aktive læringsmetoder tok for lang tid å planlegge og at flere var bekymret for at studentene ikke ville arbeide aktivt med fagstoffet og at passive studenter var et økende problem (Bonwell og Eison 1991:62).

3 Metode

3.1 Valg av fokus for studien

Formålet med denne studien har vært å utforske hypotesen om aktiv læring som påvirker for elevers motivasjon og begrepsforståelse i samfunnsfaget. Jeg har fra starten av studien vært klar på at målet har vært å gå i dybden av temaet framfor å søke i bredden. Et av argumentene for dette har vært et mål om å belyse selve begrepet aktiv læring framfor å måle hvor utbredt bruken av begrepet er i skolen. Et av de første valgene som ble gjort i denne studien var å velge en kvalitativ tilnærming til problemstillingen framfor en kvantitativ. En kvalitativ forskningsmetode ble valgt på bakgrunn av formålet for studien som er nevnt ovenfor. I kvalitativ forskning er man interessert i hvordan noe gjøres eller oppleves i motsetning til kvantitativ forskning hvor man søker å undersøke hvor mye som finnes av noe (Tanggaard og Brinkmann 2012:11). Ved å ikke velge kvantitativ metode vil jeg ikke få muligheten til å undersøke hvor utbredt bruken av aktiv læring i samfunnsfaget er, men det har heller ikke vært formålet med studien.

Målet med dette kapittelet vil være å belyse mine valg av metoder og begrunnelsen for disse. I del 3.1 belyses prosessen av arbeidet med studien fra tankestadiet frem til innsamlingen av data startet og i del 3.2 forklares bakgrunnen for valg av kvalitativt intervju som metode. I del 3.3 redegjøres det for utvalget av informanter. og i del 3.4 forklares utarbeidingen med intervjuguiden og hvilke mål som var ønskelig for hver kategori. I del 3.5 redegjøres det for studiens forskningsmetodiske tilnærming; hermeneutikken og fenomenologi, og i del 3.6 beskrives transkriberingen av intervjuene. I del 3.7 redegjøres det for de etiske retningslinjene jeg har måtte fulgt i studien, før det i del 3.8 redegjøres for ulike utfordringer studien møtte på knyttet til reliabilitet og validitet.

3.1.1 Prosessen – fra tankestadiet til valg av metode

Ideen om å skrive om aktiv læring i samfunnsfaget ble til i løpet av samfunnsfagdidaktikkundervisningen i mitt fjerde år på PPU (praktisk-pedagogisk

utdanning). Under et arbeid med en oppgave i didaktikk fra praksis samme år fant jeg ut at det var gjort få undersøkelser og lite forskning på temaet her i Norge. Jeg tok derfor kontakt med foreleseren i samfunnsfagdidaktikk og fikk positive tilbakemeldinger på mine tanker om hvilket fokus studien burde ha. Etter å ha omgjort problemstillingen et par ganger ved hjelp av veileder tok jeg kontakt med FN-sambandet som igjen satt meg i kontakt med mine informanter. I januar sendte jeg søknaden til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og fikk tilbakemelding om at studien kunne starte. Intervjuene ble gjennomført i løpet av mars.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju – metode og gjennomføring

Forskningsintervjuet er en faglig konversasjon basert på den hverdagslige samtalen (Kvale m.fl. 1997). Intervju som metode har blitt mer og mer utbredt i all samfunnsfaglig forskning og har som mål å tilegne seg kunnskap om menneskers livssituasjon (Tanggaard og Brinkmann 2012). En del av bakgrunnen for valg av intervju som metode var å få innblikk i elevenes og lærerens opplevelse av hypotesen sett fra deres ståsted. Intervju passet godt til studien da jeg ønsket å finne ut hvordan de opplevde enkelte hendelser og situasjoner i deres miljø. Ved å bruke intervjuet som metode kunne jeg få en detaljert analyse fra utvalget av informanter.

Det finnes flere måter å strukturere forskningsintervjuer på, det rangerer fra det stramt strukturerte intervjuet til det relativt ustrukturerte intervjuet (Ibid.). Det mest brukte intervjuet er det semistrukturerte intervjuet og det er denne formen for intervju jeg har benyttet meg av i denne studien. Det semistrukturerte intervjuet bygger som oftest på en intervjuguide utarbeidet med ulike spørsmål knyttet opp til problemstilling og forskningsspørsmål. I følge Thagaard (2010) er det semistrukturerte intervjuet bygget opp med allerede fastlagt temaer, men rekkefølgen på temaene bestemmes underveis i intervjuet. For mitt vedkommende var det viktig å kunne være fleksibel i intervjusituasjonen slik at intervjuet ble mer naturlig både for meg og informantene. Et av målene for intervjuet var at informantene skulle oppleve intervjuet som en samtale, selv om intervjurammene allerede var forhåndsbestemt av meg. Jeg brukte derfor

dagene i forkant av intervjuene til å memorere spørsmålene i intervjuguiden, samt reflektere over eventuelle oppfølgingsspørsmål som kunne bli nyttig å bruke.

3.3 Valg av utvalg

3.3.1 Strategisk utvalg

Når man skal bruke kvalitativt intervju som metode må man definere det utvalget undersøkelsen skal basere seg på (Thagaard 2009). Utvalget vil da være de man skal få informasjon fra som senere skal analyseres. Utvalget mitt besto av elever og en samfunnsfaglærer fra en videregående skole i Troms som ble valgt på bakgrunn av deres egenskaper og kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen til studien. Thagaard hevder at kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg (Thagaard 2009:55), noe mitt utvalg også var da elevene selv hadde erfaringer ved å selv søke opp informasjon og utarbeide argumentasjon da jeg intervjuet dem og hadde på den måten erfaringer ved bruk av aktive undervisningsmetoder. Samtidig kvalifiserte utvalget mitt seg i deres roller som samfunnsfagelever og samfunnsfaglærer.

Utvalget er forholdsvis begrenset, men målsetningen med studien har som nevnt ikke vært å gjøre generaliseringer. Målsetningen har vært å la teori, tidligere forskning og empiri være et bidrag til tematikken rundt aktiv læring. Jeg har forsøkt å belyse hypotesen med både elev- og lærerstemmer. Dette begrunnes med at et klasserom består av både elever og lærere som hver for seg kan tilføre forskjellige perspektiver på bruken av aktiv læring. Jeg har valgt å ha størst utvalg av elevinformanter da hovedfokuset for oppgaven vil ligge på deres erfaringer og tanker rundt bruken av aktiv læring i undervisningen, samt deres meninger om hvorvidt aktiv læring kan benyttes som en påvirker. Lærerinformanten bidrar med å skape et helhetlig bilde både med tanke på hvordan undervisningen er, men også hva som skal til for å kunne benytte seg av aktiv læring i samfunnsfag.

3.3.2 Tilgjengelighetsutvalg

Kvalitative studier omhandler ofte personlige temaer og det å finne personer som er villig til å stille opp som informanter kan, i følge Thagaard, være vanskelig (Thagaard 2009:56). Når utvelgelsen av informanter er basert på en seleksjonsmåte som sikrer oss et utvalg som er villig til å delta i undersøkelsen betegnes det som et tilgjengelighetsutvalg (Ibid.).

”Utvalget er strategisk ved at informantene representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut informanter er basert på den tilgjengelighet de har for forskeren.” (Ibid.)

Seleksjon av utvalg til denne studien ble utført ved at jeg først tok kontakt med FN-sambandet i Troms og ba om informasjon om hvilke skoler som skulle være deltakere på deres rollespill dette semesteret. Deretter tok jeg direkte kontakt med læreren som var kontaktperson til FN-sambandet, fortalte om formålet med masteroppgaven og spurte om de var interesserte i å stille som informanter. På denne måten ble utvalget mitt valgt både ut fra tilgjengelighet, men også ved at informantene representerte egenskaper relevant for min hypotese ved at de hadde erfaringer med aktiv læring.

3.4 Utarbeiding av intervjuguide

Teorien i oppgaven ble valgt på forhånd som et grunnlag for hvilke data som skulle innsamles og hvordan de skulle analyseres. På dette grunnlaget ble det valgt å lage to intervjuguides; en til elevene og en til samfunnsfaglæreren. Begge intervjuguidene besto av ulike kategorier som var utarbeidet på bakgrunn av både teori og forskningsspørsmål. Intervjuguidene var ganske detaljerte for at jeg skulle ha best mulig sammenligningsgrunnlag i analysen. Jeg valgte å starte begge intervjuguidene med noen innledende bakgrunnsspørsmål (eksempelvis alder på elevene, erfaringen til læreren etc). Intervjuguidene startet med disse spørsmålene da jeg ville bidra til at informanten opparbeidet tillit til meg før jeg introduserte hovedtemaet for intervjuet. Thagaard (2009) hevder at en velegnet start på et intervju inneholder spørsmål om informantens utdanning og bakgrunn, da dette er spørsmål som kan bidra til å

berolige personer som er uvante med intervjusettingen (Thagaard 2009:100). Jeg fulgte deretter videre opp med spørsmål rundt samfunnsfaget generelt før jeg peilet intervjuet inn på motivasjon, begrepsforståelse og aktiv læring som var hovedtema for intervjuene.

Jeg valgte å benytte meg av tre-med-grener-modellen som Thagaard (2009) presenterer for utformingen av intervjuguiden. I tre-med-grener-modellen representerer stammen hovedtema for intervjuet og grenene representerer de enkelte deltemaene som alle hadde oppfølgingsspørsmål (Thagaard 2009:100). Aktiv læring er hovedtema for denne studien og i intervjuet var det viktig å sette alle deltemaene i tilknytning til hovedtemaet. Siden jeg var klar over hvilke deltemaer som skulle dekkes i intervjuet passet denne modellen særlig godt (Ibid). Intervjuguiden ble deretter utarbeidet med både sonderende, strukturerte og projektive spørsmål.

Som allerede nevnt ble begge intervjuguidene utarbeidet med generelle innledende spørsmål om informanten. Resten av spørsmålene i begge intervjuguidene ble delt inn i fire forskjellige delkategorier pluss én ekstra kategori for elevene som inneholdt spørsmål rundt rollespillet. Nedenfor kommer en kort oppsummering av innholdet i hver kategori i begge intervjuguidene.

3.1 omhandlet samfunnsfaget og elevenes og lærerens forhold til faget. Målet med spørsmålene som ble stilt i denne kategorien var å kartlegge hvordan interessen for faget speilet seg i elevene og deres motivasjon rundt faget. I tillegg tok kategorien opp spørsmål rundt erfaringer og tanker læreren hadde om faget, samt hvilke utfordringer, om noen, hun så på som størst i samfunnsfag. Kategorien til elevene ble avsluttet med å stille spørsmål om hvorvidt de hadde satt seg noen mål for samfunnsfaget og eventuelt hvilke og hvorfor. Kategorien til læreren ble avsluttet med å stille spørsmål om hvordan man kan, etter hennes syn, tilrettelegge for at elevene skal lære seg å analysere, forstå, drøfte og vurdere kilder i samfunnsfag.

3.2 omhandlet motivasjon og dets tilknytning til samfunnsfaget og aktiv læring. I kategorien til elevene startet jeg med å stille spørsmålet om hva de tenker når de hører ordet "motivasjon". Jeg gikk deretter over til å definere hva som legges i begrepet i denne studien og hvilke faktorer jeg legger til grunn for definisjonen av motivasjon. Deretter stilte jeg spørsmål om hvilke faktorer som hadde mest påvirkning for elevens motivasjon i samfunnsfag og hva i faget og undervisningen som eventuelt var med på å påvirke elevens motivasjon i faget. I kategorien til læreren startet jeg med å forklare hvilke faktorer som ble lagt til grunn for å oppnå motivasjon i faget. Jeg stilte spørsmål om hvilke faktorer læreren så på som de viktigste og hvorfor hun mente det og hva hun trodde det kom av. I tillegg spurte jeg hvordan man, etter hennes syn, på best mulig måte kan øke motivasjonen til elevene i samfunnsfag samtidig som man når målene som er satt for faget. Jeg avsluttet kategorien med å stille spørsmål om hvorvidt hun kunne se noen forandringer i motivasjonen til elevene ved bruk av ulike undervisningsmetoder og hvilke forandringer og metoder som ble brukt.

3.3 omhandlet elevenes begrepsforståelse i samfunnsfag. I kategorien til elevene startet jeg med å spørre om hva de la i ordet "begrepsforståelse". Jeg definerte deretter hva begrepsforståelse betydde i denne studien og konkretiserte begrepet med eksempler. Dette ble gjort for å sikre at både intervjuer og informant hadde samme forståelse av begrepet. Jeg stilte spørsmål om hvorvidt begreper var noe de arbeidet med i samfunnsfag og i så fall hvordan. Jeg avsluttet kategorien ved å spørre om det var noen undervisningsmetode eleven selv følte vedkommende fikk bedre begrepsforståelse av og om informanten kunne forklare hvorfor det var slik. I kategorien til læreren startet jeg med å forklare hva som ble lagt til grunn for definisjonen av begrepet i denne studien. Jeg stilte videre spørsmål om begrepsforståelse var noe de arbeidet aktivt med i samfunnsfag og i så fall på hvilken måte og hvorfor. Jeg avsluttet kategorien med å spørre om læreren erfarte at elevene forsto begrepene etter arbeidet med dem.

3.4 (*kategori kun for elevene*) omhandlet rollespillet som elevene hadde vært med på i forkant av intervjuet. I denne kategorien satt jeg rollespillet i sammenheng med

faktorene for motivasjon og spurte elevene om hvilke, om noen, av faktorene som ble påvirket av å være med på rollespillet. De fikk også muligheten til å utdype svaret sitt. De ble deretter spurt om hvilke fordeler og ulemper undervisningsmetoder slik som rollespill kan ha i samfunnsfaget og hvorvidt de fant rollespillet relevant for faget eller ikke. Kategorien ble avsluttet ved at jeg spurte om de hvilket utbytte de selv følte de hadde fått av å være med på rollespillet.

3.4/3.5 omhandlet aktiv læring i samfunnsfaget. Både elevkategorien og lærer-kategorien startet med et åpent spørsmål om hvorvidt de hadde hørt om begrepet tidligere. Elevene ble deretter bedt om å nevne ulike undervisningsformer de mente kunne defineres som aktiv læring. Deretter ble begrepsdefinisjonen for denne studien forklart. I kategorien til elevene spurte jeg om frekvensen på bruken av undervisningsformene de tidligere hadde nevnt. Jeg stilte spørsmål om hva elevene trodde ble forventet av dem som elever ved bruk av aktiv læring i samfunnsfag og hvilken rolle de selv følte de hadde. De fem faktorene for motivasjon ble nevnt for elevene og spørsmålet om hvorvidt de selv følte at aktiv læring hadde påvirkning på motivasjonen deres i samfunnsfag ble stilt. Et par oppfølgingsspørsmål rundt faktorene ble stilt før spørsmålet om hvorvidt aktiv læring, eksempelvis rollespill, bidrar eller ikke bidrar til å øke elevenes begrepsforståelse. Kategorien ble avsluttet ved å spørre om refleksjon var noe de brukte tid på i samfunnsfaget og eventuelt i hvilken grad.

I lærer-kategorien fulgte jeg opp med å spørre om hva lærerens egne tanker rundt begrepet var og hva vedkommende mente kunne forventes av læreren og elevene ved anvendelse av aktiv læring i samfunnsfag. Hun ble stilt spørsmål om hun kunne se noen forskjell på både begrepsforståelsen og motivasjonen til elevene i faget ved bruk av aktiv læring i motsetning til annen undervisning. Hun ble deretter spurt om hun så noen fordeler og ulemper ved å bruke aktiv læring i faget og hvor ofte aktiv læring ble brukt i hennes undervisning. Kategorien ble avsluttet ved at jeg spurte om hva som etter hennes mening, var det største hinderet for bruk av aktiv læring og hvordan hun ville forbedret eller forandret situasjonen slik den var nå, for å bedre tilrettelegge for bruk av aktiv læring i samfunnsfag.

3.5 Valg av forskningsmetodisk tilnærming:

3.5.1 Fenomenologi

Fenomenologi kan knyttes opp mot et konstruktivistisk syn på kunnskap og søker etter å oppnå en forståelse av den dypere meningen i informantenes erfaringer (Thagaard 2009:38). Interessen sentrerer primært rundt fenomenverden slik informanten opplever den og lar den ytre verden komme i bakgrunnen (Ibid.). Man hevder derfor at fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Thagaard 2009:39) og at fenomener forstås på grunnlag av informantenes perspektiv (Ibid). I denne studien vil dette ses som hvordan elevene og læreren oppfatter og forstår sin egen undervisningshverdag og sitt forhold til samfunnsfag og ulike undervisningsmetoder.

3.5.2 Hermeneutikk

En hermeneutisk tilnærming til den kvalitative metoden vektlegger at fenomener kan tolkes på flere nivåer og at folks handlinger kan fortolkes gjennom å fokusere på en dypere mening enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard 2009:39). I boken *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forsker* (2012) beskriver Vivi Nilssen en hermeneutisk tilnærming som et arbeid som har forståelse som mål (Nilssen 2012:71). Hermeneutikken har en dialogisk natur og forståelsen blir derfor utviklet gjennom en samtale mellom forskeren og det som skal blir tolket (Nilssen 2012:72) som i denne studien er erfaringene og refleksjonene til samfunnsfagelever. Hermeneutikken vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet og utfordrer påstanden om at en fortolkning kan være absolutt korrekt eller sann (Ibid.). Med andre ord kan fenomener forstås på ulike måter avhengig av spørsmålssettingen (Ibid.).

Hermeneutikken har tradisjonelt vært knyttet til fortolkning av tekster, men har senere, fra et samfunnsvitenskapelig ståsted, blitt utvidet til å også gjelde å lese kultur som tekst (Thagaard 2009:39). I denne studien kan man se transkripsjonen som tekst og tolkningen av transkripsjonen kan derfor ses på som en dialog mellom teksten og

forskeren, hvor forskeren fokuserer på den mening teksten formidler (Ibid.). Fordi vi som forskere fortolker forskningsdeltakernes fortolkning av sin situasjon innebærer tolkningen av en tekst det Giddens (1976 i Nilssen 2012:72) kaller en dobbel hermeneutikk. Vår oppgave som forskere er å tillegge fortellingen mening og tolke den (Nilssen 2012:73). Ved å pendle mellom ”erfaringsnære” og ”erfaringsfjerne” begreper (Geertz 1973 i Thagaard 2009:41) kan ulike nivåer av fortolkninger av teksten presenteres. Erfaringsnære begreper uttrykker forståelsen som, i dette tilfelle, samfunnsfagelevne og samfunnsfaglæreren selv benytter om sine handlinger og erfaringer. Erfaringsfjerne begreper har tilknytning til samfunnsvitenskapelig teori og går derfor utover den forståelse som deltakerne har av sine handlinger (Ibid.).

3.6 Transkribering av intervjuene

Intervjuene ble transkribert fra lydopptak ordrett og i sin helhet for å bli brukt som grunnlag for analysen. Til sammen endte transkripsjonene på 45 sider i skrifttypen Cambria, med skriftstørrelse 12. Mellom intervjuene benyttet jeg tiden godt ved å justere på eventuelle spørsmål jeg følte trengte justeringer. Det ble skrevet ned notater i stikkordsform under intervjuene der jeg følte jeg hadde behov for dette, selv om fokuset lå på intervjuet i seg selv. Transkripsjonene sammen med eventuelle notater ga et godt innblikk i datamaterialet og stikkord ble notert for analysen i etterkant av hver transkripsjon. Hosting, nøling eller annen ikke-verbal kommunikasjon ble ikke notert da dette ikke ble ansett som relevant for denne type studie.

3.7 Etske retningslinjer for studien

Etske retningslinjer finnes i all vitenskapelig virksomhet, også i kvalitative prosjekter. I følge Kvale (Kvale m.fl. 1997:65) må de etske avgjørelsene foretas av forskeren gjennom hele forskningsprosessen, ikke bare under selve intervjuene. I studier slik som denne, hvor det er nær kontakt mellom forsker og de som studeres, innhenter forskeren data som særlig kan knyttes til informantene og er derfor underlagt særskilte etske forholdsregler i forbindelse med behandling av personopplysninger (Thagaard

2009:24). Alle prosjekter som behandler personopplysninger er meldepliktige og faller inn under personopplysningsloven fra 2001 (Thagaard 2009:25). Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) er personvernombud for blant annet studentprosjekter ved universiteter og vurderer disse prosjektene i forhold til forskningsetiske regler (Ibid.). Min studie faller inn under kategorien "studentprosjekter" og ble derfor meldt inn til NSD. Prosjektet ble vurdert i forhold til forskningsetiske regler og ble godkjent.

I kvalitative studier som innebærer en nær kontakt mellom forsker og de som studeres stilles det spesielle krav til forskerens etiske ansvar (Ibid.). Det er spesielt tre forskjellige prinsipper innenfor etiske retningslinjer det opereres med; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Ibid.). Informert samtykke innebærer at informantene til en hver tid har rett til å avbryte sin deltakelse, at de informeres om eventuelle fordeler og ulemper ved å delta i forskningsprosjektet og studiens overordnede mål (Thagaard 2009:26) (Kvale m.fl. 1997:67). For mitt vedkommende innebar dette å utarbeide et skriv til lærer og elever der problemstilling og hovedtrekk ved prosjektplanen ble informert om. Jeg delte også ut et samtykkeskjema der informantene ble orientert om hva det innebar å delta i prosjektet og at de til en hver tid kunne trekke seg som deltakere uten å måtte oppgi grunn. På denne måten ble det sikret at deltakerne kunne gi et informert samtykke til å delta i studien.

Et annet viktig prinsipp innenfor de etiske retningslinjene er konfidensialitet. Prinsippet innebærer at forskeren ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre deltakernes identitet og at forskeren anonymiserer deltakerne når resultatene fra studien skal presenteres (Thagaard 2009:27). Det forventes at personidentifiserbare opplysninger lagres og oppbevares slik at konfidensialiteten blir opprettholdt og at opplysningene slettes så snart formålet med informasjonen er oppnådd (Thagaard 2009:28). Prinsippet konfidensialitet ble, i denne studien, opprettholdt ved at personopplysningene og intervju av deltakere ble låst inn slik at kun forsker hadde tilgang til dem. Intervjuene og transkripsjonen blir slettet når studien er ferdig.

Det siste prinsippet er konsekvensene av å delta i forskningsprosjekter. Konsekvensene bør vurderes av forskeren med hensyn til både fordeler og ulemper for personene ved at de deltar (Kvale m.fl. 1997:69). Ut fra studiens størrelse og tematikk synes det ikke å være store konsekvenser ved å delta som informanter i denne studien. For elevinformantene kan det være fordelaktig å være med da det å være informant kan være inspirerende og man kan føle at man bidrar til noe viktig. Det samme kan stemme for lærerinformanten.

3.8 Studiens troverdighet

All vitenskapelig arbeid er gjenstand for kritikk (Tanggaard og Brinkmann 2012:174). Troverdighet er noe som ofte fremheves når det gjelder vurdering av kvalitativ forskning (Thagaard 2009:198). Tillit til forskningen blir ofte sett på som et uttrykk for troverdighet og reliabilitet og validitet er to sentrale begreper i diskusjoner rundt troverdigheten til forskningen (Ibid.). I følge Thagaard kan reliabilitet knyttes til spørsmålet hvorvidt forskningen gir uttrykk for å være utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard 2009:198). Validitet på den andre siden kan vurderes med henblikk på spørsmålet om resultatene av studien representerer den virkeligheten vi har studert og om de tolkninger vi kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard 2009:201). Vi kan da oversette reliabilitet til å vurdere forskningens pålitelighet og validitet til å vurdere forskningens gyldighet.

3.8.1 Reliabilitet: forskningens pålitelighet

Thagaard hevder at begrepet reliabilitet i utgangspunktet refererer til om hvorvidt en annen forsker som anvender de samme metodene ville ha kommet frem til samme resultat (Thagaard 2009:198). Vi kan skille mellom ekstern og intern reliabilitet (Seale i Thagaard 2009:198). Ekstern reliabilitet kan knyttes til om hvorvidt forskningsprosjektet utført i en situasjon kan gjentas av andre forskere i en annen situasjon (Thagaard 2009:199). Intern reliabilitet knyttes til grad av samsvar i konstruksjonen av datamateriale mellom ulike forskere som arbeider innenfor samme

prosjekt (Ibid.). Dersom denne studiens reliabilitet skulle vurderes ut fra ekstern reliabilitet, hadde den møtt på flere utfordringer.

Mine resultater kan bli påvirket av min ubevisste og bevisste personlige tilnærming til forskningsprosjektet. I tillegg vil en intervjusituasjon preges av både informantene, meg som forsker og vår relasjon. En annen forsker vil aldri kunne fullt ut gjenskape omstendighetene rundt intervjusituasjonen og informantene vil heller ikke være de samme, eller ha samme bakgrunn og erfaringer. En studie med samme formål som denne kan ha andre nyanser og det gjør den derfor vanskelig å etterprøve i henhold til ekstern reliabilitet. I en kvalitativ studie vil det derfor fremstå som mer hensiktsmessig å styrke studiens reliabilitet gjennom å gjøre forskningsprosessen mer gjennomiktig (Thagaard 2009:198). Dette kan gjøres ved å gi en detaljert beskrivelse av utvalgte strategier og metoder slik at prosessen kan vurderes trinn for trinn (Silverman i Thagaard 2009:199). Min oppgave som forsker er derfor å gi en detaljert beskrivelse og dokumentasjon av forskningsprosessen som kan bevise at studien er pålitelig. Dette gjøres ved å detaljert beskrive alle stadiene i forskningsprosessen i et eget metodekapittel, samt ha et eget kapittel der empiri blir presentert uten forskers egne tolkninger. I tillegg gjør vedlagt samtykkeskjema, informasjonsbrev til informanter og intervjuguide forskningsprosessen mer dokumentert.

3.8.2 Validitet: forskningens gyldighet

Validitet er knyttet til tolkning og data og handler om gyldigheten av tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard 2009:201). Validiteten kan vurderes ut fra spørsmålet om hvorvidt resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten forskeren har studert (Thagaard 2009:201). Med andre ord handler validiteten om hvordan vi innhenter og tolker data. Denne studien inneholder en fortolkning av informantenes utsagn og studiens validitet kan diskuteres ut fra hvorvidt min tolkning som forsker stemmer overens med empiri fra intervjuene. Under intervjuene med informantene forsøkte jeg å være bevisst over både min og informantenes posisjon. Jeg forsøkte så langt det lot seg gjøre å stille oppklarende spørsmål om det var noe som viste seg uklart for meg og avsluttet hvert intervju med en oppsummering for å sikre

validiteten og for å sikre at jeg hadde forstått dem korrekt. Jeg har også valgt å presentere empiri i et eget kapittel slik at det skal bli lettere å skille mellom informasjonen hentet fra intervjuene og min egen fortolkning av disse vil derfor bli presentert i et eget kapittel. På den måten vil også gjennomsiktigheten til studien opprettholdes.

4 Empiri

Dette kapittelet presenterer et tematisk utdrag av informasjonen som syntes relevant for problemstillingen. Utdragene er hentet ut fra intervjuer med 4 elever og 1 samfunnsfaglærer. Informantene har til felles at de alle har relasjoner og erfaringer til samfunnsfaget, enten i form av en elev- eller lærerrolle. På grunn av studiens begrensede omfang vil resultatet presenteres kort og konsist uten at dette skal få innvirkning på formidlingen av relevante funn. Dette kapittelet har som formål å sammenfatte de ulike funnene i en tematisk inndeling som vil bli analysert i kapittel 5.

Thagaard viser i boken *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (2009) til at en "kategorisering av materialet innebærer at vi reflekterer både over hvordan enhetene i materialet kan klassifiseres, og hvilke betegnelser vi gir kategoriene" (Thagaard 2009:151). Dette betyr med andre ord at min forforståelse av temaet i materialet inngår i en interaksjon med de tendenser jeg finner i datamaterialet. Dette viser også Thagaard (ibid) til når hun hevder at forskerens forforståelse styrer organiseringen av datamaterialet mens inspeksjonen av dataene bidrar til at jeg som forsker utvikler en helhetlig forståelse av meningsinnholdet i de ulike kategoriene (Thagaard 2009:151).

Den tematiske inndelingen er som følger: *Samfunnsfag* handler om hva elevenes generelle oppfatning av faget er, hvordan de er vant til å arbeide i faget og hvordan de ser faget i relasjon til andre fag. *Motivasjon* omhandler hvilke faktorer elevene selv føler påvirker deres motivasjon i samfunnsfag og deres egne tanker om hvorfor de føler at det påvirker deres motivasjon i faget. *Begrepsforståelse* omhandler elevenes egne erfaringer med å arbeide med begreper i samfunnsfag og hvilke arbeidsmetoder de har benyttet i faget. *Aktiv læring* handler om hva elevene vet om temaet fra før av, hva de opplever forventes av dem som elever ved bruk av aktiv læring og deres tanker rundt bruken av aktiv læring i samfunnsfag. Til sist sammenfattes tankene til elevene rundt hvorvidt aktiv læring har en *påvirkning* på deres motivasjon og begrepsforståelse og eventuelt i hvilken grad. Hvert tema vil avsluttes med en underkategori der empiri fra intervjuet med lærerinformanten vil presenteres. Begrunnelsen for strukturen er å la empiri fra lærerintervjuet bidra til en helhetlig forståelse av empirien hentet fra

elevintervjuene. Kategoriene avsluttes med en oppsummering der empirien kort sammenfattes for å skape en bedre oversikt.

4.1 Samfunnsfag

Samfunnsfag er en kategori som har samlet flere av informantenes tanker som gir et innsyn i deres erfaringer og tanker rundt samfunnsfaget generelt. På mange måter bidrar denne kategorien til å danne et bilde av hvilket grunnlag elevene har i fra før av og hvordan de er vant til å arbeide med faget. Først vil informantenes tanker om selve *faget* legges fram, videre vil *arbeidsmetodene* elevene selv trekker frem som metoder de bruker ofte og metoder de selv foretrekker bli lagt frem og elevene vil beskrive sin *drømmetime* i samfunnsfag. Til slutt vil lærerens erfaringer og tanker rundt samfunnsfag bli presentert.

4.1.1 Elevenes tanker rundt faget

Elevenes tanker rundt samfunnsfag viser en gjennomgående positivitet til faget, og de aller fleste elevene begrunner interessen for faget med at det er et fag som handler om det som skjer rundt dem og at de kan koble det til det de ser rundt seg og opplever i sin egen hverdag.

"Samfunnsfag er et veldig interessant fag, jeg liker at det er veldig samfunnsrelatert og at det handler om ting vi ser i hverdagen (...) liker at du kan koble alt du ser og hører rundt deg til det..." (Informant A).

Å lære seg hvordan samfunnet henger sammen nevnes også som en årsak

"Samfunnsfag er et av de mest spennende fagene jeg har; det å lære seg om mennesker og hvordan samfunnet er satt sammen – det er noe jeg interesserer meg

veldig for. Å analysere mennesker og hvordan vi fungerer i samfunnet, det er spennende å se sammenhengen” (Informant C).

Informant D drar dette litt lengre og peker på læren om ulike kulturer, samfunn og systemer som noe informantene selv føler bidrar til å gjøre samfunnsfag til et interessant fag

”Synes samfunnsfag er veldig interessant, å få vite hvordan samfunnet fungerer i forhold til andre samfunn og grupper...” (Informant D).

4.1.2 Arbeidsmetoder

Majoriteten av elevene beskriver samfunnsfagtimene som timer med en fastlagt struktur.

”Vi starter som regel med tavleundervisning, så oppgaver i boken...” (Informant C).

Dette utdypes videre av informant A

”Som regel har vi tavleundervisning først, deretter jobber vi med drøftingsoppgaver. Noen ganger kan vi ha begrepsforklaring, men hovedsakelig holder vi på med drøftingsoppgaver” (Informant A).

4.1.3 Drømmetimen

Flertallet av informantene tar opp viktigheten med å få en grunnleggende kunnskap om temaer i samfunnsfag før de selv kan bygge videre på det

"Jeg ville startet med tavleundervisning, kanskje en synsvinkel på det mest grunnleggende man må kunne.. Det er veldig greit å starte med..." (Informant C).

En lignende forståelse finner vi hos informant D

"Ville startet først litt innledende om tema, for da har vi litt grunnlag til hva vi skal snakke om. Har man en lærer å prate om det er det enklere for oss å begynne rett på å opparbeide mer kunnskap. Man får på en måte det korrekte først, eller (...) man har grunnlag til videre drøfting da." (Informant D).

"Er det et nytt tema er det greit med 20-30 minutter med innføring i tema slik at man får konkretisert det... Når alle har litt "bakgrunnsinfo" kan man dele seg inn i grupper og på en eller annen måte dele meninger og få en fellesoppgave der man skal drøfte noe ilag.." (Informant A).

En stor del av informantene trekker også frem at de helst arbeider med andre elever

"Interaksjon med andre elever, utveksling av meninger og ikke sitte for deg selv å drøfte – men med andre og diskutere." (Informant A).

4.1.4 Lærerens tanker og erfaringer med samfunnsfaget

Informanten ser på samfunnsfaget som et fag der erfaringen står i sentrum.

”Samfunnsfag er et erfaringsdominert fag. Kanskje mye styrt av hva elevene får med seg hjemmefra. Spesielt når det er temaer rundt politikk og holdninger.”

Informanten har en ganske klar forståelse av sin egen rolle i klasserommet

”Jeg er på en måte en veiviser, jeg viser veien og det er mange mulige veier å gå.”

Informanten utdyper dette med at for å vise kunnskaper i samfunnsfag, er det viktig at man ser bredden ved å se flere mulige innfallsvinkler og at det sjelden finnes fasitsvar i samfunnsfaget.

”Det er mange tolkningsspørsmål i samfunnsfag. Jeg pleier å si til elevene at det finnes veldig få svar i samfunnsfag og at det er et fag som baserer seg mer på at man skal kunne se flere mulige svar. Det er det som er det riktige – å se flere mulige innfallsvinkler og flere mulige perspektiver. Det er det som viser kunnskaper i samfunnsfag, at man ser bredden.”

Samtidig peker informanten på viktigheten med at all kunnskap er basert på objektive fakta og at disse spiller en viktig rolle når det kommer til elevens resonnement og meninger

”Syns det er lite fakta i faget og det burde definitivt vært mer. Elevene kan bygge sine meninger og sine resonneringer og drøfting på bakgrunn av fakta. Vi vil at de skal vite og all kunnskap må være basert på noen objektive fakta. Har de ikke faktakunnskaper så klarer de ikke å se de forskjellige sidene ved en sak.”

”Samfunnsfag bør være et fag som går over flere år og utvikler seg til et fag hvor de kan reflektere i mye større grad. Men har de ikke den grunnleggende fagkunnskap i bunn klarer de ikke det. Da blir det jo bare gjenskapelse av det de har hørt hjemme.”

Informanten begrunner dette synet med hvordan man som lærer på best mulig måte kan legge til rette for at elevene blir godt rustet til det samfunnet de skal ta del i etter endt skolegang

”Jeg kan best legge til rette for at elevene skal være godt rustet til det samfunnet de skal ta del i ved å være objektiv og ikke være fordomsfull. Saken har alltid flere sider, ingenting er svart-hvitt og alt kan tolkes på mange forskjellige måter.”

4.2 Motivasjon

Motivasjon er en kategori som har samlet flere av informantenes tanker rundt begrepet og deres egen definisjon av det. Først vil informantenes tanker om selve *begrepet motivasjon* legges frem samt knyttes til deres opplevelser av egen undervisning, spesielt i samfunnsfag. Videre vil *de fire faktorene for påvirkning* av motivasjonen legges frem med elevenes egne tanker rundt hvilke faktorer som har størst påvirkning. Til slutt vil lærerinformantens tanker rundt begrepet motivasjon og motivasjon i samfunnsfag presenteres.

4.2.1 Elevenes tanker rundt begrepet motivasjon og motivasjon i samfunnsfag

Informantenes tanker rundt motivasjon viser en felles forståelse om at motivasjon er noe man kan påvirke både gjennom tematikk i faget, men også via ulike undervisningsmetoder. Informantene viser også en felles forståelse for hva det innebærer å være motivert.

”Motivasjon er litt sånn; hva du har og hvorfor gjør du det? Hvor lyst har du til å komme deg ut av senga om morgenen?” (Informant A).

”Motivasjon er å ha lyst til å gjøre noe... Å jobbe med noe. Å faktisk ha lyst til å lære” (Informant D).

Informant B har en lignende forståelse og følger opp med

”Har du høy motivasjon har du veldig lyst til å jobbe og motsatt... Eller ikke bare jobbe da, men lysten til å gjøre ting generelt” (Informant B).

På spørsmål om hva som gjør informantene motiverte i samfunnsfag svarer informantene at både tematikken i faget, de ulike undervisningsmetodene og hvordan de ser på faget spiller en rolle. Samtlige av informantene nevnte gjennom intervjuene at samfunnsfag var et av deres favorittfag på skolen.

4.2.2 Fire faktorer for påvirkning

Intervjuguiden tok utgangspunkt i fire faktorer for motivasjon; mestring, anerkjennelse, mening og ansvar. Alle elev-informantene satt med en forståelse om at alle faktorene spilte inn på deres motivasjon, men informantene trakk fram de faktorene de selv følte hadde størst påvirkning på deres motivasjon.

Flere trakk fram mestring som en viktig faktor

”Mestring vil jeg si har mest påvirkning for min del... Det er det eneste jeg kan kjenne igjen har fungert på meg.. det meste går ganske greit, føler at jeg har god kontroll på det stoffet vi jobber med og det gjør jo at det blir mer behagelig rett og slett å jobbe når du jobber med faget... i stedet for å gå på veggen igjen og igjen eller stå fast.. ” (Informant A).

”Mestring; at jeg faktisk får til noe, får gode karakterer. Da vil jeg jo fortsette å gjøre det jeg har gjort.. Jeg vil gjerne ha oppgaver jeg kan strekke meg litt etter..” (Informant D).

På spørsmål om hvorfor informanten ønsker seg oppgaver vedkommende kan strekke seg etter, svarer informanten;

”man utvider jo kunnskapen sin når man har noe å strekke seg mot, og da kan man klare oppgaver på et enda høyere nivå og mestre enda vanskeligere oppgaver senere” (Informant D).

En annen informant trekker frem mestring i form av tilbakemeldinger

”Tror egentlig mestring har mye å si... En vanskelig oppgave, hvis man ser slutten av den og at man klarer det, får tilbakemelding om at man har gjort noe rett, det gir deg motivasjon til å jobbe videre da.. og det gir deg motivasjon til å jobbe med andre oppgaver som kommer...” (Informant C).

Informant B trekker fram sammenhengen mellom meningen bak undervisningen og mestringen av oppgaver

”Mestring da, for eksempel... ti ganger mer motivert uansett hvilket fag å gjøre det jeg skal hvis jeg vet hva det handler om, så i stedet for å bruke mye tid og energi for å finne ut hva det er, så forstår jeg det ikke i det hele tatt... så mister jeg motivasjonen og ender opp med å gjøre andre ting.. Mens hvis jeg kan det så kan jeg begynne å skrive eller gjøre og snakke om det med en gang.. Mestring tar jo selvfølgelig tid men, tid innenfor en viss grense da..” (Informant B).

Ansvar var også en viktig faktor for påvirkning av motivasjonen til informant B

”Hvis jeg får ansvar for en oppgave eller en gruppeoppgave, da har jeg jo et ansvar. Da føler jeg at jeg er nødt til å gjøre det som kreves av meg da, og gjør jeg mindre kan det gå ut over gruppene, gå utover flere enn bare meg og det vil jeg ikke.. Så da har jeg motivasjon til å liksom holde det der jeg forventer det er da.. og hvis jeg ikke gjør det kan det hende at min status går ned.. status har jo mye å si der da.” (Informant B).

”Man får jo motivasjon til å gjøre det bra. For å vise til elevene at dette kan jeg, få status der, vise lærerne at jeg aksepterer ansvaret jeg fikk og er til å stole på.” (Informant B).

”Det at vi får være med å bestemme syns jeg kan øke motivasjonen veldig...” (Informant B).

Anerkjennelse i form av aksept fra medelever og medbestemmelse i egen undervisning ble også nevnt som faktorer

”Man vil jo ikke være den eleven ingen vil være på gruppe ned.. man vil heller være den eleven alle vil være på gruppe med.. ” (Informant B).

Anerkjennelse i form av tilbakemeldinger

”Jeg får veldig mye tilbakemeldinger (...) det er ofte sånn at jeg får tilbakemeldinger når jeg møter lærerne på gangen. Det er fint å vite hva de likte slik at jeg kan gjøre det igjen. Det er veldig fint å få god tilbakemelding for da vet vi jo hva vi skal fortsette å gjøre. Det går jo inn på mestring igjen...” (Informant B).

”Anerkjennelse og mestring er vel topp for meg. Hvis jeg får konstruktiv kritikk og jeg får konkret vite hva jeg har gjort feil og hva jeg kan gjøre for å gjøre det bedre vil jeg jo se på det og prøve å gjøre det bedre til neste gang” (Informant D).

4.2.3 Lærerens tanker rundt begrepet motivasjon og motivasjon i samfunnsfag

Informanten forteller at vedkommende sitter med en følelse av at motivasjonen til elevene har vokst.

”Jeg tror det er på bakgrunn av at det skjer veldig mye rundt i verden som engasjerer. Jeg tror elevene har modnet litt, på en sånn spesiell måte som nå må jeg prestere. Men det er jo på godt og vondt.”

Informanten fortsetter med å begrunne svaret sitt i at det de siste årene har blitt enklere å kommunisere og være engasjerte på og at fokuset på hva man gjør utenfor skolen også teller.

”Tror at noen ting har blitt mer tydelig i de siste årene, det er flere ulike måter å kommunisere på, flere diskusjonsforumer. Det er litt lettere å være engasjert. Så er

det kanskje litt mer moderne å være bøssebærer enn det har vært tidligere, drive med frivillig arbeid, engasjere seg i saker. Det blir litt nesten som en motefaktor, flink pike syndromet. Man skal ikke bare være flink på skolen, men drive med frivillighet og samle inn penger og gjøre slike ting også.”

Også under dette intervjuet blir de fire faktorene for motivasjon presentert for informanten. Også lærerinformanten kommenterer at motivasjonen finnes i en kombinasjon av alle faktorene, men informanten trekker spesielt frem mestring og ansvar som særlig viktig.

”Jeg tror mestring og ansvar er de to som er viktigst. Jeg tror spesielt ansvar kan gi en følelse av å vokse i det. Nå går jeg fra å være barn til å bli voksen, fordi det er jeg som tar ansvar.”

Informanten utdyper hva som menes med ansvar

”Ansvar er veien, elevene må forstå konsekvensene av å ikke gjøre det man bør gjøre. Det er kanskje det som kan motivere.”

Samtidig blir mestring begrunnet dypere

”Når jeg skriver tilbakemeldinger så skriver jeg anbefalinger. Ikke det elevene har skrevet feil, men her kan du gjøre det på en sånn og sånn måte. Anbefaler hva de kan gjøre videre, slik at de ikke opplever lærerens vurdering som en slakt.”

På spørsmål om hvilke undervisningsmetoder man kan bruke som positive forsterkninger av motivasjonen til elevene trekkes tavleundervisning frem.

”Tavleundervisning. Hvorfor? Det er ryddig, konkret, forutsigbar. Det er det de trenger. Tror vi må begynne å være litt mer alvorlig når vi underviser. Selv om vi skal basere samfunnsfag på drøfting og refleksjon så må vi se at det må være noe fakta bak det, vi må ha noe å bygge meninger på.”

Informanten argumenterer videre for tavleundervisning som en positiv forsterkning

”Jeg har fått tilbakemeldinger flere ganger på at elevene vil ha stillearbeid, når det er diskusjoner så er det veldig få elever som tør å si noe, og det de sier er ofte det som læreren vil høre, fordi de tenker på karakterer. Ofte er det slik at de gjengir det som de andre har sagt flere ganger...”

4.3 Begrepsforståelse

Begrepsforståelse er en kategori som inneholder informantenes erfaringer og tanker rundt det å arbeide med begreper i samfunnsfag. Først vil *informantenes egne erfaringer* ved arbeid med begreper i samfunnsfag presenteres. Deretter legges de *ulike arbeidsmetodene* de har brukt frem og et innblikk i hvordan arbeidsmetoder informantene selv føler de får best begrepsforståelse blir også fremlagt. Til slutt vil empiri fra lærerintervjuet som omtaler begrepsforståelsen til elevene presenteres.

4.3.1 Elevenes egne erfaringer

Informantene forteller at de generelt jobber mye med begrepsbruk i samfunnsfag. Informantene viser også en god forståelse for hva begrepet inneholder.

"Begrepsforståelse tenker jeg er en felles forståelse på et begrep som alle deler og kan være enig i" (Informant A).

En lignende forståelse finner vi hos informant C

"Begrepsforståelse er å forstå begreper man bruker, innenfor visse fag og temaer" (Informant C).

Informant B bygger videre på dette

"Begreper kan tolkes på flere forskjellige måter" (Informant B).

4.3.2 Ulike arbeidsmetoder

Det er flere arbeidsmetoder som blir nevnt i intervjuene. Enkelte informanter har en forståelse av at de har gått fra å lære begreper til å bruke begrepene i refleksjoner og drøfteoppgaver

Begreper og begrepsforståelse jobbet vi mye på starten med, nå er det mer drøfting og diskusjoner av oppgaver, men sliter vi med begreper så får vi jo forklart dem... Men vi har jo fått begrepene så å si, ikke drillet inn, men vi har lært de.." (Informant B).

"Hovedsakelig har vi jo drøftingsoppgaver, og da er det veldig sånn å bruke begreper på ting og.. Ja, det blir jo rett og slett å lese mellom linjene... lese mellom linjene og sette begrep på ting som forklarer mye mer da..." (Informant A).

”Det er lesing og pugging av begreper, kanskje bruke dem i tekster” (Informant D).

Viktigheten med å kunne begreper blir trukket frem

”Når vi skriver veldig mye drøftingsoppgaver, det å bruke begreper er ganske viktig. Vi leter mer selv etter begreper, læreren kommer med noen.. Videreutvikle og finne nye begreper gjør vi selv..” (Informant C).

Den ene informanten trekker frem en spesifikk undervisningsmetode som en god måte å lære begreper på

”SWOT-analyse var jo en veldig fin måte å lære begreper på...” (Informant B).

På spørsmål om informanten føler at den får større begrepsforståelse hvis den selv arbeider aktivt med begrepene fremfor hvis de kun blir skrevet på tavlen svarer informanten ja. Aktiv deltakelse fra eleven i begrepsarbeidet er også noe neste informant fremhever som noe positivt

”Når vi skriver veldig mye drøftingsoppgaver, da er det å bruke begreper viktig. Vi leter mer selv etter begreper, læreren kommer med noen. Videreutvikle og finne nye begreper gjør vi selv” (Informant C).

4.3.3 Lærerens tanker og erfaringer rundt begrepsforståelse

Læreren uttrykker at begrepsforståelse er særdeles viktig i samfunnsfaget

"Begrepsforståelse er grunnlaget"

Det kommer også frem i intervjuet at begrepsarbeid er noe de bruker mye tid på i undervisningen

"Undervisningen er veldig begrepsbasert, men i ulik grad og variasjon."

Dette utdypes nærmere på spørsmål om de samtaler ofte om at begreper kan ha ulikt innhold avhengig av hvilken kontekst det brukes i

"Ja, spesielt i begynnelsen av skoleåret. At det kan være ulike forklaringer til begreper og at forklaringene kan være motstridende selv om begrepet er det samme."

På spørsmål om hvordan læreren måler begrepsforståelsen til elevene svarer læreren at det primært måles i elevbesvarelser.

"Jeg måler begrepsforståelsen i besvarelsene. Noen ganger har jeg listet opp 10-15 begreper de SKAL bruke i teksten. Er ikke begrepene brukt, er det dårlig måloppnåelse."

4.4 Aktiv læring

Aktiv læring er en kategori som inneholder *informantenes tanker rundt begrepet aktiv læring* samt deres erfaringer med aktiv læring tidligere, og hva de opplever er

forventningen til dem som elever ved bruken av aktiv læring. Kategorien avsluttes med empiri fra lærerintervjuet.

4.4.1 Elevenes tanker og erfaringer med aktiv læring

Studien bygger på to definisjoner av aktiv læring. Ved aktiv læring skal elevene være både fysisk aktiv men også reflektere og tenker over hva de gjør mens de gjør det. Under intervjuene trakk informantene frem tanker og erfaringer som faller inn under begge definisjonene

En aktiv læring i form av at elevene fysisk er aktive i undervisningssammenheng

”aktiv læring, hva jeg legger i det.. at det er interaksjon mellom elevene, at det er deltakelse fra elever like mye som lærer... at det er motsatt av tavleundervisning. Det er samfunnsfag i praksis” (Informant A).

”Lærte mye mer av rollespillet... Ser læreren skrive på tavla – men det går ikke like mye inn på meg som det rollespillet gjorde..” (Informant C).

”Fremlegg, rollespill, debatt, diskusjon, drøftingsoppgaver.. Det er jo det her diskusjonsaspektet – eller at du deler... Man får flere meninger og at man ikke følger fysikkens lover og regler...” (Informant A).

En aktiv læring i form av at elevene reflekterer og tenker over hva de gjør mens de gjør det

”Vi jobber mye med refleksjon i samfunnsfag og refleksjon er jo for at vi skal forstå hvorfor vi gjør det vi gjør, så ja, det holder vi på med. Mye refleksjon” (Informant B).

”Vi har mye tavleundervisning, men læreren gir oss veldig mye rom til å tenke og reflektere over ting på slutten av timen, så vi bruker det vell relativt mye” (Informant C).

4.4.2 Forventningen til dem i elevrollen

Samtlige informanter hadde en forståelse av at det var forventet av dem å være aktive ved bruk av aktiv læring. Også her ble det kommentert ut fra begge definisjonene.

”Deltakelse. Det her å utveksle egne refleksjoner rett og slett... Bruke sitt eget hode. Jeg ville vel tenkt at jeg ikke måtte begynt med å sitte å notere, men heller bearbeide det jeg har eller det jeg får med en gang og så bruke det med en gang. Rett og slett.” (Informant A).

”At jeg deltar. At jeg ikke sitter stille og ikke snakker. Og at jeg forstår. Læreren forventer at eleven følger med siden det er relevant, det er vår fremtid. Læreren har brukt tid på å planlegge undervisningen, gjør det for vårt beste og at vi ikke utnytter det kan det jo virke litt frekt ovenfor de.” (Informant B).

”Være mer muntlig , at når man faktisk har noe å si etter å ha diskutert det, ikke bare si det som står på tavla. At man har tenkt litt over det” (Informant D).

4.4.3 Lærerens tanker og erfaringer rundt aktiv læring

Under intervjuet fikk informanten mulighet til å komme med sin egen definisjon av begrepet før vi kom frem til en felles forståelse vi kunne forholde oss til resten av intervjuet. Lærerens definisjon av aktiv læring var svært lik de definisjonene som legges til grunn for denne studien. Lærerens definisjon av aktiv læring var følgende;

”Elevene skal lære gjennom ulike aktiviteter som de i mindre eller større grad styrer selv, de skal være aktive pådrivere på hvordan oppgavene skal løses. Hvor læreren fungerer som en slags veileder og mer anbefaler hvordan ting bør gjøres. Man gir ikke fasitsvar, men viser hvordan de skal finne svar på det de lurer på.”

På spørsmål om hvilket syn informanten hadde på aktiv læring som læringsform kom det klart frem at informanten syntes det var en fin læringsform, men at variasjon var viktig i undervisningen og at aktiv læring ble brukt som et avbrekk fra tradisjonell undervisning.

”Jeg går alltid for variasjon i undervisningen. Selv om tavleundervisning er veldig bra og fungerer for veldig mange er det 30 forskjellige mennesker i klasserommet. Noen ganger ser jeg på aktiv læring som et slags fint avbrekk, motivasjonsforsterker, noe som kan styrke det sosiale samholdet i klassen. Kanskje de elevene som var mest sjenert før en slik aktiv læringsmetode blir litt varm i trøyen, litt bedre kjent med seg selv og med tema og opplever at dette er jo ikke så farlig.”

Informanten kom med en del kommentarer på begge definisjonene av aktiv læring. Når det kom til definisjonen av aktiv læring som i at elevene selv skal være fysisk aktive i læringssituasjonen fremfor å være passive observatører hadde informanten en del tanker rundt eventuelle utfordringer med implementeringen

Å kun bruke aktiv læring som undervisningsform kommer aldri til å fungere. Det krever ganske mye av forberedelsene. Kanskje det koster litt mer enn det smaker noen ganger. Da må man vurdere hvordan man legger opp til slik undervisning fordi vi har begrenset med tid til planleggingen. Hvis forberedelsene tar 2-3 ganger lengre tid enn selve gjennomføringen, da er det ikke verdt det rett og slett.

På spørsmål om dette gjaldt den andre definisjonen av aktiv læring som går ut på at elevene skal reflektere og tenke over hvorfor de gjør det de gjør, var informanten klar på at det ble noe helt annet. Likevel kunne informanten se en del utfordringer også ved bruk av denne typen aktiv læring

”Men jeg tror aktiv læring i skoleverket mangler et bedre fotfeste fordi oss i min generasjon og generasjonen før oss ikke har lært om det. Vi prøver oss frem men mer kunnskap om aktiv læring i skolen hadde definitivt vært bra.”

”Aktiv læring var ingen del av pensum da vi studerte pedagogikk.”

Informanten begrunnet svaret sitt med dette

Jeg tror at mange elever setter seg ned på stolen og havner i en komfortsone når de kommer på skolen. Aktiv læring kan på en måte holde dem våken, men jeg tror det krever motiverte elever. ”

Videre hevdet informanten at den fra et overordnet perspektiv trodde at det største hinderet for å benytte seg av aktiv læring i undervisningen var at elevene er svært klar over sine rettigheter og litt mindre klar over sine plikter i skolen. I tillegg ble det

faktum at flere elever har en fulltidsjobb ved siden av studiene tatt opp som problematisk.

”Vi må synliggjøre at deres jobb med skole er frivillig. Her er opplegget vi tilbyr, dette tilbyr vi, take it or leave it. Du er frivillig her, hver morgen står du opp frivillig og kommer på skolen. ”

”Norsk skole er en fulltidsjobb. De (elevene) kan ikke ha en fulltidsjobb ved siden av, eller ha skolen ved siden av en fulltidsjobb. Det er det som er det største hinderet. Uansett hvilken type læring de kommer til å ha, vi kan ha aktiv læring med de mest fantastiske opplegg som læreren har brukt halve dagen på å planlegge... har vi elever som ikke har sovet, spist og ikke er hvil nok så kan de ikke lære. Utgangspunktet er jo at de skal komme hvil og opplagt på skolen fordi de har sovet.”

På spørsmål om hva informanten forventer av elevene ved aktiv læring er, svarer informanten

”Når man ber dem om å reflektere og når man ber dem om å tenke gjennom at de gjør det. Det er utgangspunktet for alt egentlig.”

Informanten peker på at mye av ansvaret ligger hos lærerne og hvordan de formulerer spørsmålene i samfunnsfag

”Hvis vi vil sammenligne oss med andre land så må vi basere våre refleksjoner på faglig kunnskap, ikke bare på våre meninger. Vi lærere er veldig upresise i spørsmålene vi stiller. Vi stiller spørsmål til elevene ”hva mener du?” og da

forventer vi at elevene skal svare hva de kan. Vi må stille spørsmål om hva deres faglige kunnskap om temaet er. For det er jo det vi er ute etter å vite. De kan mene hva de vil, men jeg vil vite hva de kan.”

På spørsmål om hva som må til for å kunne benytte seg av aktiv læring i undervisningen peker informanten på at tid, planlegging og muligheten for videreutdanning av lærerne er viktige faktorer. I tillegg sier informanten at fokuset på hvorfor man gjør det man gjør, slik som i aktiv læring, er viktig for alle parter i et klasserom.

”Aktiv læring kan ses på som utgangspunkt til det vi holder på med, både på tavla og med gruppearbeid og med alle andre ting. Det blir på en måte ikke noe nytt, men det blir litt sånn, se seg over skulderen og se tilbake. Hvorfor gjør vi dette her, og det tror jeg at det kan være bra for både lærere og elever. Kanskje spesielt for læreren. Men man må ha nettopp denne impulsen, man må få den fra et sted. Hvordan kan man til stilling til om man vil ha det eller ikke om man ikke vet hva det er? Men det må ikke gjøres ved at lærere blir sendt på et to-dagerskurs. Da lærer vi ikke om aktiv læring. Det må komme slike som deg, som kommer og forteller om det, gjør forskning slik at det gradvis kommer inn i skolen.”

4.5 Påvirkning

Denne kategorien ser på informantenes egne tanker og refleksjoner om hvorvidt aktiv læring har noe *påvirkning på motivasjonen* deres og eventuelt i hvilken grad. Den tar deretter opp deres tanker og refleksjoner om hvorvidt aktiv læring har noe *påvirkning på begrepsforståelsen* deres og eventuelt i hvilken grad. Til slutt vil empiri fra lærerintervjuet legges frem.

4.5.1 Påvirkning på motivasjon

Faktorene for motivasjon (mestring, anerkjennelse, mening og ansvar) ble trukket frem også i denne kategorien for at informantene skulle ha noen faktorer å forholde seg til. Enkelte av informantene fokuserte mest på at aktiv læring påvirket mestringfølelsen da de hevdet at man oppnår mer mestring når man selv arbeider med oppgavene.

”Tror man oppnår mer mestring når man arbeider med oppgavene selv, finne ut av dem selv.. Man må faktisk se på hva man selv oppnår” (Informant C).

”Mestring... Det er vanskelig å vise mestring på tavleundervisningen.. Eller føle mestring.. Det spørs jo også, det er mange som føler mestring ved å bare vite hva man vet selv og noen må få det sagt til seg rett og slett..” (Informant A).

”Hvis man får si sin mening, så øker det motivasjonen. Man vil lære mer og vil liksom høre andre sine meninger og enten få avkreftet eller bekreftet min mening. Det spiller inn på alle faktorene... Mestring og mening spiller det kanskje mest inn på da...” (Informant D).

Noen tok opp at variert undervisning var en påvirker for motivasjonen

”Jeg liker å ha det variert, kan trives med å se at læreren har tavleundervisning men trives også med å diskutere med andre i klassen og arbeidsoppgaver sammen med andre elever, selvstudium og drøfte litt rundt spørsmål man har om samfunnet” (Informant C).

Arbeide sammen med andre elever ble også trukket frem

”Nye input fra andre elever liker jeg. Man kan se synsvinkler fra andre personer, får innblikk i hva de tenker og tilføre de vinklingene til seg selv” (Informant C).

Noen informanter trakk også frem enkelte undervisningsmetoder som karakteriseres som aktive læringsteknikker som påvirkere for motivasjonen deres

”Altså, jeg liker å ha det gøy. Rollespill er kjempeartig. Jeg tror ikke det er noen som er ”yes, nå skal jeg på skolen” når man står opp om morgenen. Å vite at man skal ha det gøy gjør det jo litt lettere å stå opp om morgenen... ” (Informant A).

”Rollespill er artig fordi ... det er vel den interaksjonen med andre elever, diskusjon og kunne utveksle (...) Jeg føler at jeg liksom aktiveres i hodet på en helt annen måte enn hva tavleundervisning gjør.” (Informant A).

”45 minutter med forelesning om klimautslipp, da hadde vi sikkert lært om det men ikke fått et ordentlig syn på det.. Under rollespill setter man seg inn i rollen og tenker at nå er det sånn seriøst mode. Det er en veldig lærerik måte å finne ut uten de voksnes hjelp, måter å eventuelt løse diverse problemstillinger på, da. Veldig relevant for samfunnsfaget” (Informant B).

”Jeg blir mer motivert av å bruke aktive læringsmetoder enn å være passiv” (Informant B).

”Så klart, tiden vi bruker på å reflektere, det lille ansvaret for å komme frem til ting selv, tenke litt nytt og annerledes enn det boken og læreren gjør. For å oppnå refleksjon rett og slett” (Informant C).

”Tror AL spiller mest inn på mening og ansvar, hvert fall for min del” (Informant C).

”Jeg tror at hvis du vet hvorfor du gjør det du gjør, eller hvorfor du lærer noe... Så er du på lang vei til å være motivert” (Informant A).

4.5.2 Påvirkning på begrepsforståelse

Informantene var generelt enige i at aktiv læring hadde en påvirkning på deres begrepsforståelse. Enkelte informanter mente at aktiv læring ga dem en dypere forståelse av begrepene

”jeg synes at AL bidrar til å øke begrepsforståelsen” (Informant D).

”Vil påstå at det (aktiv læring) bidrar veldig bra.. Fordi du får satt andre ting enn ord på begrepene, du får litt følelser i det, du får litt fysisk.. du kan liksom.. hvis du tenker på begrepet kan du forestille deg den gangen du hadde det rollespillet” (Informant A).

den samme forståelsen finner vi hos informant B

”Det er den beste metoden til å øke begrepsforståelsen! Får et litt mer helhetlig inntrykk av begrepene..” (Informant B).

andre trakk fram påvirkningen i form av å selv ha en aktiv rolle i undervisningen

”Definitivt mer enn tavleundervisning... Man må faktisk bruke begrepene, ha de med for å forstå hvordan man driver med disse tingene” (Informant C).

”Tavleundervisning hadde vært kjedelig... Fordi da måtte vi ikke ha gjort noe for å finne ut av begrepet. Jeg synes slikt (tavleundervisning) er kjedelig siden vi lærer hva ordene er, men det blir mest sannsynlig enten glemt med en gang eller bli lite brukt. Du får bare en liten forståelse av det når det kan ha mye mer betydning enn det egentlig er... Begreper kan tolkes på forskjellig vis.” (Informant B).

På spørsmål om informanten føler den får større begrepsforståelse hvis den selv arbeider aktivt med begrepene framfor hvis de kun blir skrevet på tavlen svarer han ja.

4.5.3 Lærerens tanker og refleksjoner rundt påvirkningen av motivasjon og begrepsforståelse

Informanten peker på at aktiv læring kan brukes som en motivasjons-økning for elevene ved å hjelpe til med å variere undervisningen

”Det var ikke så veldig lenge siden at jeg kom inn i klasserommet og elevene sa til meg; kan vi gjøre noe morsomt i dag? (...) Aktiviteten var det veldig mye aktiv læring i, det var utrolig morsom og jeg tror at hadde jeg hatt en annen time så hadde de ikke likt timene som kom etter så godt. Så det hjalp på en sånn generell motivasjon.”

På en litt mer generell basis sier informantene at aktiv læring påvirker lystene elevene har til å komme på skolen

"I en større skala, ikke sånn direkte motivert til å lære akkurat om dette temaet, men motivasjon til å komme på skolen og være her.."

På spørsmålet om informantene mener at aktiv læring har en påvirkning på begrepsforståelsen til elevene gir informantene uttrykk for at aktiv læring er en fin måte å øke begrepsforståelsen til elevene på

"Tror ikke det er noen nedgang i begrepsforståelsen. Aktiv læring kan fint brukes for å øke begrepsforståelsen."

Informantene nevner også en del aktive undervisningsmetoder som brukes ofte for å øke begrepsforståelsen til elevene ut over begrepsdefinisjoner på tavla; begreps-jakt, diskusjonsøker hvor begrepene må brukes og lignende.

5 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil intervjuene med samfunnsfagelevne og læreren bli analysert og diskutert, med utgangspunkt i teorigrunnlag for aktiv læring, motivasjon og begrepsforståelse. Intervjuene vil også bli analysert ut fra tidligere forskning på temaet aktiv læring. Svarene fra informantene vil brukes til å belyse følgende hypotese:

Aktiv læring – en påvirker for motivasjon og begrepsforståelse i samfunnsfag.

Tilnærmingen for analyse- og diskusjonskapitlet baserer seg på det Tove Thagaard (2009:171) kaller en "temasentrert tilnærming" hvor presentasjonene av materialet har tema som fokus. Dette gjør at vi kan sammenligne informasjon om hvert tema fra alle informantene (Thagaard 2009:171). Fordelene ved å velge en temasentrert tilnærming i analysen er at temaet er i fokus og at analysen er rettet mot sammenligninger mellom ulike informanter (Ibid.). Hypotesen for studien legger føringer for at erfaringene og tankene til hver enkelt informant er viktig og må sammenlignes med andre informanter for at man skal kunne svare på hypotesen. Det er dog viktig å ivareta et helhetlig perspektiv og informasjonen fra hver enkelt informant må settes inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten var en del av (Ibid.).

Som nevnt i metodekapitlet vil empirien bli analysert ut fra både et fenomenologisk perspektiv og et hermeneutisk perspektiv. På den måten vil informantenes beretninger og erfaringer være styrende for analysen og diskusjonen, samtidig som at funnene vil bli tolket av forskeren. Som nevnt tidligere i studien er det verken mulig eller ønskelig å trekke ut generaliseringer fra denne studien, for det er dens omfang for lite. Analysen og diskusjonen opp mot studiens hypotese begrenser seg derfor til denne studiens informantgrunnlag.

Dette kapitlet er oppdelt i 4 underkapitler. Underkapitlene følger samme form som intervjuguidens tematikk. I hvert delkapittel vil funnene bli analysert og tolkningene vil gjøres med utgangspunkt i både teori innenfor aktiv læring, motivasjon og begrepsforståelse. Det er viktig å presisere at temaene for underkapitlene overlapper hverandre og må ses som en helhet. Jeg vil derfor avslutte med en sammenfatting av funn og perspektiver i form av en konklusjon i kapittel 6. Det første underkapitlet, 5.1,

omhandler elevenes forutsetninger i samfunnsfaget. Del 5.2 tar opp funn knyttet til aktiv læring og tolker aktiv læring både fra et lærer- og elevperspektiv. Videre, i del 5.3 tolkes funn rundt påvirkningen aktiv læring har på elevens motivasjon før påvirkningen av elevenes begrepsforståelse blir tolket i del 5.4.

5.1 Elevenes forutsetninger

Elevenes forutsetninger spiller en stor rolle i hvordan de stiller seg til undervisningen og hvorvidt de er motiverte til å arbeide med faget. Læreren som ble intervjuet har jobbet en årrekke i den videregående skolen og hevder at motivasjonen til elevene på generell basis har vokst de siste årene og elevene er blitt mer modne. Læreren mener at det er mer vanlig å være engasjert også utenfor skolen og peker på sosiale media og flere diskusjonsforumer som faktorer som bidrar til at det er blitt lettere å være engasjert også utenfor skolen. Selv om det innledningsvis i kapittel 2.3.1 ble nevnt at fokuset i studien primært vil ligge på de indre skolefaktorene er det viktig å se motivasjonen og engasjementet til elevene ut fra ytre samfunnsmessige faktorer også. Læreren sier i intervjuet at det er flere av hennes elever som er samfunnsmessig engasjert også utenfor skolen og at dette nok kan forklare en del av grunnen til at elevene har blitt mer motivert i samfunnsfag.

Del 1 av intervjuguiden omhandlet elevenes forhold til samfunnsfaget og fungerte som en innledningskategori for å finne ut av elevenes forhold og syn på faget. Samtlige av elevene viste en gjennomgående positivitet til faget og begrunnet dette med at samfunnsfag var et lett fag å koble opp mot deres egne erfaringer og hverdagsliv. Dette kan tolkes som at elevene er vant til en undervisning der pensum og tematikk knyttes til deres erfaringer og forforståelse noe som igjen kan bety at læreren har klart å få elevene til å forstå sitt eget liv i en samfunnsmessig sammenheng, noe Lund hevder er et sentralt mål for samfunnsfaget (Lund 2001:307). Læreren trekker selv frem at hun ser på samfunnsfaget som et erfarings-dominert fag og at det er mye styrt av hva elevene får med seg hjemmefra. Dette igjen tyder på at hennes samfunnsfagundervisning domineres av hva elevene selv har erfart og hvilke meninger de tar med seg hjemmefra.

Som en innledning i intervjuene spurte jeg elevene om hvordan deres drømmetime så ut. Et interessant funn fra denne delen av intervjuene var at samtlige elever beskrev drømmetimen sin i samfunnsfag med en lignende struktur som den strukturen læreren deres legger opp til i sin undervisning. Om dette stammer fra at elevene selv ikke er tilstrekkelig kjent med alternative metoder vites ikke, da dette ikke var fokus for intervjuene. Det er likevel rimelig å anta at elevene har vært eksponert for ulike undervisningsmetoder da de har ulike fag med ulike lærere. Ut fra intervjuene fikk jeg en forståelse av at undervisningstimene i samfunnsfag fulgte en ganske fast struktur; innledning med tavleundervisning eller plenumssesjon ledet av lærer, deretter oppgaver enten alene eller sammen med andre elever. Samtidig peker funn på at elevene er vant til variert undervisning og at læreren er åpen for å prøve nye utradisjonelle undervisningsmetoder og legger i stor grad opp til variasjon i undervisningen. Et annet aspekt som kanskje kan belyse spørsmålet kan være at samtlige av elevene pekte på viktigheten ved å ha grunnleggende kunnskap om temaer før de selv kunne bygge videre på kunnskapen. Det er tydelig ut fra intervjuene at den ”tradisjonelle” tavleundervisningen ikke har utspilt sin rolle. Tvert om er det noe elevene setter pris på og ser nødvendigheten av og kanskje ikke helt uventet foretrekker elevene variasjon i undervisningen, noe læreren også ser ut til å gjøre. Dette vil bli videre tolket litt senere i analysekapittelet.

5.2 Aktiv læring – Samfunnsfag i praksis

5.2.1 En helhetlig tilnærming til læring

Det kanskje aller mest sentrale underliggende formålet til studien foruten å svare på hypotesen har vært å sette fokus på temaet aktiv læring, da spesielt implementeringen av aktiv læring i samfunnsfag. Som nevnt tidligere har forskning på feltet primært fokusert på de ulike undervisningsmetodene innenfor aktiv læring og ikke på aktiv læring som en helhetlig tilnærming til læring. Nevnt innledningsvis ville denne studien bygge på noen forskjellige definisjoner av aktiv læring for å skape et mer helhetlig bilde av tilnærmingen og ha mindre fokus på de ulike undervisningsmetodene. Hvis vi setter definisjonene som denne studien bygger på (Stern og Huber 1997), (Bonwell og

Eison 1991) og (McCarthy og Anderson 2000) sammen får vi en forståelse av aktiv læring som lyder som følger; *Aktiv læring er noe som oppstår når elevene reflekterer over temaet, enten sammen med andre elever og/eller lærer, eller alene samtidig som de er aktive. Aktiv læring sier noe om i hvilken grad eleven blir utfordret til å bruke hans eller hennes mentale evner mens lærings situasjonen pågår.* Dette er også forståelsen som ligger til grunn i empirien fra intervjuer gjort med elever og lærer. Både lærer og elever peker på at de både er vant med og setter pris på ulike former for aktiv læring og undervisningssituasjoner med ulik grad av aktiv læring. Empirien setter elevenes fysiske aktive rolle i undervisningen i sammenheng med refleksjon og flere elever sier at de synes de får en bedre forståelse hvis de selv jobber aktivt med tema.

Dette kan tyde på at det å se på aktiv læring som en helhetlig tilnærming til læring kan være relevant for forskningen videre. Ved å se på definisjonen nevnt ovenfor som et grunnprinsipp i aktiv læring kan man i videre forskning finne ut om det er metoder innenfor undervisningen som vil fungere bedre enn andre metoder. I tillegg vil man kunne ha bedre fokus på refleksjonen til elevene som er en stor del av den aktive læringen i stedet for å ha fokus på de ulike undervisningsmetodene. Dette vil også bli belyst videre i resten av analysekapitlet.

5.2.2 Aktiv læring – lærerperspektivet

Ut fra intervjuet med læreren peker funnene på at implementeringen av aktiv læring i klasserommet kan være problematisk. Læreren poengterer at undervisningsmetoder som faller inn i kategorien *aktiv læring* ofte må planlegges mer enn tradisjonell undervisning og at det derfor kan være enklere for læreren å holde seg til undervisning som er ”trygg” og utprøvd. Lignende funn finner vi i Hannele Niemis studie, hvor flere lærere pekte på dårlig tid til planlegging som en faktor for å ikke benytte seg av aktiv læring i undervisningen (Niemi 2002). I tillegg sa studien noe om at lærerne ikke følte at de hadde nok kontroll ved bruk av aktiv læring og at det burde være en del av lærerutdanningen til lærerne slik at de kunne få mer kunnskap om hvordan få aktiv læring til å fungere i en undervisningssammenheng (Niemi 2002). Empirien fra min studie tyder også på at læreren selv føler hun har for liten kunnskap om temaet for å

kunne benytte seg av aktiv læring og peker selv på at aktiv læring bør være en del av lærerutdanningen hvis det skal fungere i den norske skole. Dette kommenteres mer detaljert senere i delkapitlet.

Det er dog ikke nødvendigvis slik at selve undervisningsmetoden krever at elevene er fysisk aktiv og dette argumentet faller derfor delvis bort. I følge Bonwell og Eison (1991) nevnt i kapittel 2 er en del av definisjonen på aktiv læring at elevene mentalt reflekterer over hva de gjør og hvorfor de gjør det, uavhengig av om de samhandler med lærer eller andre elever. På denne måten trenger man ikke nødvendigvis bruke lengre tid på å planlegge undervisning med aktiv læring enn man bruker ved vanlig tradisjonell undervisning. Problematikken ved at læreren ikke føler seg komfortabel på grunn av for lite kunnskap faller likevel ikke bort, og det er et viktig poeng i analysen og støttes opp av empiri fra elevintervjuene hvor elevene vektlegger interaksjon som en viktig faktor for motivasjon. Dette er også noe de trekker frem i samtale rundt deres egne erfaringer med aktiv læring. Om man også skal lytte til elevene vil ikke aktiv læring kun basert på refleksjon som eneste metode være nok.

Lærere og lærerstudenter er, når de kommer ut i jobb, de viktigste pådriverne for aktiv læring i undervisningssammenheng og en viktig faktor for at aktiv læring skal fungere i undervisningen. Dette peker studien utført av Niemi også på og konkluderer med at for at aktiv læring skal få sin plass i undervisningen i skolen må man starte med aktiv læring allerede i lærerutdanningen (Niemi 2002). Niemi argumenterer for aktiv læring i lærerutdanningen med bakgrunn i egne kvalitative data fra intervjuer med lærerstudenter. I følge hennes kvalitative data har aktiv læring en klar sammenheng med lærerstudenters profesjonelle utvikling og er svært givende da det krever en aktiv refleksjon og høy grad av ansvar fra studentene (Niemi 2002:770). Hun hevder videre at ved å se på aktiv læring i lærerutdanningen som en måte å se hele læreryrket på, kan studentene se på lærerrollen som en kontinuerlig, aktiv læringsprosess som fortsetter etter endt utdanning (Niemi 2002:770). Niemis studie peker også på at den utdanningen, erfaringen og lærdommen studentene sitter igjen med etter endt utdanning er det de tar med seg ut i læreryrket og vil derfor ha en påvirkning for hvordan studentene legger opp sin egen undervisning for sine elever. Dette vil igjen påvirke hvilke metoder elevene kjenner til og som de senere både kan bruke og

oversette til andre sammenhenger. Hvis vi ser på hvilken struktur elevinformantene i studien beskrev som sin drømmetime, og videre knytter dette sammen med hvilken struktur de var vant til fra sin lærer, kan det kanskje trekkes slutninger om at elever som er vant med aktiv læring også vil etterspørre dette i større grad hos andre lærere enn elever som ikke har deltatt i aktiv læring før. Dette vil igjen kunne sette press på lærere som ikke har hatt aktiv læring som en del av sin lærerutdanning eller etterutdanning. Det må selvsagt tas forbehold om at Niemis forskning er basert på finske forhold og med det ikke kan oversettes direkte til norske forhold. Det er likevel lite av det som er presentert av Niemis forskning her som påvirkes av at det er en undersøkelse av finske forhold, og det er følgelig ingen grunn til å anta at funnene vil skille seg nevneverdig fra en lignende undersøkelse gjort for norske forhold.

Både før, under og etter intervjuet ga læreren uttrykk for viktigheten med en tettere kontakt mellom praksisfelt og lærerutdanning. Det kom blant annet frem under intervjuet at det var studenter og utdanningsforskere som best kunne utdanne lærere gradvis gjennom praksis og forskning. Å få nye impulser som lærer så vedkommende på som særdeles viktig, men den må komme fra et sted. Læreren gir på denne måten et innspill til også hvordan nyere trender og retninger innenfor utdanning, skole og undervisning kan videreformidles til praktiserende lærere gjennom praksissamarbeid. En konsekvent og strukturert bruk av FoU-arbeid i samarbeid med universitetet og ungdomsskoler og videregående skoler kan være en mulig måte å videreformidle og utarbeide ny kunnskap. Samarbeid med såkalte universitetsskoler er allerede på plass på en del av lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø og det arbeides med å få på plass et slikt prosjekt også på lektorutdanningen 8-13. Aktiv læring og andre undervisnings- retninger og metoder trenger derfor ikke nødvendigvis kun ha plass i utdanningen av nye lærere, men kan på den måten implementeres gradvis inn i skolen.

5.2.3 Forventninger til elevene ved bruk av aktiv læring: deltakelse

I teorien rundt aktiv læring nevnes det indirekte hva som er forventningene til elevrollen ved bruk av aktiv læring. Hvis aktiv læring krever refleksjon betyr det at elevene selv må ha en deltakende rolle i undervisningen. McCarthy og Anderson

(2000) hevder at elevene ved å bruke aktiv læring går fra å ha en passiv observatørrolle til aktive deltakere. Videre hevdet forfatterne at man ved deltakelse kunne skape en aktiv, dypere kunnskap som er spesielt viktig for de samfunnsvitenskapelige retningene (McCarthy og Anderson 2000). Forventningene til elevrollen hentet ut fra intervjuene ser ut til å stemme overens med teorien både i hvordan elever oppfatter forventningen til seg selv og hvordan læreren oppfatter forventningene til elevene. Aktiv læring krever at elevene er mer aktive både mentalt men også fysisk i klasserommet. Samtlige elever mener at deltakelse fra deres side er en forventning ved bruk av aktiv læring. Her kan deltakelse forstås både som en mental prosess, hvor elevene bearbeider det de lærer men også som en fysisk aktivitet ved at de deler sine egne refleksjoner med resten av klassen. Funnene i intervjuene med elevene ser ut til å samsvare med funn fra intervjuet med læreren med tanke på at også læreren forventer deltakelse gjennom elevenes refleksjoner. Læreren forventer at når man ber elevene om å reflektere over tema så gjør de akkurat det. I følge formålet for samfunnsfag skal faget gi erfaring med og stimulere til et aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (Utdanningsdirektoratet 2013). På mange måter kan man knytte både elevenes og lærerens syn på aktiv læring opp mot trening i deltakelse. I følge elevene må det kunne forventes like mye deltakelse fra elevene som lærer ved arbeid med aktiv læring og at det skjer en meningsutveksling mellom de ulike partene i klasserommet. Dette igjen kan knyttes opp mot myndiggjøringsaspektet ved dannelsesperspektivet i samfunnsfaget hvor eleven dannes til å bli et tenkende subjekt som også kan bli et frigjørende, politisk og handlende subjekt (Børhaug 2005:174). Et spennende funn fra studien peker i retningen av at selv om elevene vet at det kreves mer deltakelse fra deres side ved bruk av aktiv læring er dette noe de setter pris på og ønsker.

5.2.4 Plenumssesjon: en felles forståelsesramme

Keyser peker på at aktiv læring ikke nødvendigvis innebærer at forelesning faller bort som undervisningsmetode. Hun hevder at forelesninger fint kan brukes for å introdusere nye temaer for elevene og gi dem en basiskunnskap de kan benytte seg av i det videre arbeidet med aktiv læring (Keyser 2000). Både i elevintervjuene og lærer-

intervjuet kom det klart fram at det kan se ut som at det finnes et behov for felles gjennomgang av tema fordi det representerer en "plenumssesjon" hvor læreren skaper en forståelsesramme for elevene før de setter i gang med aktiv læring. Samtlige av elevene tar opp viktigheten med å få grunnleggende kunnskaper om temaer før de selv kan bygge videre på kunnskapen selv. Summen av funn fra lærer- og elevintervjuene kan tyde på at begge parter er enige om at det foregår en del aktiv læring i klasserommet der læreren fungerer som en veileder og gir elevene fundamentet de skal bygge sin videre læring på. En lignende forståelse finner vi også i lærer-intervjuet hvor læreren peker på viktigheten med at all kunnskap skal baseres på fakta og at faktakunnskapene spiller en viktig rolle når det kommer til elevenes resonnement og meninger. Læreren selv føler at det legges for lite fokus på faktakunnskaper i samfunnsfag, og hun tilkjenner at hun foretrekker tavleundervisning i den kunnskapsoverføringen.

Det at læreren foretrekker tavleundervisning i overføringen av faktakunnskaper kan knyttes til det abstrakte perspektivet i samfunnsfaget som ble presentert i kapittel 2.3.3. På den ene siden skal faget bidra til at elevene øker sine faktakunnskaper og får en korrekt begrepsforståelse, på den andre siden skal disse kunnskapene og forståelsen anvendes selvstendig av elevene hvor målet er å utvikle den aktive og deltakende medborgeren. Dette kan bidra til at faget får en tosidighet som kan være vanskelig å finne balansen på, noe også empirien peker på, hvor læreren selv ser ut til å foretrekke tavleundervisning for å skape en forståelsesramme for elevene mens elevene selv mener de lærer best ved deltakelse.

Aktiv læring slik som tilnærmingen er definert i denne studien utelukker som nevnt ikke bruken av tavleundervisning som undervisningsmetode. Definisjonen av aktiv læring hentet fra studien til McCarthy og Anderson hvor de hevder at aktiv læring finner sted når elevene reflekterer over temaet mens de samhandler enten med lærer, veileder eller andre elever (McCarthy og Anderson 2000) viser at aktiv læring oppstår så lenge elevene reflekterer over temaet i samhandling med andre. Empiri fra intervjuene tyder på at både elevene og læreren opplever at refleksjon og diskusjon er en del av deres undervisningshverdag, både i form av plenumssesjoner i begynnelsen av timen, men også i gruppearbeid eller alenearbeid. Man kan derfor legge til grunn at

aktiv læring oppstår i deres klasserom i varierende grad, men at både elevene og læreren mener at plenumssesjonen er nødvendig for at det skal skje.

5.3 Påvirkning av motivasjon

Motivasjon i undervisningen er viktig da den gir aktiviteten til eleven mål og mening, samt holder den ved like (Imsen 2012:375). Motivasjon og aktiv læring er særlig knyttet sammen da man ut fra teori kan konkludere med at elevene i utgangspunktet allerede må være motiverte for at aktiv læring skal oppstå. I kapittel 2.3.4. skrev jeg at motiverte elever vil være mer aktiv i undervisningen enn umotiverte elever. Aktiv kan i denne sammenheng bety at elevene er mer fokuserte, de vil spørre om hjelp og de vil kunne sjekke sitt eget kunnskapsnivå. Elever som ikke er motiverte vil ikke kunne tenke over om de lærer eller ikke. I intervjuene med elevene og læreren fikk jeg den forståelsen av at samtlige av informantene var særlig motivert i samfunnsfag og en konklusjon kan derfor være at aktiv læring vil kunne fungere i deres klasserom.

En del av hypotesen er at aktiv læring kan ha påvirkning på motivasjonen til elevene i samfunnsfag. Forventningene mine i forkant av intervjuene med både elevene og læreren var at mestring, anerkjennelse, ansvar og mening ville være faktorer som spilte inn på elevenes motivasjon i faget. Disse fire faktorene kunne også på hver sin måte knyttes til de tre grunnleggende menneskelige behovene som vektlegges i selvbestemmelsesteorien nevnt i kapittel 2.3.3; *autonomi, kompetanse og tilknytning*. I analysen vil jeg analysere og drøfte aktiv lærings påvirkning på motivasjonen ut fra de tre behovene nevnt ovenfor. Under intervjuene fikk jeg en forståelse av at samtlige av elevene stort sett var motiverte til å arbeide med samfunnsfaget og flere påpekte at samfunnsfag var ett av deres favorittfag på skolen. Elevene hadde en felles forståelse av at motivasjon var noe som kunne påvirkes av både tematikk i faget, dagsform og undervisningsmetoder. I intervjuene valgte jeg å dele opp motivasjonskategorien i to, og snakket om motivasjon generelt med elevene før jeg knyttet det opp til aktiv læring og dens påvirkning. Dette gjorde jeg for å få en forståelse av hvordan elevene selv forsto motivasjon og for å kunne se om faktorene de selv pekte på spilte mest inn på deres motivasjon samsvarte med faktorene de trakk frem i samtalen om aktiv læring.

Alle elevene satt med en forståelse av at alle fire faktorene spilte inn på deres motivasjon, de valgte derfor å trekke frem de faktorene de selv følte hadde størst påvirkning på deres motivasjon.

5.3.1 Behovet for autonomi

Behovet for autonomi viser seg i at elevene må oppleve å ha medbestemmelsesrett i klasserommet, ha ansvar for å sette sine egne mål samt kunne reflektere over meningen bak oppgaver og valg i undervisningen. Ved arbeid med aktiv læring vil elevene i mye større grad være aktive og deltakende i sin egen undervisning. Hvorvidt elevene opplever å ha medbestemmelsesrett i klasserommet og føler ansvar for å sette sine egne mål med undervisningen var ikke noe som ble satt fokus på i intervjuene, verken av elevene eller meg selv. Man kan likevel trekke slutninger om at man ved aktiv læring kan oppnå en grad av medbestemmelsesrett i klasserommet da det er elevene selv som utfører oppgavene. Samtidig er de mer aktiv i sin egen undervisning og vil derfor ha mer ansvar ut over å innhente informasjon fra læreren. Læreren peker også på at elevene har hatt medbestemmelsesrett i den grad at de får sette sitt eget preg på undervisningen ved at læreren tar til seg tilbakemeldingene elevene kommer til med tanke på ønsket undervisningsform. Dette er dog en noe relativt svak empirisk slutning og vil ikke bli fulgt opp videre. Fokuset vil derfor ligge på elevenes refleksjoner om meningen bak oppgaver og valg i undervisningen, og hvorvidt aktiv læring lar elevene få mulighet til å gjøre ting på egen hånd i klasserommet.

Empirien fra elevintervjuene tyder på at det er en kobling mellom aktiv læring og behovet for autonomi hvis man ser på refleksjoner rundt meningen bak oppgaver og valg i undervisningen. Meningen bak oppgaver og valg forstår jeg som *"Hvorfor gjør jeg dette, hva er meningen?"* *"Hvilket mål ligger bak denne oppgaven?"* og *"Hva gjør dette valget i undervisningen for/med min læring?"*. Flere av elevene er innom elementer ved aktiv læring som de finner meningsfulle men som også har med målet til skolefaget samfunnsfag å gjøre. Elevene peker på elementer hvor man må reflektere rundt spørsmål i samfunnet, sette seg inn i roller, få input fra andre og diskutere. Interaksjon med andre elever trekkes frem som en undervisningsform som aktiverer elevene på en

helt annen måte enn tavleundervisning, og rollespill brukes som eksempel på en undervisningsmetode som er veldig relevant for samfunnsfaget og pekes på som svært lærerik. På mange måter peker empirien på at aktiv læring blir sett på som meningsfullt i elevenes øyne både når det kommer til mål og valg for deres læring. En av meningene med faget er å forberede elevene på å bli aktive og deltakende medborgere i det demokratiske samfunnet. Ut fra empirien kan man hevde at aktiv læring bidrar til denne meningen med faget. Blant annet nevner en elevinformant at aktiv læring kan ses på som "samfunnsfag i praksis". Antakelsen vil derfor være at realismen aktiv læring tilbyr elevene forbereder dem på å bli aktive og deltakende medborgere gjennom diskusjon, åpenhet for andres innspill, refleksjoner og formuleringer av egne begrunnede meninger. En av de viktigste aspektene ved definisjonene av aktiv læring er at elevene selv skal reflektere over hvorfor de lærer det de lærer. Dette peker også empirien på som viktig, hvor elevene selv sier de blir mer motivert hvis de vet hvorfor de gjør det de gjør, eller hvorfor de lærer noe. I følge den ene informanten er man på lang vei motivert om du kan svare på de spørsmålene.

5.3.2 Behovet for kompetanse

Behovet for kompetanse handler om at elevene får en følelse av mestring i klasserommet (Manger 2013:154). Dette behovet var kanskje det som ble mest synlig gjennom intervju med lærer og elever. Funnene i intervjuene med elevene peker mot at de opplever at både det autonome mestringsbehovet, altså det som er knyttet til selvstendig mestringsopplevelse (Imsen 2012:398) og det sosiale prestasjonsmotivet er viktig for motivasjonen deres. Elevene peker på at de opplever mestring i form av å klare å løse utfordrende oppgaver men også gjennom anerkjennelse fra læreren via tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger var også noe læreren fokuserte på når det ble snakk om motivasjon. I følge læreren forsøkte hun å skrive anbefalinger til elevene om hvordan de kan gjøre det videre slik at de skulle føle at hun kom med anbefalinger heller enn "slakt". Også læreren pekte på at motivasjonen fantes i en kombinasjon av alle faktorene, men trakk fram mestring som særlig viktig.

Mestringsfølelse var også noe mange av elevene fokuserte på i samtalen om hvorvidt aktiv læring påvirket motivasjonen deres i faget. Elevene trakk fram at de trodde de ville oppnå mer mestring når de selv måtte finne svar på oppgavene og jobbe med oppgavene selv. Dette kan kobles direkte mot det autonome mestringsbehovet hver elev har hvor de føler en selvstendig mestring (Imsen 2012:398). Teori om aktiv læring peker også på at elevene vil lære på et dypere nivå ved bruk av aktiv læring, noe som betyr at den autonome mestringsbehovet vil bli bedre dekket ved bruk av aktiv læring i undervisningen.

5.3.3 Behovet for tilknytning

Behovet for tilknytning handler om elevens behov for sosiale relasjoner (Manger 2013:155) og kan legges til rette ved å ha et godt klasse- og læringsmiljø og gjennom konstruktive tilbakemeldinger fra læreren. Et godt læringsmiljø vil kunne bidra til en positiv utvikling for den enkelte elev og er knyttet til de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevens læring (Nordahl 2002). I tillegg vil konstruktive tilbakemeldinger fra læreren kunne bidra til at relasjonen mellom lærer og elev blir bedre. I følge Nordahl har en positiv relasjon mellom lærer og elev stor effekt på elevens læringsutbytte (Nordahl 2002:133). Med andre ord stimuleres og dekkes elevenes behov for sosiale relasjoner gjennom at de blir mer trygge på seg selv og de andre, både elever og lærer, i klasserommet.

Under presentasjonen læreren gav av meg til klassen med informanter fikk jeg en forståelse av at elevene hadde et godt klassemiljø. Dette ble positivt forsterket gjennom intervjuene med både elevene og læreren i ettertid, hvor elevene nevnte tilbakemeldinger fra læreren og ansvar ovenfor andre elever som noe de satte pris på og så på som påvirkningsfaktorer for sin egen motivasjon. En av informantene trakk fram ansvar som en viktig faktor for påvirkning for hans motivasjon, og pekte på at vedkommende ble mer motivert under gruppearbeid fordi han da ikke bare hadde ansvar for sin egen læring, men også et ansvar for resten av gruppen. Dette kan knyttes opp mot de sosiale relasjonene i klassen og viktigheten med at de er positive for eleven.

Som nevnt tidligere er elevers ønske om sosiale relasjoner noe som settes høyt i selvbestemmelsesteorien. En god relasjon til lærer og de andre elevene kan bidra til trygge rammer for eleven og skape positive sosiale relasjoner i klasserommet. Ved arbeid med aktiv læring kan man legge til rette for at det skapes positive sosiale relasjoner i klasserommet ved å legge til rette for ulike undervisningsmetoder der elevene selv må være aktive i relasjon med andre elever. Lærer poengterte i intervjuet at ved å jobbe med aktiv læring ble kanskje elevene som var mest sjenert (i tidligere diskusjoner) litt varmere i trøyen, litt bedre kjent både med seg selv og med tema, og opplevde at aktiv læring ikke var så farlig. Aktiv læring kan derfor ses på som positivt for ulike typer elever og kan bidra til å øke selvtilliten til elever i læringssituasjoner, noe som igjen kan bidra til at elevene blir tryggere på seg selv. En elev som er trygg på seg selv er et godt grunnlag for å bli en deltakende medborger. I tillegg kan man hevde at aktiv læring kan bryte med tradisjonelle mønster blant elever der sjenerte elever ikke forblir sjenerte og forandrer deres rolle i klasserommet.

5.4 Påvirkning av begrepsforståelsen til elevene

Teori om begrepslæring og begrepsforståelse presentert i kapittel 2 viser at elevene får større begrepsforståelse om de selv benytter og forklarer begrepene. Som Nyborg (Nyborg 1994) skriver kan man ikke vite om begrepene er fullstendig innlært hos elevene hvis eleven kun gjenforteller definisjonen eller begrepet. En lignende forståelse finner vi også hos elevene i denne studien. En av informantene nevner tavleundervisning i negativ form fordi han føler at han kun får en liten forståelse for begrepet når det kan ha flere forskjellige betydninger og innhold. En annen informant mener at hun lærer begrepene på en bedre måte når hun selv får jobbet med de. Informanten trekker fram rollespill som en undervisningsmåte som fungerer bra for begrepslæring fordi man får satt andre ting enn ord på begrepene og følelser blir trukket frem som eksempel. I følge informanten får man på den måten noen knagger å henge kunnskapen på og man husker det man har lært bedre. Funnene kan tyde på at elevene selv mener at aktiv læring har påvirkning for begrepsforståelsen deres. Lund hevder at eleven må ha solid kunnskap og forstå fakta og ideer i tilknytning til et

begrepsmessig rammeverk for å utvikle kompetanse i et fag. Opdal på sin side peker på viktigheten med en god begrepsforståelse for å kunne koordinere seg i et landskap med mye abstrakt kunnskap (Opdal 2008:12). Ut fra empirien som kommer frem i intervjuene med elevene kan man derfor argumentere for at deres kompetanse og begrepsforståelse blir bedre utviklet hvis man benytter seg av aktiv læring i undervisningen. I seg selv er sammenhengen mellom teorien og empirien i dette tilfellet så sterk at det alene kan stå som et argument for å bruke tid på å legge opp til aktiv læring. Elevene lærer og forstår begreper mer i tråd med Nyborgs definisjon på begrepsforståelse ved bruk av aktiv læring. Formålet med undervisningen er at elevene skal skaffe seg kunnskap om temaer og lære seg hvordan de selv kan bruke den kunnskapen, ikke at læreren skal ha effektive timer der man rekker å gå gjennom et tema på den tiden som var planlagt. Dermed kan det fastslås at aktiv læring i større grad bør være en dyd for lærere dersom målet med undervisningen er å ha elever som forstår i tråd med teorien.

Vi har allerede sett at empirien viser til at selv om elevene foretrekker å arbeide selvstendig eller sammen i grupper er de fortsatt avhengig av en plenumssesjon ledet av læreren i begynnelsen av hvert nye tema i samfunnsfaget. Hvorvidt dette kommer naturlig eller fordi det er metoden de er blitt vant til vites ikke, men empiri kan tyde på at elevene selv ønsker et visst kunnskapsgrunnlag før de arbeider selvstendig og at de selv ønsker dette gjennom en plenumssesjon. Når elevene selv sier at de får en dypere kunnskap om begrepene når de selv arbeider med dem, kan man tolke det i den retningen at plenumssesjonen sammen med læreren legger grunnlaget for videre bearbeiding og anvendelse av begrepene i gjennom undervisningsmetoder slik som eksempelvis rollespill. Dette er også i samsvar med både Keyser (2000), som på sin side hevder at tavleundervisning kan være en introduksjon for elevene, og McCarthy og Anderson (2000) som hevder at aktiv læring oppstår når elevene selv reflekterer over temaet mens de arbeider med det. Hvis vi ser dette i lys av Nyborgs forståelse av begrepslæring kan man argumentere for at begrepsforståelsen øker ved hjelp av aktiv læring ved at elevene selv både reflekterer og drøfter ved hjelp av begrepene og ikke kun gjenforteller definisjonene eller begrepene, noe som er spesielt viktig i et fag som samfunnsfag der man opererer med mange abstrakte begreper.

6 Avslutning, refleksjoner og veien videre

6.1 Konklusjon

Innledningsvis i studien ble det nevnt at skolens rolle i samfunnet er viktigere enn noen gang. Når elevene skal ut i arbeidslivet må de være klar for å bidra til nytenkning og innovasjon og det hevdes at arbeidsgivere søker etter arbeidstakere som er løsningsorienterte (Stern og Huber 1997). Målet med denne studien har vært å besvare hypotesen gjennom et utvalg av teori og innsamlet empiri. Det har også vært et overordnet mål å vise at aktiv læring har en plass i samfunnsfagundervisningen for å gjøre elevene klare til det kunnskapssamfunnet de skal bli en del av etter endt utdanning. Hypotesen som har blitt forsøkt svart på lyder som følger; *Aktiv læring, en påvirker for motivasjon og begrepsforståelse i samfunnsfag*. Ved å ha presentert relevant teori innenfor motivasjon, begrepslæring og aktiv læring har jeg dannet et grunnlag for innhenting av empiri fra intervjuer av samfunnsfagelever og en samfunnsfaglærer på studiespesialiserende utdanningsprogram på en videregående skole i Troms. Samtidig har jeg forsøkt å sette aktiv læring i sammenheng med samfunnsfagets dannelsesaspekt og formål.

Det teoretiske rammeverket peker på enkelte faktorer som kan spille inn på elevers motivasjon i faget. Langt på vei støtter det empiriske materialet opp om at disse faktorene er viktig i å forklare elevers motivasjon i samfunnsfag, men også for å få frem aktiv lærings påvirkning på motivasjon. Både lærer og elever peker på at både det autonome behovet, kompetansebehovet og tilknytningsbehovet til elevene blir dekket ved aktiv læring. I tillegg peker empirien utover dette og viser til at aktiv læring kan ha positiv påvirkning på motivasjonen. Også delen av hypotesen som går ut på om aktiv læring kan være en påvirker av begrepsforståelsen til elevene blir støttet opp av både det teoretiske rammeverket og det empiriske materialet i studien. Ut fra materialet kan man argumentere for at aktiv læring har en positiv påvirkning på begrepsforståelsen til elevene i samfunnsfag. Det er svært tydelig at begrepsforståelsen til elevene vil øke og bli dypere hos elevene ved bruk av aktiv læring og at elevene vil lære begrepene på en dypere måte enn ved undervisning der kun begreper presenteres for elevene.

Det er likevel tydelig ut fra empiri at aktiv læring verken blir satt fokus på, eller er noe som blir strategisk brukt som en påvirkning fra lærerens side. Empirien peker mot at læreren ikke bruker aktiv læring som en metode for å gi elevene dypere kunnskaper om temaer, men at fokuset heller ligger på ulike undervisningsmetoder der elevene har en aktiv rolle og at disse metodene primært blir brukt for å gi elevene variasjon i undervisningssammenhenger.

Både det teoretiske rammeverket og det empiriske materialet peker på et par utfordringer ved implementering av aktiv læring i klasserommet. Både tidsaspektet med tanke på forberedelse av aktiv læring og lærernes kompetanse innenfor aktiv læring nevnes som utfordringer og hindringer. Det empiriske materialet fra lærerintervjuet peker utover tidligere nevnt forskning og peker på at et tettere samarbeid mellom lærerutdanning og skoler kan være en måte å lettere implementere aktiv læring i undervisningen på. Samtidig peker læreren på utfordringer allerede nevnt i tidligere forskning, slik som tidsaspekt og kompetanse. Dette kan tyde på at det kan være hensiktsmessig å søke en mulig løsning på utfordringene gjennom videre forskning på temaet. Dette blir kommentert dypere senere i studien.

Som nevnt innledningsvis i studien har motivasjonen min for valg av tema vært den manglende forskningen på aktiv læring i samfunnsfaget i Norge. Et av målene for denne studien har derfor vært å forsøke å peke ut over tidligere forskning gjort på temaet og føre frem til ny kunnskap om aktiv læring. På mange områder blir hypotesen om aktiv læring som påvirker av elevens motivasjon og begrepsforståelse i samfunnsfaget bekreftet. Kanskje spesielt synlig er påvirkningen av aktiv læring på begrepsforståelsen til elevene i samfunnsfaget. Det knyttes direkte koblinger mellom økt begrepsforståelse og teori og innhentet empiri på temaet aktiv læring. Ut fra egen analyse kan man på mange måter argumentere for at hypotesen holder mål også når det kommer til spørsmålet om påvirkning av motivasjonen til elevene. Det er godt hold i empiri knyttet til både behov for kompetanse og tilknytning som er to viktige behov i selvbestemmelsesteori innenfor motivasjonsteori. Det er dog en svakere empiri å knytte opp til behovet for autonomi og spørsmålet blir da om alle tre behovene må være dekket for at elevene skal kunne være motiverte i faget.

Empiri fra intervjuer med både elever og lærer peker på at begge parter ønsker mer aktiv læring, her forstått som begge definisjonene, inn i undervisningen. Elevene på sin side hevder at de blir mer motiverte hvis de selv jobber med oppgavene, de føler at de lærer mer og øker mestringsfølelsen sin hvis de selv får arbeide med oppgaver og tema selv fremfor å kun ha forelesning om tema. Læreren på sin side etterlyser elever som tar mer ansvar og er mer aktive i timen. Dette kan tolkes i den retning at både elever og lærer har et felles ønske om å skape et klasseromsklima der elevene lærer på et dypere og bredere nivå, der aktiv læring finner sted.

Resultatene fra undersøkelsen har noen betydninger for det teoretiske rammeverket som er brukt i studien. Disse betydningene samt begrensningene til studien vil bli presentert og kommentert i det neste delkapitlet sammen med sterke og svake sider ved studien. Delkapitlet vil også inneholde en oppsummering av tematikken aktiv læring, mine tanker rundt hvor forskningen har ført oss og eventuell videre forskning som bør prioriteres.

6.2 Aktiv læring: hvor har vi vært og hvor står vi?

Tidligere forskning på aktiv læring synes å ha vært for isolert og fragmentert. Som nevnt tidligere i studien har det vært problematisk å finne en teoretisk forankring for aktiv læring da majoriteten av tidligere forskning har fokusert på ulike undervisningsmetoder i stedet for å ha et helhetlig fokus på aktiv læring som en tilnærming til læring. I tillegg har fokuset vært på undervisning gjort i klasser med en naturlig praktisk undervisning eller i klasser på høyere utdanning, slik som i universitetsklasser. Det er nærliggende å tro at i en undervisning der det faller naturlig med flere praktiske undervisningsmetoder vil gjøre arbeidet med planlegging av undervisningsopplegg lettere på grunn av fagenes natur. Denne studiens definisjon av aktiv læring krever likevel ikke nødvendigvis en undervisningsmetode som trenger mer planlegging enn andre undervisningsmetoder.

Ut fra litteratursøket jeg har gjort i forbindelse med studien har jeg heller ikke klart å finne kvalitativt eller kvantitativt datamateriale fra forskning på tema gjort i Norge, ei heller fra samfunnsfag på videregående nivå. Gjennom en god teoretisk forankring og

en strukturert metodisk tilnærming til temaet kan denne studien bidra til å belyse en del av temaet aktiv læring som ikke har blitt belyst tidligere. Studien peker på at aktiv læring kan bidra til at elevene får en dypere begrepsforståelse og økt motivasjon i samfunnsfag, noe som igjen kan være med på å gjøre elevene i stand til å nå formålet for faget. Studien bygger på definisjoner av aktiv læring som skaper et helhetlig bilde av tilnærmingen og kan på denne måte legge føringer til hvordan man kan se og tenke på aktiv læring fremover.

Samtidig er det viktig å se på studiens begrensninger. Den innsamlede empirien består av informasjon fra fire elever og en samfunnsfaglærer i videregående skole. Det gir innsikt i den subjektive opplevelsen til disse informantene og ikke et bilde på en helhet. At jeg har prøvd teoriens holdbarhet mot empiri gir viktig innsikt, samtidig som det alene ikke er nok til å kunne slå fast om teorien bør forkastes i de tilfeller den ikke viser seg holdbar. Et begrenset utvalg informanter vil ikke oppnå kravene til representativitet i et større bilde enn på skole og klassenivå. Det kan likevel argumenteres for at funn i studien kan bidra til å peke vei mot hva som bør forskes videre på innenfor aktiv læring og kan på den måten være et bidrag til forskning innenfor feltet.

6.3 Aktiv læring i framtidens skole

”Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap (..) og utvikler sine holdninger. (...) (Opplæringen) legges opp slik at elevene etter hvert får praktiske erfaringer med at kunnskap og ferdigheter er noe de selv kan være med å utvikle”

(Utdanningsdirektoratet 1993)

Sitatet ovenfor, som er nevnt tidligere i studien, legger vekt på at kunnskapsutviklingen aktivt skal konstrueres av hver enkelt elev. Dette betyr at elevene må ha en medbestemmelsesrett i sin egen undervisning, ha ansvar for egen læring og utvikle egen kunnskap og ferdigheter. I oppgaven har det blitt trukket frem

flere studier som har bevist at studenter lærer på et dypere plan ved bruk av aktiv læring i undervisningen. Empiri fra denne studien har også vist at aktiv læring har en påvirkning på elevens motivasjon og begrepsforståelse i samfunnsfag. Om det er en ting det ikke er grunn til å betvile, så er det at både elever og lærer både ønsker og ser behovet for aktiv læring i samfunnsfaget. Spørsmålet blir da om aktiv læring har en plass i framtidens skole, i så tilfelle, på hvilken måte? Og hvordan kommer vi oss dit? I dette og neste delkapittel skal disse spørsmålene bli forsøkt svart på.

”Et sentralt mål for elevenes læring må være at de skal kunne samhandle på en rekke samfunnsarenaer, ikke minst relatert til demokratisk deltakelse, toleranse og sosial ansvarlighet” (NOU 2015:8:10).

Sitatet ovenfor stammer fra utredningen *Framtidens skole* (2015). *Framtidens skole* (2015:8) er en utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon i 2013 og er en del av Norges offentlige utredninger. Utvalget, ledet av Sten Ludvigsen, skal vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015:8). I følge sitatet ovenfor er det viktig at elevenes læring legges til rette for at de skal kunne samhandle på en rekke samfunnsarenaer, både i arbeidssammenheng men også privat som en medborger i samfunnet. Nevnt innledningsvis skal samfunnsfaget bidra til at elevene blant annet blir aktive medborgere i samfunnet. Denne studien har pekt på aktiv læring som en tilnærming til læring som kan bidra til at samfunnsfaget på en enda bedre måte kan tilrettelegge for dette. Som nevnt i konklusjonen kan aktiv læring opp mot trening i nettopp deltakelse. Ved å legge til rette for undervisning som kan forstås som aktiv læring, vil elevene også trenes opp i både toleranse og det å kunne samhandle med andre mennesker. Både innhentet empiri og teori legger til rette for at aktiv læring bør få en plass i samfunnsfagundervisningen i norsk skole. I hvilken måte og i hvor stor grad er det umulig å si noe om ut fra denne studiens empiri men noe som bør bli vurdert forsket videre på.

6.4 Videre forskning

Denne studien gir et viktig innblikk i hvordan aktiv læring kan være en påvirkning for elevers motivasjon og begrepsforståelse i samfunnsfaget. Likevel utgjør den kun en liten del i et materiale det er lite tilgjengelig forskning om. Målet med denne studien har ikke vært å gjøre generaliseringer, men funn tyder også på at det kunne vært hensiktsmessig å gjøre undersøkelser med et større perspektiv i den norske skole med fokus på aktiv læring i klasserommet. Etter å ha skrevet denne mastergradsoppgaven ser jeg også at det ville vært å foretrekke at man allerede hadde begynt med forskning på aktiv læring innenfor samfunnsfag med tanke på at det finnes lite relevant teori man kan bruke. Spesielt interessant kunne det vært med en målsetning om å generalisere eventuelle funn.

Læreren som ble intervjuet i denne studien pekte på en del utfordringer knyttet til aktiv læring og lærerutdanningen. Forskning på implementering av aktiv læring på lærerutdanningen og eventuelle forskjeller dette utgjør for lærerne i ettertid av endt utdanning kunne utgjort et absolutt svært spennende fokus for en større studie. I tillegg pekes det på i tidligere forskning at det finnes lite empiriske undersøkelser innenfor temaet aktiv læring (Bonwell og Eison 1991) og at det burde gjøres flere slike undersøkelser.

En utfordring jeg støtte på i arbeidet med denne studien var den todelte definisjonen på aktiv læring. Det kunne vært interessant å sette et større fokus på definisjonen av aktiv læring hvor eleven er dypere mentalt aktiv og hva det eventuelt gjør med elevens læring versus tradisjonell tavleundervisning. I den sammenheng kunne det vært spennende å se om det dukket opp forskjeller og ikke minst hva som var bestemmende for de eventuelle forskjellene. Samtidig ville det vært interessant å gå mer i dybden på enten begrepsforståelse eller motivasjon og sett nærmere på samspillet mellom den mentale aktiviteten hos eleven og motivasjonen eller forståelsen. En av begrensningene for denne studien har bl. annet vært at det har vært fokus på hvorvidt aktiv læring har en påvirkning på både motivasjon og begrepsforståelse. Ved å kun

konsentrere seg om én av disse vil man kunne gå mer i dybden og kanskje kan man svare på *hvorfor* og på *hvilken* måte aktiv læring påvirker.

7 Litteraturliste

- Bonwell, Charles C og James A Eison (1991): *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports*.ERIC.
- Børhaug, Kjetil (2005): "Hvorfor samfunnskunnskap?" I: Laila Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, Gunn (2009): *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk*. 4. utg. utg. Oslo: Universitetsforl.
- Imsen, Gunn (2012): *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi*. 5. utg. utg. Oslo: Universitetsforl.
- Keyser, Marcia W. (2000): "Active learning and cooperative learning: understanding the difference and using both styles effectively." *Research Strategies* 17 (1):35-44.
- Koritzinsky, Theo (2012): *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring*. 3. utg. utg. Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Prinsipp for opplæringa*. Kunnskapsdepartementet. [<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>](http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/).
- Kvale, Steinar m.fl. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Larsen, Trine Gartha (2010): *Problemorientert undervisning i samfunnsfag. Læreres bruk av problemorientert undervisning i samfunnsfag på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Lund, Erik (2003): *Historiedidaktikk for klasserommet : en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforl.
- Lund, Erik (2001): "Samfunnsfag." I: Svein Sjøberg (red.): *Fagdebattikk: fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manger, Terje (2013): "Motivasjon for skularbeid." I: Rune Johan Krumsvik og Roger Säljö (red.): *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- McCarthy, J Patrick og Liam Anderson (2000): "Active learning techniques versus traditional teaching styles: two experiments from history and political science." *Innovative Higher Education* 24 (4):279-294.
- Niemi, Hannele (2002): "Active learning—a cultural change needed in teacher education and schools." *Teaching and Teacher Education* 18 (7):763-780.

- Nilssen, Vivi Lisbeth (2012): *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, Thomas (2002): *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. 1. utg. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU, 2015:8 (2015): *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. Bind NOU 2015:8. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nyborg, Magne m.fl. (1986): *En undervisnings-modell : basert på oppgave- og prosess-analyser og utprøvet gjennom mange år : Appendix: grunnleggende begrepssystemer*. Bind 2. Haugesund: Norsk spesialpedagogisk forlag.
- Nyborg, Magne (1994): *Pedagogikk : studiet av det å tilrettelegge best mulige betingelser for læring - hos personer som kan ha høyst ulike forutsetninger for å lære*. Asker: INAP-forl.
- Opdal, Paul Martin (2008): *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforl.
- Phillips, D. C. m.fl. (2000): *Læring : teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Prince, Michael (2004): "Does Active Learning Work? A Review of the Research." *Journal of Engineering Education* 93 (3):223-231.
- Roaas, Line (2013): *Samfunnsfagets betydning for elevenes aktive medborgerskap. En utforskende studie*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Schunk, Dale H. m.fl. (2008): *Motivation in education : theory, research, and applications*. 3rd ed. utg. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Stern, David og Günter L Huber (1997): "Active learning for students and teachers." *Reports from Eight Countries. Frankfurt am Main: Peter Lang*
- Tanggaard, Lene og Svend Brinkmann (2012): *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet (1993): *Generell del av læreplanen*. utdannings- og forskningsdepartementet Kirke-
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.

Utdanningsdirektoratet (2013): *Læreplan i samfunnsfag*. Utdanningsdirektoratet.

<http://www.udir.no/kl06/saf1-03/Hele/Formaal/>>.

Aase, Laila (2005): "Skolefagenes ulike formål - danning og nytte." I: Laila Aase (red.):

Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv. Bergen:

Fagbokforlaget.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg I: Informasjon til elevene

Informasjon til elevene

Jeg er snart ferdig utdannet lektor i samfunnsfag og engelsk, og skriver nå en masteroppgave. Temaet for denne masteroppgaven er ”aktiv læring som verktøy for å påvirke elevers motivasjon og begrepsforståelse i samfunnsfag”. Aktiv læring vil forenklet si at undervisningsmetoder / læringsmetoder der elevene, dere, er aktive deltakere i læringen selv. Eksempler på slike metoder kan være rollespill, debatter, gruppearbeid og diskusjoner. Målet med denne oppgaven blir å finne ut om hvorvidt aktiv læring påvirker deres motivasjon og begrepsforståelse i samfunnsfaget.

Jeg ønsker å intervju fire elever fra klassen deres som vil bli intervjuet en og en. Intervjuene vil maksimalt ta en time. Jeg vil bruke båndopptaker for å registrere det dere sier og studien vil bli rapportert inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysningene vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2016. All informasjon rundt informanter vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert

Håper dere kan ta dere tid til å være med på studien, det er til stor hjelp!

Med vennlig hilsen

Mariell Bertelsen Apeland

8.2 Vedlegg II: Intervjuguide elever

Intervjuguide med elevene

Utvalg: elever

Fase 1: Rammesetting

Løs prat

Informasjon

Tema for samtalen

Hva intervjuet brukes til – forklar taushetsplikt og anonymitet

Har eleven spørsmål? Er det noen uklarheter?

Presisere at dette er deres meninger – ingenting som er riktig eller galt.

Informasjon om opptak / samtykkeskjema

Start opptak

Fase 2: Innledningsspørsmål

Alder

Klassetrinn

Kjønn

Fase 3: Nøkkelspørsmål

Om samfunnsfaget

Hva syns du om samfunnsfag?

Hva skal til for å motivere deg i faget?

Er det noen arbeidsmetoder du liker best å jobbe med samfunnsfaget på?

Hvilke?

Hvorfor tror du det er slik? Hva, etter din erfaring, er det som gjør at du liker de bedre enn andre arbeidsmetoder?

Formål med faget leses opp (kort) EGET ARK DELES UT TIL ELEVEN: Ut fra det du hørte nå, hva mener du er samfunnsfagets viktigste oppgave eller mål?

Er det noen arbeidsoppgaver du selv føler du lærer mer eller bedre av bruke?

Har du selv satt deg noen mål for samfunnsfaget?

Hvilke?

Hvorfor?

Hvis du skulle lagt opp en time i samfunnsfag, hvordan ville den timen sett ut?

Motivasjon

Hva tenker du når du hører ordet "motivasjon"?

Begrepet defineres for eleven med de fire faktorene som hovedpoeng.

Hvis du tar utgangspunkt i faktorene som er nevnt som påvirkere for motivasjonen, hvilke har størst påvirkning på din motivasjon i samfunnsfag ?

Varierer motivasjonen din for å arbeide med samfunnsfag?

Hva tror du det kommer av?

Vil du karakterisere deg selv som motivert i samfunnsfaget?

Hva i faget og undervisningen er med på å påvirke motivasjonen din?

Både negativt og positivt

Begrepsforståelse

Hva legger du i ordet "begrepsforståelse"?

Definer begrepsforståelse for eleven – konkretiser med eksempler

Er begreper noe dere har jobbet med i samfunnsfag?

Oppfølgingsspørsmål: på hvilken måte?

Er det noen undervisningsform du selv føler du får bedre begrepsforståelse av?

Oppfølgingsspørsmål: hvorfor tror du det er slik?

Rollespillet

- Hva synes du om rollespillet? (få eleven til å utdype)

- Hvilke fordeler ser du for deg at slik undervisning kan ha i samfunnsfag?

- Hvilke utfordringer ser du for deg at slik undervisning kan ha i samfunnsfag?

- Nevn faktorene for motivasjon for eleven.

Spilte rollespillet inn på noen av de faktorene for deg?

På hvilken måte?

Hvorfor tror du det er slik?

Etter ditt syn, hva gjør rollespillet relevant / irrelevant for samfunnsfaget?

Hva syns du om rollespillet?

Hvilket utbytte føler du at du fikk av å delta på rollespillet?

Hvilken del av rollespillet mener du selv at du har lært mest av?

Hvor mye mener du å ha lært av gj.føringen av rollespilledagen? Hva tror du er grunnen til dette?

Syns du rollespillet er relevant for samfunnsfaget?

Aktiv læring

Har du hørt om begrepet tidligere / er du kjent med begrepet?

Hvilke undervisningsformer tror du kan defineres som aktiv læring?

Oppfølging: definere hva begrepet betyr i denne studien

Hvor ofte jobber dere med slike undervisningsformer i samfunnsfaget?

Hva tror du forventes av deg som elev ved bruk av aktiv læring i samfunnsfaget?

Hva tenker du er din rolle hvis aktiv læring skal brukes i samfunnsfag?

Hva legger du i det?

Nevn de fem faktorene for motivasjon. Føler du selv at aktiv læring har en påvirkning på motivasjonen din i samfunnsfaget?

Oppfølgingsspørsmål: hvorfor / hvorfor ikke?

Din mening: Er det noen av faktorene som blir ”brukt” mer ved bruk av aktiv læring?

Din mening: Er det noen av faktorene som faller fra?

Føler du selv at aktiv læring, slik som handelsspillet, bidrar eller ikke bidrar til å øke begrepsforståelsen din?

Oppfølgingsspørsmål: Hva tror du det kommer av?

Nei: hvorfor ikke? Hva skulle vært gjort annerledes?

Aktiv læring krever at elevene reflekterer over hva de gjør i læringsprosessen. Er dette noe dere bruker tid på i samfunnsfaget?

Hvor ofte?

På hvilken måte? Via forskjellige undervisningsformer? Du alene som student?

Fase 4: Oppsummering

Oppsummere funn

Har jeg forstått deg riktig?

Er det noe du vil legge til?

Takk

8.3 Vedlegg III: Intervjuguide lærer

Intervjuguide for læreren

Utvalg: lærer

Fase 1: Rammesetting

Løs prat

Informasjon

Tema for samtalen

Hva intervjuet brukes til – forklar taushetsplikt og anonymitet

Har læreren spørsmål? Er det noen uklarheter?

Informasjon om opptak / samtykkeskjema

Start opptak

Fase 2: Innledningsspørsmål

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilken utdanning har du?

Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?

Fase 3: Nøkkelspørsmål

Om samfunnsfaget

- Hvilke erfaringer og tanker har du rundt samfunnsfaget generelt?

Er samfunnsfag et vanskelig fag å undervise i?

Oppfølgingsspørsmål: ja / nei – hvorfor?

Hvordan er interessen blant elevene for faget?

Hvordan ser du på faktadominansen i faget?

Erfaringer tyder på at formidling av faktakunnskaper fortsatt dominerer mye av samfunnsfagundervisningen i norske skoler, hvordan løser du dette som samfunnsfaglærer?

Hvilke utfordringer ser du på som størst i undervisningen i et fag som samfunnsfag?

Hvordan kan man, etter ditt syn, tilrettelegge for at elevene skal lære seg å analysere, forstå, drøfte og vurdere kilder i samfunnsfag?

Motivasjon

Forklar informanten hvilke faktorer som i denne studien legges til grunn for å oppnå motivasjon.

Hva ser du på som de viktigste faktorene som spiller inn på en elevs motivasjon for et fag?

Hvorfor tror du det er slik? Hva kommer det av?

Hvordan er motivasjonen til elevene i samfunnsfaget?

Etter ditt syn, hvordan kan man på best mulig måte øke motivasjonen til elevene i samfunnsfag – samtidig som man når målene satt for faget?

Ser du noen forandringer i motivasjonen til elevene ved bruk av ulike undervisningsmetoder?

Hvilke forandringer? Hvilke undervisningsmetoder?

Begrepsforståelse

Forklar informanten hva som legges i begrepet "begrepsforståelse" i denne studien.

Arbeider dere aktivt med begrepsforståelse i samfunnsfag?

Hvordan? Hvilke undervisningsformer blir hyppigst brukt? Hvorfor?

Erfarer du at elevene forstår begrepene når dere har arbeidet med dem?

Aktiv læring

- Har du hørt om begrepet tidligere / er du kjent med begrepet?

Oppfølgingsspørsmål: på hvilken måte?

- Les opp begrepsdefinisjonen for aktiv læring.

Hva er dine egne tanker rundt begrepet aktiv læring?

Hva, etter din mening, forventes av læreren ved anvendelse av aktiv læring i samfunnsfag?

Hva, etter din mening, forventes av elevene ved anvendelse av aktiv læring i samfunnsfag?

Ser du noe forskjell i begrepsforståelsen til elevene ved bruk av AL?

Oppfølgingsspørsmål: Hvordan? Hvilken? Hva?

Ser du noe forskjell på elevenes motivasjon til å arbeide med og i faget ved bruk av aktiv læring i motsetning til annen undervisning?

Oppfølgingsspørsmål: hvordan? Hvilken? Hva?

Ser du noen fordeler med å bruke aktiv læring i faget?

Oppfølgingsspørsmål: hvilke?

Ser du noen ulemper med å bruke aktiv læring i faget?

Oppfølgingsspørsmål: hvilke?

Benytter du deg av aktiv læring ofte i samfunnsfaget?

Oppfølgingsspørsmål: JA: hva er grunnen til det? NEI: hva kommer det av?

Av din erfaring; hva er det største hinderet for å benytte seg av aktiv læring i undervisningen?

Hvordan ville du forbedret / forandret situasjonen, hva må, etter din mening til for å kunne benytte aktiv læring i undervisningen?

Aktiv læring krever at elevene reflekterer over hva de gjør i læringsprosessen. Er dette noe dere bruker tid på i samfunnsfaget?

Fase 4: Oppsummering

Oppsummere funn

Har jeg forstått deg riktig?

Er det noe du vil legge til?

Takk

8.4 Vedlegg IV: Samtykkeerklæring elever

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Aktiv læring i samfunnsfaget”

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved lektorprogrammet på Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet, og er inne i mitt siste semester hvor jeg skriver en masteroppgave innen samfunnsfagsdidaktikk. Temaet for oppgaven er *aktiv læring som verktøy for å påvirke elevers motivasjon og begrepsforståelse i samfunnsfaget.*

Forskningsspørsmålene jeg vil jobbe ut fra er ”*påvirker aktiv læring elevers motivasjon i samfunnsfaget?*” ”*Påvirker aktiv læring elevers begrepsforståelse i samfunnsfaget?*”

For å finne svar på disse spørsmålene ønsker jeg å intervjuere elever som har deltatt på FN-sambandets rollespill. Spørsmålene vil dreie seg om erfaringer fra rollespillet og samfunnsfaget, oppfatninger omkring sin egen motivasjon til faget og oppfatninger omkring viktige begreper i faget.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil være til stede under selve rollespillet og ha en observerende rolle der. I tillegg vil intervjuet bli tatt opp med båndopptaker og jeg vil ta notater underveis. Intervjuet vil ta omtrent en time og tidspunkt og sted blir vi enige om sammen. Spørsmål som vil bli stilt under intervjuet vil i all hovedsak omhandle din motivasjon i samfunnsfag, aktiv lærings påvirkning for din del og din begrepsforståelse i samfunnsfaget og aktiv lærings påvirkning av denne.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysningene vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2016. All informasjon rundt informanter vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med meg på telefonnummer 93 23 10 58 eller sende en e-post til map001@post.uit.no

Du kan også kontakte min veileder Willy Gjerde ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk på telefonnummer 776 60279 eller sende en e-post til willy.gjerde@uit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Mariell Bertelsen Apeland

Masterstudent ved lektorutdanningen i språk og samfunnsfag V/ UiT

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.5 Vedlegg V: Samtykkeerklæring lærer

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Aktiv læring i samfunnsfaget”

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved lektorprogrammet på Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet, og er inne i mitt siste semester hvor jeg skriver en masteroppgave innen samfunnsfagsdidaktikk. Temaet for oppgaven er *aktiv læring som verktøy for å påvirke elevers motivasjon og begrepsforståelse i samfunnsfaget*.

Forskningsspørsmålene jeg vil jobbe ut fra er ”*påvirker aktiv læring elevers motivasjon i samfunnsfaget?*” ”*Påvirker aktiv læring elevers begrepsforståelse i samfunnsfaget?*”

For å finne svar på disse spørsmålene ønsker jeg å intervjuer elever samt lærer som har deltatt på FN-sambandets rollespill.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil være til stede under selve rollespillet og ha en observerende rolle der. I tillegg vil intervjuet bli tatt opp med båndopptaker og jeg vil ta notater underveis. Intervjuet vil ta omtrent en time og tidspunkt og sted blir vi enige om sammen. Spørsmål som vil bli stilt under intervjuet vil i all hovedsak omhandle din rolle som lærer i samfunnsfag, aktiv læring og dens plass i samfunnsfag samt spørsmål rundt elevenes motivasjon og begrepsforståelse.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysningene vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2016. All informasjon rundt informanter vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert

Dersom du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med meg på telefonnummer 93 23 10 58 eller sende en e-post til map001@post.uit.no

Du kan også kontakte min veileder Willy Gjerde ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk på telefonnummer 776 60279 eller ved å sende en e-post til willy.gjerde@uit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Mariell Bertelsen Apeland

Masterstudent ved lektorutdanningen i språk og samfunnsfag V/ UiT

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)