



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Hva engasjerer elever i samfunnsfag?

What do students find engaging in social studies?

**Ingrid Lutro Dale**

Master i samfunnsfagdidaktikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Bente Opheim Brathetland

15.05.2020

## Sammendrag

Engasjement er et sammensatt begrep, men blir ofte brukt i sammenheng med god undervisning og engasjerte lærere. Elevengasjement driver læringen og påvirkes av mange ulike forhold. Det er likevel gjort lite forskning på hva som engasjerer elever innenfor det fagspesifikke. Målet med denne oppgaven er å få en grunnleggende og dypere forståelse av hva som engasjerer elever i samfunnsfag, inkludert arbeidsmåter, faglig innhold og lærerens betydning for elevenes opplevelse av engasjement. Funnene som er gjort er basert på kvantitative spørreskjema og kvalitative intervju med elever på 10.trinn, med tilsammen 81 elever og deres lærere.

Elevene i undersøkelsen min definerer engasjement som at det innebærer deltakelse, interesse, lærelyst, fordypning, innsats og motivasjon. Det kommer frem at elevene hevder at engasjement har en sammenheng med deres deltakelse i undervisningen. Resultatene viser at elevene deltar mer om de er engasjerte i undervisningen. For å se hva som engasjerer elever i samfunnsfag, er oppgaven delt opp i arbeidsmåter, faglig innhold og lærerens betydning. Funnene mine har vist at elever engasjeres av elevaktive og dialogiske arbeidsmåter. Samarbeid, kreativitet, utforskning og leve seg inn i andre sine levesett er sentralt for elevene. Resultatene tilsier at dette derimot er de minst brukte arbeidsmåtene. Funnene antyder at innholdet som engasjerer elevene er konkret, aktuelt og relevant for dem. En viktig faktor er at innholdet treffer følelsene til elevene. Samtlige elever hevder at læreren er essensielle for deres engasjement. Studien min viser at læreren har stor betydning for elevenes engasjement. Læreren har mye å si for deres engasjement, motivasjon og mestring i faget.

Nøkkelord: Engasjement, arbeidsmåter, samfunnsfagdidaktikk, samfunnsfag, motivasjon.

## **Abstract**

Engagement is a complex concept but is often used when discussing dedicated teachers and exemplary teaching. Student engagement function as a vehicle for learning and is influenced by many different conditions. However, little research has been done on what engages students in subject-specific fields. The aim of this thesis is to gain a deeper understanding of what engages students in social studies, including work methods, curriculum content and the importance of the teacher for the students' experience of engagement. The findings are based on quantitative questionnaires and qualitative interviews with 10th-grade students (81) and their teachers (3).

The students in my study define engagement as involving participation, interest, learning, deep learning, effort and motivation. They claim that engagement is related to their participation in learning processes. The results show that the students participate more if they are engaged in the learning process. The study further investigates what teaching methods the students find engaging in social studies, what curriculum content the students find engaging and to what extent the teacher is essential when it comes to students' engagement.

The findings of the study show that students experience engagement in student-active and dialogic ways of working. Collaboration, creativity, exploration and living in others' lifestyles are central to the students. These are, however, the least used teaching methods. Furthermore, the students prefer curriculum content which evokes emotional closeness, is concrete and feels relevant. They emphasize content which engages the emotions of the students and stimulates the imagination and senses. All students claim that the teacher is essential to their engagement. My research shows that the teacher is very important for the students. The teacher is important for their engagement, motivation and feeling of competency in the subject of social science.

Keywords: Engagement, teaching methods, social didactics, social studies, motivation.

## Forord

At fem år som student er over, er både vemodig og fint på samme tid. Det har vært fem spennende, lærerike og morsomme år, der mine tre første år var på Universitetet i Stavanger og de to siste på HVL. Gjennom disse årene har jeg lært mye om meg selv, og fått venner for livet, som jeg er så takknemlig for.

Det føles fantastisk å sitte her med en ferdig skrevet masteroppgave. Prosessen har vært spennende, lærerik, men også vanskelig. Det siste året har vært en berg-og-dalbane, preget av stress, tårer og høyre skuldre. Men mest av alt har det vært mye latter og gode minner.

Tusen takk til gode venner og familie som har støttet meg gjennom denne prosessen, gjennom både opp-og nedturer, og holdt motet mitt oppe. Jeg er heldig.

Til sist vil jeg takke min veileder Bente. Tusen takk for all hjelp, støtte, gode samtaler og ikke minst for at du har senket skuldrene mine når jeg har trengt det som mest.

Jeg ønsker også å takke alle mine informanter som har gjort det mulig for meg å gjennomføre forskningen min.

*En spesiell takk til deg Marie.*

Ingrid Lutro Dale

Bergen 15. mai 2020

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>III</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	1
1.2 PROBLEMSTILLING .....	3
1.3 AVGRENSING AV TEMA.....	3
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	4
<b>2 HVORDAN OPERASJONALISERE ENGASJEMENT?</b> .....	<b>5</b>
2.1 HVA ER ENGASJEMENT? .....	5
2.2 ENGASJEMENT OG MOTIVASJON – HVA ER FORHOLDET MELLOM DISSE BEGREPENE? ..	6
2.2.1 <i>Indre og ytre motivasjon</i> .....	7
2.2.2 <i>Ulike teoretiske tilnærminger til motivasjon</i> .....	7
2.3 KJENNETEGN PÅ UNDERVISNING SOM ENGASJERER .....	11
<b>3 TIDLIGERE FORSKNING PÅ HVA SOM ENGASJERER NORSKE ELEVER I SAMFUNNSFAG</b> .....	<b>15</b>
3.1 ARBEIDSMÅTER (FORM) .....	15
3.1.1 <i>Arbeidsmåter i samfunnsfag</i> .....	15
3.1.2 <i>Estetiske læringsprosesser</i> .....	20
3.1.3 <i>Digital kompetanse</i> .....	21
3.1.4 <i>Bruken av lærebøker</i> .....	22
3.2 FAGLIG INNHOLD.....	24
3.3 LÆRERENS BETYDNING .....	26
3.4 FORSKNINGSSTATUS.....	27
<b>4 HVORDAN UNDERSØKE ELEVENES ENGASJEMENT?</b> .....	<b>29</b>
4.1 INNLEDNING .....	29
4.2 METODISK TILNÆRMING .....	29
4.3 UTVALG .....	30
4.4 SPØRRESKJEMA .....	31
4.5 INTERVJU .....	33
4.6 ANALYSEVERKTØY .....	36
4.7 KLARGJØRING AV DATA OG BEHANDLING .....	36
4.8 ETISKE HENSYN.....	37
<b>5 ELEVENES FORSTÅELSE (OG OPPLEVELSE) AV BEGREPET ENGASJEMENT</b> .....	<b>39</b>
5.1 ENGASJEMENT = DELTAKELSE I UNDERVISNINGEN? .....	40
<b>6 ARBEIDSMÅTER OG ENGASJEMENT I SAMFUNNSFAG</b> .....	<b>47</b>
6.1 HVA SLAGS ARBEIDSMÅTER DOMINERER I SAMFUNNSFAG?.....	48
6.1.1 <i>Elevenes opplevelse av undervisningsformene</i> .....	50
6.1.2 <i>Klassevise forskjeller</i> .....	52
6.1.3 <i>Lærernes opplevelser av arbeidsmåter</i> .....	61
6.2 BRUK AV LÆREMIDLER I SAMFUNNSFAGUNDERVISNINGEN .....	64

6.3	HVILKE ARBEIDSMÅTER VURDERER ELEVENE OG LÆRERNE SOM ENGASJERENDE? ...	67
6.3.1	<i>Elevenes opplevelser av engasjerende arbeidsmåter</i> .....	67
6.3.2	<i>Hva sier lærerne om elevenes engasjement i faget?</i> .....	74
6.4	RESULTATENES FORSKNINGSMESSIGE RELEVANS .....	77
6.4.1	<i>Lærer – versus elevstyrt læring</i> .....	78
6.4.2	<i>Individuelle versus kollektive arbeidsmåter</i> .....	79
6.4.3	<i>Hvor foregår læringen?</i> .....	81
6.4.4	<i>Elevenes og lærernes opplevelse av læremidler</i> .....	82
6.4.5	<i>Valg av arbeidsmåter</i> .....	85
6.4.6	<i>Tradisjonelle arbeidsmåter?</i> .....	87
<b>7</b>	<b>HVILKET FAGLIG INNHOLD ENGASJERER ELEVENE? .....</b>	<b>89</b>
7.1	ELEVENES VURDERING AV DE FAGLIGE HOVEDOMRÅDENE .....	90
7.1.1	<i>Historie</i> .....	91
7.1.2	<i>Geografi</i> .....	94
7.1.3	<i>Samfunnskunnskap</i> .....	96
7.2	LÆRERNES VURDERING AV FAGLIG INNHOLD .....	98
7.2.1	<i>Nærhet, innlevelse og empati</i> .....	98
7.2.2	<i>Forkunnskap og individuelle erfaringer</i> .....	99
7.2.3	<i>Samtidsrelevans</i> .....	100
7.3	RESULTATENES FORSKNINGSMESSIGE RELEVANS .....	101
7.3.1	<i>Nærhet, innlevelse og empati</i> .....	101
7.3.2	<i>Forkunnskap og individuelle erfaringer</i> .....	103
7.3.3	<i>Samtidrelevans</i> .....	104
7.3.4	<i>Historiebevissthet og dybdelæring</i> .....	105
<b>8</b>	<b>LÆRERENS BETYDNING FOR ELEVENES ENGASJEMENT.....</b>	<b>107</b>
8.1	«LÆREREN BETYR ALT» - ELEVENES PERSPEKTIV .....	107
8.2	LÆRERNES PERSPEKTIV .....	110
8.3	RESULTATENES FORSKNINGSMESSIGE RELEVANS .....	113
<b>9</b>	<b>KONKLUSJON.....</b>	<b>117</b>
<b>10</b>	<b>KILDER.....</b>	<b>123</b>
<b>11</b>	<b>LITTERATUR .....</b>	<b>125</b>
<b>VEDLEGG.....</b>		<b>131</b>
1.	INFORMASJONSSKRIV .....	131
2.	BEKREFTELSE FRA NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA .....	133
3.	SPØRRESKJEMA .....	136
4.	INTERVJUGUIDE.....	145
	<i>Intervjuguide lærer</i> .....	145
	<i>Intervjuguide elever</i> .....	147

## Figuroversikt

Figur 1 Trowler (2010): dimensjoner av engasjement .....	6
Figur 2 Organismic Integration Theory – forskjellige nivåer ytre motivasjon .....	10
Figur 3 Dimensjoner over arbeidsmåter som opptrer sammen .....	17
Figur 4 Deltakelse i undervisningen.....	40
Figur 5 Opplevelse av mestring .....	41
Figur 6 Matrisen til Vicky Trowler om dimensjoner av engasjement .....	42
Figur 7 «Hvor ofte opplever du de ulike arbeidsmåtene?» .....	51
Figur 8 Forekomst av arbeidsmåter – klasse 1 .....	53
Figur 9 Forekomst av arbeidsmåter - klasse 2.....	55
Figur 10 Forekomst av arbeidsmåter - klasse 3.....	56
Figur 11 Klassevis fordeling av tavleundervisning.....	58
Figur 12 Klassevis fordeling av gruppearbeid .....	59
Figur 13 Klassevis fordeling om bruk av diskusjoner.....	60
Figur 14 Elevenes svar på "hvor ofte brukes ulike læremidler i undervisningen?" .....	65
Figur 15 Hvordan passer påstandene deg? Elevenes svar på påstander om arbeidsmåter og engasjement.....	67
Figur 16 Elevenes prioriteringer av arbeidsmåter som engasjerer dem mest .....	68
Figur 17 Påstander om betydning av temaene i samfunnsfag .....	89
Figur 18 Hvilken fagdisiplin foretrekker du? Elevenes svar oppgitt i prosent .....	90
Figur 19 «Hvor godt liker du historietemaene nedenfor?» .....	92
Figur 20 «Hvor godt liker du geografitema nedenfor?» .....	94
Figur 21 "Hvor godt liker du samfunnskunnskapstemaene nedenfor?" .....	97
Figur 22 Påstander om betydningen av læreren for elevenes engasjement.....	107

## **Tabelloversikt**

Tabell 1 Oversikt over kategorier om arbeidsmåter .....	49
Tabell 2 Utregning på arbeidsmåten om leksehøring/utspørring/svaring .....	69
Tabell 3 Oversikt over tema innenfor historie .....	91
Tabell 4 Oversikt over tema innenfor geografi .....	94
Tabell 5 Oversikt over kategorier innenfor samfunnskunnskap .....	96



# 1 Innledning

Når en tenker tilbake på grunnskolen kan det være noen spesielle undervisningstimer eller lærere man husker godt. Samtlige har kanskje hatt gleden av å møte en lærer gjennom grunnskolen som virkelig har vist engasjement i sin undervisning. En undervisning med innhold som har gjort deg engasjert, og fremkalt lysten på å lære mer. En lærer som brenner for faget sitt, og som klarer å tenne gnisten for faget om og om igjen. Dette omtales ofte som engasjement. Engasjement smitter, gleder, inspirerer og gir lyst til å lære mer. Når elever og lærere snakker om engasjement, blir ordet ofte brukt for å beskrive god undervisning (Skodvin, 2016). Det nevnes som kjennetegn på gode lærere, eller elever som deltar aktivt og som er interessert i undervisningen. Det er likevel lite forskning på hva som engasjerer elever i samfunnsfag (Børhaug & Borgund, 2018, s. 114). I min oppgave vil jeg av den grunn undersøke hva som engasjerer elever i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Dette vil jeg gjøre ved å først se på hvordan elevene forstår og opplever engasjement i undervisningen. Deretter vil jeg se på elevenes og lærernes vurdering av undervisningen i form av arbeidsmåter og læremidler, faglig innhold og betydningen av læreren for elevenes engasjement.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I Stortingsmelding 22: *Motivasjon, mestring og muligheter* kommer det frem at motivasjonen i grunnskolen faller med alderen og er lavest på 10.trinn:

Motivasjon er viktig for læring. Noen mister lærelysten, kjeder seg og ser ikke verdien av hva de skal lære. Noen har talenter som forblir uoppdaget og ikke får utvikle seg gjennom ungdomstrinnet. Dette er sløsing med ressurser og muligheter for både individ og samfunn. Målet med å fornye ungdomstrinnet er å gjøre opplæringen mer motiverende og variert, slik at elevene får større utbytte av skolen og opplever den relevant og givende (Kunnskapsdepartement, 2011).

Bakgrunnen for valg av tema springer ut av dette sitatet, samt egne erfaringer med samfunnsfagundervisning fra skolegang og praksisundervisning. Undervisningen var ofte preget av lærerstyrt tavleundervisning, med lite autonomi og engasjement fra elevenes side. I

samfunnsfaglig litteratur reises det kritikk mot at samfunnsfaget er teoritunget, omfattende og har behov for fornying (Christophersen, 2014a, s. 75). Ludvigsen-utvalget fremmer i NOU 2015:8, *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*, at elever, lærere og skoleforskere mener at dagens læreplaner inneholder for mye, og at dette fører til overflatelæring. Samfunnet vårt er i stadig endring, og skolen må endre seg i takt med samfunnet som elevene skal ut i etter endt skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Ludvigsen-utvalget har også utredet sentrale forutsetninger for god læring. Elevene skal jobbe aktivt, ta del i egen læring og få utfordringer de kan strekkes etter. Kommunikasjon og samarbeid, tilpasset undervisning og et læringsmiljø som tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser kommer frem som disse forutsetningene (NOU 2014:7). Mye av lærerens arbeid er å finne måter elevene kan tilegne seg kunnskap på og ferdigheter som engasjerer, som de trolig vil ha bruk for resten av livet. Det kommer frem i NOU 2015:8 at lærerprofesjonenes kompetanse og praksis er avgjørende for at elevene skal kunne utvikle kompetansene for fremtiden. Ludvigsen-utvalget mener at lærerne vil ha behov for å styrke sin didaktiske og fagdidaktiske kompetanse og videreutvikle metoder for undervisning (NOU 2015:8). Den nye læreplanen skal fornye fagene og arbeidsmåtene. Det er større fokus på at elevene må ha en aktiv rolle i undervisningen og at de skal få øve seg på å mestre utfordringer i et trygt og samarbeidsorientert læringsmiljø. Engasjement er et nøkkelord i fagfornyelsen, og det står blant annet at elevene skal engasjeres aktivt i egen læring og at lærerne skal ta i bruk varierte metoder, arbeidsmåter og organisering (NOU 2015:8). I den overordna delen til læreplanverket fremmes det at skolen skal la elevene få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Elevene skal få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

For at andre skal kunne vurdere arbeidet i denne oppgaven, er det nødvendig å kjenne til min forforståelse. Denne består av min opplevelse og erfaring med engasjement i undervisningen. Jeg har noe, men begrenset erfaring i å undervise i samfunnsfag, fra lærerpraksis og fra å jobbe som lærervikar ved siden av studier. Gjennom erfaringer fra praksis og egen skolegang på grunnskole og utdanning, har jeg likevel hatt mange opplevelser som viser viktigheten av engasjement i undervisningen. Min opplevelse er at engasjement spiller en betydelig rolle for god undervisning. Tidligere i utdanningsløpet har jeg skrevet en bacheloroppgave<sup>1</sup> om gylne

<sup>1</sup> Bacheloroppgave «Historieformidlers gylne øyeblikk i møte med elever på ungdomstrinnet i samfunnsfag». gjennomført på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger.

øyeblikk i samfunnsfagundervisningen, som handler om undervisning som gjør inntrykk og påvirker elevene som mennesker. Der intervjuet jeg flere historieformidlere om hva de mener ligger til grunn for et gyllent øyeblikk, eller også kalt fremragende undervisning. Gjennom arbeidet med bacheloroppgaven kom det frem at engasjement er en av fire faktorer for et gyllent øyeblikk. Samtlige av informantene i den undersøkelsen pekte på engasjement som en sentral faktor for å oppnå god undervisning. Dette ga grunnlag for at jeg ønsket å undersøke videre hva som engasjerer elever i samfunnsfag.

## 1.2 Problemstilling

Den overordnede problemstillingen for denne masteroppgaven er:

*Hva engasjerer elever i samfunnsfag, sett fra lærere og elevers perspektiv?*

Det vil jeg undersøke gjennom å se på:

1. Elevene sin forståelse og opplevelse av begrepet engasjement.
  - Herunder vil jeg se på elevenes opplevelse av sammenhengen mellom deltakelse og engasjement i undervisningen.
2. Hva slags undervisning dominerer i samfunnsfag? Hvilke arbeidsmåter vurderer elevene som engasjerende?
  - Herunder inkluderer jeg arbeidsmåter og læremidler, lærernes opplevelser og klassevise forskjeller.
3. Hvilket faglig innhold engasjerer elevene?
  - Hva sier lærerne?
4. Hvilken betydning læreren har på elevenes opplevelse av engasjement? Hvordan tilrettelegger læreren for engasjert undervisning?

## 1.3 Avgrensing av tema

Samfunnsfag er i grunnskolen det fjerde største faget målt etter totalt timetall. På ungdomstrinnet er det det tredje største faget med like mange timer som naturfag. Faget er sammensatt av fire hovedområder; utforskeren, geografi, historie og samfunnskunnskap. Disse skal utfylle hverandre og ses i sammenheng med hverandre. Utforskeren er et hovedområde som griper over og inn i de andre hovedområdene i faget. Den faglige oppdelingen kommer

frem gjennom at hvert hovedområde har sine kompetansemål (Andersland, 2010, s. 3). I den nye læreplanen som trer i kraft fra august 2020, er hovedområdene erstattet med kompetanseområder for å gi læreplanen en sterke kompetanseorientering. Det innebærer fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape. Læreplanen skal legge til rette for dybdelæring og progresjon (NOU 2015:8).

Det finnes lite forskning om hva som engasjerer elever i samfunnsfagundervisningen og undervisningen i samfunnsfag (Børhaug & Borgund, 2018, s. 114). Mye av forskningen som er gjort omhandler motivasjon og engasjement i internasjonal sammenheng. Av den grunn har jeg valgt ut noen studier som belyser fenomenet engasjement i undervisningen, hvordan engasjement er en del av kvalitet i undervisningen og hvordan en kan identifisere elevengasjement. Videre i kapittel 3 presenteres ulike bidrag på det norske fagfeltet om engasjement i sammenheng med samfunnsfagundervisningen. Det er gjort spredt arbeid, blant annet er det gjort noe på videregående skole og noen undersøkelser er eldre. Disse er relevante for meg, for å kunne sammenligne mine funn. Dette for å se om jeg ser tendenser til om faget bærer preg fornyelse eller tradisjon (Christophersen, 2014a, s. 76). Min forskning vil skille seg ut ved at det er nyere forskning, og ved å inkludere tre betydningsfulle aspekt ved elevenes engasjement. Det inkluderer elevenes forståelse og opplevelse av engasjement i undervisningen, arbeidsmåter og læremidler, faginnhold og læreres betydning for elevenes engasjement. Dette har jeg fått svar på gjennom spørreskjema og intervju med lærere og elever fra tre forskjellige klasser på 10.trinn.

## **1.4 Oppgavens oppbygging**

De første fire kapitlene tar for seg det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og metodiske problemstillinger. I kapittel 5 til 8 presenterer jeg funn fra analysen og diskuterer disse opp mot de teoretiske perspektivene og tidligere forskning. Dette inkluderer elevenes forståelse av begrepet engasjement, og hvordan de karakteriserer eget engasjement i undervisningen. Videre i kapittel 6 skildres det hvilke arbeidsmåter som dominerer i samfunnsfag, og hvilke arbeidsmåter elevene og lærerne vurderer som engasjerende. Kapittel 7 omhandler hvilket faglig innhold som engasjerer elevene. Videre, i kapittel 8 ser vi på lærernes betydning for elevenes opplevelse av engasjement i samfunnsfag, inkludert hvordan læreren tilrettelegger for engasjert undervisning. I kapittel 9 følger en konklusjon og avsluttende bemerkninger.

## 2 Hvordan operasjonalisere engasjement?

### 2.1 Hva er engasjement?

Engasjement er et sammensatt begrep. Det brukes ofte for å beskrive fremragende undervisning (Skodvin, 2016). En vanlig oppfatning er at engasjement blir brukt som en definerende egenskap på en god lærer, viser Arne Skodvin. Engasjement er et stort tema innenfor pedagogisk forskning, og i 2012 ble det utgitt en håndbok om engasjement og pedagogikk. Elevengasjement refererer til elevenes aktive deltakelse, i både faglige og skolerelaterte aktiviteter. Det innebærer også involvering og eierskap til læring og egen fremtid. Videre fremmes det at engasjerte elever opplever læringen som meningsfull og involverer seg i læring og i egen fremtid. Elevengasjement driver læringen, og krever energi og innsats fra læreren (Mathisen, 2016).

Det finnes flere ulike aspekt ved engasjement. Blant annet har Vicky Trowler har gjennomført en studie som omhandler elevengasjement. Studien fokuserer blant annet på ulike måter engasjement kan komme til uttrykk i undervisningen. Dette er relevant for min studie og kan bidra til å belyse min problemstilling. Trowler fremmer at studentengasjement handler om hvor mye tid og krefter, både elever, deres lærere og institusjoner investerer for å optimalisere elevopplevelsen, styrke læringsutbyttet og elevenes utvikling (Trowler, 2010, s. 3). Trowler (2010) skriver om hvordan engasjement kommer til uttrykk og viser til Blumendfeld og Paris som hevder at engasjement er mer enn involvering eller deltakelse. Det krever følelser og nytteverdi, så vel som det krever aktivitet. De har identifisert tre dimensjoner til elevengasjement:

1. «Behavioural engagement»:

Elever som er atferds-engasjert vil overholde atferdsmessige normer, som oppmøte og deltakelse. Det vil være fravær av forstyrrende eller negativ oppførsel.

2. «Emotional engagement»:

Studenter som engasjerer følelsesmessig vil oppleve reaksjoner som interesse, fornøyelse eller følelse av tilhørighet.

3. «Cognitive engagement»:

Kognitivt engasjerte studenter vil investere i egen læring, vil forsøke å gå utover egne krav, og gleder seg over utfordringer (Trowler, 2010, s. 5).

På bakgrunn av disse dimensjonene foreslår Trowler (2010) at disse dimensjonene kan ha en positiv og negativ pol, som representerer hver sin form for engasjement, for å illustrere holdningen som følger med. Et samsvar mellom forventninger og normer, indikerer internalisering, som er prosessen hvor du tar inn verdier og reguleringer, som tyder på positivt engasjement. På motsatt side kan atferd som utfordrer, konfronterer eller avviser, være forstyrrende eller forsinkende og derfor bli sett på som negativt engasjement (Trowler, 2010, s. 5). Det er illustrert i tabellen nedenfor.

*Figur 1 Trowler (2010): dimensjoner av engasjement*

	<b>Positivt engasjement</b>	<b>Ingen engasjement</b>	<b>Negativt engasjement</b>
<b>Atferd</b>	Deltar i undervisning. Deltar med entusiasme	Ikke tilstede uten unnskyldning, eller tilstede uten deltakelse.	Skulker, boikotter eller forstyrrer undervisning
<b>Emosjonelt</b>	Interessert	Kjedsomhet	Motstand
<b>Kognitivt</b>	Oppfyller krav og utfordrer seg selv	Oppgaver for sent, for raskt eller fraværende	Omdefinere kriterier for vurdering

Figuren over viser eksempel på positivt og negativt engasjement ut ifra de tre dimensjonene. En elev kan engasjere seg positiv langs en eller flere dimensjoner, mens han/hun engasjerer seg negativt på andre (Trowler, 2010, s. 6). Denne tabellen er med på å belyse elevenes opplevelse av deltakelse i undervisningen.

## **2.2 Engasjement og motivasjon – hva er forholdet mellom disse begrepene?**

Ettersom denne masteroppgaven handler om hva som engasjerer elevene, vil det være naturlig å inkludere begrepet motivasjon. Engasjement innebærer aktiv deltakelse, involvering, og at man ser nytteverdi og mening bak arbeidet. Dette kan kobles til motivasjon, og spesielt indre motivasjon som forklares ved at aktiviteten og læringen holdes ved like grunnet interesse, og at det føles meningsfullt. Motivasjon regnes som en grunnleggende faktor for elevenes læring, og brukes til å forklare hva som fremkaller aktivitet, hos et individ, hva som holder denne

aktiviteten ved like, hvilken innsats som legges inn, og hva som gir den mening, mål og retning (Imsen, 2014, s. 294). Tormod Øia (2011) hevder at motivasjon blir situasjonsbestemt avhengig av læringsmiljø og av interaksjon mellom lærer og elev. I Stortingsmelding 22 fremmes det at lærerens evne til å være en god leder av klassen er en forutsetning for å skape variert opplæring, der elevene er motiverte og får et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartement, 2011).

### **2.2.1 Indre og ytre motivasjon**

I pedagogisk litteratur finner vi ofte et klart skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon forklares ved at aktiviteten, læringen og arbeidsprosessen holdes ved like grunnet interesse for saken, lærestoffet eller handlingen. Eleven har da selv et ønske om å utføre handlingen, fordi det føles meningsfylt å holde på med det. Ytre motivasjon forklares ved at aktiviteten eller læring holdes ved like av belønning eller straff (Imsen, 2014, s. 295). I et klasserom vil det alltid finnes et samspill mellom disse.

Mye forskning om forholdet mellom indre og ytre motivasjon viser at indre motivasjon kan skades av for mye ytre belønninger. Studier viser at en kan kontrollere individets atferd gjennom ytre belønninger, men virkningen blir at belønningen i seg selv kommer i fokus, og selvbestemmelse og selvregulering blir svekket. Det legges også til at belønning har en negativ innvirkning på motivasjonen til å engasjere seg i aktiviteter som de i utgangspunktet synes er interessante (Imsen, 2014, s. 301). Dette er bakgrunnen for at mye av forskningen på motivasjon handler om hvordan en kan få elevene i størst mulig grad indre motivert.

### **2.2.2 Ulike teoretiske tilnæringer til motivasjon**

Innenfor motivasjonsteori finnes det flere perspektiv, og jeg vil presentere fire generelle tilnæringer til motivasjon, som er den behavioristiske, humanistiske, sosiokulturelle og kognitive (Woolfolk, 2004). De fire retningene handler alle om hvordan de vektlegger indre og ytre motivasjon, og hver av dem bidrar på sin måte til en omfattende forståelse av menneskelig motivasjon (Woolfolk, 2004). Det er relevant i sammenheng med denne studien fordi de handler om hva som forårsaker aktivitet hos elevene.

I behavioristisk teori er det belønning og straff som er hovedårsaken til at individet engasjerer seg og utfører en handling (Imsen, 2014, s. 295). Woolfolk (2004) tilfører til Imsen at ifølge det behavioristiske synet må en forståelse av elevmotivasjon begynne med en nøyaktig analyse

av insentivene og belønningene som finnes i klasserommet. Det skilles mellom en belønning som er et attraktivt objekt, eller hendelse som følger som en konsekvens av en viss atferd, og et insentiv som er et objekt eller hendelse som oppmuntrer til eller forhindrer atferd (Woolfolk, 2004, s. 279).

Humanistiske teorier om motivasjon legger vekt på indre kilder til motivasjon, som for eksempel en persons behov for selvrealisering (Woolfolk, 2004, s. 277). Den amerikanske psykologen Abraham Maslow hevder at for å oppnå selvrealisering må de fysiologiske behovene være dekket. Det er en sammenheng mellom å føle trygget i hjemmet og på skolen, og læring. Læreren sin jobb blir å legge til rette for et positivt og trygt klassemiljø som fremmer læring. Å motivere handler om å stimulere menneskers indre ressurser, følelser av kompetanse, selvverd, autonomi og selvrealisering (Woolfolk, 2004, s. 277).

Det sosiokulturelle synet på motivasjon fremmer menneskers deltakelse i ulike fellesskap, og hevder at mennesker engasjerer seg i aktiviteter for å opprettholde sin identitet og mellommenneskelige forhold innenfor fellesskapet (Woolfolk, 2004, s. 281). Den nærmeste utviklingszone av teoretikeren Lev Vygotsky er et viktig poeng i den sosiokulturelle teori. Den handler om at elevenes utvikling «løper fra det sosiale til det individuelle» (Imsen, 2014, s. 192). Det innebærer at for at en elev skal kunne utføre en handling alene, må det gjøre det i samhandling med noen andre først, og skal det ha utbytte må hjelpen komme fra en elev eller lærer med et høyere kompetansenivå. Sonen mellom hva eleven kan klare alene, og ikke klarer, selv med hjelp kalles den proksimale utviklingszone (Imsen, 2014, s. 192). Vygotskys proksimale utviklingszone kan ses i sammenheng med en annen bidragsyter, Jerome Bruner, sitt «støttende stillas». Et stillas er en støttestruktur i elevenes læring, og går ut på at elevene får en ytre hjelp eller støtte, gitt fra en mer kompetent. Dette fører til at eleven kan overskride sitt selvstendige mestringsnivå, og derfor utvikle nye ferdigheter og kunnskaper (Helle, 2011, s. 46). Woolfolk (2004) skriver at kilden til motivasjon under det sosiokulturelle synet er indre motivasjon. Det legges vekt på at engasjert deltakelse i læringsfellesskap og gruppeaktivitet har stor innflytelse på motivasjonen (Woolfolk, 2004, s. 282).

Jeg har spesielt latt meg inspirere av de kognitive teoriene og selvbestemmelsesteorien der professorene Richard M. Ryan og Edward L. Deci er sentrale bidragsytere. De kognitive teoriene legger vekt på hvordan tankene våre bidrar til å forme motivasjonen (Imsen, 2014, s. 329). Selvbestemmelsesteori bygger på tre grunnleggende behov som styrer motivasjon. Det er



*autonomi, kompetanse og tilhørighet* til andre mennesker. Opplevelse av autonomi innebærer at eleven selv må oppleve medbestemmelsesrett. Det vesentlige er at eleven får mulighet til å jobbe på egenhånd. Behovet om kompetanse handler om følelse av mestring. Eleven må i undervisningssituasjoner få utfordringer de kan strekke seg etter, men som samtidig er oppnåelig, slik at de kan kjenne mestringsfølelse (Manger, 2013, s. 154). Det tredje behovet er sosial tilhørighet, og handler om individets behov for sosiale relasjoner og et ønske om at andre rundt en skal bry seg. Eksempelvis kan det være at læreren tilrettelegger for et godt klassemiljø eller gir konstruktive tilbakemeldinger. Forhold som påvirker indre motivasjon fremmes i selvbestemmelsesteorien. Eksempelvis når elevene opplever mestring, og får tilbakemeldinger fra læreren kan det føre til indre motivasjon (Manger, 2013, s. 155).

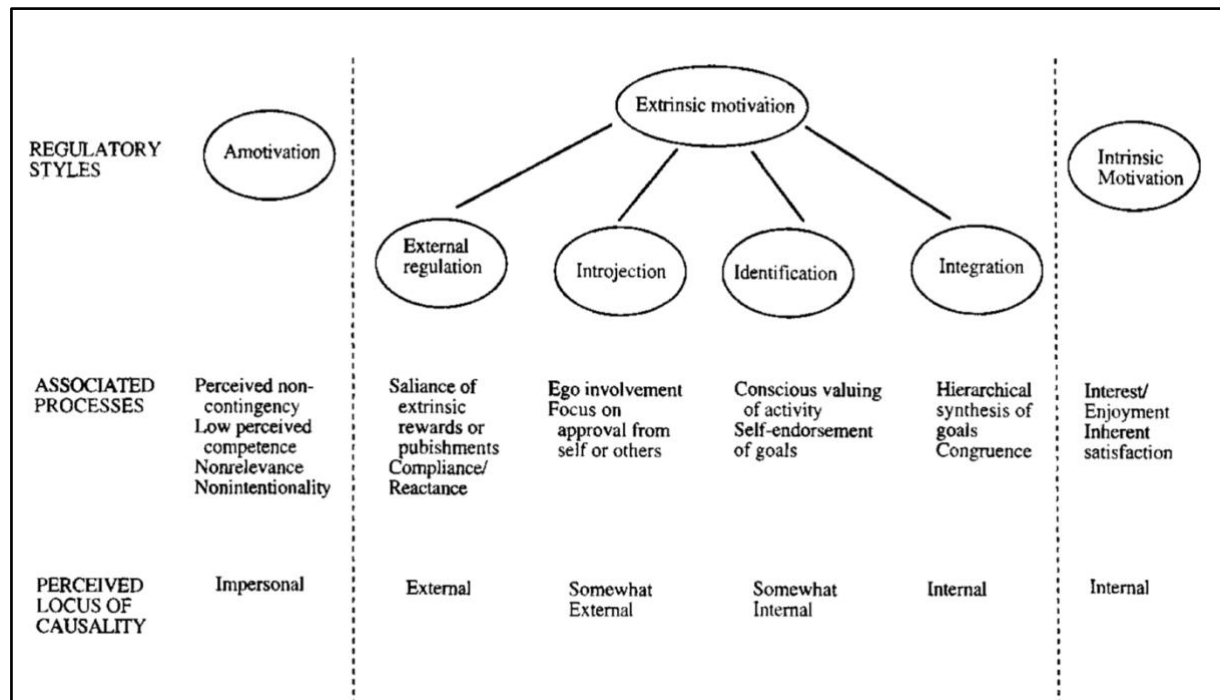
Ryan og Deci (2000) fremmer at mennesker ikke bare har forskjellige mengder motivasjon, men også forskjellige nivåer og typer motivasjon, som baserer seg på forskjellige årsaker eller mål som gir grunn til handling. En elev kan altså utføre ytre motiverte handlinger med motvilje og motstand, eller med vilje som viser at eleven har en indre aksept og ser verdien av oppgaven. Ryan og Deci hevder at det er viktig for læreren å forstå de forskjellige typene ytre motivasjon og hva som fremmer dem, da man ikke alltid kan stole på indre motivasjon for å fremme læring. Fordi mange av oppgavene som blir gitt i skolen kanskje ikke er interessante i seg selv, mener de at å vite hvordan man fremmer aktive og viljestyrte former for ytre motivasjon er en viktig strategi for vellykket læring (Ryan & Deci, 2000, s. 55).

Ryan og Deci (2000) hevder også at mellommenneskelige hendelser som kommunikasjon, tilbakemelding og belønning kan føre til mestring og styrke indre motivasjon. De hevder også at det krever en følelse av autonomi. Ytre motivasjon kan variere i graden av autonomi. Et eksempel på dette er om en elev gjør leksene for å unngå straff fra foreldrene, eller om eleven gjør det fordi han eller hun personlig ser verdien i arbeidet. Sistnevnte kan eksempelvis være grunnet med tanke på videre utdanning. Begge er ytre påvirket, men den første er preget av ytre kontroll, i forhold til den siste som har mer følelse av valgfrihet. Et sentralt spørsmål Ryan og Deci stiller er hvordan motivere elever til å verdsette og selv-regulere aktiviteter uten ytre press. De beskriver problemet innenfor selvbestemmelsesteorien ved å bruke «internalisere og integrering» av verdier og atferdsregler. Internalisering er prosessen hvor du tar inn verdier og reguleringer, og integrering er prosessen hvor individet forvandler reguleringen til sin egen (Ryan & Deci, 2000, s. 62). De hevder også at miljøet (klasserom og hjemmet) kan være med å forsterke og forhindre indre motivasjon, ved å støtte eller forhindre behovet for

selvbestemmelse og kompetanse. Indre motivasjon skjer kun om aktiviteten har en egenverdi for individet, hevder Ryan og Deci (Ryan & Deci, 2000, s. 58).

Ryan og Deci (2000) har laget en modell som viser forskjellige nivåer av ytre motivasjon:

Figur 2 Organismic Integration Theory – forskjellige nivåer ytre motivasjon



Figuren over illustrerer *Organismic Integration Theory* som viser forskjellige former av ytre motivasjon og kontekstuelle faktorer som kan hindre eller fremme internalisering og integrering. Figuren viser fra venstre til høyre hvor motivert personen er og hvor mye av motivasjonen som kommer fra en selv. Under er det en forklaring på hva som kategoriserer de ulike nivåene (Ryan & Deci, 2000, s. 61). De hevder at en person kan bli utsatt for en aktivitet gjennom ytre press, for eksempel belønning, og det kan gjøre at personen erfarer at aktiviteten i seg selv er interessant, som gjør at en blir indre motivert. Slik kan det gå andre veien også, at en person som ser verdien i en aktivitet, kan miste denne under en kontrollerende lærer, og som følge av dette gå tilbake til ytre regulert modus. Ryan og Deci (2000) viser gjennom artikkelen at jo mer autonomt ytre motivasjon er, desto mer er det assosiert med større engasjement, bedre ytelse, færre som dropper ut av skolen, høyere kvalitet på læring og bedre psykologisk velvære.

Jeg har valgt å fokusere på selvbestemmelsesteorien fordi forholdet mellom indre og ytre motivasjon er i stadig bevegelse. Som Ryan og Deci (2000) hevder kan ytre motivasjon

internaliseres og bli til indre motivasjon, gjennom eksempelvis arbeid med fagstoff, aktiviteter i klasserommet, og læreren sitt engasjement kan smitte over. Elevene kan få arbeidsoppgaver som i utgangspunktet var stimulert av belønning og karakterer til å bli interessante i seg selv. Oppsummert viser de fire generelle tilnærmingene til motivasjon, sine svar på hva motivasjon er, og innebærer. De handler om hvordan de vektlegger indre og ytre motivasjon. Dette handler om motivasjonsteori generelt, og jeg vil av den grunn gå spesifikt inn og se på kjennetegn på undervisning som fremmer motivasjon.

### **2.3 Kjennetegn på undervisning som engasjerer**

Nick Zepke og Linda Leach har skrevet en artikkel der de identifiserer ti aspekt som er viktig for elevengasjement. De handler om hva som kjennetegner undervisning som fremmer engasjement, og kan ses på som kjennetegn på kvalitet i undervisningen. Under hvert punkt vil jeg også presentere hvordan jeg har undersøkt det i forhold til elevene og lærerne.

#### **1. Øke elevenes tro på seg selv:**

Hvis elevene tror at de har personlige ressurser til å fullføre en oppgave, vokser deres mestring og engasjement. Selvopplevd kompetanse er en sentral motivator for engasjement (Zepke & Leach, 2010, s. 170). Lærerne må i lys av dette skape muligheter for å styrke elevenes selvtillit.

I min undersøkelse ble elevene spurt i spørreskjemaet om hvordan læreren bidrar til å øke deres følelse av mestring, og om læreren viser tro på elevene. De ble også spurt om deres mestring og kompetanse i faget. I intervju ble elevene spurt om hva lærerne betyr for deres engasjement.

#### **2. La de arbeide selvstendig, og sammen med andre, og la de føle seg kompetente til å nå sine mål:**

Det refereres til selvbestemmelsesteorien og Ryan og Deci, som fremmer at både indre og ytre motivasjon er sentralt. De hevder at indre motivasjon fremmer selvbestemmelse, men kun noen former for ytre motivasjon gjør dette. Selvbestemmelse fremmes under sosial-kontekstuelle forhold, som igjen påvirker utøvelse av valg som igjen gir en større følelse av autonomi. Hvis skolen gir elevene mulighet til å lære både autonomt og i samhandling med andre, og å utvikle sin kompetanse, blir elevene mer sannsynlig motiverte og engasjerte (Zepke & Leach, 2010, s. 170).

Med utgangspunkt i dette ble elevene spurt om hvilke arbeidsmåter som dominerer i undervisningen, hvordan de arbeider, og deres opplevelse av engasjement knyttet til bruk av arbeidsmåter. Elevene ble også spurt om deres opplevelser av faget, i forhold til om det oppleves nyttig og relevant.

### 3. Anerkjennelse læreren og undervisning som sentrale:

Undervisningen og lærerne som fremmer engasjement er sentralt. Hvis læreren er imøtekommende, godt forberedt, og ser elevenes behov, vil elevene jobbe hardere, få mer ut av undervisningen og være mer villige til å uttrykke egne meninger (Zepke & Leach, 2010, s. 170). Det kommer også frem at elevene sannsynligvis er mer engasjerte dersom de støttes av lærere som etablerer gode læringsmiljøer, setter krav og gir dem utfordringer. Lærings erfaringer som går i dybden i faget er viktig for engasjement (Zepke & Leach, 2010, s. 171).

Elevene ble konfrontert med påstander om lærerens betydning for deres engasjement, hvordan de opplever lærerens engasjement og om de blir mer engasjert om læreren viser engasjement. I intervjuene ble også elevene spurt om hva både læreren og arbeidsmåtene har å si for deres engasjement.

### 4. Legge til rette for aktiv samarbeidslæring:

Aktiv læring i grupper, relasjoner og sosiale ferdigheter er viktig for å engasjere elever, hevder Zepke og Leach. Arbeid i grupper gir elevene erfaring med å jobbe i læringsfellesskap, som viser seg å være positivt knyttet til både personlig og sosial utvikling, i praktisk kompetanse, innsats og dypere engasjement (Zepke & Leach, 2010, s. 171).

I spørreskjemaet ble elevene spurt om hvordan bruken av ulike arbeidsmåter fordeles i samfunnsfag. I intervjuene ble elevene spurt om å utdype hvilke arbeidsmåter som engasjerte dem.

### 5. Legge til rette for utfordrende, berikende læringsopplevelser som øker elevenes akademiske ferdigheter:

Berikende erfaringer og faglige utfordringer er sentralt for å engasjere elever. Læreren må sette krav tilpasset hver enkelt elev, som de kan strekke seg etter, og være med å utfordre dem til å strekke seg lenger. Læreren må skape rike pedagogiske opplevelser som utfordrer elevens ideer og strekker dem så langt de kan gå (Zepke & Leach, 2010, s. 171).

Her lagde jeg påstander til elevene, blant annet: «jeg får mål tilpasset mine forutsetninger» og «jeg får nyttige tilbakemeldinger av læreren underveis. Både elevene og lærerne ble spurt om hvilke læringsaktiviteter som engasjerer, og hvilket faglig innhold.

6. Sikre en institusjonell kultur åpen for elever fra et kulturelt mangfold:

Elevene må føle en tilhørighet og at de er akseptert på skolen. Skolen og klasserommet må tilpasses og utvikle en kultur hvor alle elever er velkomne (Zepke & Leach, 2010, s. 172). Her ble elevene spurt om lærerens betydning. Blant annet spurte jeg om lærerne motiverer elevene til å gjøre sitt beste, og om/hvordan de tilpasser hver enkelt elev. I intervjuet snakket vi om betydningen av et trygt klassemiljø, og lærerens sentrale rolle for dette.

7. Investere i ulike former for institusjonell støtte:

Ulike støttetjenester som kan støtte læring og engasjement er viktig i skolen. Også den institusjonelle kulturen må støtte læring. Orienteringsprosesser er viktig for å hjelpe elevene med å sette seg inn i det akademiske livet, som å hjelpe elevene til å møte jevnaldrende, lærere og andre ansatte, og å bli kjent med skolen (Zepke & Leach, 2010, s. 172).

Dette er ikke like relevant for min oppgave. Ettersom forskning har vist, som vi skal se, at det emosjonelle ser ut til å være viktig for norske elevers engasjement i samfunnsfag har jeg valgt å inkludere dette. Elevene ble da spurt om betydningen av det emosjonelle i undervisningen, som innebærer undervisning som treffer elevenes følelser.

8. Tilpasse til endrede forventninger fra elevene:

Skolen og institusjoner må kunne endre seg etter best mulig praksis for elevene. Det krever endringsvilje og endringskompetanse. Det vises til at institusjoner som har engasjerte studenter aldri er fornøyd med egen ytelse, og nøler aldri med å endre praksis om det må til. Institusjonene må forstå utfordringene fra hver generasjon av studenter og svare på dem (Zepke & Leach, 2010, s. 172).

Her ble elevene og lærerne spurt om hvordan lærerne tilrettelegger for engasjert undervisning.

9. Legge til rette for at elevene kan være aktive medborgere:

Engasjement har blitt kritisert for å kun føre til akademisk prestasjon. Det fremmes at det trengs en demokratisk kritisk oppfatning av engasjement, som handler om mer enn

strategier, teknikker eller oppførsel. For å legge til rette for en aktiv medborger trengs også deltakende og dialogisk engasjement (Zepke & Leach, 2010, s. 173).

Elevene ble spurt om lærerens formidlingsevne. De ble også spurt om samfunnsfag oppleves som et puggefag, og betydningen av å gå i dybden av et tema.

10. Legge til rette for at elevene kan utvikle sin sosiale og kulturelle kapital:

Skolen må legge til rette for å bygge den sosiale og kulturelle kapitalen som er nødvendig for engasjement og suksess både i klasserommet og utenfor. Det handler om følelse av tilhørighet, aktive relasjoner med andre og å kunne forstå hvordan samfunnet fungerer (Zepke & Leach, 2010, s. 173).

Elevene ble spurt om samarbeidslæring. De ble også spurt om samfunnsfagets relevans, aktualitet og nytteverdi.

Disse kjennetegnene vil bli brukt i diskusjon av funnene mine i det avsluttende kapittelet av oppgaven. Noen av faktorene de presenterer er ikke like relevant for meg, og jeg har modifisert innholdet til å passe forholdene jeg studerer.

Oppsummert har vi sett at engasjement ofte blir brukt til å beskrive fremragende undervisning. Hvor elevengasjement defineres som den aktive deltakelsen til faglige og skolerelaterte aktiviteter (Mathisen, 2016). Det finnes ulike aspekt ved engasjement, og vi har sett at Trowler (2010) viser hvordan engasjement kan komme til uttrykk. Engasjement inngår i ett større fagfelt som omhandler motivasjon, og vi har sett at det finnes ulike tilnærminger på motivasjonsteori. Et klassisk skille går mellom indre og ytre motivasjon, men Ryan og Deci (2000) hevder at det finnes flere nivåer av ytre motivasjon, som kan variere etter følelsen av autonomi. Zepke og Leach (2010) har skrevet om ti kjennetegn på kvalitet i undervisningen, som handler om hvordan man kan oppnå elevengasjement. Jeg har kommentert hvordan jeg har brukt disse punktene i min undersøkelse. Forskningen som er presentert fokuserer på generelle aspekt ved engasjement, uten hensyn til spesifikke fag. Videre følger forskningslitteratur som omhandler norsk skole og samfunnsfaget spesifikt.

### **3 Tidligere forskning på hva som engasjerer norske elever i samfunnsfag**

Hva vet vi om norske elevers engasjement i samfunnsfag? Det finnes lite forskning på hva som engasjerer elever i samfunnsfag i norsk ungdomsskole. Eksisterende forskning på temaet er hovedsakelig knyttet til barneskole, der psykologiske og pedagogiske tilnærminger dominerer, og lærerens og læringsmiljøets rolle er fremhevet (Børhaug & Borgund, 2018, s. 104). Noe av det knippe av litteratur som finnes vil bli presentert i dette kapitlet, med innslag av flere bidragsyttere. Jeg har valgt å presentere forskningen tematisk etter kategoriene jeg har systematisert analysen etter. Det er arbeidsmåter, faglig innhold og lærerens betydning. Hva sier litteraturen om betydningen av disse i samfunnsfag?

#### **3.1 Arbeidsmåter (form)**

Det er flere bidragsyttere som har skrevet om undervisning og elevenes engasjement. Denne delen tar for seg norske bidragsyttere som tangerer feltet rundt formen på undervisningen. Eksempelvis har Jonas Christophersen skrevet om arbeidsmåter i samfunnsfag i *Evalueringen av samfunnsfag i Reform 97* (Christophersen, Lotsberg, Børhaug, Knutsen, & Dolve, 2003). Han har også bidratt til en sammenlignende dansk-norsk undersøkelse som bygger på evalueringen av L97, der det også er gjennomført en nyere undersøkelse av samfunnskunnskap i 2011 (Brondbjerg, Christophersen, Sørensen, & Jakobsen, 2014). Svein Andersland har skrevet en fagrapport om læreres synspunkt og erfaringer rundt faglige prioriteringer og undervisningsmetoder i samfunnsfag (Andersland, 2010). Jeg har også valgt å se på ulike bidrag til de estetiske sidene ved faget, eksempelvis drama i undervisningen.

##### **3.1.1 Arbeidsmåter i samfunnsfag**

*Evalueringen av samfunnsfag i Reform 97* er en rapport utarbeidet av samfunnsfagseksjonen ved Høgskolen i Bergen, der Jonas Christophersen var prosjektkoordinator og hadde hovedansvaret. Arbeidet gikk fra høsten 2000 til mai 2002, og hensikten med prosjektet var å vurdere lærernes undervisningspraksis og elevenes læring i samfunnsfag. Evalueringen bygger på innsamlede opplysninger både fra lærere og elever i grunnskolen. Disse handler konkret om lærerens vurderinger, kompetanse og undervisningspraksis, fagets læremidler, skolens ledelse og organisatoriske opplegg. De har også undersøkt elevenes opplevelse og læringsutbytte av undervisningen, deres vurderinger, kunnskaper, holdninger, ferdigheter, deltakelse og

engasjement (Christophersen m.fl. 2003, s. 12). I rapporten kommer det fram at både lærere og elever vurderer samfunnsfaget positivt, samtidig som de er noe kritiske til lærernes arbeidsmåter.

Rapporten viser at innholdet i lærernes undervisning er preget av lærebøkene. Læreboken betyr mye, men lærerne fremmer at samspillet mellom deres selvstendige vurderinger og elevenes motivasjon betyr mest for valg av arbeidsmåte (Christophersen, m.fl. 2003, s. 202). Christophersen m. fl. hevder at samfunnsfag er et «inne-, snakke- og lesefag», og mindre «ute- og gjøre-fag» (Christophersen, m.fl. 2003, s. 201). Samtidig viser rapporten en sammenheng mellom elevaktive arbeidsmåter og elevenes vurdering av faget. Elevene liker faget bedre jo mer elevaktive og varierte arbeidsmåtene er.

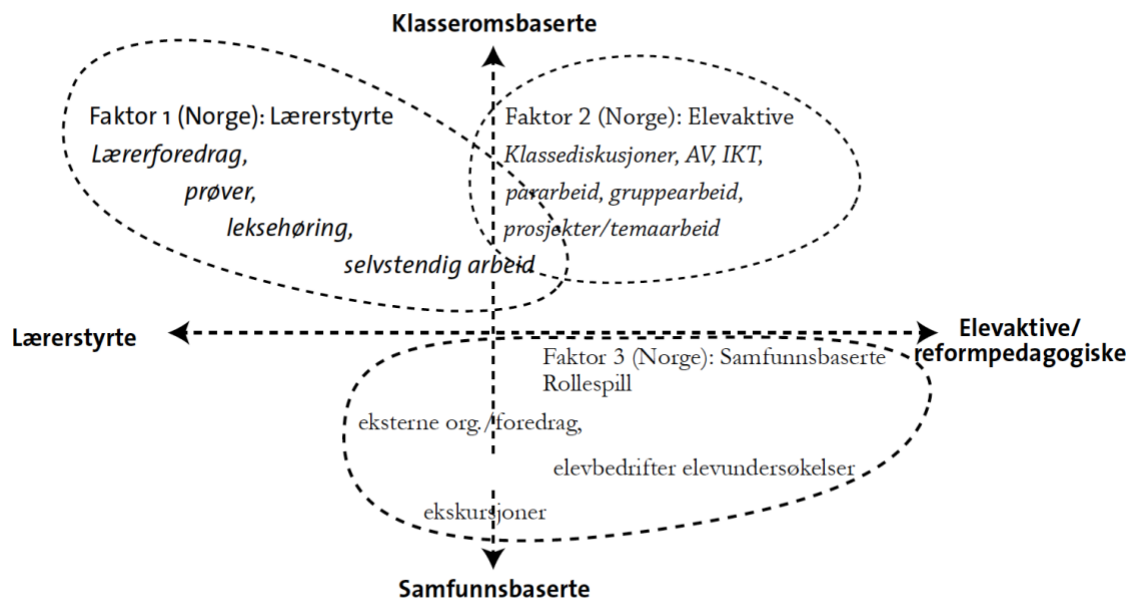
Jonas Christophersen har også bidratt til sammenlignende, dansk-norsk undersøkelse av samfunnsfag og samfunnskunnskap i skolen, sammen med Leif Brondbjerg, Carsten Linding Jacobsen og Katrine Sørensen. Undersøkelsen har fokusert på å finne likheter og forskjeller mellom landene. Den norske undersøkelsen bygger videre på evalueringen av Reform 97, med nye oppdaterte lærer- og elevundersøkelser. I evalueringen av L97 ble det spurt om arbeidsmåter i samfunnsfagundervisningen generelt, men i den dansk-norske undersøkelsen fra 2011 ble det derimot spurt om samfunnskunnskap-undervisningen spesielt. Tallene fra den dansk-norske undersøkelsen kan likevel brukes til en viss grad, fordi samfunnskunnskap er en del av samfunnsfaget (Christophersen, 2014a, s. 79). Elevene som er brukt i undersøkelsen er 10.-klassinger, samt lærerne deres. (Brondbjerg, Christophersen, Sørensen, & Jakobsen, 2014, s. 8).

Christophersen (2014) fremmer at det i Norge reises kritikk mot at skolen og spesielt ungdomstrinnet er tradisjonelt, teoritunget og pensumorientert, og at arbeidsmåtene stort sett er lærerstyrte. Dette gjelder også i samfunnsfag. Christophersen (2014) hevder at det finnes to tilsynelatende ulike bilder av samfunnsfagundervisningen i skolen: ett preget av det tradisjonelle og lærerstyrte, og et mer reformpedagogisk (Christophersen, 2014a, s. 75).

Christophersen (2014) deler grupper av arbeidsmåter inn i ulike dimensjoner. Figur 3 nedenfor viser hvordan ulike arbeidsmåter kan opptre sammen.



Figur 3 Dimensjoner over arbeidsmåter som opptrer sammen



Undersøkelsen hans viser at lærerstyrte og klasseromsbaserte arbeidsmåter ofte henger sammen. På motsatt side viser han at samfunnsbaserte og elevaktive arbeidsmåter opptrer sammen. Disse ulike dimensjonene utelukker ikke hverandre, men kan vise at undervisningen kan være både individuell og lærerstyrt (Christophersen, 2014a, s. 85).

Gjennom den norske evalueringen av L97 og den dansk-norske undersøkelsen vises det at det er de klasseromsbaserte og individualistiske arbeidsmåtene som dominerer, og at de samfunnsbaserte og elevaktive er minst brukt. Det kommer også frem at individuelt arbeid og skriftlige prøver og arbeid er svært vanlig, men at disse er minst populære hos elevene (Christophersen, 2014a, s. 81). Elevaktive arbeidsmåter utenfor klasserommet, i form av elevundersøkelser, ekskursjoner, elevbedrifter og lignende brukes sjeldent (Christophersen, 2014a, s. 81). Lærerne viser i store trekk det samme bildet som elevene, om at det er de klasseromsbaserte arbeidsmåtene som dominerer. De mest populære arbeidsmåtene hos norske elever er dialogiske arbeidsmåter som diskusjoner, gruppearbeid og digitale hjelpemidler. Elevene liker også elevaktive arbeidsmåter som ekskursjoner, prosjekt, museumsbesøk og besøk utenfra (Christophersen, 2014a, s. 90). Det samsvarer ikke mellom lærernes valg av arbeidsmåter og elevenes foretrukne arbeidsmåte.

Christophersen (2014) hevder også at den norske samfunnsfagundervisningen preges av at elevene skal opp til eksamen, og dermed prøves og vurderes de i kunnskaper på et lavt taksonomisk nivå, med andre ord: at elevene kun gjengir innlært stoff (Christophersen, 2014a, s. 94). Et paradoks som kommer frem i undersøkelsen er at selv om de norske lærerne har satset på slike arbeidsmåter, gir de danske dialogiske arbeidsmåtene minst like mye fakta-læring som de norske. Christophersen (2014) fremhever at det kan se ut til at danske lærere og elever kan ha utviklet en form for dialogisk læring som fremmer kritisk tenkning, analyseevne og faktalæring. Christophersen hevder at dette kan skyldes at diskusjoner og dialogisk arbeid gjør elevene mer engasjerte (Christophersen, 2014c, s. 169).

I undersøkelsen fremmes ulike forklaringer på valg av arbeidsmåter, der Christophersen (2014) viser til ulike hypoteser. Den første er *tradisjonstesen* som går ut på at arbeidsmåtene i den norske skolen, og spesielt samfunnsfaget, er kritisert for å være konservativt i form av mye lærer- og lærebokstyring. Den didaktiske tradisjonen i det norske samfunnsfaget kan synes å være svært tung og har endret seg lite de siste 50-60 årene (Christophersen, 2014a, s. 76). Hypotesen innebærer at det fortsatt er mye lærerstyrt undervisning i samfunnsfag. Resultatene viser at endringer i samfunnsfag har gått sent når det gjelder fagprioriteringer, arbeids- og vurderingsmåter. Når det kommer til hva som påvirker denne sterke tradisjonen, har lærebøkene en betydning. Skolens økonomiske og materielle rammebetingelse har også betydning for realisering av en mer samfunnsaktiv skole i form av ekskursjoner, museumsbesøk og bruk av IKT. Lærerne som var med i undersøkelsen påpekte også tidsknappheten i skolen som en begrensning for å realisere planen (Christophersen, m.fl. 2003, s. 202).

Den andre tesen er *fornyelsestesen* som innebærer at arbeidsmåtene forandrer seg fra mer prosjektorienterte og reformpedagogiske til mer individuelle, kunnskaps- og metodebaserte arbeidsmåter i 2011 (Christophersen, 2014a, s. 78). Han viser at det er tendenser som støtter opp om fornyelsestesen, men at det ser ut som denne fornyelsen tar tid. Han hevder at det naturligvis har vært en sterk økning i bruk av digitale arbeidsmåter. I L97 var det obligatorisk at elevene skulle arbeide med prosjektarbeid. Paradoksalt nok viser han til at andelen elever som opplever prosjektarbeid har økt i 2011 i forhold til 2002, til tross for at det i LK06 ikke lengre var en obligatorisk arbeidsmåte. Han tolker det som at det tar tid før en arbeidsmåte «setter seg», og henger igjen, selv med en ny læreplan (Christophersen, 2014a, s. 93).

Christophersen (2014) bruker to forklaringer på å begrunne arbeidsmåtetradisjoner; strukturelle forklaringer og forklaringer om aktører.

Strukturelle forklaringer innebærer at det er trekk ved samfunnet, rundt skolen, i skolesystemet og i lærerkulturen som gjør det vanskelig å forandre undervisningen. Den vanligste formen for strukturell forklaring er av normativ art, som springer ut av de verdiene og målsettingen som skolen skal realisere. Det råder til enhver tid uformelle normer om hvordan en bør undervise for å oppnå læring hos elevene. Han hevder at læreplanen danner det viktigste normative rammeverket for samfunnsfagundervisningen. Arbeidsmåtene påvirkes også av strukturelle rammebetingelser som evalueringsordninger, ressurser, økonomi og tid. Det råder samtidig et normativt handlingsvilkår, ut fra eksempelvis karakterpress fra både myndigheter, foreldre, elever, kollegaer og skoleledelsen. Under disse omstendighetene fremmer Christophersen at det blir mest naturlig for de norske lærerne å velge arbeidsmåter som fremmer læring av fakta og begreper som lett lar seg teste på prøver (Christophersen, 2014a, s. 77).

Forklaringen om aktørene handler om at lærerne selv velger arbeidsmåtene som er mest hensiktsmessig for dem. Det kan handle om at de ønsker å velge arbeidsmåter som de tror er best egnet for elevenes fremtid, eller at de ønsker å bruke og formidle egne kunnskaper best mulig. Andre faktorer kan være at lærerne har personlige mål som mye fritid og mentalt overskudd, og tar dette med seg inn i valg av arbeidsmåter (Christophersen, 2014a, s. 77).

Et annet bidrag om arbeidsmåter er Nordlandsforskning som undersøkte i sin evaluering av Kunnskapsløftet i hvilken grad reformen endret undervisningen og måten lærerne tenker om undervisningen på. Det er en sluttrapport fra prosjektet *Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag*. I rapporten fremmes det at elevene ikke blir utfordret til å gå i dybden, og at lærerne legger lite vekt på oppgaver som utfordrer elevene til dette. I stedet bruker lærerne mye tid på enkle oppgaver som å identifisere, produsere og registrere ord, begreper og fakta (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012).

Hva vet vi om arbeidsmåter i samfunnsfag? Vi har sett at det er lærerstyrte, klasseromsbaserte og individuelle arbeidsmåter som dominerer. Disse er de minst likte arbeidsmåtene hos elevene, som foretrekker elevaktive og dialogiske arbeidsmåter. Det kommer frem at undervisningen

preges av tradisjon, og at elevene skal opp til eksamen. Noe som fører til oppgaver på et lavt taksonomisk nivå, fremfor å utfordre elevene til å gå i dybden.

### **3.1.2 Estetiske læringsprosesser**

Mari Ulvik er professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og har skrevet artikkelen *Estetikk og pedagogikk*. Hun bruker begrepet estetiske læringsprosesser og forklarer de med erfaringer som taler til følelser, der intuisjon og fortolkning er viktige elementer. Hun vektlegger nærhet og berøring av elevene følelsesmessig som viktige elementer i undervisningen (Ulvik, 2013, s. 419). Ulvik (2013) hevder at dagens skole preges av målstyrte læreplaner, der elevene måles etter kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Skolen har mål og innhold som læreren og elevene må forholde seg til, samtidig som skolen skal bidra til elevenes danning. Hun fremmer at det må undervises slik at det gis rom for subjektiv sansing og tolkning. Det åpner for mulighet til estetisk tilnærming av undervisningen, som bruk av historiefortellinger eller drama, og som Ulvik peker på, kan det engasjere følelsesmessig. Det vises til tre måter vi tilegner oss kunnskap om verden på, og en av disse er den estetiske måten (Ulvik, 2013, s. 420).

Bruk av drama i undervisningen kan trekkes inn under estetiske læringsprosesser. Det inngår i flere av Kunnskapsløftets læreplaner og i Læringsplakatens punkt om at skolen skal fremme varierte arbeidsmåter (Sæbø & Allern, 2010, s. 245). Eksempelvis viser Harald Skram til kompetansemål fra samfunnsfag, der elevene ikke bare skal gjengi eller fantasere andres fremstilling, men utvikle empatiferdigheter. Skram (2011) viser også til begrepet multiperspektivitet fra K06, som innebærer at elevene skal øves på å bevisst se på en og samme historiske hendelse ut fra ulike synspunkter (Skram, 2011, s. 11). Dette er noe drama i undervisningen kan bidra til. Sæbø (2016) hevder at drama som læringsform kan bidra til en mer elevaktiv og lærerik undervisning. Videre fremmer hun at drama kan være med å skape engasjement og motivere langt flere elever til faglig innsats enn ved tradisjonell undervisning. Hun viser også til dramaforløp som en skapende og gruppebasert læringsform. Det handler om hvordan læreren kan engasjere elevene i læringsprosessen. I et dramaforløp arbeider elevene i roller, som integreres i skolens læringsstrategier som lesing, skriving og regning. Sæbø hevder at drama som læringsform kan skape et godt og inkluderende klasse- og læringsmiljø, det kan utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse og bidra til progresjon faglig (Sæbø, 2016).

Bergitte Ellingsen Ohm skrev en masteroppgave om historiefaglig dramadidaktikk og bruk av dramaforløp for utvikling av historiebevissthet hos elever. Det kommer frem gjennom hennes undersøkelse at dramaforløp bidrar til å utvikle historiebevissthet hos elever, og gir et positivt læringsutbytte sammenlignet med andre skrive- og lærebokdominerte arbeidsformer. Hun begrunner med at gjennom dramaforløp føler elevene at det er lettere å leve seg inn i historien og føle empati med mennesker og deres livssituasjon, fordi de da får kjenne de historiske hendelsene på kroppen. Hun fremmer også at elevene opplever at fagstoffet er lettere å huske når de aktiviseres kroppslig (Ohm, 2018, s. 4).

### **3.1.3 Digital kompetanse**

Skolefagundersøkelsen 2008/2009 er en fagrapport, der Svein Andersland har skrevet den samfunnsfaglige delen av rapporten. Formålet var å få frem lærerne sine synspunkter og erfaringer rundt faglige prioriteringer og undervisningsmetoder i samfunnsfag. Denne er relevant for problemstillingen min for å se på lærernes svar i forhold til undervisningsmåter som blir brukt, for å se det opp mot min undersøkelse. Undersøkelsen er rettet mot skoler på ungdomstrinnet (Andersland, 2010, s. 3).

Andersland (2010) hevder at selv om samfunnsfag er et teoretisk fag, har det likevel en faglig spredning som inviterer til bruk av ulike arbeidsformer som gir mulighet for konkretisering av fagstoff. I Kunnskapsløftet kommer arbeidsmåtene frem gjennom de fire grunnleggende ferdighetene: å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy. Det står også at elevene skal få trening i å arbeide etter vitenskapelige arbeidsmetoder som innsamling, bearbeiding, analyse og presentasjon av samfunnsfaglig fagstoff. Dette kan skje gjennom feltarbeid eller dagsekskursjoner i nærmiljøet, eller via informasjonssøk på internett (Andersland, 2010, s. 4).

Gjennom undersøkelsen kommer det frem at lærerne vurderer internett som et positivt moment i samfunnsfagundervisning, som er knyttet til engasjement og aktualisering i faget (Andersland, 2010). Elevene bruker internett hyppig til å innhente samfunnsfaglig informasjon, til behandling og til presentasjon. Det vises likevel at IKT-bruken er avgrenset til datainnhenting, tekstbehandling og presentasjonsverktøy, og at pedagogisk og fagspesifikk programvare i liten grad blir benyttet (Andersland, 2010, s. 10). Dette kommer også frem i Nordlandsforskningen som viser at datamaskinen brukes til presentasjoner, til skriving, eller

som kilde til å søke informasjon på internett. De antyder at internett erstatter mye av bruken av faktabøker (Hodgson m.f. 2012).

Konklusjonen fra undersøkelsen er at IKT-bruk begrenses til søk på internett, tekstbehandling og presentasjon. Lærerne bruker internett til å forberede og planlegge undervisning, mens elevene bruker internett til innhentning av samfunnsfaglig informasjon. Lærerne fra undersøkelsen fremmer likevel at IKT kan bidra til aktualisering av fagstoffet, og til økt motivasjon i faget (Andersland, 2010, s. 17).

#### **3.1.4 Bruken av lærebøker**

Nils Martinus Justvik (2014) skildrer i sin artikkel *Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen* om holdningene lærere har til lærebøkene i faget, hvordan læreboken blir brukt i forberedelsesfasen og i selve undervisningen. Justvik (2014) bruker begrepet læreverk, og ikke lærebok, fordi de siste årene har de fleste forlagene operert med tre kanaler til formidling av historisk kunnskap: en lærebok, oppgavesamling/kildesamling og et nettsted (s. 2). I studien fremmes det at lærerne er styrt etter elevenes behov for et læreverk. Lærerne legger opp undervisningen etter boken, og det understreker lærebokas sterke posisjon i historieundervisningen (Justvik, 2014, s. 16). Når det kommer til forberedelser til undervisningen, trekker lærerne inn lærestoff fra flere kilder for å utdype læreverkets fremstilling. Justvik hevder at det eksisterer en antakelse om at det tradisjonelt i norsk skole har blitt vektlagt «vite-at» kunnskap, istedenfor «vite-hvordan» kunnskap, eller metodekunnskap. Når «vite-at» kunnskapen blir så dominerende, er det viktig å gi lærestoffet en god struktur, og powerpointpresentasjoner blir brukt for dette formålet (Justvik, 2014, s. 5). I denne studien kommer «vite-hvordan» kunnskapen, eller metodekunnskap, som er sterkt vektlagt i K06, lite frem. Det inntar ingen stor posisjon i undervisningen til lærerne. Lærerne bruker egne tilfang av kilder, og legger vekt på andre kilder og metodeoppgaver enn det læreverkene presenterer. Undersøkelsen er gjennomført på videregående skole, men man kan ikke utelukke at dette også gjelder på ungdomstrinnet.

Også evalueringen til Nordlandsforskningen fremmer lærebokas sterke stilling, der det kommer frem at læreboka styrer mye av opplæringen. Tavlen står også sentralt i helklasseundervisning (Hodgson m.fl. 2012, s. 69).

Erik Lund (2011) hevder i boken *Historiedidaktikk* at lærere må «etablere og stadig utvikle et robust faglig og historiedidaktisk ståsted utenfor læreboka» (s. 19). Han påpeker at den største og første utfordringen som historielærer er å unngå å bli «læreboktrell», som innebærer at læreren gjennomgår læreboka, gir lekser og supplerer med ekstra fagstoff på tavla. Faktakunnskap testes med reproduserende prøver basert på lærestoffet. Lund (2011) peker på at lærerne trenger en trygghet i historisk metode. Først da kan læreboka brukes som en medspiller og ikke motspiller. Da ser en som lærer mulighetene i historisk materiale, og mulighetene til å lage oppgaver som utfordrer elevene og utvikler deres historiske tenkning. Lund beskriver en antatt tradisjonell historieundervisning, der læreboken er i fokus og danner bakgrunn for elevenes reproduksjon av fakta (Lund, 2011, s. 19)

Jonas Christophersen (2004) er også opptatt av lærebokas betydning. I artikkelen *Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag* fremmes det at lærebøkene betyr mer enn læreplanene i planleggingen av undervisningen for lærerne. Han hevder at lærerne underviser etter lærebøkene, og dermed indirekte etter læreplanen, når det gjelder faglig innhold (Christophersen, 2004, s. 115). Christophersen (2014) påpeker i den dansk-norske undersøkelsen at dominansen av lærebøker kan komme av at i Norge er «kontrollarbeidsmåter», som prøver og leksehøring vanlig. Han hevder at dette skyldes at samfunnsfag i alle år har vært et muntlig eksamensfag i Norge, og det kan forklare hvorfor læreboken og pensum er viktig i Norge. (Christophersen, 2014a, s. 84).

Kari E. Bachmann har også studert læreboken i studien *Læreboken i reformtider – et verktøy for endring?* der det fremmes samme syn som Christophersen (2004). Læreverkene har en viktig funksjon både når det gjelder forståelse av, og bestemmelse av innholdet i undervisningen (Bachmann, 2004, s. 126). Bachmann (2004) viser at læreboken brukes mer på høyere klassetrinn enn lavere, og at det gis mer hjemmearbeid fra læreboken, og det forventes at større deler av boken skal gjennomgås. Hun hevder at det er ingen tvil om at lærebøkene spiller en viktig rolle i lærernes arbeid. Lærerne legger vekt på læreverkene i formidlingen til elevene, i lese- og leksestoff, og som kilde for skriftlige og praktiske oppgaver. Dette har overlatt det profesjonelle handlingsrommet til forfattere, redaktører og produsenter av lærebøkene (Bachmann, 2004, s. 131). Bachmann hevder også at læreverket stimulerer i liten grad til kritisk tenkning og refleksjon omkring faglige valg. Skal endringer skje må læreverkene bidra med kritisk tenkning og refleksjon (Bachmann, 2004, s. 138).

Egil Børre Johnson (1997) skriver også om lærebok i *Kunnskapens tekster* og hevder at etablerte lærere forblir, og nyutdannede lærere blir, lærebokbrukere. Skolens fag formidles via tekster, og det er tekstene som gir oss perspektiv og begrep om omverden. Om denne kunnskapen er utdatert i forhold til dagens samfunn, må læreren på egenhånd finne relevant informasjon. Johnsen (1997) viser til eldre og nyere forskning som fastslår at et flertall av lærere bruker lærebøkene i en dominerende del av undervisningen, og at de på lang vei følger bøkens undervisningsopplegg (s. 194).

Johnson (1997) fremmer at hver elev er forskjellig, og har ulike mønstre for innlæringen sin. Selv om elevene liker og misliker forskjellige læringstradisjoner, er det interessant å merke seg følgende: Alle elevene møter stort sett de samme tekstene i skolen. Johnsen (1997) skriver at for å utvikle sin undervisning er det viktig å identifisere forskjellen mellom individene, og tilby dem ulike muligheter. Dette kan være vanskelig om læreren er bundet til læreboken, eller bruker den i stor grad (Johnsen, 1997, s. 192).

Bidragene over viser at læreboken blir brukt i stor grad, både til forberedelse og i undervisningen. Flere av lærebøkene er utdaterte og stimulerer lite til kritisk tenkning. Likevel spiller læreboken en stor rolle i lærernes arbeid. Hver elev har rett på tilpasset opplæring, men vi ser likevel et paradoks med at hver elev møter de samme tekstene i skolen. Hva vet vi om hvilket faglig innhold som engasjerer elevene?

### **3.2 Faglig innhold**

Vi har få studier av hvordan elever og lærere tenker om det faglige innholdet i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Jeg har valgt ut noen studier som belyser hvilket innhold som engasjerer elevene. Blant annet har Kjetil Børhaug og Solveig Borgund skrevet om studentmotivasjon i samfunnsfag. Jonas Christophersen har skrevet om dette i evalueringen av L97 sammen med Dag Øyvind Lotsberg, Kjetil Børhaug, Ketil Knutsen og Knut Dolve. Jeg har også sett på historiefortellingens kraft, som både Erik Lund og Jan Bjarne Bøe skriver om.

Jonas Christophersen m.fl. skriver om hva som kjennetegner og påvirker elevenes faglige interesse og læring. De hevder at elevene foretrekker konkrete og nære temaer fremfor abstrakte, politiske og globale temaer. Resultatene viser at mange elever er medieorienterte og får interesser påvirket av media, hvor nært, konkret, personfokuset og narrativt stoff fremmes.



De hevder at vektlegging av elevnært og konkret fagstoff fører til økt interesse hos elevene. Undersøkelsen viser at utfordringen for samfunnsfagundervisningen er lavt politisk engasjement blant elevene, spesielt siden et av de viktigste målene med samfunnsfag er politisk sosialisering og global forståelse (Christophersen m.fl.2003, s. 204). Resultatene viser at det kan se ut som at skoleeksterne forhold som sosial bakgrunn og medier betyr mer for elevenes interesser og læring enn selve skolen. Samfunnsfagundervisningens vektlegging av teoretiske kunnskaper kan kanskje være med å forklare dette (Christophersen, m.fl. 2003, s. 204).

Professor Kjetil Børhaug ved Universitetet i Bergen og stipendiat Solveig Marie Borgund ga nylig ut artikkelen *Student Motivation for Social Studies*. Formålet med studien var å finne ut hva som motiverer elever i samfunnsfag. Studien tar utgangspunkt i elever på videregående skole, som har valgt samfunnsfag som valgfag. Som Stortingsmelding 22 viste, hevder også Børhaug og Borgund at elevenes motivasjon for skolen generelt ser ut til å avta ved økende alder, og at prosessen med å ikke lykkes, som fører til at elevene dropper ut, starter allerede på grunnskolen. De viser at elever som klarer seg bra, fortsetter å gjøre det, og vedlikeholder av den grunn høyere motivasjon (Børhaug & Borgund, 2018, s. 103).

Børhaug og Borgund (2018) peker på at elevers engasjement kan være stort i noen fag, og lavt i andre. Det kommer frem i deres studie at det som motiverer med samfunnsfag er muligheten til selvregulering, som innebærer at elevene utøver kontroll over handlinger, tenkning og emosjoner. De hevder at elevene blir mer motivert av rommet for subjektivt, emosjonelt engasjement. Elevene blir motivert av innhold som angår dem direkte eller som vekker følelser (Børhaug & Borgund, 2018, s. 103). I studien hevder de at autoritet og tradisjon ikke er nok til å engasjere i undervisningen. Når elevene ikke er motiverte for skolen, kan det føre til lærevansker, lavt læringsutbytte og i verste fall at de dropper ut (Børhaug & Borgund, 2018, s. 103). De viser også til at sosial tilhørighet, forhold til læreren og selvtillit er viktig for å vedlikeholde motivasjon. De hevder dessuten at læreren har en sentral rolle for å motivere elevene (Børhaug & Borgund, 2018, s. 104).

Når det kommer til spørsmålet om hva som gjør samfunnsfag meningsfullt for elevene, handler det om hvordan elevene finner faginnholdet, ferdigheter og læringsmåter motiverende. De viser til i artikkelen at elevene er interessert i de store spørsmålene og problemene, og at samfunnsfag gir større mulighet for å stimulere til dette enn i andre fag. Dette kaller Børhaug og Borgund «den globale borgerforutsetningen» som innebærer at elevene er motiverte av store

samfunnsproblemer (Børhaug & Borgund, 2018, s. 106). De viser at samfunnsfag gir gode muligheter for å jobbe med store, sosiale og politiske problemer.

Det kommer også frem at elevene motiveres av sosial inkludering, gruppearbeid og tett oppfølging fra lærerne, noe som samfunnsfag gir gode muligheter for. Børhaug og Borgund (2018) refererer til Ziehe and Stubenrauch som sier at elever bruker skolefag til å bygge deres egen identitet. I denne fasen av livet har elevene en tendens til å bryte opp fra institusjonaliserte normer og fokusere på seg selv. I forhold til dette kan det være naturlig å tenke at elevene vil bli motiverte av fag og innhold som de ser på som meningsfullt for deres selv-byggende prosjekt, som gir de mulighet til å reflektere over seg selv og egen identitet (Børhaug & Borgund, 2018, s. 106). Dette bidraget kan bidra til min studie, ettersom man ikke kan utelukke at resultatene også gjelder elever på ungdomstrinnet.

Erik Lund og Jan Bjarne Bøe skriver begge om historiefortelling eller narrativ historie sin kraft i undervisningen. Erik Lund (2016) fremmer at målet til historiske fortellinger er å sette hendelser fra fortid inn i en sammenheng og skape mening. Slike fortellinger er i utgangspunktet orientert rundt personene i fortellingen. Lund (2016) fremmer at det narrative har stor forklaringskraft (Lund, Historiediaktikk en håndbok for studenter og lærere , 2016, s. 126). Også Jan Bjarne Bøe er opptatt av historiefortelling, og har utviklet en teori om hvordan fortellingen kan utvikle barn sin historiebevissthet (1999, s. 32). Han fremmer at historiefaget og flere fag formidles gjennom fortellinger. Fortellingen bidrar til å skape mening i et saksforhold, som kan interessere elevene og bidra til å utvikle deres historiebevissthet. Bøe har forsket på hva som skal til for at barn husker en fortelling. Han fremhever at barn knytter fortellinger sterkt til et individ. Det er av den grunn en fordel at fortellingene legges på et nivå som elevene personlig kjenner seg igjen i. Han påpeker at elevene vil huske fortellingen om det kan knyttes opp mot eget liv eller at de kjenner seg igjen i historiene (Bøe, 1999, s. 32).

### **3.3 Lærers betydning**

Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse fra Utdanningsdirektoratet, til elevene der de får si sin mening om læring og trivsel i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette fordi skolen, kommunen og staten skal bruke svarene til å gjøre skolen bedre. I undersøkelsen spør de blant annet om tema som omhandler motivasjon, arbeidsforhold, læring og støtte fra læreren. I undersøkelsen fra 2019, scoret spørsmålet om elevene opplevde «støtte fra læreren» hele 4,4 av

5 poeng på landsbasis. Dette er et høyt tall og viser at norske elever opplever i stor grad støtte fra læreren sin. Dette indikerer at lærerne er svært sentrale, ikke bare for å oppnå ønsket læringsutbytte men også for å motivere elevene til innsats og styrke mestringsopplevelsen. Læreren kan dermed være svært sentral for om elevene er engasjerte i faget eller ikke.

Ved Læringsmiljøsentret er det gjort en studie av Trude Havik og Elsa Westergård, der de undersøker samspillet mellom elevene og læreren, og om det har noe å si for elevenes engasjement. Undersøkelsen deres viser at lærerens interaksjoner i klasserommet, hvordan læreren fremmer samhandling mellom lærer-elev og deres undervisningsopplegg har betydning. Det som kommer frem gjennom studien er at elever som opplever støtte fra læreren også rapporterer at de er mer engasjerte. Resultatene fra studien tyder på at elevene som opplever at lærerne gir emosjonell støtte, opplever å være mer emosjonelt engasjerte, altså at de er mer interesserte og entusiastiske til undervisningen (Havik & Westergård, 2019, s. 14). Havik og Westergård (2019) hevder også at elever som er engasjerte tar hensyn, deltar i klassediskusjoner, anstrenger seg for aktiviteter i klasserommet og viser interesse og motivasjon for å lære (s. 3). Av den grunn er det viktig at læreren sørger for at elevene deres er engasjerte i læringsprosessen for å optimalisere hver enkel elev sin læring og utvikling, og forhindre utkobling, frafall eller at de dropper ut (Havik & Westergård, 2019, s. 1).

Vegard Kvam (2016) skriver i boken *Jakten på den gode skole* om ideer om den gode lærer. Ideene innebærer blant annet at læreren legger vekt på grunnleggende ferdigheter i undervisningen og at læreren er tydelig og autoritativ klasseleder som sørger for arbeidsro og gode relasjoner til elevene. Det fremmes også at læreren fokuserer på underveisvurdering, fremmer selvregulert læring og at læreren mestrer teknologiske klasserom. Læreren skal også ha en forskningsbasert tilnærming til skolefag, pedagogikk og undervisningspraksis (Kvam, 2016, s. 141). Dette understreker relevansen med bruk av IKT i klasserommet. Samtidig viser det kompleksiteten læreryrket har. Det kan danne et bilde av at det finnes en norm om hva en god lærer innebærer. Lærerne skal tilrettelegge for variert undervisning, der de skal utforske i bruk av arbeidsmåter som bidrar til elevenes læring og motivasjon.

### **3.4 Forskningsstatus**

Oppsummert viser de norske bidragene når det gjelder arbeidsmåter at elevene foretrekker elevaktive og dialogiske arbeidsmåter, men at lærerstyrte og klasseromsbaserte arbeidsmåter er

vanligst. Når det kommer til valg av arbeidsmåter viser gjennomgangen at læreboken har stor betydning for planlegging og gjennomføring av undervisningen. Når det kommer til faglig innhold viser forskningen at elevene engasjeres av personlig og nært fagstoff, som treffer deres følelser. Forskningen viser også at læreren har stor betydning for elevenes engasjement.

Det vi vet om arbeidsmåter er dels preget av eldre forskningsresultat med utgangspunkt i L97, og dels med utgangspunkt i samfunnskunnskap som disiplin. Det vi vet om engasjement er studier som omhandler engasjement generelt, uten kobling til fag. Den ene studien som konkret tar utgangspunkt i elevers engasjement i samfunnsfag er rettet mot elever i videregående. Min studie gir en oppdatert situasjonsbeskrivelse av elever sitt engasjement i samfunnsfag på 10.trinn. Det er et nærstudie av tre klasser, der jeg ser på samfunnsfagfaget i hele sin bredde. Dette gir et godt utgangspunkt for å vurdere om faget er konstant eller i endring.

## **4 Hvordan undersøke elevenes engasjement?**

### **4.1 Innledning**

«Veien til målet» er den opprinnelige betydningen av ordet metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Dette kapittelet tar for seg nettopp dette, om hvordan forskningsprosessen har vært og hvordan den har hjulpet meg til å besvare problemstillingen. Innledningsvis starter jeg med å gjøre rede for valg av metodisk tilnærming, deretter presenterer jeg utvalget, forberedelsesfasen, gjennomføringen og behandlingen av dataene. Avslutningsvis diskuterer jeg etiske prinsipper og retningslinjer som har vært førende for denne oppgaven.

### **4.2 Metodisk tilnærming**

Denne oppgaven handler om å få en grunnleggende forståelse av fenomenet engasjement i samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet. Formålet er å beskrive elevenes opplevelse og vurderinger av hva de opplever som engasjerende eller uengasjerende ved faget. Ettersom det finnes lite forskning som spesifikt studerer engasjement i samfunnsfag, har jeg en eksplorerende tilnærming, hvor målet er å utforske forhold og fenomener som er mindre kjent (Jacobsen, 2000). Min oppgave vil av den grunn bidra til å utdype forskningsfeltet som omhandler fenomenet engasjement i undervisningen. Ettersom mye av forskningen er eldre, kan min undersøkelse forhåpentligvis bidra til kunnskap innenfor dette feltet. Min oppgave har også en fenomenologisk tilnærming, som går ut på å utforske og beskrive informantenes erfaringer med engasjement, og hvordan de forstår dette fenomenet (Johannesen, Tufte, & Kristoffersen, 2010, s. 82).

Et slikt utgangspunkt krever både bredde og dybde, og jeg har som følge av det valgt å bruke metodetriangulering, med en kombinasjon av kvantitativt spørreskjema og kvalitative intervju (Grønmo, 2016, s. 67). Både spørreskjema og intervju viser ulike aspekt og nyanser. Spørreskjema er gunstig for å vise bredde, egenskapene og karaktertrekkene, mens intervjuet bidrar til dybde og forklaring, og informantenes oppfattelse av fenomenet. Av den grunn er det hensiktsmessig å kombinere metodene, fordi de komplimenterer hverandre. Jeg vil senere gjøre rede for disse metodene, og inkludere styrker og svakheter ved dem. En viktig målsetting med kvalitativ metode er at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener, og intervjusamtaler bidrar til at vi kan utvikle forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon

(Thagaard, 2018, s. 11). Som følge av det er det viktig å være bevisst over at jeg får innblikk i elevenes og lærernes subjektive oppfatninger av hva engasjerende undervisning.

I arbeidet med masteroppgaven er forforståelse viktig å tenke over. «All forståelse er bestemt av en førforståelse eller førforståelseshorisont» skriver Odd Wormnæs (Dalen, 2013, s. 16). Det betyr at det vil være meninger og oppfatninger rundt et fenomen på forhånd. Refleksjoner rundt dataens meningsinnhold er fremtredende, og den forståelsen vi utvikler av data gjennom forskningsprosessen, må ses i sammenheng med den forforståelsen vi bringer med oss inn i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 33). Det vil si at min forforståelse har betydning for informasjonen jeg søker, og danner et utgangspunkt for den forståelsen jeg utvikler. Det vil være vanskelig å legge til siden forforståelsen, men en som forsker må være bevisst over egne fordommer, synspunkter og antakelser rundt fenomenet som forskes på slik at en kan møte det med et mest mulig åpent sinn (Sunnevåg, 2007, s. 13).

### **4.3 Utvalg**

Utvalget mitt består av tre skoleklasser på 10.trinn fra to forskjellige skoler. Skolene er plassert forskjellige steder i geografi, har ulik størrelse og ulik sammensetning av elever. For å få et reelt bilde av dagens samfunn, har jeg valgt skoler som gjenspeiler dette, med elever fra flere nasjonaliteter. Hver klasse har mellom 20 og 30 elever, og tilsammen var det 81 elever som deltok i spørreundersøkelsen.

Jeg valgte 10.trinn fordi elevene har vært gjennom flere år med samfunnsfag. Av den grunn er de mest sannsynlig i stand til å svare på denne type kompliserte spørsmål, samtidig som det krever metakognisjon, at de kan se seg selv og vurdere egen læring. Jeg distribuerte elektroniske spørreskjema<sup>2</sup> til alle 81 elevene, og intervjuet fem elever i fokusgruppe fra hver klasse. Utvalget inkluderer også de tre klassenes lærere som deltok på intervju.

En utfordring ved studiets design var å fange opp elever som skulker og/eller dropper ut. Dette skjer kanskje nettopp på grunn av manglende engasjement. En svakhet var at de som melder seg til intervju, gjerne er elever med mye engasjement i utgangspunktet. I samarbeid med lærerne prøvde jeg å motvirke dette ved å la lærerne identifisere elever som var muntlig aktive,

<sup>2</sup> Vedlegg 11.3 – spørreskjema

og som ønsket å delta, med ulikt faglig nivå og med ulikt engasjement og motivasjon i undervisningen.

#### **4.4 Spørreskjema**

For å vise bredde, egenskapene og karaktertrekkene med engasjement i undervisningen brukte jeg spørreskjema<sup>3</sup>. Det var semistrukturert, med en kombinasjon av både lukka og åpne spørsmål. Dette for å treffe aldersgruppen og unngå tilfeldig avkrysning. Elevene fikk mulighet til å utdype eller legge til noe om spørsmålene ikke var tilstrekkelig for deres opplevelser. Jeg opprettet spørreskjemaet mitt elektronisk ved hjelp av programmet SurveyExact.<sup>4</sup> Noen av spørsmålene lagte jeg med utgangspunkt i tidligere forskning. Dette kommer jeg tilbake til på de aktuelle spørsmålene. I spørreskjema la jeg inn variabler på klasse, slik at jeg senere kunne identifisere hvordan svarene fordelte seg klassene imellom.

For å teste spørsmålene mine, foretok jeg en prøve-spørreundersøkelse med to elever på 10.trinn med ulikt faglig nivå deltok. Dette gjorde jeg for å avdekke spørsmål som kunne mistolkes eller som var uforståelige eller vanskelige. Underveis fikk jeg tilbakemeldinger om det var noe som var uklart, eller som kunne formuleres på en annen måte. Jeg fikk diskutert sammen med dem om endringer som kunne gjøres for å tilpasse spørreskjemaet bedre til 10.trinn.

I løpet av oktober 2019 gjennomførte jeg spørreundersøkelsen med elevene. Det ble foretatt elektronisk, på et datarom, slik at jeg kunne distribuere spørreskjema til en hel klasse av gangen. Elevene ble informert på forhånd om at svarene skulle brukes i min masteroppgave, og at fokuset lå på å svare mest mulig ærlig, og ut fra egne erfaringer. Det var satt av en hel skoletime, pluss ekstra tid om det var nødvendig, slik at elevene hadde god tid til rådighet.

På forhånd bestemte jeg meg for å være tilstede når elevene skulle gjennomføre undersøkelsen, slik at jeg kunne svare på eventuelle spørsmål og misforståelser som kunne oppstå underveis. På den ene skolen ønsket læreren å gjennomføre spørreskjemaet på egenhånd, av tidsmessige årsaker, og av den grunn var jeg ikke tilstede. På forhånd hadde vi hatt et møte, der vi gikk gjennom spørreskjemaet, slik at læreren kjente til spørsmålene og jeg kunne svare på eventuelle

<sup>3</sup> Vedlegg 3. Spørreskjema

<sup>4</sup> SurveyExact – programvare som brukes til spørreskjema. Tilgang via Feidepålogging via Høgskulen på Vestlandet.

spørsmål som kunne dukke opp. Jeg er bevisst på at min tilstedeværelse kan påvirke svarene. Samtidig som jeg er bevisst på at mitt fravær med den ene klassen kan gjøre svarene annerledes.

I arbeidet med spørreskjema har jeg erfart at validitet både er viktig og vanskelig. Jeg var bevisst på utfordringer som kunne oppstå som useriøse svar, eller at elevene ikke forstod spørsmålene. Dette kan redusere validiteten, fordi informantens vilje til å svare eller useriøse og bevisst feilaktige svar kan påvirke (Grønmo, 2016, s. 209). En utfordring er om elevene svarer troverdig eller slik de tror det «forventes» av dem. For å redusere dette problemet prøvde jeg på best mulig måte å tilpasse spørsmålsformuleringene til utvalget, og informerte om studien og dens formål. Samtidig poengterte jeg at det ikke er noe fasit, men deres opplevelser og erfaringer som er det sentrale. En annen utfordring er at noen elever ville skynde seg gjennom for å bli ferdig fortrest mulig. For å unngå dette ga vi beskjed om at hele skoletimen skulle brukes til besvarelse av spørreskjema. Jeg opplevde kun hastverk i et par tilfeller, der jeg kunne se på svarene at elevene ikke hadde brukt særlig tid på de åpne spørsmålene. Generelt så jeg at elevene tok seg tid, som også gjenspeiles i svarene.

Andre utfordringer er knyttet til utformingen av spørsmål. Jeg har sett i ettertid at flere av svarkategoriene kan være åpne for tolking. Eksempelvis var det spørsmål der elevene skulle svare på hvor ofte de opplever ulike arbeidsmåter, eller bruk av ulike læremidler. Hva og hvor mye «hvor ofte» innebærer, vil være forskjellig fra hver enkel person. Jeg ser at dette kan være en svakhet, ved at elever i samme klasse, med samme undervisning svarer ulikt. Samtidig viser det vanskeligheten av å få tak på hvor ofte ulike arbeidsmåter faktisk brukes, fordi det handler om subjektive opplevelser. Jeg velger likevel å inkludere dette i min studie for å danne et bilde av ulike arbeidsmåter som brukes, og i hvor stor grad. Spørreskjemaet inneholdt også spørsmål der elevene måtte velge ett alternativ, selv om det ikke opplevdes passende for dem, som også kan føre til feilaktige svar. Av den grunn valgte jeg å inkludere åpne spørsmål, slik at elevene fikk muligheten til å utdype eller legge til om det var noe de opplevde manglet.

<sup>5</sup> Gjennom oppgaven min vil jeg bruke termen «informant» om personene som deltok i spørreundersøkelsen og i intervjuene. I metodisk litteratur finner man ulike termer, som respondent og forskningsdeltaker, og det er en flytende grense mellom disse. Jeg har valgt å forholde meg til termen «informant» fordi det er deltakerens subjektive opplevelse av fenomenet engasjement i undervisningen som står i fokus. Jeg er interessert i informasjonen informantene gir meg gjennom spørreskjemaet og intervjuet med dem (Grønmo, 2016, s. 134).



Undersøkelsen min inkluderer temaer som elevene ble ferdig med i 8. klasse, ettersom samfunnsfaget er organisert kronologisk. Av den grunn vil det være naturlig at flere temaer ligger lengre bak i hukommelsen til elevene, som igjen kan påvirke deres svar.

## 4.5 Intervju

For å få frem informantenes opplevelser og erfaringer valgte jeg kvalitative intervju. Intervju komplimenterer spørreskjemaet ved å gi dybde og forklaring om engasjement i undervisningen. I det kvalitative forskningsintervjuet bidrar informanten til å skape mening og forståelse om et bestemt emne, og skal beskrive opplevelsene eller artikulere handlingsvalgene sine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Formålet var å høre elevenes og lærernes opplevelse og forståelse av hva som engasjerer i samfunnsfagundervisningen.

Jeg gjennomførte semi-strukturerte intervju, i fokusgrupper med elevene og individuelt med lærerne. På forhånd utformet jeg en intervjuguide<sup>6</sup> som jeg tok utgangspunkt i, med åpne spørsmål som ga rom for diskusjon. Intervjuguiden inneholdt planlagte spørsmål, som tok utgangspunkt i svarene fra spørreundersøkelsen med elevene. Intervjuguiden inneholdt overordna spørsmål om engasjement og betydningen av arbeidsmåter, faglig innhold, læreren, og eget engasjement. Intervjuguiden var til hjelp underveis i intervjuet, og var med på å strukturere samtalen. Det var ønskelig for meg at informantene kunne relatere svarene til egen situasjon og egne opplevelser. Som følge av det ble samtalen formet underveis avhengig av informasjonen informantene bidro med. Dette begrunner jeg med Christoffersen og Johannesen (2012) som sier at menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best frem når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet. Sosiale fenomener er komplekse, og et kvalitativt intervju gjør det mulig å få frem kompleksitet og nyanser (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 78).

Intervjuene ble gjennomført i slutten av oktober og tidlig november 2019 med elevene i fokusgrupper og lærerne enkeltvis. I forkant planla lærerne og jeg tid og sted for intervjuene. Det var viktig for meg at de ble avholdt i nær tid etter gjennomførelsen av spørreskjema, slik at elevene hadde svarene friskt i minnet. Samtidig var det viktig at intervjuene ble holdt på en trygg arena for informantene, og jeg reiste av den grunn ut til deres skole. På intervjudagene gjennomførte jeg både intervjuene med lærerne og elevene på den aktuelle skolen. Alle

<sup>6</sup> Vedlegg 4: Intervjuguide – Intervjuguide lærere og intervjuguide elever

intervjuene ble gjennomført på to dager rett etter hverandre. Intervjuene varte fra 30 - til 45 minutter. Jeg opplevde at både lærerne og elevene brukte tiden de selv mente de trengte for å få sagt det de ville, og at jeg satt igjen med mye informasjon.

Intervjuet bar preg av at informantene var med på å bestemme hva som skulle tas opp. Det ga meg innblikk i elevenes og lærernes intensjoner, deres tanker og følelser, noe som ikke kommer frem i spørreskjemaet i like stor grad. På forhånd av intervjuene hadde jeg gjort meg noen tanker om utfordringer som kan oppstå i en intervjusituasjon. For det første er kommunikasjonen mellom informanter og meg viktig, og en utfordring kan være at denne fungerer dårlig, eller at jeg som forsker kan påvirke svarene. Jeg var bevisst og forberedt på at jeg raskt måtte kunne formulere meningsfulle spørsmål og ta beslutninger underveis som underbygger problemstillingen. Av den grunn erfarte jeg at det var viktig å være tilstede i samtalen. Jeg benyttet meg av lydopptaker, slik at jeg kunne unnlate å notere underveis, men heller rette oppmerksomheten min mot informantene. Dette opplevde jeg førte til en bedre flyt i samtalen.

Informantenes forståelse av spørsmål kan være en utfordring med intervju. Jeg opplevde at både elevene og lærerne i stor grad forsto spørsmålene jeg stilte, og svarte deretter. Spørsmålene jeg stilte var åpne, og det var ikke noe feil svar, kun deres opplevelser og erfaringer. Av den grunn opplevde jeg at det var lett for informantene å svare på spørsmålene som ble stilt. Jeg opplevde en god kommunikasjon mellom meg og informantene, der de ga uttrykk for at de var trygge og at vi hadde en ledig tone gjennom samtalen. Dette kan trolig ha vært med på at de delte så mye som de gjorde.

På forhånd av intervjuene var jeg bevisst over at jeg som forsker kan fremstå eller opptre på en måte som gjør at informantene uttaler seg på bestemte måte. Dette kalles *refleksivitet* (Grønmo, 2016, s. 443). Eksempelvis kan informantene svare det de tror forventes av dem, eller at de gir feilaktige svar for å fremstille seg selv i et bedre lys overfor meg som forsker. Min opplevelse var at både lærerne og elevene svarte ærlig, og var åpne om både positive og negative sider. Eksempler på dette var at elevene kunne uttale seg om når de mangler engasjement, eller lærerne var ærlig om at undervisningen deres kunne bli ensidig.

Alderen på intervjuobjektene kan også være utfordrende. Eksempelvis er det en fare for at noen elever blir dominerende, og ødelegger samtalen, eller at elever ikke tør si hva de mener, fordi

de ikke ønsker å skille seg ut. Noen kan komme med useriøse utsagn for å «tøffe seg». Engasjement og motivasjon er personlig og handler om følelser, som kan være vanskelig å dele, og spesielt når andre hører på. Før selve intervjuet begynte, snakket jeg med elevene om at ingen svar er riktig eller galt, og at poenget var at de skulle dele sine opplevelser for å bidra til min masteroppgave. Vi snakket også om at det var viktig at alle slapp til, og at de nødvendigvis ikke kom til å være enig i alt som ble sagt.

Min opplevelse var at fokusgruppene fungerte. Det var en positiv gruppedynamikk, med en god stemning der samtlige elever lot hverandre få ordet, hørte etter og lyttet på hverandre. Selv om elevene seg imellom var enig i mye av det de sa, opplevde jeg at de turte å skille seg ut og dele andre meninger. Som tenkt på forhånd, og nesten uunngåelig, var det noen elever som sa mer enn andre. Jeg opplevde derimot ikke dette som ødeleggende. Det var balanse mellom innspillene fra alle gruppelemmene, slik at alle fikk dele sine erfaringer. Elevene kom selv med konkrete eksempler, og utdypet svarene sine rundt engasjement i undervisningen.

Gjennom intervjuet med lærerne var jeg bevisst på at det kan føles ubehagelig for dem at jeg som forsker kommer inn og undersøker hvordan de gjør jobben sin, samtidig som de blir «utlevert» ved at elevene skal svare på spørsmål om undervisningen de har planlagt og gjennomført i samfunnsfag. Ettersom engasjement er personlig, kan det føles sårbart å utlevere egen undervisning, og at andre skal vurdere deres engasjement. Jeg snakket med lærerne om dette, og presiserte at jeg ikke var ute etter å kontrollere om de gjør en god jobb, men heller undersøke hvordan elever og lærere forstår fenomenet engasjement, og hva de legger ulikt i innholdet av det. Jeg opplevde at samtlige lærere uttrykte at de opplevde deltakelsen og intervjuet positivt. De uttrykte blant annet at det fungerte som en egenvurdering, som de sjeldent har mulighet til ellers. De var interessert i å dele, slik at de senere kunne se om deres og elevenes svar samsvarer.

Jeg har forsøkt å beskrive prosessen med spørreskjema og intervju på best mulig måte. Når det gjelder oppgavens troverdighet er jeg bevisst over at mine tolkninger av analysen er subjektive og kan preges av min forforståelse. Av den grunn har jeg skildret ulike utfordringer med både spørreskjema og intervju som kan prege analysen.

## 4.6 Analyseverktøy

For å systematisere analysen min har jeg brukt ulike teoretiske perspektiv. Jeg har valgt å dele analysen min i fire kapitler. I kapittel 5; elevenes forståelse og opplevelse av engasjement, har jeg brukt Vicky Trowler (2010) og hennes matrise i forhold til hvordan en kan identifisere engasjement i undervisningen. I kapittel 6; hvilke arbeidsmåter elevene vurderer som engasjerende, har jeg brukt Jonas Christophersen (2014) sine kategorier om bruk av arbeidsmåter og læremidler. Kapittel 7 omhandler hvilket faglig innhold som engasjerer elevene, har jeg brukt kategorier fra Christophersen m.fl. (2003) sin undersøkelse om temaer innenfor historie, geografi og samfunnskunnskap. Kapittel 8 som handler om lærerens betydning for elevenes engasjement, har jeg brukt ti tiltak til elevengasjement utviklet av Zepke og Leach (2010).

Dette vil bli brukt som utgangspunkt, og jeg har måtte modifisere innholdet til å passe norske forhold. Et eksempel vi har sett er at undersøkelsen til Børhaug og Borgund (2018) viser at det emosjonelle er viktig for elevers engasjement. Dette er ikke representert i Zepke og Leach sine tiltak. Teorien deres har likevel hjulpet meg til å stille spørsmål om eget materiale, og sortert dette da jeg samlet inn data. Det har gjort det lettere for meg å lese materialet mitt og skille ut verdiene i de ulike svarene jeg fikk. Av den grunn fungerer det som et analytisk verktøy som bidrar til å ordne og systematisere, og i siste omgang analysere funnene mine. Disse vil også bli brukt avslutningsvis for å oppsummere om elevene opplever engasjert undervisning.

## 4.7 Klargjøring av data og behandling

Når det kom til klargjøring av data og behandling av denne brukte jeg først programmet SurveyExact for å analysere. I programmet kunne jeg lage matriser, frekvenser og diagram, ut fra dataene jeg ønsket. Her kunne jeg også skille dataene klassevis, som gjorde at jeg kunne se på klassevise forskjeller. De åpne spørsmålene på spørreskjemaet kodet jeg i skjemaer jeg laget. Skjemaene ble laget ut fra egne kategorier ut fra elevenes svar, eller eksisterende kategorier fra eksempelvis undersøkelsen til Christophersen. Kodingen gjorde at jeg kunne se hvilke svar som gjentok seg, om det var en sammenheng i resultatene og hvilke svar som var mest fremtredende.

Jeg foretok en enkel transkribering av intervjuene ved å høre på lydopptakene, og skrev ned det som ble sagt. Jeg valgte å ikke notere ned alle uttrykk som for eksempel tonefall, trykk på ord

og overlappende tale. Min erfaring er at jeg satt igjen med tilstrekkelig viktig materiale til å kunne analysere innholdet og få frem informantenes opplevelser av engasjement. Intervjuene ble analysert ved å skjematisk svarene etter spørsmålene og de overordna kapitlene.

## 4.8 Etiske hensyn

Forskningsetikk har vært et viktig anliggende gjennom hele prosessen. Det gjelder hvordan data har blitt hentet inn, hvordan de fremstilles og hvilke konsekvenser det får for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Gjennom prosessen har de etiske retningslinjene for behandling av personopplysninger utarbeidet av Norsk senter for forskningsdata (NSD) vært retningsgivende. I juni 2019 meldte jeg inn mitt prosjekt, og fikk godkjenning 11.06.19:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.06.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. <sup>7</sup>

På forhånd sendte jeg ut et informasjonsskriv<sup>8</sup> til lærerne og elevene. Skrivet inneholdt formålet med studien, prosjektets hensikt, formelle restriksjoner og databehandling. Her garanterte jeg anonymitet, at studien var frivillig og at deltakerne til enhver tid kunne trekke seg. Alle informantene underskrev på en samtykkeerklæring i forkant av intervjuet. I samtykkeerklæringen ble formålet og prosedyrer beskrevet, som bruk av lydopptak. Gjennom hele forskningsprosessen var det kun jeg som hadde tilgang til lydopptak, transkripsjoner og personopplysninger med navn på lærer og skole. Alt har blitt behandlet konfidensielt. Etter transkriberingen ble lydopptakene slettet.

Gjennom prosjektet har jeg hele tiden prøvd å ha i bakhodet hvilke etiske utfordringer jeg står overfor når det gjelder mine informanter. Eksempelvis at det kan føles ubehagelig for lærerne å få utlevert sin jobb. Samtidig har jeg vært opptatt av at lærerne ikke skal føle seg forlegne av utsagn og ytringer. Jeg har også vært opptatt av hvordan studien kan ha fordelaktige konsekvenser for informantene. I intervjuet fikk lærerne mulighet til å reflektere over egen praksis.

<sup>7</sup> Vedlegg 2 Svar fra NSD om at forskningsprosjektet var godkjent.

<sup>8</sup> Vedlegg 1 - informasjonsskriv

De metodiske tilnærmingene som er gjort rede for og diskutert ovenfor har vært relevant for meg i innsamling av data og analyse. De faktiske analysene følger i neste del.

## 5 Elevenes forståelse (og opplevelse) av begrepet engasjement

Engasjement er et sammensatt begrep, og kan romme flere betydninger. Av den grunn vil det være nødvendig med en forståelse av hvordan elevene forstår begrepet, som jeg vil presentere innledningsvis. Videre vil jeg se på deres opplevelse av eget engasjement. Dette er med på å danne rammen for hvordan vi kan lese resultatene om hva som engasjerer elever i samfunnsfag.

Innledningsvis i spørreskjemaet fikk elevene et åpent spørsmål<sup>9</sup> der de skulle skrive hva de forstår med engasjement i undervisningen, og hva de legger i ordet engasjement. Svarene fra elevene kodet jeg i et skjema, der jeg kategoriserte elevenes svar. Svarene fordelte seg på syv kategorier som var «deltakelse», «interesse», «lærelyst», «fordypning», «innsats», «å bry seg» og «motivasjon». Det var de fire første som var mest fremtredende i svarene til elevene.

Den mest fremtredende kategorien er «deltakelse» med 43 svar som handler om dette. Eksempelvis: «Engasjement er om du er engasjert i timene. Om du følger med, tar notater, er med i diskusjoner eller rekker opp hånden». De skrev også: «At man følger med og deltar», «følger med i timen, gjør det man får beskjed om og er muntlig aktiv», «å bidra», «sterk interesse og aktiv deltakelse», «at du er aktiv i timen, følger med og rekker opp hånden» og «følge med, ta notater, stille spørsmål».

32 av elevene svarte innenfor kategorien som omhandler interesse. Eksempel på svar fra elevene er «at du fordyper deg i temaet og viser interesse», «Det å være engasjert betyr det å være interessert», «At man er med i timen. Viser at dette er interessant, og at man viser at dette er noe jeg har lyst til å lære», «(...) jeg tror kanskje [engasjement] har noe med hvor mye du viser din interesse».

Svar som gikk under kategorien «lærelyst» var også høyt representert. 21 svar handlet om at engasjement dreier seg om lysten til å lære. Eksempler på dette er «å ha lyst til å lære» «At man er med i timen (...) viser at dette er noe jeg har lyst til å lære» «Du har jo lyst til å lære (...)», «positiv og villig til å jobbe med noe» og «å synes det er gøy å jobbe med noe».

Eksemplene viser også at flere av svarene inneholder elementer som passer inn i andre kategorier. Det var 11 svar innenfor kategorien «fordypning». Eksempel på svar fra elevene her

<sup>9</sup> Åpent spørsmål i spørreskjemaet. Se spørsmål 1 i vedlegg 3 (spørreskjema)

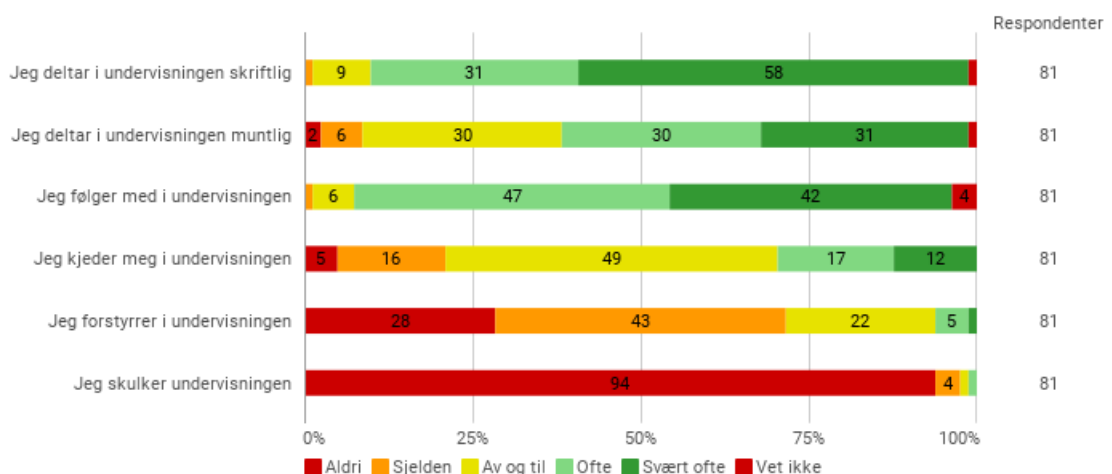
er «at du fordypet deg i dette temaet (...)», «engasjement for meg betegner det å være villig, å legge krefter i noe, noe man gjerne liker å holde på med, og som gleder en». Svar som kan plasseres innenfor kategorien «Innsats» ble nevnt 11 ganger. «Å bry seg» og «motivasjon» ble også nevnt hos elevene. Eksempelvis skrev de: «engasjement er innsatsen du viser i timene og hvor mye du bryr deg om å lære fagstoffet», «villig til å arbeide» og «at man viser at man er villig til å gjøre noe med en positiv holdning».

Elevenes forståelse av begrepet engasjement er i tråd med hvordan Trowler (2010) identifiserer ulike dimensjoner av engasjement, som handler om deltakelse(atferd), interesse(emosjonelle), og å utfordre seg selv(kognitive) (s. 6). Videre skal jeg se på hvordan elevene karakteriserer eget engasjement, og om de mener det er en sammenheng mellom deltakelse i undervisningen og engasjement.

## 5.1 Engasjement = deltakelse i undervisningen?

Elevene ble spurt, både i spørreskjemaet og på intervjuet hva de tenker om sammenhengen mellom engasjement og deltakelse i undervisningen. Jeg vil innlede med å vise til en frekvens over elevenes svar på påstander om deltakelse i undervisningen. Påstandene tar utgangspunkt i ulike måter engasjement kan komme til uttrykk basert på dimensjonene til Trowler (2010) som er presentert i teorikapittelet.

Figur 4 Deltakelse i undervisningen



I Figur 4 kan vi se en stor andel av elevene svarer at de deltar skriftlig i undervisningen, der hele 89% svarer ofte eller svært ofte. Å delta skriftlig vil innebære at de gjør de skriftlige oppgavene de får beskjed om, noterer, eller gjør leksene. Ser vi på «jeg deltar i undervisningen muntlig» er det færre elever som svarer ofte/svært ofte, med 61%. Når det kommer til «jeg

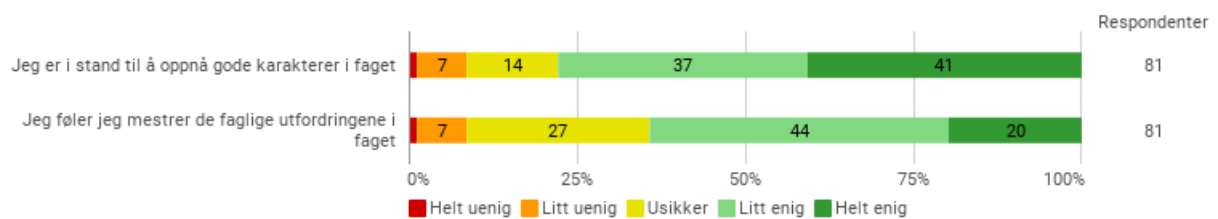


følger med i undervisningen» er det 89% som svarer ofte eller svært ofte. Disse påstandene handler om atferd som viser positivt engasjement.

Ser vi på påstander innenfor negativt eller ingen engasjement under atferd, som «jeg forstyrrer i undervisningen» svarer kun 5% at de ofte forstyrrer. Her svarer 71% at de aldri eller sjelden forstyrrer. Samtidig er det 22% som svarer at de forstyrrer av og til. Når det kommer til «jeg skulker undervisningen» er det 98% som svarer aldri og sjelden.

Når det kommer til det emosjonelle planet av engasjement som handler om interesse eller kjedsomhet, fikk elevene påstanden «jeg kjeder meg i undervisningen». Her svarte 29% at de kjeder seg ofte/svært ofte og 49% at de kjeder seg av og til. Kjedsomhet er et tegn på ingen engasjement, som vist i kapittel 2.1.

Figur 5 Opplevelse av mestring



Når det kommer til det kognitive aspekter ved engasjement, ble elevene spurt om de mestrer de faglige utfordringene i faget. Her svarer 64% at de er enig i at de er i stand til å mestre faglige utfordringer. 78% svarer også at de opplever at de er i stand til å oppnå gode karakterer i faget. Den kognitive dimensjonen kan være vanskelig å få svar på i spørreskjema. Vi kan likevel se en sammenheng mellom svarene til elevene og kjennetegnene på det kognitive engasjementet, som handler om at elevene oppfyller krav og utfordrer seg selv.

Som vi så i teorikapittelet hadde Vicky Trowler (2010) en matrise over ulike måter engasjement kommer til uttrykk. Elevene sine svar kan plasseres innenfor kategoriene og dimensjonene av engasjement som hun presenterer:

Figur 6 Matrisen til Vicky Trowler om dimensjoner av engasjement

	<b>Positivt engasjement</b>	<b>Ingen engasjement</b>	<b>Negativt engasjement</b>
<b>Atferd</b>	Deltar i undervisning. Deltar med entusiasme	Skulker undervisning uten unnskyldning	Boikotter eller forstyrrer undervisning
<b>Emosjonelt</b>	Interessert	Kjedsomhet	Motstand
<b>Kognitivt</b>	Oppfyller krav og utfordrer seg selv	Oppgaver for sent, for raskt eller fraværende	Omdefinere kriterier for vurdering

Figur 4 viste at nesten samtlige elever svarer at de deltar skriftlig i faget, og at en stor andel deltar muntlig, som ifølge Trowler (2010), kan være indikatorer på positivt engasjement. Dette er i tråd med det kognitive engasjementet som innebærer at elevene oppfyller krav, eller på motsatt side omdefinierer kriterier eller slurver med oppgaver. Slik jeg forstår Trowler kan det tenkes at om elevene hadde hatt mangel på, eller negativt kognitivt engasjement ville de lurt seg unna arbeid, i form av ingen deltakelse både skriftlig og muntlig. Ser vi på svarene til elevene opp mot tabellen kan det indikere at elevenes deltakelse har sammenheng med positivt engasjement både når det kommer til atferd og det kognitive engasjementet. Man kan likevel stille spørsmål om det er engasjement som er drivkraften bak at elevene deltar i undervisningen. Det kan også tenkes at det er andre grunner som driver elevene, som eksempelvis faktorer som er ytre påvirket i form av straff eller belønning som vist til i teorikapittelet.

I intervju pekte flere av elevene på at engasjementet har mye å si for deres deltakelse. Eksempelvis sier elevene i klasse 1 at:

Jeg opplever at engasjementet mitt henger sammen med deltakelse. Hvis jeg er engasjert og liker temaet, så vil jeg rekke opp hånden og bidra i undervisningen og fortelle det jeg kan.<sup>10</sup>

Elevenes svar samsvarer med hvordan Trowler (2010) fremmer at vi kan identifisere engasjement. Eksempelvis sier en elev: «hvis jeg deltar mye, har jeg høyere engasjement. Når jeg ikke er engasjert er det lettere å lene seg tilbake og ikke delta, eller begynne å gjøre andre

<sup>10</sup> Klasse 1 – elevintervju 31.10.19

ting».<sup>11</sup> De hevder altså at engasjementet kommer til uttrykk i form av deltakelse, og om de mangler engasjement, er det mangel på deltakelse.

Også i klasse 2 og 3 legger elevene vekt på at deltakelsen deres har sammenheng med engasjementet. De sier at det å rekke opp hånden viser interesse og engasjement.<sup>12</sup> Følelse av mestring har også mye å si for elevenes engasjement. Eksempelvis sier en elev:

Hvis jeg rekker opp hånden og svarer riktig får jeg veldig mye ros for det, og læreren vil at vi skal svare riktig. Hvis vi svarer feil, gjør det ingenting. Og det gjør at jeg blir mer engasjert og får lyst til å rekke opp hånden.<sup>13</sup>

Mestring har mye å si for engasjementet til elevene, og om de får gode karakterer kan det bidra til mestring. «Hvis jeg får en god karakter blir jeg motivert til å jobbe videre med faget, og da ser jeg at det er interessant».<sup>14</sup> Dette er et eksempel på at ytre faktorer kan føre til indre motivasjon, som viser at mestring og motivasjon henger tett sammen. Hvis elevene føler mestring over et emne eller en aktivitet, vil det ha positiv virkning for videre læring og engasjement. Elevene må få utfordringer de kan strekke seg etter, men samtidig være oppnåelig slik at de kjenner mestringsfølelse. Eleven må ha tro på egne evner og en tro på at en kan hvis en prøver (Imsen, 2014, s. 331).

Ser vi på Trowler (2010) sine dimensjoner kan det være vanskelig å skille om elevene deltar i undervisningen fordi de er interessert, eller om det er ytre påvirkninger. Som vist i teorikapittelet hevder Ryan og Deci (2010) at elevene kan ha ulike typer motivasjon. Det samme gjelder på det kognitive nivået som handler om å oppfylle krav og utfordre seg selv. Det kan være vanskelig å skille om de utfordrer seg selv og oppfyller krav fordi de er engasjerte, eller om det ligger andre ytre påvirkninger bak, som eksempelvis krav til videre skolegang eller belønning og straff. Samtidig viser Ryan og Deci (2000) at elevene kan bli utsatt for en aktivitet gjennom ytre press, og derav erfare at aktiviteten i seg selv er interessant som gjør at en blir indre motivert (Ryan & Deci, 2000, s. 61). De skriver at en aktivitet som i utgangspunktet er ytre motivert kan bli internalisert slik at eleven gradvis opplever ytre motiverte aktiviteter som

<sup>11</sup> Klasse 1 – elevintervju – 31.10.19

<sup>12</sup> Klasse 2 – elevintervju – 01.11.19

<sup>13</sup> Klasse 3 – elevintervju – 01.11.19

<sup>14</sup> Klasse 2 – elevintervju – 01.11.19

indre motiverte. Her kan eksempelvis morsomme arbeidsmåter, interessant faginnhold eller læreren i seg selv være ulike ytre påvirkninger som kan føre til indre motivasjon.

Elevene fra min undersøkelse underbygger at ytre faktorer kan bidra til å skape indre motivasjon. De fremmer at læreren kan gjøre et tema de i utgangspunktet synes er kjedelig, til noe de opplever som kjekt og meningsfullt. Eksempelvis sier en annen elev at:

Læreren betyr nesten alt. Han sørger for at vi holder oss interessert, og inspirerer oss. Hvis læreren gir oppgaver som han klarer å fremstille som interessante, kan det påvirke mitt engasjement, slik at jeg har lyst å gjøre mitt beste.<sup>15</sup>

Slik løftes læreren frem som en ytre påvirkning som kan føre til indre motivasjon. Flere elever understreker dette og forteller om temaer som de i utgangspunktet synes er kjedelig, men som de ser en verdi av likevel. Eksempelvis sier en elev:

Demografi er et typisk tema som kan være tungt å lære. Men vi fikk gjøre så mye forskjellig. Utforske på egenhånd, se på data, sammenligne land. Det gjorde at jeg fikk forståelse for temaet fort, som gjorde det engasjerende, fordi jeg forsto hva og hvorfor vi holdt på med det. <sup>16</sup>

Slik løftes argumenter fra elevene frem som understreker de ulike formene for motivasjon, som i utgangspunktet kan være ytre påvirket, men som blir internalisert, og derfor kan ende som indre påvirket. Elevene fremhever å utforske på egenhånd, som kan knyttes til selvbestemmelsesteorien, der autonomi er sentralt for elevenes motivasjon (Manger, 2013, s. 154).

En elev trekker frem at det som er bra med samfunnsfag er varierte undervisningsmåter, ekskursjoner og nærhet til samfunnet. «Det engasjerer og gjør at jeg har lyst til å lære mer. Det gjør at jeg forbinder samfunnsfag med noe bra og gøy».<sup>17</sup> Eksempelet viser at elevens indre motivasjon kan bli påvirket av ytre faktorer, som læreren eller arbeidsmåter. Ved at elevene blir utsatt for en aktivitet gjennom ytre press, kan det føre til at de opplever aktiviteten i seg selv

<sup>15</sup> Klasse 1 – elevintervju – 31.10.19

<sup>16</sup> Klasse 2 – elevintervju – 01.11.19

<sup>17</sup> Klasse 3 – elevintervju - 01.11.19

interessant, som kan gjøre at en blir indre motivert (Ryan & Deci, 2000, s. 61). Elevene peker på at dette bidrar til at de forbinder samfunnsfag med noe bra og gøy. Dette gjør at de trolig blir i mindre grad ytre påvirket, fordi de ser meningen bak det de lærer, og har skapt en interesse for det. Samtidig handler det om at elevene føler autonomi, som de peker på, at ved å utforske på egenhånd blir de mer engasjert. Ryan og Deci fremmer at om elevene opplever en arbeidsmåte autonom, er det knyttet til større engasjement og bedre ytelse (Ryan & Deci, 2000, s. 171). Autonomi er noe elevene fremhever som engasjerende. De blir hørt og får være med på å bestemme over egen læring, samtidig som de får utforske på egenhånd. En elev sier eksempelvis: «(...) Det engasjerer når vi får utforske og finne ut ting på egenhånd».<sup>18</sup>

En elev kan utføre ytre motiverte handlinger med motvilje og motstand (Ryan & Deci, 2000). Eksempelvis at eleven går inn til timene med en tro om at det kommer til å bli kjedelig. Det er viktig at læreren forstår de forskjellige typene motivasjon og hva som fremmer dem, da man ikke alltid kan stole på at eleven har den indre motivasjon som skal til for å fremme læring. Om læreren kan fremme aktive og viljestyrte former for ytre motivasjon, kan det føre til vellykket læring (Ryan & Deci, 2000, s. 55).

Oppsummert har vi sett hvordan elevene klassifiserer eget engasjement i forhold til deltakelse i undervisningen. Samtlige elever hevdet at deltakelse i undervisningen har en sammenheng med engasjement. Dette samsvarer med Trowler (2010) som er opptatt av at deltakelse har en sammenheng med positivt engasjement. Svarene til elevene har vist at de kan bli motivert av ytre faktorer, som igjen kan føre til indre motivasjon, fordi de får interesse eller ser verdien av det de holder på med. Resultatene viser at elevene deltar mer om de er engasjerte i undervisningen.

Hva er det som gjør elevene engasjerte i samfunnsfag? Følgelig skal jeg presentere hva som engasjerer elever i samfunnsfag.

<sup>18</sup> Klasse 3 – elevintervju – 01.11.19



## 6 Arbeidsmåter og engasjement i samfunnsfag

«Arbeidsmåter hvor vi kan gjøre mer enn å bare høre engasjerer»<sup>19</sup> er et sitat hentet fra samtale med elevene om hvilke arbeidsmåter som engasjerer. Hvordan opplever elevene samfunnsfagundervisningen, og vurderer lærere dette på samme måte? Følgelig skal jeg gjøre rede for hvilke arbeidsmåter som dominerer i samfunnsfag, deretter bruk av læremidler i undervisningen og videre hvilke arbeidsmåter som engasjerer elevene. I siste del av kapittelet vil jeg diskutere resultatenes forskningsmessige relevans. En slik struktur har jeg valgt for å tydeliggjøre funnene.

I kapittel 3.1 så vi at en del av litteraturen er av eldre dato. Siden den gang har det kommet ny læreplan, samtidig som pedagogiske praksiser endrer seg i takt med et klasserom i stadig endring. Av den grunn er det behov for å se om det har skjedd en endring i arbeidsmåter og innhold. Tidligere forskning tegner et bilde av samfunnsfag som et tradisjonelt fag, der klasseromsbaserte arbeidsmåter som lærerstyrt undervisning og individuelt arbeid har dominert. Det har også vist en økning av dialogiske arbeidsmåter som klassesamtaler og elevsamarbeid (Christophersen, 2014a, s. 81). Christophersen (2014) reduserte arbeidsmåter til tre dimensjoner, for å vise at ulike arbeidsmåter ofte opptrer sammen, som eksempelvis lærerstyrt undervisning og klasseromsbaserte arbeidsmåter. En arbeidsmåte kan altså være en kombinasjon av flere dimensjoner. Dette vil jeg drøfte mer konkret i 6.4 under resultatenes forskningsmessige relevans.

Funnene fra Christophersen (2014) sin undersøkelse viser at samfunnsfaget i Norge preges av tradisjon. Det ble i kapittel 3.1.1. presentert noen teser som mulige forklaringer på utviklingen faget har hatt, lærernes arbeidsmåter og hvordan tema vektlegges. Tradisjonstesen omhandler at mange har kritisert arbeidsmåtene i samfunnsfag for å være konservative i form av mye lærer- og lærebokstyring (Christophersen, 2014a, s. 76). Det er en slags nullhypotese om at læreplaner ikke har noen effekt på lærernes undervisning når det kommer til valg av arbeidsmåter og innhold, mens fornyelsestesen handler om at læreplanene har en effekt, og at arbeidsmåtene forandres.

<sup>19</sup> Klasse 2 – elevintervju – 01.11.19

Lærebokas betydning ble også diskutert i kapittel 3.1.4, der bidragene viste en lærebokdominans i norsk skole. Lærerne er i stor grad styrt av læreboken, både i sine forberedelser til undervisningen og i gjennomføringen av den. I tillegg trekker lærerne også inn lærestoff fra andre kilder for å utdype læreverkets fremstilling, og for å konkretisere og systematisere fagstoffet. Hvordan ser dette bilde ut hos mine informanter? Dette vil jeg presentere senere i kapittel 6.2.

## **6.1 Hva slags arbeidsmåter dominerer i samfunnsfag?**

I undersøkelsen min ble elevene spurt om hvilke arbeidsmåter de mener dominerer i samfunnsfag. Dette ble gjort ved at jeg listet opp en rekke arbeidsmåter, og elevene skulle svare på hvor ofte de opplevde disse. Elevene kunne svare «aldri», «sjelden», «av og til», «ofte», «svært ofte» eller «vet ikke». Svarene som går under kategorien «av og til» vil i denne sammenheng bety nøytralt, at elevene mener at de verken opplever det ofte eller sjelden. Kategoriene av arbeidsmåter har jeg basert på Christophersen sin undersøkelse fra 2014 (Christophersen, 2014a, s. 80). Disse kategoriene ble også brukt i hans undersøkelse i forbindelse med evalueringen av L97 fra 2002. Den dansk-norske undersøkelsen bruker disse kategoriene og viser svarene fra 2002 (samfunnsfag) og 2011 (samfunnskunnskap). Dette gjør jeg for å se om det er en utvikling i arbeidsmåter siden Christophersen m.fl. sin undersøkelse av L97 og den dansk-norske fra 2014. Ettersom evalueringen av L97 og den dansk-norske undersøkelsen har et større omfang, vil ikke hans funn være direkte sammenlignbare med mine undersøkelser. Resultatene kan likevel vise om svarene fra mine tre elevgrupper ligner på de Christophersen viser i sine undersøkelser, eller om det eventuelt antyder endringer i arbeidsmåter siden den tid. Jeg har laget en tabell som viser oversikt over kategoriene til Christophersen, sammenstilt med mine kategorier, som viser hvor jeg har funnet det nødvendig med justeringer.



Tabell 1 Oversikt over kategorier om arbeidsmåter.

<b>Christophersen (2014)</b>	<b>Mine kategorier</b>	<b>Justeringer</b>
Lærerundervisning	Tavleundervisning	Jeg valgte å endre navn, da jeg opplever tavleundervisning som mer beskrivende for aktiviteten, fordi det handler om at læreren står ved tavlen og underviser.
Diskusjoner	Diskusjoner	
Parvis arbeid	Parvis arbeid (to og to)	
Gruppearbeid	Gruppearbeid	
Digitalt arb./internett som info	-	Velger å ekskludere denne fra arbeidsmåter, fordi det er et verktøy eller læremiddel. Denne vil bli tatt opp under bruken av læremidler.
Selvstendig arbeid/lærebøker	Selvstendig arbeid	Jeg har valgt å fjerne lærebøker fra denne arbeidsmåten. Lærebøker vil bli vurdert under læremidler. Dette viser flytende grenser også hos Christophersen.
Leksehøring/spørring og svaring	Leksehøring/utspørring/svaring	
AV-undervisning/medier	-	Jeg valgte å ekskludere dette punktet fra spørsmålet om arbeidsmåter. Dette blir derimot tatt opp når det kommer til bruken av læremidler.
Prøver/skriftlige oppgaver	Prøver	Jeg har valgt å kun fokusere på prøver her, ettersom skriftlige oppgaver kan gå under kategorien selvstendig arbeid.
Prosjekt/tema-arbeid	Prosjektarbeid/tema-arbeid	
Elevundersøkelser	Elevundersøkelser	
Ekskursjoner	Ekskursjoner	
Rollespill og drama	Rollespill og drama	
Besøk utenfra	Besøk utenfra	
Elevbedrifter	-	Jeg valgte å unnlate denne ettersom lærerne på forhånd uttrykte at de ikke hadde brukt elevbedrifter.

-	Spill/konkurranser/lek	Jeg valgte å inkludere denne arbeidsmåten. Det blir mer og mer vanlig i klasserommet, og lærerne fra min bacheloroppgave fremmet bruken av spill/konkurranser/lek.
---	------------------------	--

Som vi ser, er det utfordrende å lage kategorier som er eksklusive, og av den grunn vil noen overlape hverandre. Tabellen viser også at jeg har valgt å gjøre noen avvik fra Christophersen sine kategorier. Eksempelvis har jeg endret navn på lærerundervisning til tavleundervisning, fordi jeg opplever at tavleundervisning er et mer beskrivende begrep for aktiviteten. Det er også ekskludert noen arbeidsmåter som jeg mener passer bedre inn under læremidler, som vil bli presentert i kap. 6.2. Dette gjør jeg for å lage et skille mellom arbeidsmåter som handler om hvordan læreren legger opp undervisningen og hva de gjør i undervisningen, og læremidler som er ulike hjelpemidler som blir brukt i undervisningen. Dette gjelder både AV-undervisning/medier, digitalt arbeid/internett som info, og lærebok som sto sammen med selvstendig arbeid. Jeg har lagt til aktiviteten spill/konkurranse/lek som ikke eksisterer i Christophersen sine kategorier. Dette fordi min erfaring, og funn fra bacheloroppgaven min<sup>20</sup> tyder på at det blir stadig mer brukt i klasserommet. I samtale med lærerne om spørreskjemaet kom det frem at elevbedrift ikke blir brukt som arbeidsmåte, og at det er mer utbredt i videregående skole. Av den grunn valgte jeg å utelukke denne. Både i Christophersen og mine kategorier, kan en diskutere hvorvidt en arbeidsmåte kan inneholde flere andre arbeidsmåter. Eksempelvis kan tavleundervisning innebære leksehøring/utspørring og diskusjoner. Det viser at det er vanskelig å unngå overlapping. Jeg har likevel valgt å bruke disse kategoriene for å kunne sammenligne med tidligere forskning. Det vil også bidra til å danne et bilde av hvilke arbeidsmåter som dominerer i samfunnsfag.

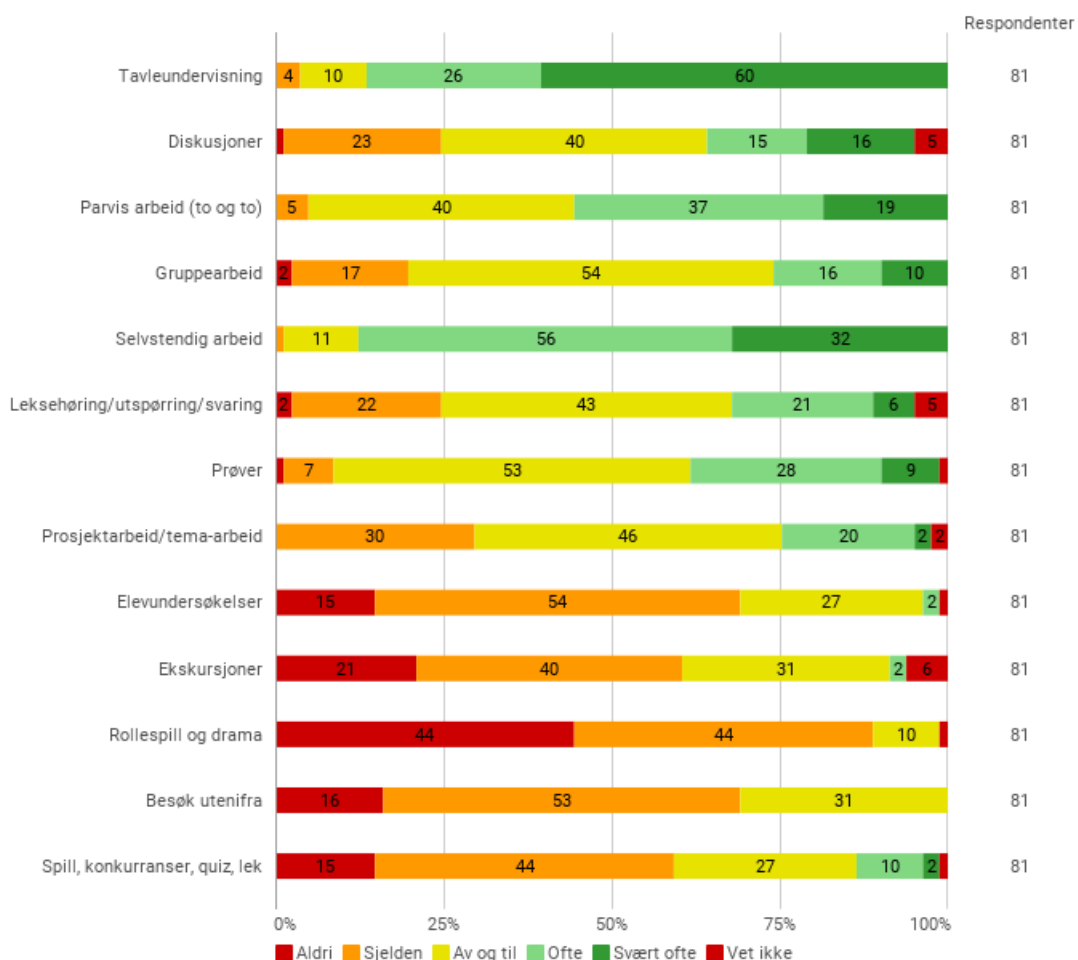
### 6.1.1 Elevenes opplevelse av undervisningsformene

Ett av spørsmålene elevene fikk på spørreskjema var at de skulle krysse av hvor ofte de opplever arbeidsmåtene som brukes i faget. For å utdype disse svarene hadde jeg også åpne spørsmål der elevene selv kunne skrive inn hva som skjer i samfunnsfagtimene. Dette ble også tatt opp i intervju, og disse svarene vil bli brukt gjennomgående i oppgaven for å utdype svarene fra

<sup>20</sup> Bacheloroppgave «Historieformidlers gyldne øyeblikk i møte med elever på ungdomstrinnet». Gjennomført som en del av grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger.

spørreskjemaet. Figur 7 under viser elevenes svar prosentvis på «hvor ofte opplever du de ulike arbeidsmåtene?».

Figur 7 «Hvor ofte opplever du de ulike arbeidsmåtene?»



Ut fra Figur 7 kan vi se at noen arbeidsmåter blir mer brukt enn andre. Tavleundervisning dominerer tydelig og viser at 85% av elevene svarer at de opplever dette ofte eller svært ofte. Selvstendig arbeid har 88% på svært ofte/ofte. Denne kategorien åpner for å inkludere ulike former for selvstendig arbeid, som for eksempel arbeid med skriftlige oppgaver.

På dialogiske arbeidsmetoder som gruppearbeid, diskusjoner og prosjektarbeid er det tydelig at elevene ikke opplever de fullt så ofte. Eksempelvis svarer 54 % av elevene at de opplever gruppearbeid av og til, 26% ofte eller svært ofte og 19% på sjelden. 40% av elevene opplever diskusjoner som arbeidsmåte av og til, 31% ofte eller svært ofte og 23% opplever det sjelden eller aldri. Prosjektarbeid og tema-arbeid er lavere rapportert hos elevene. 46% av elevene

svarer av og til, hele 30% svarer at de opplever dette sjeldent og 22% svarer at de opplever dette ofte. Parvis arbeid er den mest opplevde arbeidsmåten der 56% svarer at de opplever den ofte.

Når det kommer til andre elevaktive arbeidsmåter viser frekvensen generelt høye tendenser av aldri, sjelden og av og til. Et eksempel på dette er rollespill og drama, der hele 88% av elevene svarer at de sjelden eller aldri opplever det i undervisningen. Også spill/lek/konkurranser er lavt representert i svarene, med 59% som oppgir at de sjelden/aldri bruker det. Når det kommer til elevaktive arbeidsmåter utenfor klasserommet, som Christophersen (2014) kaller samfunnsbaserte arbeidsmåter, som ekskursjoner og elevundersøkelser, er disse lavt rapportert av elevene i denne studien. Eksempel på dette er ekskursjoner der 61% svarer at de aldri eller sjelden opplever det. På elevundersøkelser svarer 69% at det aldri eller sjelden brukes. Selv om to av klassene nylig hadde kommet hjem fra en skoletur til utlandet, og flere av elevene trekker frem ekskursjon som engasjerende, viser de likevel at dette blir lite brukt. Det kan støtte opp om at ekskursjoner blir lite brukt i den daglige undervisningen. Dette kan forklares av ulike årsaker som jeg utdyper nærmere i kapittel 6.4.5.

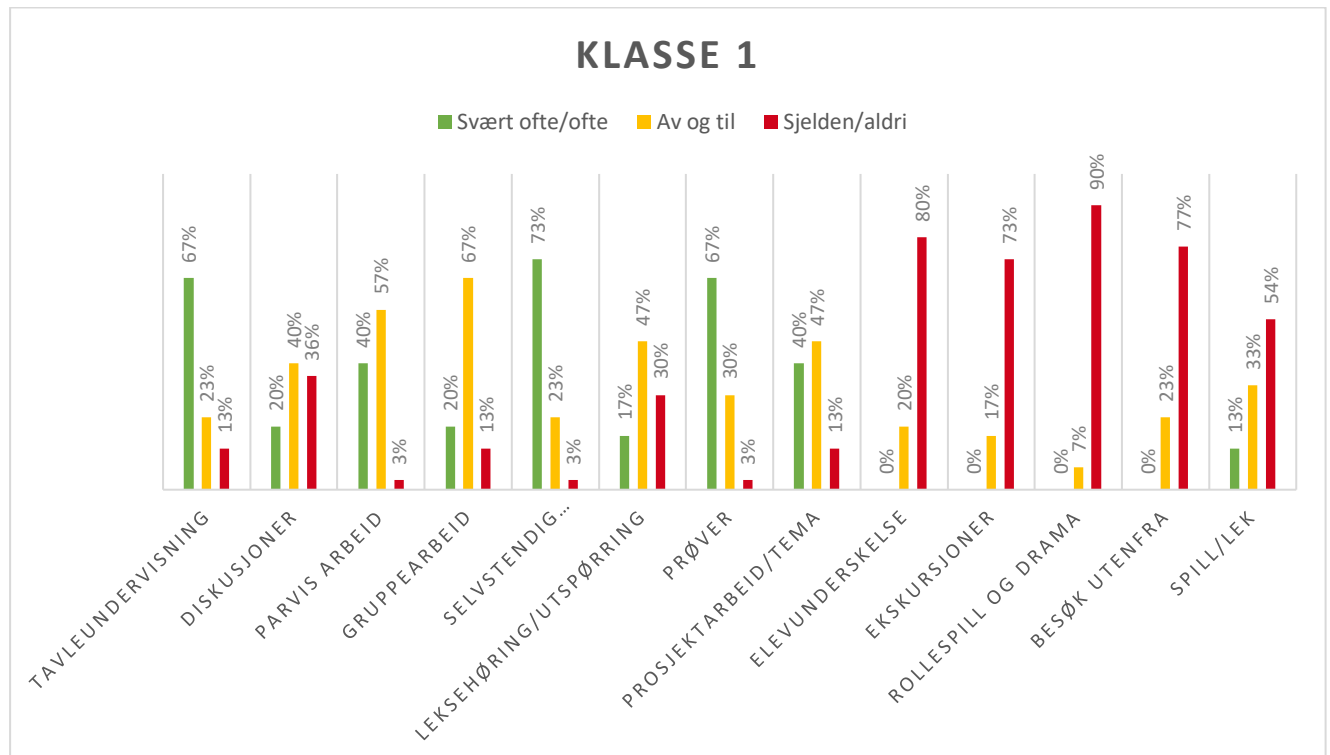
Vi har nå sett på hvilke arbeidsmåter elevene opplever dominerer i alle klassene under ett. Oppsummert viser funnene at tavleundervisning og selvstendig arbeid skiller seg klart ut, hvor elevene opplever disse svært ofte. Dialogiske arbeidsmåter som diskusjoner, parvis arbeid og gruppearbeid opplever elevene derimot ikke like ofte. Elevaktive og samfunnsbaserte arbeidsmåter som elevundersøkelser, ekskursjoner, besøk utenfra, rollespill og drama er rapportert sjeldent hos elevene. Videre skal jeg se på hvordan dette bildet ser ut når jeg tar svarene klasse for klasse, for å se om det er variasjoner mellom klassene, og som kan vise hvordan klasseromskulturer er forskjellige.

### **6.1.2 Klassevise forskjeller**

For å se om det finnes variasjoner mellom klassene blir det her sett på hvordan de ulike arbeidsmåtene fordeler seg klassevis. Dette kan bidra til et tydeligere bilde av hvilke arbeidsmåter som blir brukt i de ulike klassene, og hvordan klasseromskulturer er forskjellig. Jeg har undersøkt tre klasser, der to av klassene er fra samme skole. For å utdype elevenes svar på hvor ofte de opplever ulike arbeidsmåter, stilte jeg et åpent spørsmål der jeg spurte «hvordan underviser læreren i samfunnsfag?» og «Hva gjør læreren i undervisningen?». Dette fordi åpne spørsmål kan tilføre informasjon som man eventuelt utelukker i spørsmål med svaralternativ, fordi elevene får mulighet til å formulere svarene, og er ikke tvunget til å velge et alternativ.

Det åpne spørsmålet kan bidra til å styrke svarenes validitet, ved at de underbygger det de lukka spørsmålene sier, eller danner et annet bilde. Svarene til elevene ble kodet i kategorier basert på kategoriene presentert i Tabell 1. Ettersom det var et åpent spørsmål hadde elevene mulighet til å oppgi flere arbeidsmåter samtidig. Av den grunn kan svarene fra elevene passe inn under flere kategorier.

Figur 8 Forekomst av arbeidsmåter – klasse 1



Figur 8 viser at i klasse 1 dominerer bruken av tavleundervisning, selvstendig arbeid og prøver. 73% av elevene svarer at de opplever selvstendig arbeid svært ofte eller ofte. Tavleundervisning dominerer i svarene, der 67% av elevene svarer at de opplever denne arbeidsmåten ofte. Også prøver er brukt mye i klasse 1, der 67% av elevene oppgir at de opplever dette ofte. Dialogiske arbeidsmåter som diskusjoner, parvis arbeid og gruppearbeid er tydelig mindre brukt. Eksempelvis er det kun 20% av elevene som opplever gruppearbeid og diskusjoner ofte. Prosjektarbeid er derimot opplevd oftere, der 40% av elevene svarer at de opplever denne arbeidsmåten ofte. Det er tydelig at de samfunnsbaserte arbeidsmåtene som elevundersøkelse, ekskursjoner og besøk utenfra blir sjeldent brukt. Det er ingen elever som svarer at de opplever dette ofte, og få elever som opplever det av og til. Hele 80% av elevene opplever sjelden eller aldri elevundersøkelser, 77% opplever sjelden eller aldri besøk utenfra og 73% av elevene

opplever sjelden eller aldri ekskursjoner. Frekvensen viser at elevaktive arbeidsmåter som rollespill og drama og spill/lek blir sjeldent brukt. Eksempelvis svarer 90% av elevene at rollespill og drama sjelden eller aldri blir brukt. Spill/lek ser ut til å være mer brukt der 54% av elevene svarer sjelden eller aldri, 33% svarer av og til, og 13% opplever det ofte eller svært ofte.

Elevenes forklaringer fra det åpne spørsmålet<sup>21</sup> støtter opp om svarene presentert over. Tavleundervisning er mye brukt og hele 22 av 31 (71%) elever beskriver læringsaktiviteter vi kan klassifisere som tavleundervisning. Eksempel på svar fra elevene er «vår samfunnsfaglærer pleier ofte å presentere et emne, og så gi oss oppgaver til dette emnet. Han pleier ofte å ha tavle og PowerPoint i undervisningen».<sup>22</sup> Aktiviteter innenfor selvstendig arbeid blir også høyt rapportert her med 16 svar som tilsvarer 51%. Dialogiske læringsaktiviteter blir også beskrevet av elevene med 13 svar innenfor denne kategorien som tilsvarer 42%. Kategorien inkluderer parvis arbeid og gruppearbeid. Det kan se ut til at elevene opplever spesielt gruppearbeid i større grad enn rapportert i det lukka spørsmålet. I svarene til elevene går det igjen at læreren starter timene med å presentere dagens tema eller nytt kapittel, før de enten jobber alene med oppgaver, i par eller i grupper med eksempelvis prosjekt. Dette illustreres av en elev som skriver:

Læreren bruker mye tid på å snakke og fortelle om temaene og ting vi skal lære om og følger kanskje opp med en oppgave som innebærer ofte skriving, samarbeidsoppgaver og individuelt arbeid.<sup>23</sup>

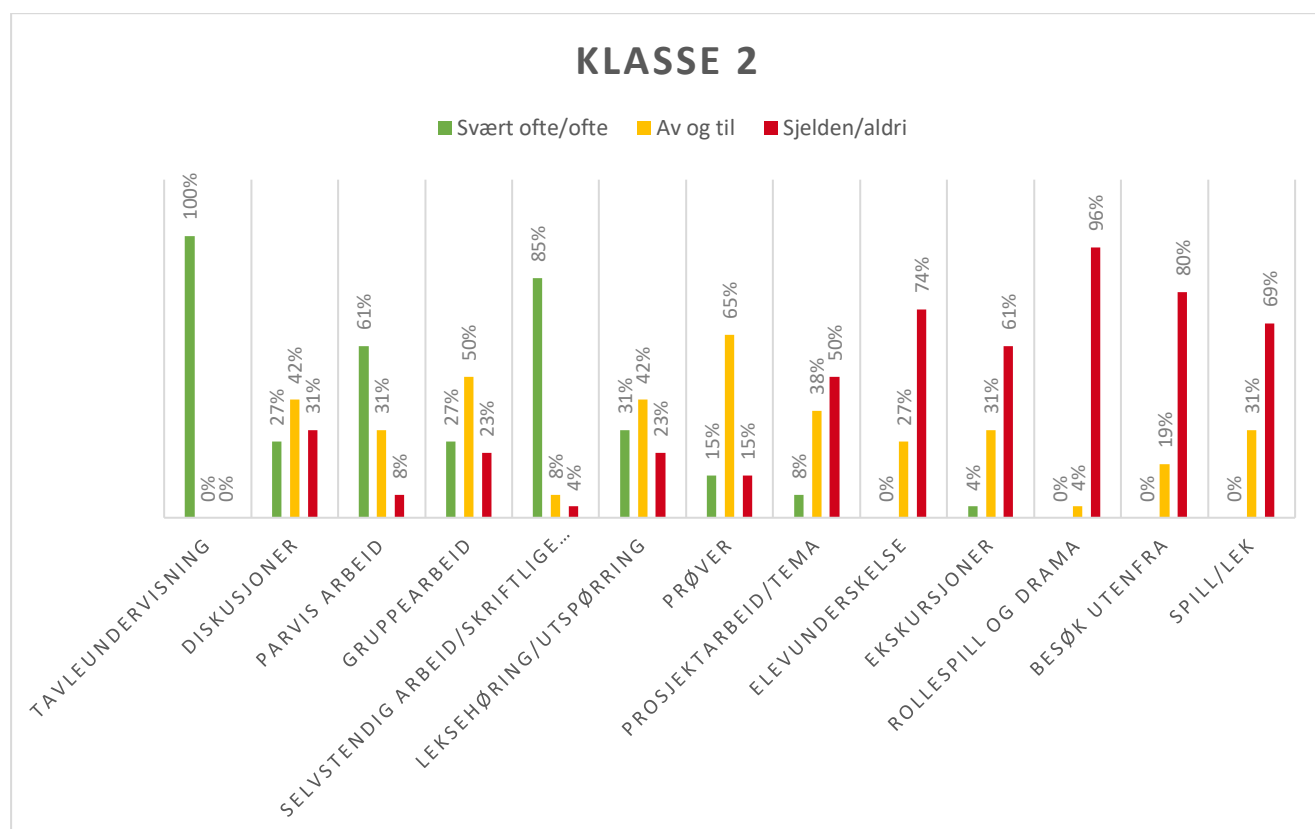
Videre blir det sett på i hvilken grad de ulike arbeidsmåtene forekommer i klasse 2.

<sup>21</sup> Åpent spørsmål på spørreskjema – «Hvordan underviser læreren i samfunnsfag? Hva skjer i samfunnsfagtimene?»

<sup>22</sup> Klasse 1 – spørreskjema

<sup>23</sup> Klasse 1 – spørreskjema

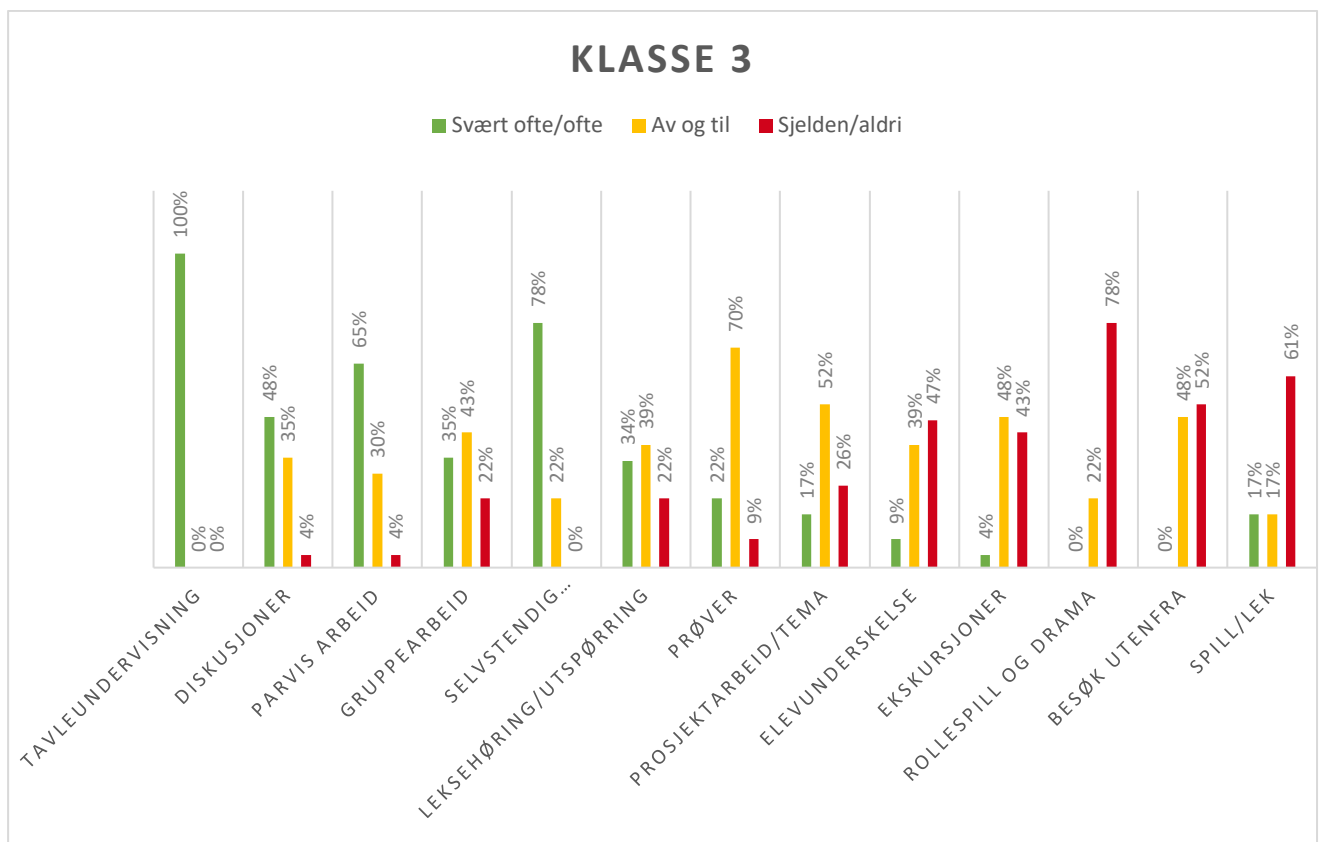
Figur 9 Forekomst av arbeidsmåter - klasse 2



I Figur 9 kan man se at svarprosenten på hvor ofte klasse 2 opplever tavleundervisning er enda høyere enn det er i klasse 1. Hele 100% av elevene som opplever denne arbeidsmåten ofte eller svært ofte. Selvstendig arbeid er også høyere rapportert i denne klassen med 85% på ofte eller svært ofte. Bruken av prøver er vesentlig lavere her hvor kun 15% av elevene opplever dette ofte. Bruken av dialogiske arbeidsmåter er høyere i klasse 2 sett i forhold til klasse 1. Eksempelvis svarer 61% av elevene at de opplever parvis arbeid ofte eller svært ofte. 27% av elevene opplever diskusjoner og gruppearbeid ofte eller svært ofte, som er en liten økning i forhold til klasse 1. Prosjektarbeid/teamarbeid er derimot ikke ofte opplevd i denne klassen, der kun 8% av elevene svarer at de opplever denne arbeidsmåten ofte. I likhet med klasse 1 er det ingen elever som opplever rollespill og drama ofte eller svært ofte. Her kan man se at 90% av elevene svarer at de opplever dette sjelden eller aldri. Ingen av elevene opplever bruk av spill/lek, som er en forskjell i forhold til klasse 1. I klasse 1 rapporterer elevene at samfunnsbaserte arbeidsmåter som ekskursionsjoner, elevundersøkelser og besøk utenfra er sjeldent eller aldri brukt. En liten forskjell her er at 4% av elevene opplever ekskursionsjoner ofte eller svært ofte, og 31% opplever det av og til.

I klasse 2 bidrar også det åpne spørsmålet til å støtte svarene presentert over. Eksempelvis understrekes bruken av tavleundervisning med 24 av 26 (92%) elevsvar som klassifiseres innenfor denne kategorien. Elevene forklarer med at «hun pleier først å vise en video eller film som handler om det temaet vi har om», eller «hun pleier å snakke/fortelle om det temaet vi skal ha om, for å så gi oss oppgaver».<sup>24</sup> 18 elever svarer at de bruker selvstendig arbeid i form av skriftlige oppgaver eller prøver. Dette tilsvarer 69% av elevene. På parvis arbeid/gruppearbeid er det 7 svar som tilsvarer 27%.

Figur 10 Forekomst av arbeidsmåter - klasse 3



I likhet med klasse 2 dominerer tavleundervisning tydelig i klasse 3, der hele 100% av elevene svarer at de opplever det ofte eller svært ofte. I likhet med begge de andre klassene er selvstendig arbeid mye brukt, der 78% av elevene svarer at det brukes ofte eller svært ofte. Når det kommer til dialogiske arbeidsmåter skiller klasse 3 seg ut fra de to andre. Forekomsten av parvis arbeid er relativ lik som i klasse to. Det er derimot en høyere forekomst av diskusjoner og gruppearbeid. Eksempelvis har 48% av elevene svart at de bruker diskusjoner ofte eller svært

<sup>24</sup> Klasse 2 – spørreskjema



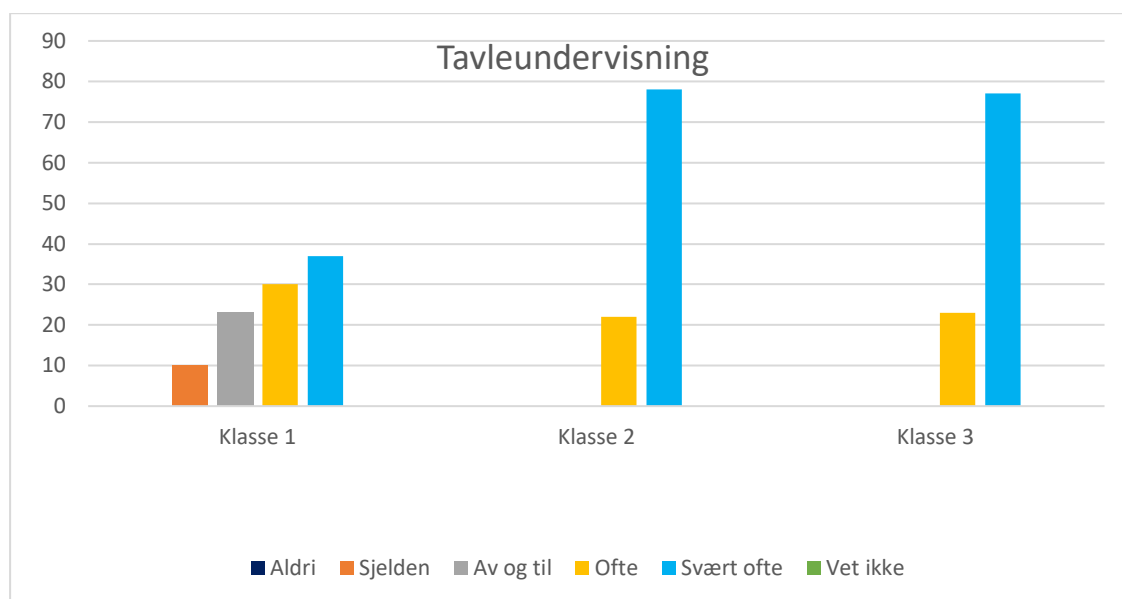
ofte. I likhet med de to andre klassene rapporterer en stor andel av elevene, hele 78% at drama og rollespill blir sjeldent eller aldri brukt. I denne klassen, i likhet med klasse 2, er det 4% av elevene som rapporterer at de ofte opplever ekskursjon. Denne klassen skiller seg ut med at det er 48% som svarer at de opplever det av og til. I denne klassen er det også elever som rapporterer at de opplever elevundersøkelser ofte (9%). Dette skiller klasse 3 fra de to andre, der ingen av elevene opplevde dette ofte.

Det åpne spørsmålet underbygger og illustrerer forekomsten av tavleundervisning. Hele 21 av 23 (91%) elever beskriver læringsaktiviteter vi kan klassifisere som tavleundervisning. Igjen innebærer dette at læreren presenterer et emne, gjerne med en PowerPoint. «Læreren går gjennom stoff, eks. leksen vi har hatt. Forteller om temaet. (...) Hun bruker Powerpointer og skriver mye på tavlen».<sup>25</sup> Elevene rapporterer en høyere bruk av parvis arbeid og gruppearbeid. En elev sier blant annet: «Læreren vår bruker en del forskjellige metoder, men mest tavleundervisning. Vi jobber også en del to og to, og i grupper. Noen ganger drar vi også på ekskursjoner». På parvis/arbeid er det 11 elevsvar innenfor denne kategorien som tilsvarer 48%. Her understrekes også forekomsten av diskusjoner som skiller denne fra de to andre. 26% av elevene i denne klassen oppgir at de bruker diskusjoner. Det som skiller denne klassen fra de to andre er forekomsten av ekskursjoner med 3 elever som nevner forekomst av dette, som tilsvarer 13%.

Oppsummert viser resultatene at tavleundervisning og selvstendig arbeid dominerer i alle tre klassene. Svarene fra det åpne spørsmålet underbygger bildet spørreundersøkelsen gir oss av samfunnsfagundervisningen. Dialogiske arbeidsmåter blir brukt i alle klassene, men i tydelig mindre grad enn tavleundervisning og selvstendig arbeid. Elevene eksemplifiserer med at lærer ofte starter med å presentere et tema/kapittel, for å så gi elevene oppgaver, selvstendig eller i samarbeid med andre. Klasse 1 skiller seg ut ved at det er lavere forekomst av tavleundervisning og dialogisk arbeid. Dette har en høyere forekomst i klasse 2 og 3. For å illustrere forskjellene mellom klassene bedre har jeg tatt ut enkelte arbeidsmåter som viser prosentvis fordeling mellom klassene.

<sup>25</sup> Klasse 3 – elevintervju 01.11.19

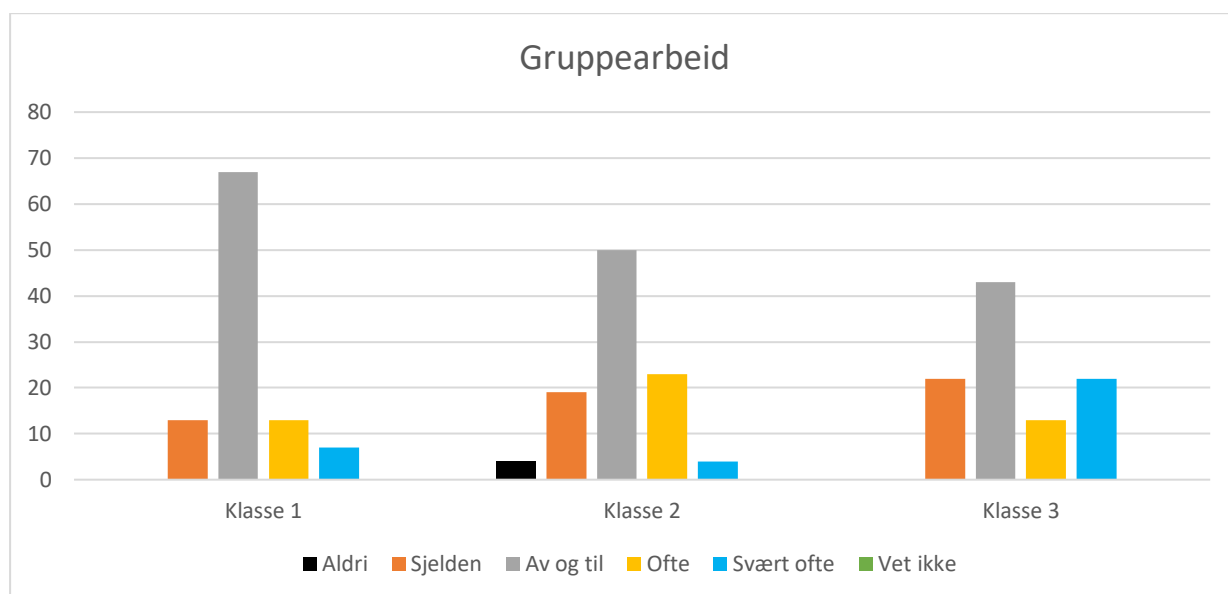
Figur 11 Klassevis fordeling av tavleundervisning.



Figur 11 viser at bruken av tavleundervisning varierer mellom klassene. I klasse 1 er svarene om bruken av tavleundervisning jevnere fordelt enn i klasse 2 og 3. Det er interessant å se at elevene i klasse 1 opplever undervisningen forskjellig. Det kan bety at elevene har ulik forståelse av begrepet ofte, eller at de kan ha en ulik forståelse av hva som ligger i begrepet «tavleundervisning». Dersom elevene var usikre på spørsmålet skulle vi kunne forvente en høyere andel av elevene ville svart «vet ikke». Vi kunne også forventet å ha sett den samme variasjonen blant elevene i de to andre klassene. I disse klassene er svarene derimot veldig like. Det taler for at resultatene viser en reell forskjell i variasjon av arbeidsmåter, der tavleundervisning er mer fremtredende i klasse to og tre.

Videre blir den klassevise fordelingen av elevenes svar på hvor ofte gruppearbeid forekommer presentert i Figur 12 under.

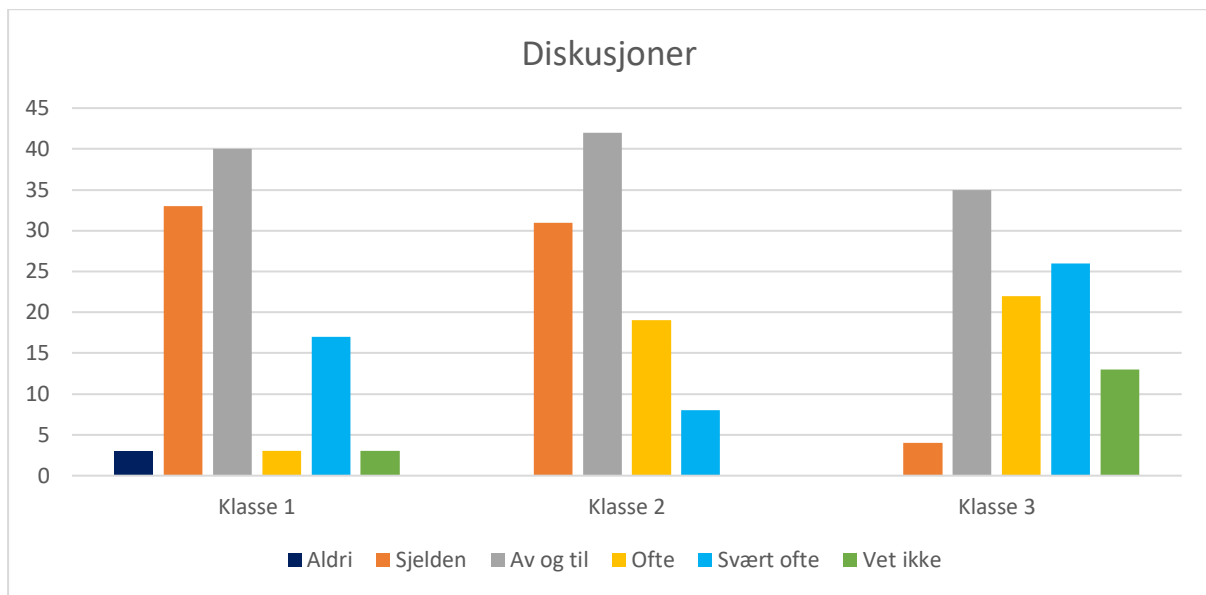
Figur 12 Klassevis fordeling av gruppearbeid



I denne figuren kan man se hvordan de enkelte klassenes bruk av gruppearbeid varierer. I klasse 1 dominerer svarene på av og til. Her er det få elever som opplever gruppearbeid ofte eller svært ofte. I klasse 2 er derimot svarene mer spredt fordelt, som kan tyde på variasjon i bruken av gruppearbeid. Dette kan trolig gjøre at det er vanskeligere for elevene å svare på hvor ofte det skjer. Det er likevel 23% av elevene som opplever det ofte. Bruken av gruppearbeid er høyest rapportert i klasse 3 der 13% av elevene opplever denne ofte og 22% svært ofte. Dette bildet tyder på at gruppearbeid blir brukt mest i klasse 2 og 3. Felles for alle klassene er at flertallet av elevene svarer at de opplever denne arbeidsmåten av og til, som kan vise et reelt bilde om at det blir brukt, men ikke i like stor grad som eksempelvis tavleundervisning som vist til over.

Videre viser Figur 13 under i hvilken grad diskusjoner blir brukt som arbeidsmåte fordelt på de ulike klassene.

Figur 13 Klassevis fordeling om bruk av diskusjoner



Figur 13 viser at når det kommer til bruk av diskusjoner dominerer «sjelden» og «av og til» i klasse 1 og 2. Klasse 3 skiller seg ut her, fordi flere svarer at de bruker diskusjoner svært ofte eller ofte. De har også størst spredning i svaralternativ innenfor en og samme klasse, men svarene på av og til, ofte og svært ofte dominerer. Her har også 13% svart «vet ikke». Det kan bety at for noen av elevene er det uklart hva diskusjon innebærer, som viser en metodisk svakhet med spørsmålet.

Undersøkelsen av hver klasse for seg, viser altså at det finnes en variasjon mellom klassene på ulike skoler. Det viser også at denne variasjonen er mindre innad på skolen. På eksempelvis tavleundervisning ser vi at i klasse 1 er svarene mer fordelt utover skalaen av svaralternativ, mens i klasse 2 og 3, som er fra samme skole, er svaret «svært ofte» tydelig dominerende. Dette kan tyde på at lærerne på samme skole følger lik praksis, og at samarbeid mellom lærere kan gjøre at undervisningen blir likere. Et samarbeid kan bidra til å legge føringer på ulike valg lærerne gjør, som ikke bare er tuftet på egne interesser. På grunnlag av muligheten til å overlapp hverandres undervisning og samarbeide med planleggingen er det ofte en fordel å samkjøre undervisningen. Det kan også ha en strukturell forklaring, (altså bestemt av noe utenfor aktørene selv) som Christophersen (2014) viser til. Eksempelvis kan det være en samarbeidskultur på skolene, og forventninger om at team skal gjennomføre undervisning etter samme arbeidsplan og lignende.

Hva viser denne variasjonen mellom klassene? Vi har sett at tavleundervisning og selvstendig arbeid er mest brukt i samtlige klasser. En kombinasjon av disse arbeidsmåtene ser også ut til å være vanlig i norske klasserom ut fra tidligere forskning (Christophersen, 2014a, s. 90). Mine funn støtter opp om en tradisjon, som viser lite endring i form av elevaktive arbeidsmåter. Dette ser vi fordi drama/rollespill, spill/lek og elevundersøkelser er minst representert. Hvorfor er dette gjentakende i alle klassene jeg har undersøkt? Det kan heller ikke utelukkes at dette også er gjeldene i andre klasser på ungdomstrinnet. Samtidig viste mine funn tendenser som støtter opp under fornyelsestesen, der vi ser en økning av dialogiske arbeidsmåter.

Vi har nå sett hvordan elevene opplever bruken av ulike arbeidsmåter. Det er likevel viktig å være bevisst på at svarkategoriene er åpne for tolkning, som innebærer at de kan ha forskjellig betydning for hver elev. Elevene sin forståelse av begrepet «ofte» kan variere, men det vil likevel bidra til å danne et bilde av hvordan de opplever samfunnsfagundervisningen, og om det er noen mønster som går igjen. Av den grunn valgte jeg å supplere med et åpent spørsmål der elevene selv skulle oppgi hvilke arbeidsmåter de opplever i undervisningen. Svarene fra det åpne spørsmålet samsvarte med elevenes svar på hvor ofte de opplever ulike arbeidsmåter.

Svarene kan også preges av at arbeidsmåter er knyttet til emne, og at elevene muligens er mer bevisst over arbeidsmåter de bruker nå, og nylig har brukt. Dette kan gjøre at de glemmer arbeidsmåter som er brukt i tidligere emner. Likevel vil dette bidra til å belyse min undersøkelsen av hvordan elevene opplever samfunnsfagundervisningen. Dette viser litt av kompleksiteten ved bruk av ulike metoder, og viktigheten av metodetriangulering i min oppgave. Spørreskjema og intervju belyser ulike aspekt med engasjement, det begge har både styrker og svakheter. Av den grunn er det hensiktsmessig å kombinere disse, for de kan komplementere hverandre. Ved å se på klassene hver for seg har jeg funnet ut at det er forskjeller på de ulike klassene, men forskjellene ser ut til å være større mellom ulike skoler. Dermed er det også interessant å se hvordan lærerne presenterer sin egen undervisning.

### **6.1.3 Lærernes opplevelser av arbeidsmåter**

Hvordan ser bruken av arbeidsmåter ut fra lærernes perspektiv? I dette delkapittelet blir det sett nærmere på hvordan bruken av arbeidsmåter i klasserommet er fra lærernes perspektiv. Dette er undersøkt gjennom intervju med lærerne til klasse 1, 2 og 3. I intervjuet ble lærerne spurt: «hvordan fordeler du bruken av ulike undervisningsformer i samfunnsfag? Hvilke

undervisningsformer benytter du, og i hvor stor grad?». Lærer 1 er læreren til klasse 1, lærer 2 er lærer til klasse 2, og lærer 3 underviser i klasse 3.

Lærer 1<sup>26</sup> forteller at han prøver å variere undervisningen, og fokuserer på å knytte inn de grunnleggende ferdighetene elevene skal kunne. «Elevene skal skrive, regne, bruke statistikk, og jeg prøver å ha det som undertemaer innenfor de temaene vi jobber med». Han er opptatt av å bruke diskusjon og sier: «Mye av undervisningen innenfor temaer hvor det er aktuelt, går ut på å diskutere».<sup>27</sup> I 10. klasse går flere kompetansemål ut på å kunne diskutere, delta i debatter, uttrykke egne meninger, og å kunne reflektere. Han sier at han også bruker tradisjonelle metoder som presentasjoner, foredrag og gruppediskusjoner der elevene jobber i par/grupper og skal diskutere eller utforske. Han legger også til at han bruker bilder, filmklipp og dokumentarer, for å visualisere og konkretisere for elevene. Oppsummert beskriver læreren at han varierer bruken av undervisningsformer, men har fokus på diskusjon og samarbeid.

Det er interessant å se at lærer 1 fokuserer på bruken av diskusjoner og samarbeid i form av grupper i undervisningen. Ser vi på svarene fra elevene hans i klasse 1, som vist i Figur 8Figur 1, viser det at flertallet av elevene rapporterer at de bruker diskusjoner «sjelden» og «av og til». Fokuset til elevene på hvilke arbeidsmåter som ble brukt lå derimot på tavleundervisning, noe som læreren vektlegger i liten grad. 20 av elevene svarte dessuten i det åpne spørsmålet om hva som skjer i undervisningen at «læreren presenterer». Også gruppearbeid er svakt representert hos elevene, i motsetning til selvstendig arbeid. Dette strider også mot svarene til læreren. Dette kan bety at det er forskjellig praksis, at den ene parten overrapporterer/underrapporterer, eller at det er ulik forståelse av hva som ligger i de forskjellige undervisningsformene. Eksempelvis kan det også tenkes at elevene oppfatter undervisning, i form av klassediskusjoner, som tavleundervisning, fordi læreren står fremme ved tavlen og leder diskusjonen.

Lærer 2 rapporterer at hun ofte bruker filmklipp og dokumentarer som en igangsetter i undervisningen. Hun sier: «ut ifra disse aktuelle klippene får vi gode klassesamtaler og gruppesamtaler».<sup>28</sup> Andre undervisningsformer hun trekker frem er prosjektarbeid, som veggavis og presentasjoner. Hun forteller at hun ofte lærer elevene noen begreper eller modeller, som elevene kan bruke som knagger, til å feste kunnskap på. Senere bruker de

<sup>26</sup> Lærer 1. Intervju 31.10.19

<sup>27</sup> Lærer 1. Intervju 31.10.19

<sup>28</sup> Lærer 2. Intervju 01.11.2019

internett til å jobbe med modellene og begrepene på egenhånd. «Elevene skal jo utforske selv» sier hun. Gjennom intervjuet kommer det frem at hun fokuserer mye på at elevene skal kunne utforske på egenhånd. Et eksempel hun bruker er når de hadde om demografi, der hun lærte elevene begreper og modeller, slik at de senere kunne tolke befolkningspyramider, sammenligne og utforske på egenhånd. «Da hadde vi fokus på å finne relevante kilder og kildekritikk».29 Det kan tenkes at dette er arbeidsmåter elevene rapporterer som selvstendig arbeid. Likevel vises det i intervjuene at det preges av at læreren presenterer og gir de oppgaver.

Bruk av digitale medier, diskusjoner, samtaler og utforskende arbeidsmåter ble også fremmet av lærer 2. I klassen hennes også dominerer tavleundervisning i svarene fra elevene. Elevene utdyper og skriver at «læreren pleier å snakke og undervise om temaet», og «læreren presenterer, gjerne med PowerPoint». Ser vi på Figur 13 om klassevis fordeling av diskusjoner, ser vi at elevenes svar på sjelden og av og til dominerer. Dette viser en uenighet blant lærere og elever. Det de derimot er relativt samstemte i, er bruken av filmklipp/dokumentarer i undervisningen. Eksempel fra elevene er at de skriver: «hun pleier først å vise en video/film som handler om det vi skal ha om, og etterpå snakker vi om det vi lærte fra videoen». Hele 7 elever nevnte bruk av film i de åpne svarene i spørreskjemaet. Et paradoks er at elevene skriver at «vi snakker om det vi lærte», som kan tyde på at de har klassesamtaler, men som de likevel rapporterer de hadde lite av. Figur 12 Klassevis fordeling av gruppearbeid viser at elevene rapporterer at de opplever gruppearbeid, men at en overvekt av svarene er på av og til.

Da jeg spurte lærer 3 om hvordan hun fordeler bruken av ulike arbeidsmåter svarte hun innledningsvis: «jeg tenker at det er mange ting vi ikke gjør. Vi har ikke hatt rollespill en eneste gang». Videre fortalte hun hva de vanligvis gjør: «Vi gjennomgår stoff, og jobber med oppgaver på forskjellige måter, enten i forhold til lærebok eller på data». «Vi har en god del klassesamtaler» legger hun til. Hun forteller at for å unngå at det er de samme som rekker opp hånden, har de ofte små grupper der elevene snakker sammen først, for å så ta det i plenum senere. «Vi har også en del begrepsinnlæring og kommunikasjonssirkel».30 Min opplevelse var at lærer 3 brukte samtalen til å reflektere over egen undervisningspraksis. Hun fremhevet også at mye av undervisningen handler om kontroll. «Det er underlig hvordan man som lærer har et behov for å lede de gjennom en time, istedenfor å la de finne ut på egenhånd». «Vi diskuterer

29 Lærer 2. Intervju 01.11.19

30 Lærer 3. Intervju 01.11.19

en del på trinnet hvordan vi kan aktivisere de enda mer, slik at det ikke bare er input fra oss». Slik reflekterer hun rundt egen undervisningspraksis.

I det åpne spørsmålet beskriver 21 av elevene<sup>31</sup> til lærer 3 undervisning innenfor kategorien «tavleundervisning». Der de fremhever at læreren presenterer fagstoff. Ni elever nevnte individuelt arbeid, som samsvarer med det lærer 3 forteller selv, nemlig at elevene jobber selvstendig i læreboken eller på data. 15 elever svarte innenfor dialogiske arbeidsmåter som parvis arbeid, gruppearbeid og diskusjon. Kun tre elever nevnte elevaktive eller samfunnsbaserte arbeidsmåter som ekskursjon, elevundersøkelser eller drama og rollespill. Oppsummert kan vi se at lærer 3 er reflektert over egen undervisningspraksis. Hennes svar samsvarer i stor grad med elevenes opplevelse. Vi ser også at det er i denne klassen høyest forekomst av dialogiske arbeidsmåter.

Resultatene viser en forskjell mellom elevene og lærernes oppfatninger av hva som er de mest dominerende undervisningsformene og arbeidsmåtene. Eksempelvis dominerer klasseromsbaserte og lærerstyrte arbeidsmåter som tavleundervisning, og selvstendig arbeid hos elevene. Lærerne har derimot fokus på at de prøver også å aktivisere elevene, gjerne ved hjelp av gruppearbeid, klasseromsdiskusjoner og utforskende arbeid, men dette blir sjeldnere rapportert hos elevene. Det kan forventes at også lærerne overrapporterer arbeidsmåter og undervisningsformer de oppfatter som viktige eller gode, eller underrapporterer lærerstyrte og individuelle. Kontrasten i svarene kan også bety at det er ulik oppfatning blant lærere og elever av hva som går inn under de ulike arbeidsmåtene. Det viser i så fall en metodisk svakhet ved denne typen undersøkelser. Samtidig må man være bevisst på at det er lærerne som planlegger undervisningen, og av den grunn er mer bevisst på hvordan undervisningen blir gjennomført gjennom et helt år, i forhold til elevene som trolig i større grad er påvirket av undervisningen den siste tiden, og av den grunn lettere kan glemme prosjektet og arbeidsmåter fra tidligere i skoleåret.

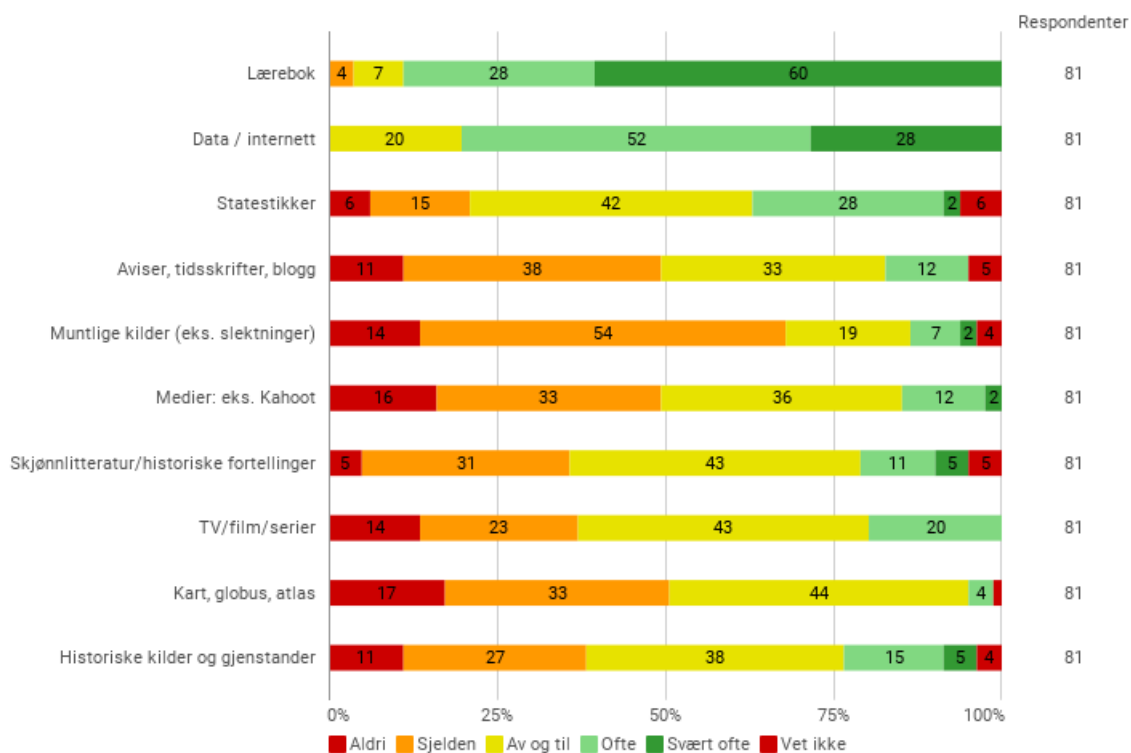
## **6.2 Bruk av læremidler i samfunnsfagundervisningen**

Læremidler er en sentral del av undervisningen, og i denne delen skal vi se på hvordan bruken av ulike læremidler fordeles. Jeg vil innlede med å vise til en figur med elevenes svar på hvor ofte de opplever bruken av ulike læremidler.

<sup>31</sup> Klasse 3 - spørreskjema



Figur 14 Elevenes svar på "hvor ofte brukes ulike læremidler i undervisningen?"



Figur 14 viser en prosentvis fordeling av elevenes svar på hvor ofte de bruker ulike læremidler i undervisningen. Hele 88% av elevene svarer at de bruker læreboka ofte eller svært ofte. Det forteller oss at elevene opplever at læreboken er en stor del av undervisningen. Dette er i tråd med tidligere spørsmål om hva som skjer i undervisningen, der elevene svarte at etter presentasjon arbeider de ofte selvstendig med oppgaver. Videre er også data/internett ofte brukt med 80% svar på ofte/svært ofte. Det som kommer frem i svarene til elevene er at de bruker data/internett til å søke etter informasjon og til å lage ulike presentasjoner i undervisningen.

Flere av læremidlene har til felles at elevene rapporterer at de opplever disse av og til eller sjelden. På eksempelvis statistikker opplever 42% av elevene dette av og til, 30% opplever dette ofte eller svært ofte og 21% sjelden eller aldri. På aviser/tidsskrift/blogger ser vi også dominans av sjelden og av og til. 49% av elevene opplever dette aldri eller sjelden, og 33% av og til. Dette gjelder også medier, skjønnlitteratur/historiske fortellinger og historiske kilder/gjenstander. Ser vi på kart, globus og atlas er også dette lite rapportert hos elevene der 50% av elevene opplever dette sjelden eller aldri og 44% av og til, og kun 4% av elevene som opplever dette ofte. Dette bidrar til å danne et bilde av at læremidlene som dominerer i samfunnsfagundervisningen til

disse klassene er læreboka og internett. Også muntlige kilder er svært lite brukt der 68% av elevene oppgir at dette brukes sjelden eller aldri.

Elevene og lærerne tegner ulike bilder av bruken av læremidler. Alle lærerne fremhever at læreboken brukes i liten grad. De trekker derimot frem bruken av digitale hjelpemidler, som elevene også rapporterer. Jeg ser at bruken av digitale hjelpemidler er begrenset til å søke etter informasjon på nettet, og bruke ulike verktøy som PowerPoint og lignende for å lage presentasjoner. Eksempelvis sier lærer 1 at han fokuserer på grunnleggende ferdigheter i faget, der elevene skal lage presentasjoner og skal utforske på egenhånd, i form av å søke på internett. Lærer 2 forteller også at de bruker digitale hjelpemidler i form av å søke på internett. «(...)De kan jobbe mye med det på egenhånd, jobbe på nettet og finne relevante sider, og finne ut selv. Det er jo det de skal. De skal jo utforske selv».<sup>32</sup> Lærer 3 svarte at arbeidsmåter som går igjen er «vi gjennomgår stoff og jobber med oppgaver på forskjellige måter. Enten i forhold til lærebok eller på data». Dette kommer også frem av elevene som sier «vi får bruke data. Vi finner informasjon til å lage eksempel PowerPoint eller veggavis».<sup>33</sup> Både lærerne og elevene er opptatt av at elevene engasjeres når de får utforske på egenhånd, og gjerne ved bruk av internett og digitale medier.

I samtale med lærerne fremmer samtlige at de bruker TV/film/serier i undervisningen for å konkretisere og skape engasjement. Eksempelvis sier lærer 1: «Filmklipp og dokumentarer blir også brukt en del i undervisningen».<sup>34</sup> Lærer 2 hevder også at de bruker filmklipp og dokumentarer i undervisningen for å visualisere. Derimot er ikke dette rapportert i stor grad hos elevene, der 44% av opplever dette av og til, 37% oppgir at de opplever dette sjelden eller aldri, og kun 20% av elevene opplever dette ofte.

Oppsummert har vi sett at det er ulike svar blant elevene og lærerne på hvilke arbeidsmåter som er mest dominerende. Elevene rapporterer at det er mye tavleundervisning og selvstendig arbeid. Også gruppearbeid og parvis arbeid blir rapportert hos elevene. Når det kommer til bruk av læremidler svarer de at læreboken blir mye brukt, noe lærere ikke mener. Det kan virke som at det eksisterer et ideal blant lærerne om at lærebøkene ikke skal brukes så ofte i undervisningen, som jeg skal kommentere nærmere i kapittel 6.4. For å se forholdet mellom

<sup>32</sup> Lærer 2 – intervju – 01.11.19

<sup>33</sup> Klasse 1 – elevintervju – 31.10.19

<sup>34</sup> Lærer 1 – intervju – 31.10.19

arbeidsmåter og læremidler som dominerer, og hva som engasjerer elevene vil jeg nå se på elevenes og lærernes vurderinger om dette.

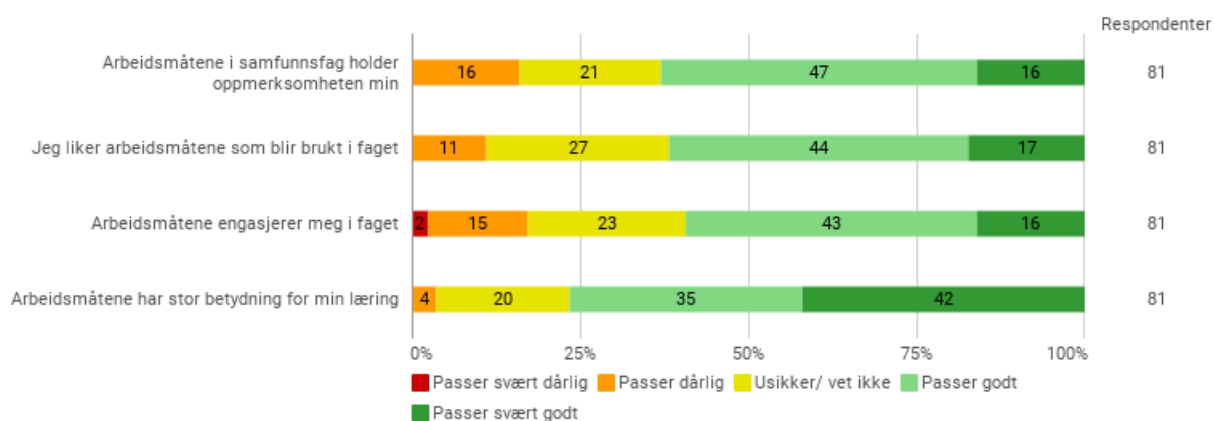
### 6.3 Hvilke arbeidsmåter vurderer elevene og lærerne som engasjerende?

Elevene og lærerne hadde noe ulik opplevelse av hvilke arbeidsmåter og læremidler som dominerte i samfunnsfagundervisningen. Følgelig skal vi se på hvilke arbeidsmåter elevene vurderer som engasjerende. Innledningsvis vil jeg presentere noen påstander som elevene ble konfrontert med gjennom spørreundersøkelsen om deres opplevelse av arbeidsmåter og engasjement.

#### 6.3.1 Elevenes opplevelser av engasjerende arbeidsmåter

Figur 14 under viser prosentvis fordeling av elevenes svar på påstander om forholdet mellom arbeidsmåter og engasjement i undervisningen. Påstandene kan fortelle oss noe om elevenes generelle opplevelse av sammenhengen mellom arbeidsmåter og elevenes engasjement. Svarene til elevene vil bli presentert samla fra alle klassene.

Figur 15 Hvordan passer påstandene deg? Elevenes svar på påstander om arbeidsmåter og engasjement

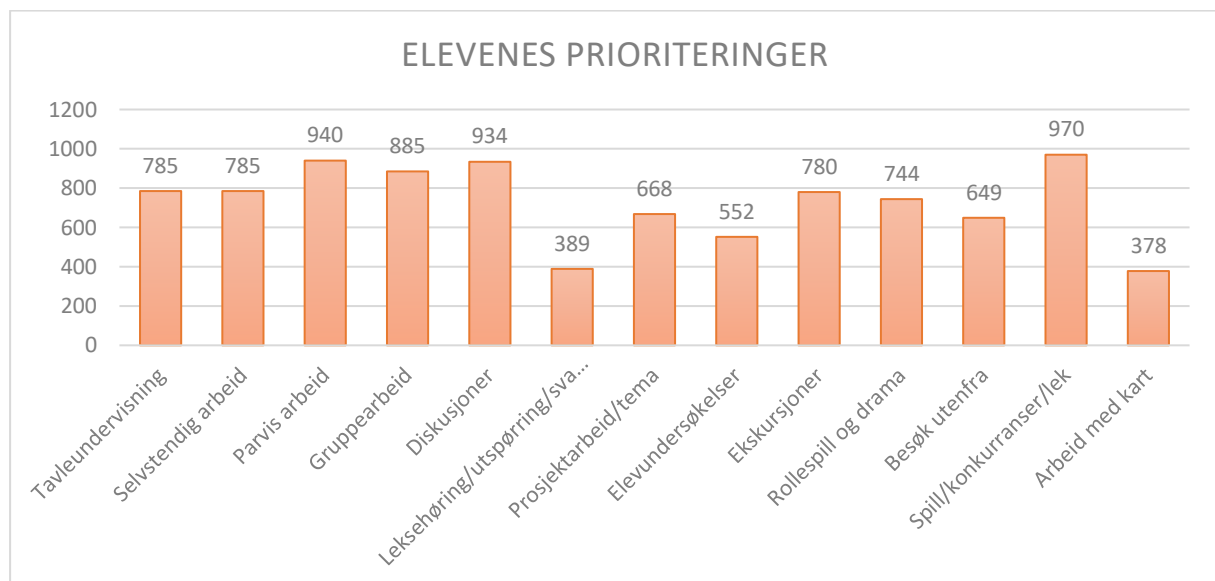


Den første påstanden: «Arbeidsmåtene i samfunnsfag holder på oppmerksomheten min» svarte 63% at det passer svært godt eller godt. 21% svarer «vet ikke» og 16% svarer at det passer dårlig. Når det gjelder påstanden «Jeg liker arbeidsmåtene som blir brukt i faget», svarte 61% at det passer svært godt eller godt. 11% har svart at det passer dårlig, og 27% svarte usikker/vet ikke. Påstanden «Arbeidsmåtene engasjerer meg i faget» ga 17% på svært dårlig og dårlig. Det var 59% som svarte at det passer godt/svært godt. I forhold til påstanden om at «Arbeidsmåtene har stor betydning for min læring», svarte 77% at det passer svært bra/bra. Kun 4% svarte at

det passer dårlig. Dette forteller at en stor andel av elevene mener at arbeidsmåtene har mye å si for sin læring i faget. Av den grunn vil det være interessant å se hvilke arbeidsmåter som engasjerer elevene. Elevene fikk et spørsmål der de skulle rangere arbeidsmåtene etter hva som engasjerer dem mest. På spørsmålet fikk de mulighet til å rangere arbeidsmåten fra 1 til 16 ut ifra hvilken grad de ulike engasjerer dem. Spørsmålet inkluderte opprinnelig 16 arbeidsmåter, men jeg har i analysearbeidet sett det nødvendig å ta bort tre av disse da de var overlappende. Det er av den grunn poeng fra 1 til 16, men kun 13 arbeidsmåter vil bli presentert. Jeg er klar over at dette kan medføre en skeiv poengfordeling ettersom tre alternativ mangler. Formålet er å likevel å gi et bilde av hvordan elevene rangerer de ulike arbeidsmåtene, noe som i figuren under blir vist.

Figur 16 under viser hvordan elevene prioriterer de ulike arbeidsmåtene i samfunnsfag med utgangspunkt i hvor engasjerende de oppleves. Den viser en oversikt over elevenes svar på hvilke arbeidsmåter som engasjerer de mest.

Figur 16 Elevenes prioriteringer av arbeidsmåter som engasjerer dem mest



Jeg har oversatt elevenes prioriteringer til poeng, der 1.-prioritet tilsvare 16 poeng<sup>35</sup>, 2.-prioritet tilsvare 15 poeng osv. Arbeidsmåten som blir prioritert på første plass hos elevene vil få 16 poeng x antall elever som har svart denne. Arbeidsmåten som er rangert sist vil kun få 1

<sup>35</sup> Spørsmålet inkluderte opprinnelig 16 arbeidsmåter, men jeg har i analysearbeidet sett det nødvendig å ta bort tre av disse da de var overlappende. Det er av den grunn poeng fra 1 til 16, men kun 13 arbeidsmåter vil bli presentert.

poeng x antall elever som har rangert arbeidsmåten på denne plassen. Det vil si at eksempelvis tavleundervisning kunne fått  $16 \text{ poeng} \times 81 \text{ (antall elever)} = 1296$  om alle elevene hadde rangert denne på første plass. Utregningen viser poengvis fordeling av de ulike arbeidsmåtene. Ser vi på eksempelvis leksehøring/utspørring skårer det lavt hos elevene. Lav poengsum tilsvarer at en stor andel av elevene har rangert denne i den nederste. Utregningen<sup>36</sup> vil jeg illustrere nedenfor:

Tabell 2 Utregning på arbeidsmåten om leksehøring/utspørring/svaring

Rangering	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	Sum:
Poeng til rangering	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
Antall elever	0	0	0	0	12	22	70	27	40	35	66	20	24	30	32	11	389

Ganger antall elever fra hvilken rangering de har gitt, med antall poeng denne rangeringen kan få. Videre blir poengene plussset sammen for å se hvor mange poeng arbeidsmåten får sammenlagt = som kan vise hvor populært den er.

Hvilke arbeidsmåter liker elevene best? Figur 16 viser at arbeidsmåten som er best likt blant elevene er spill/konkurranse/lek. Deretter kommer parvis arbeid og diskusjoner. Gruppearbeid er også godt likt hos elevene. Videre liker elevene ekskursjoner. Figuren skjuler store variasjoner. Dette kan vi se på eksempelvis tavleundervisning – mange misliker det, men mange liker det også. Dette er viktig å ta med videre når jeg diskuterer hva som er gode arbeidsmåter i faget.

Hvordan er forholdet mellom hva de opplever som ofte brukte arbeidsmåter og arbeidsmåter de rangerer som engasjerende? Er det sammenfall? Som vi så i forrige delkapittel er det tradisjonelle klasseromsbaserte arbeidsmåter som dominerer tydelig, som selvstendig arbeid og

<sup>36</sup> Ganger antall elever som har rangert arbeidsmåten på de ulike plassene, med poeng denne rangeringen tilsier. Videre blir poengene plussset samme for å se hvor mange poeng arbeidsmåten kan få sammenlagt, for å vise hvor populær denne er blant elevene.

tavleundervisning. Dialogiske arbeidsmåter er også en del brukt, som eksempelvis parvis arbeid og gruppearbeid.

Lærerstyrte og klasseromsbaserte arbeidsmåter er ikke spesielt høyt rangert hos elevene. Tavleundervisning og selvstendig arbeid er på delt 5.-plass hos elevene og har 785 poeng. Dialogiske arbeidsmåter som parvis arbeid, diskusjoner og gruppearbeid blir rangert høyere av elevene. Eksempelvis har parvis arbeid 940 poeng som tilsvarer 72,5%. Gruppearbeid har 885 poeng og 68,2%. Diskusjoner har 934 poeng og 72%. Dette viser at en stor andel av elevene engasjeres av dialogiske arbeidsmåter.

Ser vi på mer elevaktiverende arbeidsmåter som rollespill og drama, ekskursionsjoner, elevundersøkelser er det varierende hvordan elevene rangerer disse. Rollespill og drama har 744 poeng som tilsvarer 57,4%. Ekskursjoner har 780 poeng og 60,2%. Elevundersøkelser er derimot lavere rangert med 544 poeng og 42,5%. En av grunnene kan være fordi elevene ikke har hatt elevundersøkelse, som både elevene og læreren selv oppgir. Ser vi på prosjekt/tema-arbeid har 688 poeng og 51,5%. Det er et paradoks at dette ikke er rangert høyere, da det kommer frem i intervjuene at samtlige av elevene engasjeres av prosjektarbeid. Dette kan komme av at i spørsmålet skulle elevene arbeidsmåtene i prioriteringsrekkefølge. Det var 16 forskjellige arbeidsmåter som de måtte rangere i rekkefølge, og da må noen komme til fordel for noen andre. I forhold til, og sammenlignet med intervjuet der de kunne utdype og forklare hvilke arbeidsmåter som engasjerer. Man må derfor ta høyde for noen feilkilder på dette spørsmålet, og som følge av dette ble elevene spurt utfyllende om dette i intervju. Ekskursjoner var en av arbeidsmåtene som elevene rapporterte som sjelden brukt. Det kommer frem i intervjuet at dette er noe av det som elevene engasjeres mest av i undervisningen.

Det kommer frem gjennom intervju og utfyllende spørsmål at det er dialogiske og elevaktiverende arbeidsmåter som skaper mest engasjement. Hva sier dette om lærerrollen i undervisningen? Er det slik at læreren legger til rette for at læring skal skje, setter i gang en arbeidsmåte og fungerer som organisator? Denne tendensen ved at lærere og elever legger ulikt innhold i noen arbeidsmåter har vi sett tidligere. Det kan se ut til at lærerstyrt undervisning for elevene innebærer at læreren fysisk styrer undervisningen, gir de. Jeg velger å støtte meg til forklaringen til Christophersen (2014) som viser at lærerstyrt og klasseromsbaserte arbeidsmåter innebærer lærerforedrag, prøver, leksehøring og selvstendig arbeid (Christophersen, 2014a, s. 85).

Gjennom intervjuene kom det tydelig frem av samtlige elever at elevaktive og dialogiske arbeidsmåter engasjerer mest. Et eksempel fra klasse 1 er: «Gruppearbeid og presentasjoner engasjerer fordi vi kan diskutere med medelevene. Da får vi andre sine synspunkter, og kan diskutere fagstoffet, og fortelle det videre med egne ord og hvordan jeg har forstått det».37 De var også enig om at det å arbeide i grupper kan styrke relasjonen dem imellom, som igjen kan påvirke deres klassemiljø. De mente at det var viktig for engasjementet deres i samfunnsfag, og at det hjelper på læringsmiljøet i klassen.38

I klasse 2 var de også enig i at dialogiske arbeidsmåter engasjerer, der en elev eksempelvis sier: «Samarbeid er engasjerende. Da får vi diskutert og hørt andre sine synspunkter, og reflektert sammen over hvorfor ulike ting har skjedd og hvorfor det er slik som det er».39 Også i klasse 3 var det stort engasjement rundt dialogiske arbeidsmåter. En elev i klasse 3 hevdet at:

Gruppearbeid er engasjerende. Det er bra å høre andre sine tanker og synspunkt. Lærer mer av å høre andre også. Vi står ikke alene om noe, og de andre kan hjelpe oss videre om vi står fast. Kan snakke og spørre hverandre om hjelp. Innspill fra andre hjelper mye.40

Under intervjuet kom det også frem at elevaktive arbeidsmåter utenfor klasserommet er veldig populært blant elevene. Ett eksempel fra en elev i klasse 1 er: «det er engasjerende når vi får gå ut i nærområdet og være kreative».41 I klasse 2 var det stort fokus på at elevaktive arbeidsmåter engasjerer fordi du får sett noe fysisk og visuelt, som føles nærmere og mer konkret for elevene, noe som gjør det lettere å knytte kunnskap til senere. Dette forklares av en elev: «det er engasjerende å se noe fysisk. Det gjør at vi lettere kan knytte kunnskap vi har lært tidligere».42 En annen elev legger til:

Å dra til steder engasjerer veldig. I 8.klasse fikk vi dra til en fabrikk, og vi var nettopp ferdig med den industrielle revolusjonen. Det gjorde det mye lettere å knytte

37 Klasse 1 - elevintervju 31.10.2019

38 Klasse 1 - elevintervju 31.10.2019

39 Klasse 2 - elevintervju 01.11.2019

40 Klasse 3 - elevintervju 01.11.2019

41 Klasse 1 – elevintervju 31.10.2019

42 Klasse 2 – elevintervju 01.11.19

kunnskapen vi allerede hadde lært fordi vi fikk sett og oppleve hvordan det faktisk så ut, istedenfor å kun se det på bilder og i boken.<sup>43</sup>

Også klasse 3 vektla ekskursjon som en engasjerende arbeidsmåte. Blant annet sa en elev:

Å dra på ekskursjon er engasjerende fordi vi kommer oss ut av klasserommet, og får sett hvor det faktisk skjedde. Du har det foran deg og kan se hvordan det ser ut nå. Da får vi sett det med egne øyne, og det blir mer levende for oss. Lettere å knytte tidligere kunnskap som vi hadde lært til det, enn å bare lese fra boken.<sup>44</sup>

Elevene trakk at det som engasjerer dem er å få se noe med egne øyne, og at dette sammenlignet med å sitte i ro og lese i læreboken ga bedre læringsutbytte. Gjennom alle intervjuene kom det klart frem at elevene engasjeres av elevaktive arbeidsmåter som ekskursjoner og museumsbesøk. Dette er noe som sitter igjen i elevene, som de husker, og som kan bidra til læring. Likevel rapporteres disse som en av de minst brukte arbeidsmåtene. Andre elevaktive arbeidsmåter som er lite brukt, men populære blant elevene er rollespill og drama. Det er høyt representert i øvre del av skalaen med 744 poeng, og viser at elevene synes det er engasjerende. En elev sa blant annet: «Praktisk arbeid er engasjerende. Da får vi bruke kroppen og kreativiteten».<sup>45</sup> Eksempler de kommer med er:

Når vi har oppgaver hvor vi skal argumentere for og mot enkelte ting, og vi skal leve oss inn i en person sine meninger og synspunkt. Eksempel da en skulle være fra USA og den andre Sovjetunionen og vi skulle argumentere fra våre synspunkter. Da måtte vi leve oss inn i ulike roller og hvordan de tenkte. Det gjorde at vi lærte mye om ulike synspunkt, og kunne ta det med videre.<sup>46</sup>

Drama og rollespill er engasjerende, fordi elevene får lære faget gjennom roller, med ulike livssituasjoner, tankesett og historisk kontekst. «Vi lever oss inn i ulike roller og setter oss inn i tankesettet som de hadde på den tiden».<sup>47</sup> I klasse 2 var det enighet i gruppen om at rollespill og drama engasjerer. Dette begrunnet de med at det å bruke kroppen, og leve seg inn i roller,

<sup>43</sup> Klasse 2 – elevintervju 01.11.2019

<sup>44</sup> Klasse 3 – elevintervju 01.11.2019

<sup>45</sup> Klasse 1 – elevintervju – 31.10.2019

<sup>46</sup> Klasse 1 – elevintervju - 31.10.19

<sup>47</sup> Klasse 1 – elevintervju – 31.10.19



gjør at de husker historier bedre. Samtidig fremmer de at det er en gøy måte å lære, som gjør det faglige innholdet lettere å huske. Elevene i klasse 3 var også enig om at drama engasjerer og forklarte med at skuespill er en annen måte å lære på. Det gir mulighet for å samarbeide med andre, og lære fakta på andre måter. Elevene fremmet at det gjør at de lærer bedre hvordan det var, ved at de får mulighet til å sette seg inn i levesettet som var tidligere. Elevene i klasse 3 trakk frem et eksempel fra da de var på klassetur til Telavåg. Der hadde de skuespill, og ble beordret inn i et hus og fikk selv kjenne på frykt og hvordan det kunne føltes for de som opplevde det. En elev traff frem: «Vi levde oss inn i deres liv. Det setter seg mye sterkere i hodet og som minne, fordi du selv kjenner følelser de kan ha hatt på kroppen, og du har sett det foran deg». En annen elev la til: «Det er en opplevelse som sitter igjen, som gjør at jeg husker kunnskapen bedre, og som gjør det lettere å knytte kunnskap til den hendelsen».<sup>48</sup>

Arbeidsmåten som er rangert høyest hos elevene er «spill, konkurranser, quiz og lek», med hele 23% som har det på første prioritet og 970 poeng. I intervju utdyper elevene at det handler om at de lærer mens de har det gøy, samtidig som de ikke tenker over at de lærer. «Jeg får konkurranseinstinkt, som gjør at jeg vil følge mer med, og da blir jeg mer engasjert».<sup>49</sup> «Jeg mener spill og konkurranser eller lek er en engasjerende arbeidsmåte, for da husker jeg godt hva vi lærte om i den timen».<sup>50</sup>

Oppsummert i dette kapittelet har vi sett at elevene svarer at arbeidsmåtene har stor betydning for deres læring, og en stor andel av elevene svarte at arbeidsmåtene engasjerer dem i faget. Gjennom svarene fra spørreskjema og intervju kom det frem at elevaktive og dialogiske arbeidsmåter engasjerer. Dialogiske arbeidsmåter som gruppearbeid engasjerer fordi de får diskutere, som gjør at de får høre ulike tanker og synspunkt. Ekskursjoner engasjerer fordi de får dra ut og oppleve og se noe konkret, som gjør at det er lettere å knytte kunnskap til det senere. Elevene begrunner at rollespill og drama engasjerer fordi de kan leve seg inn i ulike roller med ulike tankesett, som bidrar til forståelse av hvordan det faktisk var. Vi har sett på elevenes vurderinger av hvilke arbeidsmåter som engasjerer. Følgelig vil jeg presentere lærernes perspektiv på hva som engasjerer elevene i faget.

<sup>48</sup> Klasse 3 – elevintervju 01.11.19

<sup>49</sup> Klasse 1 – elevintervju 31.10.19

<sup>50</sup> Klasse 2 – elevintervju 01.11.19

### 6.3.2 Hva sier lærerne om elevenes engasjement i faget?

Lærer 2 sier at hun opplever at elevene engasjeres av arbeidsoppgaver der de må gjøre mer enn å bare høre. Hovedsakelig gir lærerne i store trekk det samme bildet som elevene viser på hvilken undervisning som engasjerer. Nøkkelord som går igjen hos lærerne er «visuelt», «konkret», «diskusjon» og «utforske».

Da jeg spurte lærer 1 opplever han at elevene engasjeres av personlige historier (historiefortelling), at elevene kan utforske på egenhånd og kreative opplegg, i form av eksempelvis rollespill og drama. Han opplever også at elevene engasjeres av diskusjoner. Eksempelvis sier han: «Det som kjennetegner denne klassen er at de er veldig glade i felles diskusjoner. De er glade i få et tema, sette seg inn i det, og diskutere i grupper og høyt i klassen».<sup>51</sup> «De er også glade i kreative opplegg som rollespill» sier han. Han legger til det å få se noe visuelt engasjerer elevene, gjennom bilder, filmklipp og dokumentarer. Et eksempel han kommer med er at han bruker personlige historier, og setter de inn i en kontekst, som nødvendigvis ikke er basert på ekte personer, men ut fra ekte hendelser. Han forteller et eksempel: «tenk deg at du er en 15 år gammel jente som kommer fra Somalia. Du kommer fra en fattig familie, og har vokst opp i et strengt konservativt hjem». Lærer 1 får inn disse historiske fortellingene i faget, og knytter de til temaene i undervisningen. «Jeg merker at elevene husker godt det faglige, og har noe konkret å knytte kunnskapen til».<sup>52</sup>

Lærer 1 fremmer også at elevene engasjeres av arbeidsmåter der de må utforske på egenhånd. «Jeg trenger ikke fortelle dem alt. De kan få noen tema, så skal de finne ut av dette på egenhånd. Jeg gir dem gjerne spørsmål, men mye finner de ut selv. Det merker jeg engasjerer». Han begrunner dette med at elevene får mer eierskap og mestring knyttet til de ulike temaene.

Kreative opplegg i form av rollespill engasjerer også elevene. Han forteller:

Et eksempel er da vi hadde franske revolusjonen. Ett tema som er mye interessant, men også mye som er utrolig tungt. Da var det rett og slett sånn at elevene skulle prøve å leve seg inn i hvordan det var å leve på den tiden. I ulike deler av befolkningen. Hvis du tenker du er adel på denne tiden, hvordan vil du tenke at ditt liv er. Så måtte elevene sette seg inn i dette. I etterkant hadde vi grupper, der elevene ble satt sammen med

<sup>51</sup> Lærer 1 – intervju 31.10.19

<sup>52</sup> Lærer 2 – intervju 01.11.19

mennesker fra ulike grupper og skulle lage et rollespill ut av dette. Da blir ikke faget bare fakta-læring hvor vi går gjennom årstall, men at elevene faktisk får en opplevelse av hvordan det faktisk var. Og du som lærer får en elevgruppe som er mer interessert i å finne ut ting og i å lære ting.<sup>53</sup>

Oppsummert legger lærer 1 mest vekt på det emosjonelle, der han skaper empati gjennom fortellinger som engasjerer. Gjennom å bruke historiefortelling settes historiske hendelser inn i en kontekst. Dette gjør han ved å knytte historien til enkeltmennesker, som elevene kan relatere seg til.

Lærer 2 forteller at elevene engasjeres når de får se noe konkret og visuelt, og når de får utforske på egenhånd. «Vi bruker mye filmklipp og dokumentarer. Dette får vi fine klassesamtaler og gruppesamtaler ut av. Det er med på å engasjere elevene».<sup>54</sup> Et konkret eksempel hun trekker frem er da de hadde om mellomkrigstiden og hadde stasjonsundervisning, uten å ha snakket noe særlig om det på forhånd. «Vi hadde ulike stasjoner med ulike objekter, hvor elevene skulle prøve å finne ut hvilken historie som lå bak hvert objekt»<sup>55</sup>. Elevene skulle finne frem til ulike hendelser fra mellomkrigstiden. Dette merket hun elevene synes var gøy og engasjerende. «Elevene sprang til og fra datarom for å finne ut hvilken hendelse som lå bak de ulike objektene. Et eksempel var knust glass, som skulle hinte til krystallnatten».<sup>56</sup> Dette bekreftet elevene da jeg spurte om hvilken undervisning som engasjerer. «Hvis de tar med seg gjenstander, for å vise hvordan det var før, engasjerer det oss».<sup>57</sup> Lærer 2 er opptatt av konkretisering, gjennom eksempelvis bruk av filmklipp og dokumentarer. Hun bruker også konkrete gjenstander for å konkretisere og visualisere for elevene. Elevene i klassen hennes er også opptatt av bruken av gjenstander, og poengterer at dette er engasjerende.

Lærer 3 er også opptatt av konkretisering og det visuelle, men også å gjøre læringen relevant. Eksempelvis fremhever hun at elevene engasjeres når de har arbeidsoppgaver der elevene må gjøre fysisk. Hun trekker frem at de også blir engasjert av det visuelle, eksempelvis av å se en filmsnutt. «Det kan ofte være en god igangsetter og engasjerer elevene».<sup>58</sup> Hun poengterer at

<sup>53</sup> Lærer 1 – intervju – 31.10.19

<sup>54</sup> Lærer 2 – intervju 01.11.19

<sup>55</sup> Lærer 2 – intervju 01.11.19

<sup>56</sup> Lærer 2 – intervju 01.11.19

<sup>57</sup> Klasse 2 – Elevintervju 01.11.19

<sup>58</sup> Lærer 3 – intervju - 01.11.19

de hele tiden er på jakt etter gode igangsettere, som et aktuelt klipp eller en sak som er oppe i media. Hun forteller også at når hun ser på nyheter eller hører på podcast, tenker hun alltid på hvordan hun kan knytte det inn i undervisningen. Dette har hun erfart kan sette i gang en god debatt eller en god samtale, som er med på å skape nye perspektiv og engasjement. Hun legger også til at opplegg med stasjoner, der elevene skal gå rundt og utforske selv, engasjerer veldig. Hun forteller om et tverrfaglig opplegg de hadde planlagt godt, der de brukte serien «Skam» i undervisningen. «Vi traff elevene på deres nivå, med noe de var kjent med, som bidro til gode diskusjoner og refleksjoner».59 Dette opplevde hun engasjerte elevene.

I intervjuet spurte jeg også lærerne hvordan de legger til rette for engasjert undervisning. Lærer 1 forteller at han prøver å finne engasjerende opplegg. «Jeg prøver å tenke kreativt i forhold til hvordan et tema kan legges frem for elevene sånn at de opplever engasjement. Da blir jeg også engasjert, og jeg opplever at engasjement er smittsomt». Han forteller også at det er lettere å engasjere elevene når det er temaer han er veldig opptatt av. «Da kommer engasjement naturlig for meg, og det skinner gjennom til elevene». Han legger også til at noe av det viktigste for å ha engasjert undervisning er å kunne bruke humor. «Det må være en blanding mellom å være streng og åpen dialog. Jeg er glad i å bruke humor hvis det passer seg. Det merker jeg elevene blir engasjert av».

Lærer 2 forteller at det hun gjør for å tilrettelegge for engasjert undervisning er å hele tiden tenke på hva som engasjerer elevene. «Jeg prøver å stille spørsmål som jeg tror kan vekke noe hos dem». Hun legger til at mye går på at elevene må føle seg trygge. «De kan ikke være engasjerte om de ikke føler seg trygge».60 Ut fra dette kan vi se at hennes mål om å få elevene til å følge seg trygge er en forutsetning for at de skal være engasjert. Dette er et eksempel på viktigheten av tilhørighet som fremmes i selvbestemmelsesteorien vist i 2.2.1. For at elevene skal føle seg trygge, tester hun på forhånd ut undervisningsopplegg i små elevgrupper, fordi «Det er en måte å legge til rette for engasjement». Dette samsvarer med elevene hennes som fremmer et trygt klassemiljø, som gir rom for å prøve og feile.

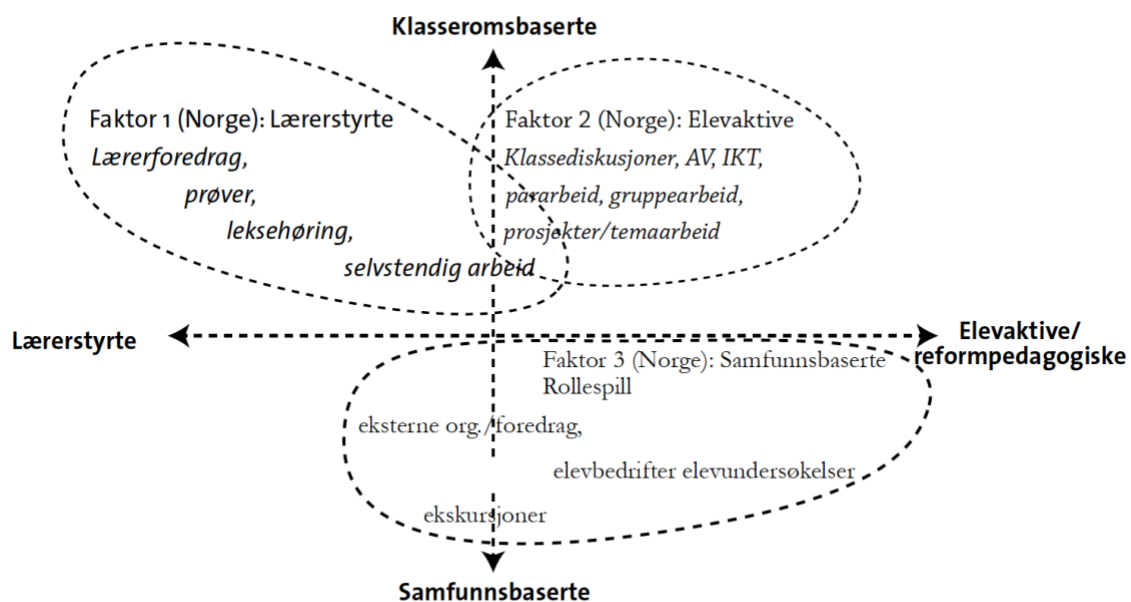
Over har jeg presentert elevenes og lærernes vurderinger av hvilke arbeidsmåter og læremidler som dominerer, og hvilke arbeidsmåter de vurderer som engasjerende. Videre vil jeg drøfte funnene jeg har presentert over opp mot relevant teori.

59 Lærer 3 – intervju –01.11.19

60 Lærer 2 – intervju 01.11.19

## 6.4 Resultatenes forskningsmessige relevans

Resultatene presentert ovenfor viser at lærerstyrte, individuelle og klasseromsbaserte arbeidsmåter dominerer i samfunnsfagundervisningen. Det er tydelig i elevenes intervjuer og i spørreskjema, at dette spesielt gjelder tavleundervisning og individuelt arbeid. Resultatene tyder også på at læreboka har sterk betydning i undervisningen. I dette kapitlet blir funn fra undersøkelsene med elever og lærere diskutert opp mot relevant teori. Først skal jeg se på hvilke undervisningsformer som opptrer sammen, ved hjelp av de ulike dimensjonene i Figur 3, presentert i kapittel 3.1.1.



Figur 3 viser ulike dimensjoner av arbeidsmåter som ikke utelukker hverandre, men som viser at undervisning kan være både individuell og lærerstyrt. Læreren kan eksempelvis bestemme at elevene skal arbeide individuelt. Det kan også være kollektivt og lærerstyrt, ved at læreren bestemmer at de skal arbeide i grupper. I tillegg kan det være samfunnsbasert, fordi læreren har organisert aktiviteter der de skal jobbe i grupper utenfor klasserommet. Det kan være vanskelig å kategorisere eller gruppere en arbeidsmåte, og disse dimensjonene kan hjelpe til med å beskrive ulike typer arbeidsmåter. Et eksempel kan være skriftlige oppgaver, som både kan være lærerstyrt og elevaktive, samtidig som det kan skje i klasserommet eller ute på ekskursjon. I spørreskjemaet ble elevene spurt hvor ofte ulike arbeidsmåter blir brukt. Svakheten med dette spørsmålet var at jeg ikke skiller mellom ulike dimensjoner ved arbeidsmåtene. I intervjuene fikk jeg derimot en forklaring på, og utdypning av, bruken av arbeidsmåter. Vi skal nå se på hvordan undervisningen har sett ut i klasserommene jeg har undersøkt.

#### **6.4.1 Lærer – versus elevstyrt læring**

Studien har til nå vist tydelig at lærerne organiserer læringsaktivitetene i klasserommet. Både lærerne og elevene rapporterer til meg at det handler om at læreren presenterer fagstoffet, lager rammer for hva de skal lære, deler elever inn i grupper og gir de oppgaver. Dette ser vi ved at elevene rapporterer at det er mye lærerstyrt undervisning, i form av tavleundervisning og selvstendig arbeid. Samtidig kan det være vanskelig å avgjøre om selvstendig arbeid er lærerstyrt eller elevstyrt. Eksempelvis kan elevene få oppgaver, og velge selv å arbeide selvstendig for å på best mulig måte finne ut av innhold. Noe som kan vise at denne arbeidsmåten kan være både lærerstyrt og elevstyrt. Det kan tenkes om elevene hadde valgfrihet, ville de valgt mer dialogiske arbeidsmåter, ettersom de rapporterer at dette engasjerer dem. Det kan av den grunn se ut til at det er læreren som setter elevene i gang med å arbeide på egenhånd. Elevene støtter dette og utdyper med at timene ofte starter med at læreren presenterer, før de får oppgaver som de må arbeide med.

Lærerne rapporterer at de ønsker å gjøre undervisningen mer elevstyrt, og at elevene skal få mer autonomi, som vil si medbestemmelse over egen læring. Dette er et viktig poeng innenfor selvbestemmelsesteorien vist i 2.2.2, som innebærer at for å motivere elevene må de oppleve medbestemmelsesrett og mulighet til å jobbe på egenhånd (Manger, 2013, s. 154). Eksempelvis er lærerne opptatt av hvordan de kan aktivisere elevene mer. Forskning vist til i kapittel 2.3 fremmer at autonomi er viktig for at elevene skal få eierskap til egen læring, fordi det er viktig for deres engasjement (Zepke & Leach, 2010, s. 170). Som vist tidligere var dette noe samtlige lærerne fremmet var viktig for elevenes engasjement. Likevel så vi på den andre siden så vi at lærer 3 fremhevet lærernes kontrollbehov i form av at de ofte har et behov for å lede elevene gjennom en time. Selv om resultatene viser at det er lærerne som driver læringsaktivitetene i klasserommene, betyr det nødvendigvis ikke at elevene opplever dette som negativt. Eksempelvis svarer elevene 59% av elevene at de engasjeres av arbeidsmåtene som brukes i faget. På den andre siden kan det også være interessant å ta høyde for de resterende 41%. Kan dette bety at de aldri, sjeldent eller av og til engasjeres av arbeidsmåtene? Manger (2013) hevder at en viktig faktor for motivasjon er at elevene kan føle autonomi fordi dette er en av tre grunnleggende behov for elevene fremmet i selvbestemmelsesteorien. Både elevene og lærerne fremmer at elevene engasjeres av at de kan jobbe på egenhånd. Det ser likevel ut til at det er læreren som styrer og leder elevene gjennom undervisningen. Dette kan bidra til å forklare hvorfor 41% av elevene oppgir at de ikke synes påstanden om at arbeidsmåtene i faget engasjerer passer godt.

#### 6.4.2 Individuelle versus kollektive arbeidsmåter

Resultatene fra elevene viser at dialogiske arbeidsmåter er noe brukt, der parvis arbeid blir rapportert mest. Lærerne fremmer derimot at dette er en arbeidsmåte de fokuserer mye på, i form av klassesdiskusjoner, gruppearbeid, prosjekt og arbeid i par. Dette blir ikke rapportert i stor grad hos elevene. Dette er likt i alle tre klassene. Hvorfor er det slik?

Samtlige elever fremhever at de engasjeres av dialogiske arbeidsmåter. Dette begrunnes på ulike måter. For det første bidrar samarbeid med elever til at de kan utvide kunnskaper og holdninger, i form av at det å legge frem synspunkt og videreformidle kunnskap til andre har betydning for egen læring. For det andre, var også elevene opptatt av at gruppearbeid styrker de sosiale relasjonene i klassen og følelsen av tilhørighet. I følge Zepke og Leach (2010) kan dialogiske arbeidsmåter bidra til økt elevengasjement nettopp fordi det øker elevenes følelse av å delta i et fellesskap. De hevder blant annet at aktiv læring i grupper, relasjoner og sosiale ferdigheter er viktig for å engasjere elever. Dette gir erfaring med å jobbe i læringsamfunn, som er positivt knyttet til både personlig og sosial utvikling, praktisk kompetanse, innsats og være dypere engasjert (Zepke & Leach, 2010, s. 171).

Elevene knytter det relasjonelle i særdeleshet til rollespill og drama. Fordi det bidrar på det relasjonelle aspektet, som er sentralt for et godt klasse- og læringsmiljø. Dette er i tråd med Sæbø (2016) som fremmer at drama som læringsform kan skape et godt og inkluderende klasse- og læringsmiljø, og samtidig utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Rollespill og drama blir rapportert sjeldent brukt. Dette kan trolig vise en realitet som eksisterer i flere norske klasserom, ettersom dette også ble rapportert i Christophersen (2014) sine undersøkelser. Sammenlignet med hans undersøkelse kan vi derimot se en forskjell, der få elever i hans undersøkelse rapporterer rollespill og drama engasjerende. Elevene i min undersøkelse derimot entusiastiske til bruk av rollespill og legger vekt på at det å bruke kroppen er engasjerende. De får levd seg inn i roller, som bidrar til at de husker historien bedre.<sup>61</sup> Hva kan forklare at drama og rollespill engasjerer? I kapittelet om tidligere forskning så vi også at Ohm (2018) skrev at dramaforløp bidrar til å utvikle historiebevissthet hos elever, og at det gir et positivt læringsutbytte. Dette viser også elevene i min oppgave, og bruker historiebevissthet som argument, ved at de får se sammenheng mellom fortid og nåtid. Drama bidrar til at elevene kan leve seg inn i historier, og andre sine liv, som fører til at de utvikler empati med mennesker og

<sup>61</sup> Klasse 3 – elevintervju - 01.11.2019

deres livssituasjon, fordi de har fått kjenne det på kroppen selv. Dette støttes også av lærerne, som opplever slike arbeidsmåter engasjerer elevene og hjelper dem til å huske historien. Det er konkret for elevene, og de får levd seg inn i andre sine livssituasjoner.

Som vist i kapittel 3.1.2 er det flere elementer som gjør at rollespill og drama engasjerer i undervisningen. Eksempelvis skriver Ulvik (2013) om dette i sin artikkel om estetiske læringsprosesser. Estetiske læringsprosesser er erfaringer som taler til følelser, der intuisjon og fortolkning er viktige elementer. Hun vektlegger nærhet og berøring av elevene følelsesmessig som viktige elementer i undervisningen (Ulvik, 2013, s. 419). I likhet med Christophersen (2014) skriver Ulvik (2013) om at dagens skole preges av en målstyrt læreplan, der elevene måles etter kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Dette kan forklare hvorfor elevene i klassene jeg har undersøkt opplever arbeidsmåten sjelden. Ulvik argumenterer med at selv om skolen har mål og innhold som læreren og elevene må forholde seg til, må det også undervises slik at det gir rom for subjektiv sansing og tolkning (Ulvik, 2013, s. 420). Det åpner for mulighet til estetisk tilnærming av undervisningen, som bruk av historiefortellinger eller drama. Som vist ovenfor er svarene til elevene i tråd med Ulvik (2013), der poengterer av at de engasjeres av nærhet og følelsesmessig berøring.

I læreplanen i samfunnsfag er det et kompetansemål som eksplisitt går ut på at elevene skal sette seg inn i andre menneskers leve- og tankesett. Elevene skal eksempelvis: «skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn i fortid og notid og vise korleis livsvilkår og verdier påverkar tankar og handlingar» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevene sier i intervju at dette er elementer som gjør at drama og rollespill er engasjerende. De får levd seg inn i ulike roller, og lært faget gjennom rollene. Gjennom rollene setter de seg inn i ulike synspunkt og levesett.

Elevene hevder at de husker mer av å arbeide i roller. Dette støttes av Skram (2011) som hevder at elevene ikke bare skal gjengi eller fantasere andres fremstilling, men at elevene skal utvikle empatiferdighet (Skram, 2011, s. 10). Elevenes svar er i tråd med begrepet multiperspektivet, der elevene engasjeres av å se på en og samme historiske hendelse fra ulike synspunkter. Et eksempel fra læreplanen er at elevene skal kunne «presentere ei historisk hending med utgangspunkt i ulike ideologiar» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Skram (2011) viser til Kunnskapsløftet der det kreves at elevene skal kunne identifisere alternative historieverasjoner, og ikke bare gjengi overleverte sannheter. Det er slike ferdigheter som er fundament for historiebevissthet (Skram, 2011, s. 15). Dette er et viktig element innenfor K06, som ser ut til



å være implementert i noen grad i klassene jeg har undersøkt. Aud Sæbø (2016) fremmer også at drama kan bidra til en mer elevaktiv og lærerik undervisning. Hun hevder at drama kan være med å skape engasjement og motivere langt flere elever til faglig innsats enn ved tradisjonell undervisning. Bruken av drama kan altså treffe og fenge elevene på en helt annen måte enn begrepsforståelsene, som igjen kan bidra til at elevene opplever mestring. Dette fordi elevene kan identifisere seg med historien, og ha knagger til å feste videre kunnskap på. Dette kan føre til økt forståelse i faget. Dette støttes av Sæbø (2016) som poengterer at i et dramaforløp blir faget og skolens grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning integrert. Dette er i samsvar med det elevene hevder om å lære faget gjennom rollespill og drama.

I tidligere undersøkelser kom det frem at lærernes viktigste mål med samfunnsfagundervisningen er å utvikle kritisk tenkning verdier og holdninger hos elevene. Dette samsvarer med lærerne fra min undersøkelse, som har et ønske om å aktivisere elevene. Dette fordi de opplever av elevene engasjeres av elevaktive arbeidsmåter. Lærerne fra min undersøkelse rapporterte at de legger vekt på at de prøver å få elevene til å forstå og lære stoffet, fremfor å bare pugge.<sup>62</sup> Til tross for lærernes bevissthet rundt dette, blir det slike arbeidsmåter opplevd sjeldent i klasserommene. Lærer 3 understreker dette og sier at de ikke har brukt rollespill og drama en eneste gang. Det er interessant at lærerne er klar over at elevene engasjeres av elevaktive arbeidsmåter. Det kan stilles spørsmål til hvorfor det ikke blir brukt i større grad? Det viser hvor stor betydning tid kan ha for lærernes arbeid, som igjen kan si noe om begrensninger og hva som ligger bak valg av arbeidsmåter. Dette vil bli nærmere kommentert i 6.4.5 om valg av arbeidsmåter.

### **6.4.3 Hvor foregår læringen?**

Funnene fra min undersøkelse er tydelige på at mye av læringen foregår inne i klasserommet og ikke utenfor. Elevene rapporterer at samfunnsbaserte arbeidsmåter som ekskursionsjoner og besøk utenfra sjelden blir brukt. Elevene legger vekt på at besøk utenfra gir en større nærhet til faget, som er med på å engasjere, fordi de får høre en personlig historie. Eksempel på dette fra samtale med elevene er: «jeg synes det er engasjerende å ha besøk utenfra som forteller om et tema. Det er troverdig og mer personlig, som gjør at det blir mer interessant».<sup>63</sup> Dette støttes av både Lund (2016) og Bøe (1999) som fremmer historiefortellingens kraft i undervisningen.

<sup>62</sup> Lærer 3 – intervju – 01.11.19

<sup>63</sup> Klasse 2 - elevintervju 01.11.19

Historiefortellingen kan bidra til å skape mening for elevene, som igjen kan bidra til å utvikle deres historiebevissthet. Bøe (1999) fremhever at elevene vil huske fortellingen om det kan knyttes opp mot eget liv eller at de kjenner seg igjen i historiene (Bøe, 1999, s. 32).

Spesielt elevene ønsker mer undervisning utenfor og engasjeres av dette. Elevene forklarer i intervju at de engasjeres av eksempelvis ekskursionsjoner, ved at de får se hvor hendelser faktisk har skjedd. Dette begrunner de med at de får sett det med egne øyner, som gjør det mer levende og konkret. Av den grunn hevder elevene at det er lettere å knytte kunnskap til noe de har sett konkret, fremfor å lese i boken. Elevene argumenter for at ekskursionsjoner bidrar til å gjøre undervisningen levende for dem. Likevel rapporteres ekskursionsjoner som en av de minst brukte arbeidsmåtene. Blant lærerne er det lite som tilsier at de bruker ekskursionsjoner og besøk utenfra. Det kan være flere årsaker til dette, som tid eller ressurser i form av økonomi. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

#### **6.4.4 Elevenes og lærernes opplevelse av læremidler**

Slik vi så i kapittel 6.2 viser det at elevene og lærerne ofte ikke er samstemte i hvilke læremidler som brukes i undervisningen. Det eksisterer altså en viss disharmoni mellom elevene og lærerne, og spesielt er dette tydelig når det kommer til bruken av lærebok. Hva kan det ujevne bildet mellom lærerne og elevene tyde på? Som diskutert tidligere kan det tenkes at elevene overrapporterer «kjedelige» arbeidsmåter, og underrapporterer «spennende» arbeidsmåter. Bildet til elevene om at læreboken brukes i stor grad støttes av Bachmann (2004) som fremmer at læreboken brukes mye, og at den spiller en viktig rolle i lærernes arbeid. Dette samsvarer derimot ikke med elevene. Det er rimelig å anta at hos lærerne kan rapporteringen av lærebok være motsatt enn hos elevene. Det kan virke som at lærerne kommuniserer at det å bruke lærebok er noe negativt. Vi har sett at lærerne uttrykker seg på en måte som kommuniserer at det er forventet at de ikke skal bruke læreboken. Dette ved at rapporterer at de heller ønsker å finne andre måter som involverer elevene fremfor å arbeide i bøkene. Lærerne understreker også at læreboken er gammel og utdatert. Dette støttes av Bachmann (2004) som hevder flere lærebøker er gamle og utdaterte. Til tross for det viser forskning at læreboken har stor betydning i undervisningen. Dette kan forklares av strukturelle årsaker som Christophersen (2014) refererer til, hvor det ligger noe normativt, som eksempel at det forventes at lærerne skal bruke læreboken lite. Som forskningslitteraturen tar opp, kan det se ut til at en god lærer støtter seg minst mulig til læreboken, spesielt hvis bøkene er litt gamle. I læreplanen kommer det frem at

elevene skal reflektere, tenke kritisk og utforske, noe som trolig ikke lærebøkene bidrar til om de er gamle og utraderte.

Til tross for lærernes uttalelser om at læreboken blir brukt lite, og at de har et ønske om å aktivisere elevene, viser funnene mine at undervisningen i stor grad preges av at læreren presenterer, at elevene gjør oppgaver, og at dette ofte skjer i forbindelse med læreboken. I intervjuet pekte flere elever på at de opplever faget som puggefag til tider. Eksempelvis sier elevene i klasse 2 at de til tider opplever samfunnsfag som puggefag, og spesielt innenfor historie der de må pugge datoer, årstall og navn, som må gjengis på en prøve.<sup>64</sup> Dette samsvarer med resultatene fra Nordlandsforskningen som viste at elevene ikke ble utfordret til å gå i dybden, og at lærerne la i liten grad vekt på oppgaver som utfordrer elevene til dette. Det kom frem at læreboken styrer mye av opplæringen, og lærerne bruker mye tid på enkle oppgaver å identifisere, produsere og registrere ord, begreper og fakta (Hodgson m.fl. 2012). Lærebokens dominans og eksamen kan være årsaker som bidrar til en lærerstyrt og tradisjonell undervisning. Elevene poengterer at de liker å gå i dybden på et tema, og ikke bare pugge årstall og navn. De fremmer at dybdelæring gjør det enkle å huske historien. Det antyder en spenning mellom eksamen, læreboken dominans og elevenes ønske om dybdelæring. Som tidligere nevnt vil den nye læreplanen av 2020 ha større fokus på dybdelæring, og dermed kan også praksis endre seg etter dette.

Felles for alle klassene er at de i spørreskjemaet og intervjuet oppgir at undervisningen oftest starter med at læreren presenterer et emne/tema. Dette skjer ofte ved bruk av PowerPoint, som læreren presenterer ut fra, eller ved å bruke videoklipp til å visualisere. Her ser vi en klar parallell til Justviks beskrivelse av at lærerne strukturerer lærestoffet ut fra læreverkene ved bruk av powerpointpresentasjoner, for å hjelpe elevene å få oversikt (2014, s. 11). Resultatene fra elevene viser at tavleundervisning i form av at læreren presenterer ikke er så engasjerende.

I kapittel 3.1.4 så vi at læreboken er med og preger hvordan lærerne legger opp undervisning. Det viste også at lærere, både nyutdanna og erfarne forblir lærebokbrukere (Johnsen, 1997, s. 193). Dette kan forklares med at det krever mindre planlegging fra lærernes side, som i en travel skolehverdag har flere undervisningstimer å planlegge, som lærer 1 refererer til. Lærebøkene har ofte en veileder med ferdige opplegg, som lærerne kan ta utgangspunkt i. Det er lærerens

<sup>64</sup> Klasse 1 – elevintervju – 31.10.19

ansvar å bryte ned kompetansemålene som elevene må gjennom. Læreboken kan bidra til dette, og brukes som et utgangspunkt og veileder for temaer man skal gå gjennom. Dette kan også komme av at i Norge er «kontrollarbeidsmåter», som prøver og leksehøring vanlig. Christophersen (2014) hevder at dette skyldes at samfunnsfag i alle år har vært et muntlig eksamensfag i Norge, og kan forklare hvorfor læreboken og pensum er viktig i Norge (Christophersen, 2014a, s. 84). Hvis lærerne lener seg i for stor grad på lærebøkene kan dette forklare hvorfor undervisningen preges av individualistiske arbeidsmåter, fordi lærebøkene ofte ikke åpner for dialogiske arbeidsmåter. Justvik (2014) viser til Lund i sin forskning om at «vite-at» kunnskap har vært prioritert siden 1930-tallet til fortregning av «vite-hvordan» kunnskapen. Ut fra elevene i min studie, kan det virke som at dette fortsatt preger undervisningen, mens lærerne hevder at de går mer og mer bort fra læreboken, og at denne blir brukt i liten grad. Mine funn støtter opp om funn gjort av Christophersen (2014) om en klar lærebokdominans i norsk samfunnsfag. Dette selv om kapittel 3.1.4 viser at en stor andel av lærebøkene er gamle og utdaterte, og inneholder lite kritiske perspektiv.

Hver elev er forskjellig, men likevel møter stort sett alle elevene de samme tekstene i skolen. Johnsen (1997) fremmer at om læreren er for bundet til læreboken vil det være vanskelig å tilpasse undervisningen til hver elev. I tiltakene for elevengasjement som vist i kapittel 2, kom det frem at læreren må tilpasse hver enkelt elev, og at skolen og klasserommet må tilpasses alle elever (Zepke & Leach, 2010, s. 172). Ut ifra elevenes svar der det kommer fram at lærebøker blir anvendt i stor grad, kan det være aktuelt å stille spørsmål til i hvilken grad dette kan gå utover elevene som behøver tilpasset undervisning? Skal det være mulig å ta hensyn til det store mangfoldet av elever lærere ofte møter i klasserommet, kan det virke som en fordel at lærere gjør seg bevisst over hva som kan tapes ved å være bundet til lærebøker.

Når det kommer til andre læremidler blir data og internett også rapportert høyt hos både lærere og elever. Som vist i kapittel 3.1.3 kan IKT bidra til økt engasjement, motivasjon og aktualisering i faget. Også her vises det at bruken begrenses likevel til søk og innhenting av informasjon, og utarbeiding av presentasjoner (Andersland, 2010, s. 10). Funnene mine støtter opp under Christophersen (2014) som viste i sin undersøkelse at det har vært en gradvis økning i digitale arbeidsmåter, både under L97 og LK06. Også etter LK06 har det trolig vært en sterk økning i digitale arbeidsmåter, ettersom klasserommene blir mer og mer digitalisert, og elevene får i større grad tilgang på egen skole-PC. Samtidig er det lite fra min undersøkelse som tyder på at bruken av IKT er særlig avansert, men begrenses til søk og bearbeiding av informasjon.

Dette samsvarer også med Nordlandsforskningen som viser at datamaskinen brukes i hovedsak til presentasjoner, til skriving eller som kilde til å søke etter informasjon på internett. Dette bildet støtter opp om at internett ser ut til å erstatte bruken av faktabøker. Skolen blir mer og mer digitalisert, men fremdeles ser vi en klar dominans i bruk av lærebøker.

Ser vi på andre læremidler kan vi se at eksempelvis kart/globus/atlas oppleves sjeldent hos elevene. Dette strider mot intensjonene i læreplanen som sier: "at elevene skal kunne tolke, bruke og lese kart. Både digitalt og i papirformat (Utdanningsdirektoratet, 2013). Flere av elevene fremmer at det engasjerer å bruke kart, fordi det hjelper de til å forstå verden bedre. Dette kan forklares av ulike årsaker, både strukturelle og ut fra læreren selv. Eksempelvis er det mye fagstoff elevene skal gjennom, og lærerne kan oppleve lite tid til å gå i dybden. Samtidig kan det tenkes at lærerne underviser mer i temaer som de føler seg trygge i. Eksempelvis nevner to av lærerne at geografi er emner de ikke mestrer så godt. Det kan tenkes at dette kan bidra til å forklare hvorfor dette får en liten plass i undervisningen.

#### **6.4.5 Valg av arbeidsmåter**

Som vist i kapittel 3.1.1 fremmes det to ulike forklaringer som kan forklare læreres valg av arbeidsmåter. Man må anta at lærernes arbeidsmåter påvirkes av strukturelle rammebetingelser som evalueringsordninger, ressurser, økonomi og tid. Dette bekreftes av lærerne fra min undersøkelse, der de eksempelvis fremmer tid som en hindring som setter grenser for valg av arbeidsmåter. Et eksempel på dette er fra lærer 1: «arbeidsmåtene handler mye om tiden man har tilgjengelig. Har begrenset med tid når du jobber 100% til å legge opp til variasjon i undervisningen».65 På bakgrunn av ulike strukturelle forklaringer poengterer Christophersen (2014) at lærerne naturlig velger arbeidsmåter som mest effektivt fører til måloppnåelse. Som vist tidligere under Arbeidsmåter i samfunnsfag har samfunnsfag vært et eksamensfag der eksamener og lærebøkene påvirker undervisningen. Det legges også ofte vekt på fakta- og begrepskunnskaper. På grunn av dårlig tid og lite ressurser i faget og skolen, og et normativt handlingsvilkår om karakterpress fra både myndigheter, foreldre, elever, kollegaer og skoleledelsen, er det naturlig at lærerne velger arbeidsmåter som fremmer læring av fakta og begreper som lett lar seg teste på prøver (Christophersen, 2014a, s. 77).

<sup>65</sup> Lærer 1 – intervju – 31.10.19

Lærernes valg av arbeidsmåter kan også skyldes egne interesser, hvor det kan tenkes at lærerne velger arbeidsmåter som er mest hensiktsmessig for dem. Eksempelvis er det tidsbesparende og enklere å velge arbeidsmåter der elevene arbeider selvstendig fra boken. Dette kan igjen føre til mer fritid for lærerne, fordi det krever mindre planlegging. Samtidig, hvis det hele tiden skal være forventet av lærerne å levere utforskende, elevaktive og spennende undervisning, vil det være energikrevende som vil gå langt utenfor arbeidstid, samtidig bidra til et press som kan gå utover det mentale overskuddet (Christophersen, 2014a, s. 77). Dette understrekes av lærer 2 som poengterer lærernes store ansvar, som noen ganger føles som en bær å bære. Det store ansvaret til lærerne illustreres i tidligere kapitler. Læreren må være engasjert, kjenne på en gnist, planlegge engasjerende undervisning, i mange undervisningstimer, i flere fag, hver eneste dag, i mange uker i året. Av den grunn er det naturlig å tenke at dette nesten ikke lar seg forene,

Disse omstendighetene kan forklare hvorfor praksisen er relativ lik innad i skolene, der vi så at klasse 2 og 3 hadde en likere undervisningspraksis i forhold til klasse 1 fra en annen skole. Det underbygges av lærer 3 som forteller at man som lærer har lett for å gå til timer med ferdig opplegg, med ferdige mål med dine ønsker for hva som skal gjøres. Det kan tenkes at lærerne samarbeider på tvers av trinn og lager nokså like opplegg. En kan finne flere grunner til at det er hensiktsmessig, som for eksempel strukturelle forhold. Når lærerne har et godt samarbeid på tvers av trinn, vil det være lettere å overlappes hverandre, diskutere temaer og sammenligne undervisning. Samarbeid mellom lærerne kan også være hensiktsmessig for den enkelte lærer. Eksempelvis kan det bidra til mindre press på hver enkelt lærer, fordi de er sammen om planleggingen. Dette kan trolig avlaste noe av presset for å nå idealet om en god lærer og undervisning, som lærere kan kjenne på. Samarbeid kan også bidra til overskudd for lærerne.

Det kan se ut til at lærerne uttaler seg etter et ideal om en god lærer. Kvam (2016) legger vekt på at en god lærer skal ha en forskningsbasert tilnærming til faget og undervisningspraksisen (Kvam, 2016, s. 141). Læreren skal også fremme selvregulert læring og mestre teknologiske klasserom, de skal være en tydelig klasseleder, sørge for arbeidsro og bygge gode relasjoner til elevene. Klasserommene endrer seg i takt med den teknologiske utviklingen. Samtidig er det en ny læreplan snart i bruk hvor det er større fokus på dybde, kritisk tenkning og å utforske. Ser vi idealene opp mot svarene fra lærerne i denne undersøkelsen kan det se ut til at de har et ideal om en at en god lærer som aktiviserer elevene, fokuserer på forståelse, å utforske og elevmedvirkning. Lærer 2 sier også «vi diskuterer en del på trinnet hvordan vi kan aktivisere

dem»<sup>66</sup>. Det er en forventning om at elevene skal være aktive og ikke bare motta input av dem. Det kan være flere grunner til dette, og trolig er nok læreplanen en bidragsyter også. Å utforske er et av hovedområdene i læreplanen, som handler om at elevene skal bygge opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2013).

#### **6.4.6 Tradisjonelle arbeidsmåter?**

Undervisningen i klassene fra min undersøkelse støtter opp om antakelsen om at samfunnsfaget preges av å være konservativt, i form av mye lærer- og lærebokstyring. Den høye bruken av tavleundervisning og selvstendig arbeid støtter opp om tradisjonstesen som er presentert i 3.1.1. Dette samsvarer med Christophersen (2014) sin undersøkelse som viser at de siste ti årene både før 2002, og fra 2002 og til 2011 er preget av klasseromsbaserte og lærerstyrte arbeidsmåter. Han forklarer at dette kan skyldes at det har gitt god effekt i forhold til kunnskapsnivået som måles på eksamen (Christophersen, 2014c, s. 169). Som vi har sett kan det også være andre årsaker som forklarer, som eksempelvis strukturelle årsaker, som tid og karakterpress. Det kan også handle om læreren selv, og hva som er mest hensiktsmessig i forhold til egen fritid og overskudd. Funn fra studien til Christophersen viser et paradoks at selv om norske lærere har satset på individuelle og lærerstyrte arbeidsmåter, gir dialogiske arbeidsmåter som klassediskusjoner, gruppearbeid og bruk av internett minst like mye faktalæring. Dette støttes også av elevene i min undersøkelse som fremhever at de får større faglig utbytte av å diskutere, og bruke kroppen. Christophersen (2014) hevder at dette kan skyldes at diskusjoner og dialogisk arbeid gjør elevene mer engasjerte (Christophersen, 2014c, s. 169). Lærerne rapporterte dialogiske arbeidsmåter i stor grad, og dette ble i noen grad rapportert hos elevene. Det kan tyde på at det er mer dreining mot kollektive og dialogiske arbeidsmåter enn når Christophersen gjennomførte undersøkelsene i 2002 og 2011.

Funnene mine støtter opp om at klasserommene er preget av tradisjon, men at lærerne har som mål for egen undervisning å aktivisere elevene i større grad. De beskriver også en undervisning som er mer elevaktiv enn elevene selv gir uttrykk for. Av den grunn er det interessant å se om det er en utvikling når det kommer til elevaktive og samfunnsbaserte arbeidsmåter. Lærerne i min undersøkelse fremmer at de prøver å aktivisere elevene, i form av at de må utforske på egenhånd. Dette kan tyde på at kanskje er mer elevaktive arbeidsmåter enn når Christophersen

<sup>66</sup> Lærer 2 – intervju 01.11.19

(2014) gjennomførte undersøkelsene i 2002 og 2011. Likevel vises det i svarene fra elevene at det er mye lærersentrert undervisning som foregår i klasserommet. Dette støttes opp om begrunnelser for innføring av den nye læreplanen, der elevenes aktive rolle i undervisningen er sentral. Der det fremmes at lærerne skal ta i bruk varierte metoder, arbeidsmåter og organisering (NOU 2015:8). Videre skal vi se på hvilket innhold i faget som engasjerer elevene.



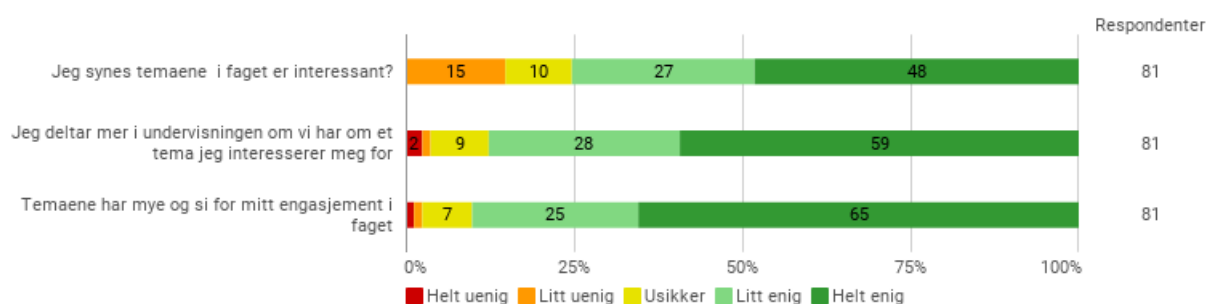
## 7 Hvilket faglig innhold engasjerer elevene?

Temaene har mye å si for mitt engasjement. Det handler om at jeg føler jeg får bruk for temaene vi har om. Jeg må forstå hvorfor vi lærer det, og at det har en sammenheng med verden i dag.<sup>67</sup>

Sitatet er direkte hentet fra en av elevene i intervjuet. I dette kapittelet skal vi se på hvilket faglig innhold som engasjerer elevene i samfunnsfag. Herunder inkluderes lærernes vurdering av hva de opplever engasjerer elevene. Gjeldene læreplan i samfunnsfag (SAF1-03) er delt opp i hovedområdene utforskeren, samfunnskunnskap, geografi og historie. Jeg vil starte med å se på elevenes meninger om hvilke av hovedområdene de synes er mest engasjerende, før jeg ser på hvert område for seg.<sup>68</sup>

Innledningsvis vil jeg presentere en matrise hvor elevene har svart på påstander rundt engasjement i undervisningen.

Figur 17 Påstander om betydning av temaene i samfunnsfag



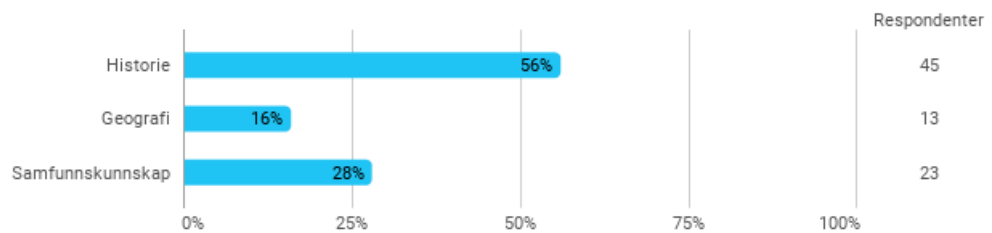
Figur 17 viser at 75% av elevene er enig i at temaene innenfor samfunnsfag er interessant. 90% av elevene svarer at temaene har mye å si for deres engasjement i faget. Når det kommer til «jeg deltar mer i undervisningen om vi har et tema jeg interesserer meg for» svarer 87% at de er enig i påstanden. Svarene til elevene på påstandene viser at det faglige innholdet har stor betydning for elevenes engasjement. I kapittel 5.1 så vi at elevene deltar mer om de er engasjerte. Figuren over støtter dette, som viser at elevene deltar mer om de har et tema de er interessert for.

<sup>67</sup> Klasse 2 – elevintervju 01.11.19

<sup>68</sup> Utforskeren er et hovedområde som handler om metode og ferdigheter og som omhandler og griper inn i de andre hovedområdene i faget, og er derfor ikke inkludert i dette spørsmålet. Her er fokuset på det faglige innholdet

## 7.1 Elevenes vurdering av de faglige hovedområdene

Figur 18 Hvilken fagdisiplin foretrekker du? Elevenes svar oppgitt i prosent



Figur 18 over viser en prosentvis fordeling av elevenes svar på hvilken fagdisiplin de foretrekker. Elevenes svar viser at 56% foretrekker historie, 16% geografi og 28% samfunnskunnskap. På dette spørsmålet ble elevene tvunget til å velge mellom en av disiplinene. Dette betyr at selv om halvparten valgte historie, er det ikke nødvendigvis slik at de to andre hovedområdene ikke er godt likt. For å få frem denne dimensjonen, stilte jeg et åpent spørsmål om hva elevene syntes er interessant å lære om i samfunnsfag. 38 av elevene svarte her at de synes emner innenfor historiedelen av faget er interessante, som for eksempel: «lære om tiden før oss, og se sammenhenger mellom da og nå», og «om viktige historiske hendelser som spiller en rolle for tiden vi lever i, i dag» og «kriger og konflikter».<sup>69</sup> Flere oppga også at det er historiedelen som er interessant i seg selv, der de eksempelvis skrev «historie er interessant». 26 av elevene svarte at de liker samfunnskunnskap og tema innenfor dette, eksempelvis sier de: «ulike land og deres tradisjoner», «politikk og demokrati» eller «lover og regler». Kun 15 elever oppga geografi eller tema innfor geografi, som eksempel «befolkningsvekst», «land og kart», «jeg liker å lære om kart og globus, og land og hovedsteder».

I samtale med elevene kommer det frem at de ikke vet helt hvilke emner som hører hjemme innenfor hvert fagområde. Eksempelvis sier samtlige at de er veldig glade i å lære om befolkningslære og demografi, som er et tema innenfor geografien. Likevel svarer en stor andel av elevene at de ikke er så glad i geografi. Lærerne støtter opp om dette og sier at elevene trolig ikke vet hvilke temaer som er innenfor hver disiplin. De mener at det er en flytende grense mellom de ulike fagområdene. Det er mange av temaene som glir inn i hverandre. Skillet mellom fagområdene virker med andre ord diffuse for elevene.

<sup>69</sup> Svar på åpent spørsmål på spørreskjema på «Hva synes du er interessant å lære om i samfunnsfag?».

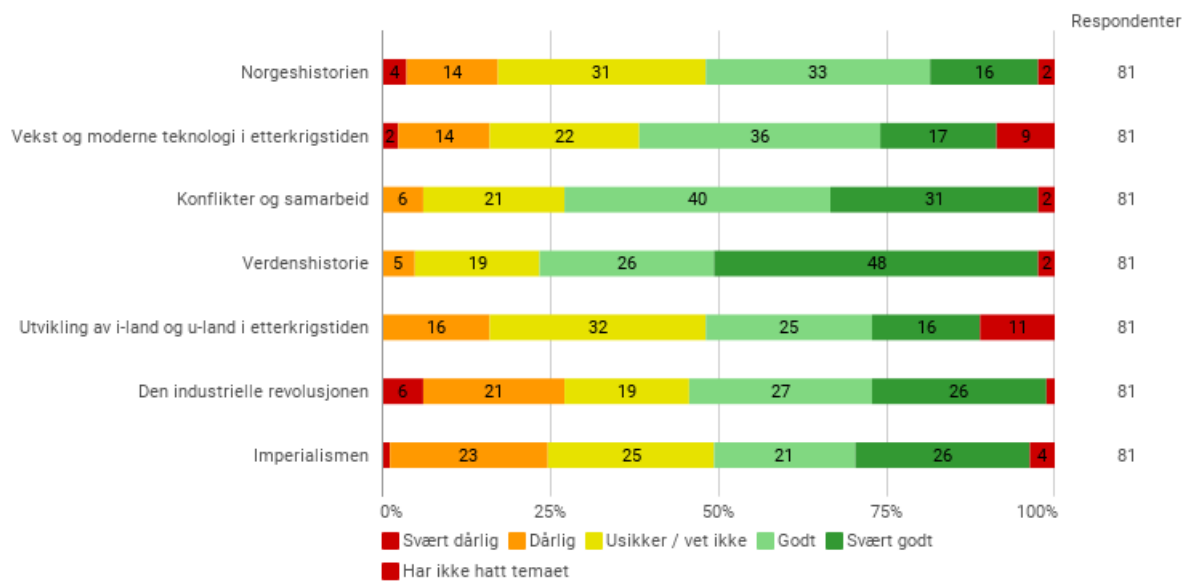
For å finne ut av hvilke temaer de engasjerer seg for, ble de spurt om dette i både spørreskjema og intervju. Spørreskjemaet inneholdt spørsmål fra hvert fagområde, der kategoriene springer ut av kategoriene Jonas Christophersen m.fl. (2003) brukte i evalueringen av samfunnsfaget i reform 97 (Christophersen m.fl. 2003, s. 236). I undersøkelsen hans deles kategoriene av samfunnsfagtemaer opp etter årstrinn, som «6.klassene», «8.klassene» og «10.klassene». Jeg har valgt å inkludere temaene fra både 8.klassene og 10.klassene, for å inkludere alle temaene de kan ha vært gjennom på ungdomstrinnet. Dette fordi kronologien i historiefaget markant i LK06 markant, og emnene spenner fra de eldste tider til i dag (Skram, 2011, s. 3). Det vil av den grunn også være naturlig å inkludere alle disse for å dekke over alle temaene. Ettersom kategoriene er hentet fra begge års-trinn har jeg valgt å slå sammen noen av kategoriene. Flere av kategoriene er ikke eksklusive, men kan være nyttig for å konkretisere for elevene. Det er viktig å være bevisst på at flere av temaene er det en stund siden elevene har hatt om, og dette kan påvirke svarene deres.

### 7.1.1 Historie

Tabell 3 Oversikt over tema innenfor historie

Christophersen m.fl. (2003)	Mine kategorier	Justeringer
Norsk historie på 1800-tallet og rundt 1900	Norgeshistorie	Jeg har valgt å slå sammen disse, da jeg Norgeshistorie inkluderer begge. Kompetansemålet sier at elevene skal kunne presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie.
Norgeshistorie i etterkrigstiden		
Europas og Amerikas historie på 1700-og 1800-tallet	-	Dette punktet har jeg valgt å inkludere i verdenshistorie, slik at kategoriene blir mer overordna for elevene.
Den industrielle revolusjonen	Den industrielle revolusjonen	
Imperialismen	Imperialismen	
Vekst og moderne teknologi i etterkrigstiden	Vekst og moderne teknologi i etterkrigstiden	
Konflikter, samarbeid og politikk i Europa i etterkrigstiden	Konflikter og samarbeid	Jeg har ekskludert «i Europa i etterkrigstiden» fra dette punktet, fordi kompetansemålet sier at elevene skal drøfte årsaker til og virkninger av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet.
Verdenshistorie og utvikling i u-land/i-land i etterkrigstiden	Verdenshistorie	Dette punktet har jeg valgt å dele opp. Innunder verdenshistorie har jeg valgt å inkludere Europas og Amerikas historie p 1700- og 1800-tallet.
	Utvikling av i-land og u-land i etterkrigstiden	Jeg har valgt å ha dette som et eget punkt. Et kompetansemål sier blant annet at elevene skal kunne gjøre rede for teknologiske og samfunnsmessige endringer som følge av den industrielle revolusjonen.

Figur 19 «Hvor godt liker du historietemaene nedenfor?»



Figur 19 viser hvor godt elevene liker temaer innenfor historie. «Verdenshistorie» er best likt blant elevene, der 74% svarer at de liker det godt eller svært godt. Verdenshistorie kan også inkludere Norgeshistorie, men jeg har likevel valgt å dele opp for eksplisitt å tydeliggjøre Norge sin del av historien. «Norgeshistorien» er godt likt blant en stor andel av elevene der 49% oppgir at de liker det godt eller svært godt. «Konflikter og samarbeid» er også høyt representert med 71% på godt/svært godt. På de andre emnene er svarene relativt jevne. Det er noen svar på «har ikke hatt temaet» på alle spørsmålene. Dette kan skyldes at det er lenge siden de har vært gjennom temaet, og av den grunn ikke husker det. Til felles for alle spørsmålene er at en andel av elevene svarer «usikker/vet ikke». Dette kan være fordi elevene ikke vet hva de forskjellige kategoriene innebærer. Dette viser i så fall en metodisk svakhet med spørsmålet. Av den grunn ble elevene spurt om dette i intervjuene, for å få en dypere forståelse og forklaringer om hvilke temaer som engasjerer. Dette gjelder også for spørsmålene under geografi og samfunnskunnskap.

I intervjuene svarte elevene at de temaene som engasjerer er de som inkluderer hendelser som er med å påvirke oss, og verden vi lever i, i dag. Et eksempel fra klasse 1 er:

Krig og konflikter er engasjerende. Det er store hendelser i historien, og det er spennende å se hvordan det var før og konsekvensene og hva det hadde å si for verden vi lever i dag.<sup>70</sup>

<sup>70</sup> Klasse 1 – elevintervju 31.10.19

Elevene fremmer også at det som engasjerer er at de får lære om hvordan det som har skjedd før har formet oss til sånn vi er i dag. Elevene legger vekt på at personlige historier engasjerer. «Da kan jeg knytte hendelser til personer, og forstår at det er nært meg». Eksempel sier en elev:

For meg engasjerer personlige historier, eksempel med besøk av noen som har opplevd en hendelse. Da kan jeg knytte hendelser til denne personen, og ser at det er nært meg. Eks. når vi sier at 6 millioner jøder ble drept. Det treffer ikke meg personlig. Men når jeg hører historien til en av jødene, er det mye mer engasjerende. Fordi det treffer meg personlig. Det er mye mer nært meg, og jeg føler jeg kan relatere bedre til det.<sup>71</sup>

En stor andel av elevene i klasse 2 og 3 var også enig om at historiedelen av faget engasjerer. Dette begrunnet de med eksempler som:

Det er interessant med historie, hvor vi kan trekke linjer og se sammenhenger med historien og hvordan vi lever i dag.<sup>72</sup>

Vi får sett paralleller med store hendelser og dagsaktuelle saker. Når man har kunnskap om historien, er det lettere å forstå samfunnet.<sup>73</sup>

Jeg synes at historie er engasjerende. Det er kjekt fordi vi lærer hvordan de som har vært her før oss har gjort slik at verden er som den er i dag, og hvordan de har formet oss.<sup>74</sup>

Vi har nå sett hva elevene synes er interessant med historiedelen av faget. Vi skal nå se på hvordan geografidelen engasjerer.

<sup>71</sup> Klasse 1 – elevintervju 31.10.19

<sup>72</sup> Klasse 2 – elevintervju 01.11.19

<sup>73</sup> Klasse 2 – elevintervju 01.11.19

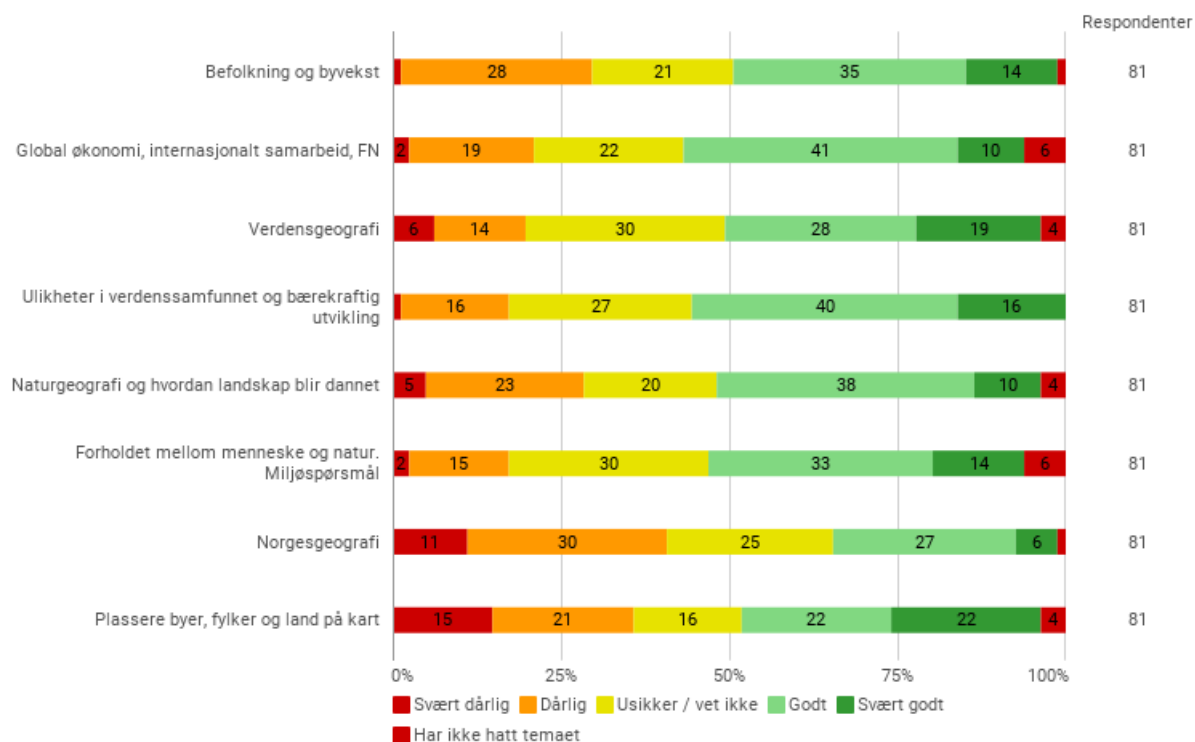
<sup>74</sup> Klasse 3 – elevintervju 01.11.19

## 7.1.2 Geografi

Tabell 4 Oversikt over tema innenfor geografi

Christoffersen m.fl. (2003)	Mine kategorier	Justeringer
Naturgeografi og hvordan landskap blir dannet	Naturgeografi og hvordan landskap blir dannet	
Forholdet mellom menneske og natur. Miljøspørsmål	Forholdet mellom menneske og natur. Miljøspørsmål	
Norgesgeografi	Norgesgeografi	
Øvelse i å plassere fylker og byer på kart	Plassere byer, fylker og land på kart	I denne har jeg valgt å inkludere land, fordi et kompetansemål sier blant annet at elevene skal kunne lese, tolke og bruke kart.
Befolkning og byvekst	Befolkning og byvekst	
Global økonomi, internasjonal handel og FN	Global økonomi, internasjonal handel, FN	.
Land i Amerika, Afrika, Asia og Oseania (verdensgeografi)	Verdensgeografi	Denne har jeg valgt å kalle «verdensgeografi». Dette for å inkludere Europa, som ikke er inkludert i Christophersen sin kategori.
Ulikheter i verdenssamfunnet og bærekraftig utvikling	Ulikheter i verdenssamfunnet og bærekraftig utvikling	

Figur 20 «Hvor godt liker du geografitema nedenfor?»



Figur 20 viser en prosentvis fordeling av hvor godt elevene liker ulike temaer innenfor geografidelen av faget. Den viser at generelt er temaene noe mindre likt enn temaene innenfor historie, ved at det er høyere prosent på dårlig eller svært dårlig. Også her er det en del elever som svarer at de er usikker eller at de ikke vet. Svarene er relativt jevnt fordelt utover hele skalaen. «Ulikheter i verdenssamfunnet og bærekraftig utvikling» er best likt hos elevene med 56% på liker godt/svært godt. «Global økonomi, internasjonalt samarbeid, FN» er også godt likt med 51% på liker godt/svært godt. Temaet elevene liker minst er «Norgesgeografi» hvor 41% svarer at de liker det svært dårlig/dårlig. Også «plassere byer, fylker og land på kart» skårer dårlig med 36% på svært dårlig/dårlig. I likhet med temaene innenfor historie svarer en stor andel av elevene «usikker/vet ikke».

I samtale med elevene kom det frem at flere egentlig synes tema innenfor geografi var engasjerende. Et eksempel de trakk frem er befolkningslære, ulikheter, og bærekraftig utvikling. De sier blant annet: «geografi er interessant, fordi vi lærer hvordan verden ser ut, hvor folk bor og ser hele bildet av verden, som hjelper når vi hører om ulike steder i medier».<sup>75</sup> Noen elever sier også at: «geografi er gøy. Vi kan lære om hvordan man bruker kart, for å forstå verden bedre».<sup>76</sup> Selv om kart er noe elevene foretrekker, og et kompetansemål i læreplanen, blir det brukt lite tid på dette i undervisningen. Ser vi på befolkning og byvekst er det 49% som har svart at de liker det godt eller svært godt. En elev utdyper dette i intervjuet med: «Vi kan lese om og forstå land bedre, og kan se på pyramidene når ulike store hendelser har skjedd».<sup>77</sup> Igjen peker de på at det er engasjerende å se sammenhenger mellom det som har skjedd før, og hvordan det påvirker befolkningen nå.

Elevene legger vekt på at det er viktig for deres engasjement at de forstår relevansen av det de lærer. En elev påpeker blant annet at:

Det er ikke alt man får nytte av. I fjor lærte vi mye om begreper fra jordbruk og slikt, og det følte jeg ikke er relevant for meg, og da blir man mindre engasjert.<sup>78</sup>

<sup>75</sup> Klasse 2 – elevintervju – 01.11.19

<sup>76</sup> Klasse 2 – elevintervju - 01.11.19

<sup>77</sup> Klasse 3 – elevintervju 01.11.19

<sup>78</sup> Klasse 2 – elevintervju 01.11.19

Sitatet viser at elevene må føle en relevans og nytteverdi i fagstoffet for at det skal engasjere. Da er det viktig at læreren klarer å knytte det til noe de engasjerer seg for, for å aktualisere for elevene. Eksempelvis sa elevene i klasse 1 at geografi og spesielt bergarter var kjedelig, men da læreren kunne knytte det til andre verdenskrig, og hvordan disse bergartene ble brukt, ble det mye mer engasjerende.

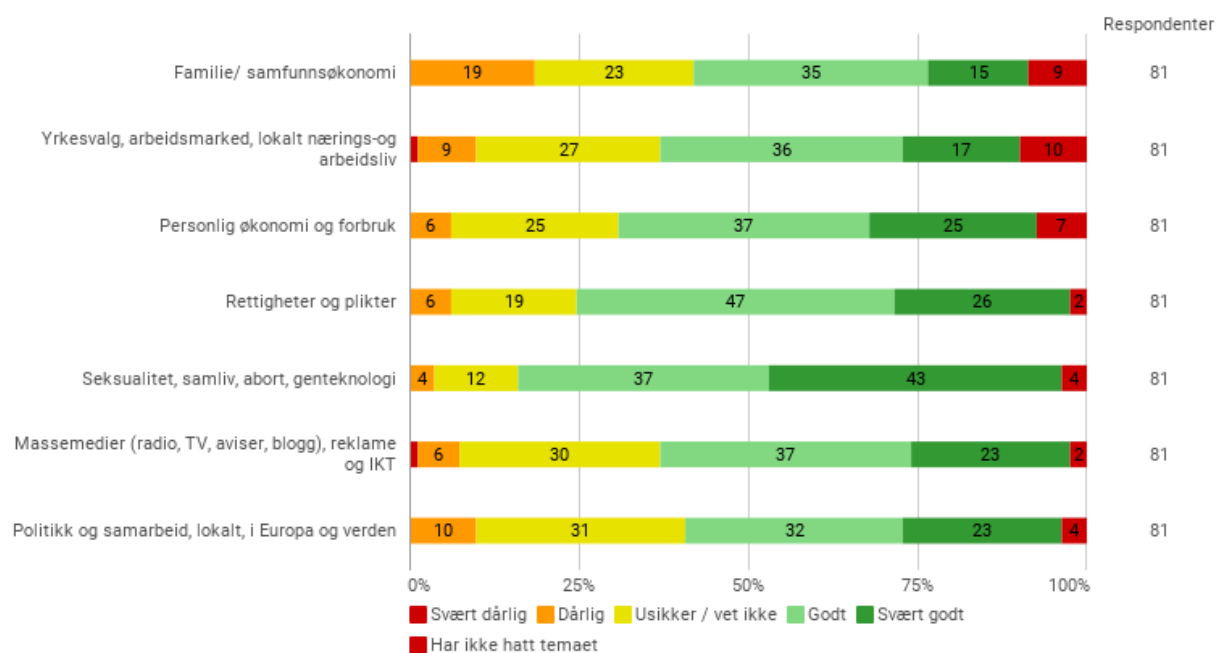
### 7.1.3 Samfunnskunnskap

Tabell 5 Oversikt over kategorier innenfor samfunnskunnskap

Christoffersen m.fl. (2003)	Mine kategorier	Justeringer
Rettigheter og plikter for barn og unge	Rettigheter og plikter	
Personlig økonomi og forbruk	Personlig økonomi og forbruk	
Lokalt lag-foreningsarbeid, møteledelse og lignende		Denne har jeg valgt å inkludere under yrkesvalg og arbeidsmarked
Lokalpolitikk (bl.a. kommunestyre, fylker, planlegging)	Politikk og samarbeid, lokalt, i Europa og verden	
Lokalt nærings- og arbeidsliv, fagforeninger og lignende		Denne har jeg også valgt å inkludere under yrkesvalg og arbeidsmarked.
Familie/samfunnsøkonomi, yrkesvalg og arbeidsmarked	Familie/samfunnsøkonomi	Denne har jeg valgt å dele, der det er en egen om familie/samfunnsøkonomi.
	Yrkesvalg, arbeidsmarked, lokalt nærings- og arbeidsliv	Den andre inkluderer yrkesvalg, arbeidsmarked og lokalt nærings- og arbeidsliv.
Seksualitet, samliv, abort, genteknologi o.l.	Seksualitet, samliv, abort, genteknologi	
Massemedier (radio, TV, aviser m.m), reklame og IKT	Massemedier (radio, TV, aviser, blogg), reklame og IKT	
Politikk og samarbeid i Europa og verden	Politikk og samarbeid, lokalt, i Europa og verden	Innunder politikk har jeg også inkludert lokalpolitikk. Dette fordi et kompetansemål sier at elevene skal kunne forstå hvordan politiske partier fremmer ulike verdier og interesser og sammenligne med andre land. De skal også gi eksempler på hva samarbeid, medvirkning og demokrati, innebærer nasjonalt, lokalt, i organisasjoner og i skolen.



Figur 21 "Hvor godt liker du samfunnskunnskapstemaene nedenfor?"



Figur 21 viser elevenes svarprosent på hvilke emner innenfor samfunnskunnskap som engasjerer. «Seksualitet, samliv og abort» er best likt hos elevene med 80% som svarer at de liker det godt/svært godt. Figuren viser at temaene innenfor samfunnskunnskap bedre likt enn i geografi, ved at det er høyere prosent på godt/svært godt. «Rettigheter og plikter» er også høyt representert med 73% på godt/svært godt. Dette bekreftes også i intervjuet med elevene, hvor de eksempelvis sier:

“Lover og rettigheter engasjerer meg. Vi får lære om politikk og samfunnet i dag. Det er noe vi lærer på skolen, men kan ta med oss ut i hverdagen, og som vi har bruk for.”<sup>79</sup>

De poengterer også at det som er kjekt med samfunnskunnskap er at de får bruk for det de lærer i hverdagen, og at det er lett å knytte til eget liv.<sup>80</sup> «Hvis jeg forstår hvorfor vi lærer det, og hvordan det påvirker oss i dag, blir jeg engasjert».<sup>81</sup> Elevene i klasse tre er også enig i at lover og rettigheter er engasjerende å lære om. «Vi lærer om hvordan samfunnet fungerer med straff, domstoler og rettigheter».<sup>82</sup> I klasse 2 er elevene også opptatt av at politikk, lover og rettigheter engasjerer. De begrunner med at «vi lærer om ting på skolen som vi kan ta med ut i hverdagen,

<sup>79</sup> Klasse 2 – elevintervju – 01.11.19

<sup>80</sup> Klasse 1 – elevintervju – 31.10.19

<sup>81</sup> Klasse 2 – elevintervju – 01.11.19

<sup>82</sup> Klasse 3 – elevintervju – 01.11.19

og som vi får bruk for. Det er dagsaktuelt og vi kan trekke det inn til egne meninger».83 De sier også at «flere av temaene får du bruk for, og kan ta med til egen hverdag og knytte til eget liv.

Oppsummert engasjeres elever av innhold som har noe å si for deres liv, noe som er nært, og som treffer dem følelsesmessig. De trekker også frem at de engasjeres av aktuelle temaer, som har innvirkning på hvordan de lever. Resultatene fra spørreskjema viser at over halvparten av elevene likte best historiedelen av faget, deretter samfunnskunnskap og geografi til sist. Likevel kom det frem i samtalen med elevene at de trolig ikke vet hvilke temaer som inngår i hvert hovedområde. Dette bekreftet også lærerne som fremmet at det er en flytende grense mellom temaene, og at de overlapper hverandre.

## **7.2 Lærernes vurdering av faglig innhold**

Som poengtert tidligere engasjeres elevene av faglig innhold som er relevant, dagsaktuelt, nært og som treffer deres følelser. For å se om elevenes og lærernes opplevelser samsvarer, skal jeg nå presentere lærenes perspektiv. Jeg har valgt å sortere svarene til lærerne etter aspekter de tar opp som relevante for elevenes engasjement.

### **7.2.1 Nærhet, innlevelse og empati**

«Elevene må kjenne det på kroppen selv» sier lærer 2. Lærer 1 påpeker også viktigheten av å bruke konkrete og personnære historier for å formidle historien. Han begrunner dette med at det handler om å visualisere, konkretisere og treffe følelsene til elevene, som bidrar til å skape engasjement. Han bruker historiefortellinger til å lage «knagger» som elevene kan feste kunnskap på. Lærer 1 hevder at elevene husker bedre faglig, om de har noe konkret å knytte det til. Lærer 1 differensierer mellom jenter og gutter, og hevder at krig og konflikt engasjerer mye, spesielt for guttene, mens han opplever at jentene engasjeres mer av den personlige historien rundt krigen og av noe som står de nært.

For å skape nærhet bruker lærer 1 historiefortelling. Han er opptatt av at historiefortelling kan bidra til at elevene opplever mestring. Fortellingene handler ikke om begrepsforståelse eller kunnskap som kan oppleves som abstrakt for elevene. Av den grunn kan den bidra til å nå ut til flere elever, fordi de får relatert kunnskapen til en person-nær og konkret historie. Fortellingene

<sup>83</sup> Klasse 2 – elevintervju 01.11.19

knyttet opp til faktiske hendelser, og allmenngyldige problemstillinger elevene møter i hverdagen. Dette støttes av en elev som forklarer viktigheten av at læreren binder sammen kunnskap de har lært før, til noe konkret. Dette illustrerer han ved å referere til spillet «Candycrush», hvor du må forklare ett nivå for å komme videre:

Eks. Candycrush. Du er på ett nivå, og så låses flere opp etter hvor mye du klarer å løse. Slik føler jeg det er i samfunnsfag også. Hvis du løser ett nivå, med å forstå noe, låser du opp flere nivå. Det blir en kjedereaksjon. Som hvis du forstår noe av ett tema, så hjelper det deg å forstå neste tema.<sup>84</sup>

### **7.2.2 Forkunnskap og individuelle erfaringer**

Flere av lærerne peker også på at egne interesser, forkunnskap og bakgrunn har mye å si for elevenes engasjement. Først og fremst nevner samtlige lærere at krig og konflikter engasjerer. «Uten tvil store konflikter og særlig andre verdenskrig».<sup>85</sup> Lærer 2 forteller at elevene går og venter i spenning på spesielt andre verdenskrig. «Det er en stor greie for veldig mange. Flere har hørt historier fra familie og slektninger».<sup>86</sup> Hun begrunner det med at selv om det er lenge siden, og fjernt for de i den forstand, kan de fremdeles høre historier, og kjenne noen som har opplevd krigen. «Det gjør at de føler nærhet til det».<sup>87</sup> Lærer 3 bekrefter også dette og sier «historiedelen i faget, og spesielt krigene engasjerer ofte». Hun opplever at mye av grunnen til at andre verdenskrig engasjerer er fordi de har kunnskap om det fra før. Hun forteller om en gang hun skulle ha om andre verdenskrig, og en elev kom bort og sa: «jeg gleder meg til vi skal ha om verdenskrig, jeg kan alt om det». Lærer 3 hevder da at det ikke handler så mye om det å lære noe nytt, men å vise hva han kunne, som er viktig for å føle på mestring. Hun la til at dette trolig gjaldt flere elever, ettersom det er noe de har kunnskap om fra før, som gjør at de har knagger til å feste videre kunnskap på.<sup>88</sup>

Flere av lærerne trekker frem at personlig interesse og bakgrunn preger engasjementet til elevene. Dette blir spesielt rapportert på den ene skolen, som er en byskole, med elever fra ulike nasjonaliteter. Lærerne fra den skolen sier at det kan se ut som familiebakgrunn har noe å si for elevenes engasjement. Dette er ikke noe jeg kan dokumentere, men som også ble trukket frem

<sup>84</sup> Klasse 1 – elevintervju 31.10.19

<sup>85</sup> Lærer 2 - intervju – 01.11.19

<sup>86</sup> Lærer 2 - intervju – 01.11.19

<sup>87</sup> Lærer 2- intervju – 01.11.19

<sup>88</sup> Lærer 2 – intervju 01.11.19

av elevene. Flere av elevene pekte på at de hadde foreldre som kom fra ulike land, med forskjellig krigshistorie, som de snakket en del om i hjemmet. Elevene sier blant annet at «(...) Jeg har foreldre fra land med stor krigshistorisk bakgrunn i forhold til første og andre verdenskrig, og vi snakker mye om dette hjemme».<sup>89</sup> Dette viser at det som føles nært og personlig blir mer interessant.

### 7.2.3 Samtidsrelevans

«Det som er dagsaktuelt og urettferdig engasjerer(...)» sier lærer 2. Dette støttes av lærer 3 som hevder at det hun merker engasjerer elevene er alt som har med konflikt og urettferdighet å gjøre. Hun legger til: «Det er mye av det som skjer i verden i dag».<sup>90</sup> Lærer 1 påpeker også at det han merker engasjerer er hvordan det er å være ung i dag, og rettigheter til unge. Alle lærerne er enige om at når det kommer til samfunnskunnskap er det et tema som engasjerer enormt, og det er temaet seksualitet. «Det virker som de aldri kan få nok om det».<sup>91</sup> Dette samsvarer med elevene sine svar på hvilke emner som engasjerer. Ser vi på andre samfunnsfaglige emner forteller lærerne at det som går igjen er emner som er dagsaktuelle, relevante, store hendelser, urettferdighet, og menneskerettigheter. Eksempelvis sier lærer 1: «Store og dramatiske hendelser, og store nyheter som tar plass i media engasjerer ofte. Da har elevene mange spørsmål og meninger».<sup>92</sup> Også lærer 2 støtter dette og sier: «Elevene blir engasjert av menneskerettigheter. Det er dagsaktuelt, og urettferdig. Elevene kan kjenne det på kroppen, og det engasjerer de».<sup>93</sup> Hun sier også at elevene engasjeres av klima og bærekraftig utvikling. «Den tendensen som vi ser i samfunnet nå, med klimaengasjement og at ungdom går til gatene, ser vi også igjen i klasserommet».<sup>94</sup> Lærer 3 bekrefter også at klimaet engasjerer. «Det har mye med mediene å gjøre. Store aktuelle saker får plass i mediene, og det spiller også inn på engasjementet dere».<sup>95</sup>

<sup>89</sup> Klasse 2 – elevintervju 01.11.19

<sup>90</sup> Lærer 3 – intervju – 01.11.19

<sup>91</sup> Lærer 3 – intervju – 01.11.19

<sup>92</sup> Lærer 1 – intervju - 31.10.19

<sup>93</sup> Lærer 2 – intervju - 01.11.19

<sup>94</sup> Lærer 2 – intervju - 01.11.19

<sup>95</sup> Lærer 3 – intervju - 01.11.19

### **7.3 Resultatenes forskningsmessige relevans**

Resultatene presentert innledningsvis viste at 90% av elevene mener det faglige innholdet har mye å si for deres engasjement. Et stort flertall av elevene synes temaene i faget er interessant, og de deltar mer når temaet fanger dem. Undersøkelsen viste videre hvilke temaer elevene engasjerer seg for. Funnene viste at en stor andel av elevene foretrekker historie som fagdisiplin. Dette kom frem gjennom spørreskjemaet der de skulle velge et av hovedområdene, samt utdype hva de synes er interessant med samfunnsfag. Høyeste skår fikk historie, deretter samfunnskunnskap og geografi til sist.

I samtale med lærere og elever kom det frem at grensen mellom hovedområdene virker uklart for elevene, og at de er usikker på hvilke temaer som hører til hvert fagområde. Eksempelvis ble geografi lite rapportert hos elevene i spørreskjemaet, mens i intervju var det flere som hadde fokus på temaer innenfor geografidelen. Lærerne forklarer at dette skyldes en flytende grense mellom de ulike fagområdene, der temaer ofte glir inn i hverandre. Det kan også skyldes at historiedelen i følge Andersland (2010) har høyest prioritet av de tre disiplinene. En av de viktigste endringene med den nye læreplanen er at hovedområdene historie, geografi og samfunnskunnskap er slått sammen, for å tydeliggjøre at samfunnsfag er ett fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette har kanskje ikke så mye for elevene å si, da resultatene viser at de ikke har merket så mye til det på forhånd. Det vil kanskje derimot ha mer å si for lærerne. Som lærer 1 sier er undervisningen lagt opp slik at mange av temaene glir inn i hverandre. Dette vil det trolig være større fokus på med den nye læreplanen hvor dybdelæring står i fokus.

Arbeidet mitt har vist noen sentrale faktorer for at innholdet engasjerer. Dette vil bli presentert nedenfor, kategorisert etter aspektene både lærerne og elevene trekker frem som engasjerende.

#### **7.3.1 Nærhet, innlevelse og empati**

Både elevene og lærerne er opptatt av at elevene engasjeres av faglig innhold som treffer følelsene, der de kan leve seg inn i andre sine situasjoner og føle empati. Dette er i tråd med undersøkelsen til Børhaug og Borgund (2018) som viste at elevene engasjeres av innhold som angår dem direkte eller som vekker følelser. Skram (2011) viser til kompetansemål som handler om at elevene skal utvikle empatiferdigheter. Empati er en sentral del av elevenes engasjement. Elevene fremhever at de engasjeres av noe de kan relatere seg til. Dette er en

begrunnelse for at lærer 1 bruker historiefortelling i undervisningen, som kan bidra til å utvikle empati og engasjement. Også innenfor samfunnskunnskap engasjeres elevene av temaer som skaper empati, og at elevene får kjenne det på kroppen selv. Lærerne merker spesielt at elevene engasjeres av urettferdighet, blant annet menneskerettigheter. Elevene relaterer fagstoffet til seg selv, og er derfor spesielt opptatt av unges rettigheter.

En personlig historie bidrar til å aktualisere fagstoffet, der fortellingen settes inn i en historisk kontekst, samtidig som det er på et nivå elevene kan kjenne seg igjen i. Lærer 1 begrunner med at de får en bredere forståelse av det store bildet, og ikke bare fakta som de må pugge til neste prøve. Han starter historien på mikronivå, som elevene kan kjenne seg igjen i, også for å få med seg alle elevene. Ved å starte på elevenes nivå, der de er trygge, kan læreren ta dem gjennom den proksimale utviklingssone som er presentert i kapittel 2.2.2. Læreren kan løfte elevene opp på et høyere nivå hvor de lettere kan få forståelse for begreper, fordi de har knagger fra historiefortellingen til å feste kunnskapen på. Dette kan bidra til at de overskrider sitt selvstendige mestringsnivå, og derfor utvikler nye kunnskaper og ferdigheter (Helle, 2011, s. 46). Slike fortellinger kan også bidra til at flere elever forstår faget på en annen måte, fordi det er nært og konkret.

Både elevene og lærerne trekker frem historiefortellinger der de går inn i et enkeltmenneskets liv og setter det inn i en historisk kontekst, engasjerer elevene. Dette bidrar til å skape en nærhet for elevene. Dette støttes også av Lund (2016) og Bøe (1999) som fremhever historiefortellingens kraft i undervisningen. De hevder at fortellinger kan bidra til å sette hendelser fra fortiden inn i en sammenheng, og skape mening for eleven. Lund fremmer at det også kan bidra til å utvikle elevenes historiebevissthet (Lund, 2016, s. 126). Som lærer 1 trekker frem understrekes det også i Bøe (1999) at elevene husker fortellinger som de kan knytte opp mot egne liv, eller hvor de kan kjenne seg igjen (s. 32). Dette støttes også av den tidligere undersøkelsen til Christophersen (2003), der det kommer frem at elevene engasjeres av konkrete og nære temaer, der personfokusert og narrativt stoff fremmes (Christophersen m.fl. 2003, s. 204).

### 7.3.2 Forkunnskap og individuelle erfaringer

Innenfor historiedelen var krig og konflikt høyt rapportert som engasjerende for elevene. Både elevene og lærerne begrunnet at dette hadde sammenheng med elevenes bakgrunn, røtter og hvor de kommer fra.

Lærerne poengterer at det handler også om at elevene har forkunnskap om temaet. Dette gjelder spesielt 2.verdenskrig. Lærerne opplever at elevene venter i spenning på dette temaet, og mye av grunnen er at de har kunnskap om det fra før. Flere av elevene har hørt historier fra familie eller slektninger. At elevene kan noe om temaet fra før kan bidra til mestring, opplever lærerne. Det handler ikke så mye om å lære noe nytt, men å kunne vise hva de kan, som gjør at de kan føle på mestring, forklarte lærer 3. Elevenes forkunnskap gjør også at de har «knagger» til å feste videre kunnskap på. I kapittel 2.2.2 så vi at mestring er en sentral faktor for elevenes motivasjon og engasjement. Blant annet viser Zepke og Leach (2010) at mestring og selvopplevd kompetanse er sentralt. Dette kan forklare hvordan forkunnskaper kan bidra til mestring, og forklare hvorfor flere elever peker på at kriger og konflikter er engasjerende.

Lærerne er opptatt av elevene, deres røtter og hvor de kommer fra. Det er et poeng med den nye læreplanen, hvor historiefaget ikke bare skal bli her og nå, men elevene skal få utviklet sin historiebevissthet i forhold til familietradisjoner, bakgrunn og kultur. Den nye læreplanen sier blant annet at:

Faget skal bidra til at elevane ser samanhengar mellom individuelle val, samfunnsstrukturar og tolegrensene i naturen. I samfunnsfag skal elevane få høve til å utforske sin eigen identitet, lokalsamfunnet dei lever i, og nasjonale og globale problemstillingar (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

I intervju trakk flere elever frem at deres interesse for faget kom hjemmefra, av eksempelvis historieinteresserte foreldre. Samtidig indikerer undersøkelsen at historieforståelse og tradisjoner er viktig for elever med flerkulturell bakgrunn. Eksempelvis opplever lærerne at elever med en annen bakgrunn viser større engasjement for skolen. Lærer 3 begrunnet det med at de kom fra land som ikke har samme rettigheter når det gjelder skole, og dette kunne være med å bidra til interesse og engasjement for skolen. Hun opplever at norske elever trolig har et annet syn på dette, ettersom det her er skoleplikt. Samtidig er dette noe som kan diskuteres. Det kan ha seg slik at disse elevene kommer fra familier som er historieinteresserte og at dette har

fokus i hjemmet. På samme måte kan norske elever ha historieinteresserte foreldre, som preger deres interesse.

### **7.3.3 Samtidrelevans**

Elevene og lærerne sier at aktuelt fagstoff er engasjerende. Det må være relevant, og at elevene ser en nytteverdi i det de lærer. Det er viktig at elevene føler de får bruk for det de lærer. For eksempel så vi at seksualitet og samliv engasjerer elevene mye. Dette er aktuelt for elevene, og som de får bruk for i egen hverdag. Dette er i tråd med formålet til faget hvor faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk dannelse. De skal også utvikle bevissthet om hvordan de kan påvirke det lokale og globale fellesskapet og sin egen livssituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Elevene engasjeres også av rettigheter og plikter. Lærerne opplever også dette, og hevder at store, dagsaktuelle saker, og spesielt om urettferdighet engasjerer. Som Christophersen (2003) viste er elevene medieorienterte og får interesser påvirket av medier (s. 203). Elevene er opptatt av hvordan det er å være ung i dag. Det handler om temaer de kan knytte til seg selv, kjenne på kroppen og få bruk for.

Innenfor geografi er demografi et populært tema. Elevene begrunner med at det bidrar til å forstå verden, og hvordan man kan forstå ulike land, og se det store bildet. Samtidig kan de se sammenhenger mellom store konflikter, og hvordan det påvirker befolkningen i landene. Elevene ser en nytteverdi, fordi de lærer om verden og samfunnet. Dette er i tråd med formålet med samfunnsfag som fremmer at elevene skal kunne se sammenhenger mellom historiske, geografiske og nåtidige forhold, og hvordan de påvirker hverandre. Gjennom dette skal elevene forstå seg selv og samfunnet i fortid og nåtid (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene poengterer også at klima og bærekraft engasjerer. Formålet med faget sier blant annet at elevene skal forstå forholdet mellom naturen og de menneskeskaptede omgivelsene. Det skal også stimulere til økt bevissthet om sammenhenger mellom produksjon og forbruk, og hvilke konsekvenser ressursbruk og livsutfoldelse kan ha på natur, klima og en bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Klima og bærekraft er også populært hos elevene. Det er dagsaktuelt, og tar stor plass i medier. Lærerne begrunner med at det handler om deres liv og fremtid. Dette er i tråd med undersøkelsen til Børhaug og Borgund som fant at elevene motiveres av store samfunnsproblemer, og at samfunnsfag gir gode muligheter for å jobbe med store, sosiale og politiske problemer.



### 7.3.4 Historiebevissthet og dybdelæring

Det faglige innholdet som engasjerer er konkret, relevant, dagsaktuelt og har nytteverdi. Det er interessant å se at det de trekker frem som kjekt med historie, er at de lærer om sammenhengen mellom fortid og nåtid, og hvordan store historiske hendelser har påvirket og formet verden vi lever i, i dag. Vi bør merke oss at elevene ikke refererer til faktiske hendelser, men til selve funksjonen til historiefaget: å skape historiebevissthet. De refererer til selve definisjonen av historiebevissthet: at vi som individer inngår i historiske hendelser som ikke er avsluttet, og som vi er en del av. Det innebærer forestillinger om fortiden, forståelse av samtiden og forventninger om fremtiden (Stugu, 2008). Det er tydelig at elevene her viser en form for metakunnskap som handler om hvilken funksjon historiefaget kan ha. Dette er i tråd med en del av formålet til samfunnsfag som sier blant annet:

Som menneske inngår vi i ein historisk samanheng, og ei lang rekkje historiske hendingar har påverka utviklinga av samfunnet. I samfunnsfaget skal elevane lære om det kulturelle mangfaldet i verda i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne. Såleis skal faget medverke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Vi har sett at hovedområdene glir mer inn i hverandre, og at skillet mellom disse er uklart for elevene. I den nye læreplanen er dette skillet borte, og det skal bli mer fokus på dybdelæring, som elevene fremhever som en sentral faktor for deres engasjement. Faget oppleves derimot til tider som et «puggefag», som preges av «vite-at»-kunnskap, hvor de må pugge datoer, navn og hendelser for å gjengi på prøve. Dette er i tråd med Christophersen (2014) som hevder at samfunnsfaget har vært preget av at elevene skal opp til eksamen, og dermed vurderes de i kunnskaper på et lavt taksonomisk nivå. Dette løftes også frem i NOU 2015, som en grunn til fornying av læreplanene: læreplanene inneholder for mye, og dette fører til overflatelæring. Overflatelæring gjør at flere elever opplever faget vanskelig.

Hvis lærerne bruker læreboken i for stor grad i undervisningen, kan det gå ut over dybdelæring og aktualisering. Som presentert i kapittel 3.1.4 er lærebøkene ofte utdaterte og åpner i liten grad opp for kritisk tenkning og refleksjon (Bachmann, 2004, s. 138). Elevene rapporterer at de i stor grad bruker læreboken, ofte til å lese eller gjøre oppgaver. Dette kan forklare hvorfor flere elever på at de sliter med å forstå hvorfor de lærer det de lærer. Er boken gammel og

utradert, vil det trolig være lite rom for aktualisering og dybde, som er en viktig forutsetning for elevenes læring og motivasjon. Elevene fremmer at om de får gå i dybden i et tema, vil det gjøre det lettere å forstå sammenhenger, som skaper økt forståelse for faget. Zepke og Leach (2010) er også opptatt av betydningen av selve undervisningen for elevens engasjement. De hevder at dype læringserfaringer er viktig for elevengasjement (Zepke & Leach, 2010, s. 171). Samtidig som elevene engasjeres av dybdelæring, må det også være relevant og ha en nytteverdi. Skram (2011) understreker dette og hevder at faren med faget er at kunnskapsmengden kan fremstå for abstrakt for elevene, at det er så atskilt fra deres hverdag og dermed blir det irrelevant og unyttig. Han viser at bruken av ferdigheter og operative begrep, kan gi faget en plass i elevenes konkrete virkelighet (Skram, 2011, s. 9).

Funnene mine støtter opp om tidligere forskning som viser at elevene engasjeres av faglig innhold som er konkret, nært, aktuelt og relevant. En viktig forutsetning for elevenes engasjement er at det treffer deres følelser. Noen av undersøkelsene jeg har brukt til å sammenligne mine resultater med er av eldre dato. Funnene viser at det ser ut til at sentrale begreper fra K06 som multiperspektivitet og historiebevissthet ser ut til å være implementert i undervisningen. Elevene trekker selv frem at de engasjeres av å forstå sammenhengen mellom fortid og nåtid, der de ikke refererer til faktiske hendelser, men selve funksjonene til faget.

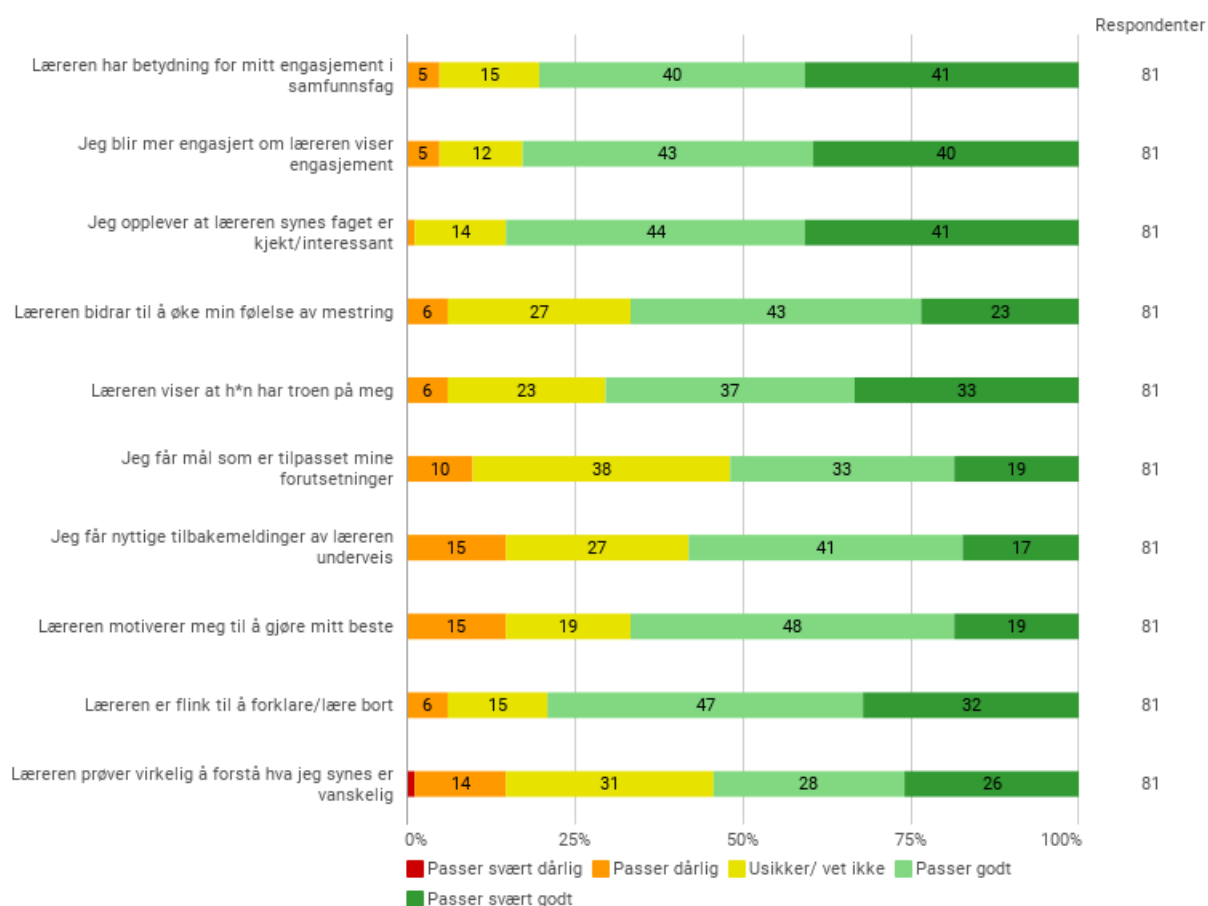
## 8 Lærerenes betydning for elevenes engasjement

«Læreren betyr alt» poengterer en elev fra klasse 1. I intervjuene trakk nesten samtlige frem at læreren er det viktigste for deres engasjement. Vi har sett gjennom de forrige kapitlene hva som engasjerer elevene av arbeidsmåter og faglig innhold. Det som likevel går igjen hos elevene er betydningen av læreren. Dette trekker de stadig frem i forhold til at det er læreren som planlegger undervisningen og formidler det faglige innholdet. I dette kapitlet skal vi se på hvilken betydning læreren har for elevenes engasjement i faget.

### 8.1 «Læreren betyr alt» - elevenes perspektiv

Innledningsvis vil jeg presentere en figur med svarene til elevene på ulike påstander om lærerens betydning for deres engasjement.

Figur 22 Påstander om betydningen av læreren for elevenes engasjement



Figur 22 viser elevenes svar fordelt prosentvis. Påstanden «læreren har betydning for mitt engasjement i samfunnsfag» har 81% som svarer at det passer godt eller svært godt. På påstanden «jeg blir mer engasjert om læreren viser engasjement» svarer 83% av elevene at det passer godt eller svært godt. Ser vi på: «Jeg opplever at læreren synes faget er kjekt/interessant» har 85% svart passer godt eller svært godt. Disse svarene danner et tydelig bilde av at elevene mener lærerne har betydning for deres engasjement. Når det kommer til lærerens betydning for elevenes mestring svarer 66% at læreren bidrar til deres følelse av mestring. På påstanden «læreren viser at h\*n har troen på meg» svarer 70% at det passer godt eller svært godt. «Jeg får mål som er tilpasset mine forutsetninger» er litt mindre rapportert med 52% som svarer at det passer godt eller svært godt.

For å utdype elevenes vurderinger om lærerens betydning for deres engasjement spurte jeg også om dette i intervjuet. Gjennomgående i intervjuet ble læreren trukket frem, både når det var snakk om arbeidsmåter eller faglig innhold. Følgelig vil jeg presentere elevenes svar på betydningen av læreren. Klassene er relativt samstemte, og jeg vil derfor presentere elevene samlet.

I samtale med elevene kom det frem at noe av det som engasjerte dem var at læreren bidro til å øke elevenes tro på seg selv. Eksempelvis sa en elev: «En god lærer er en lærer som viser engasjement, (...), og tar seg tid til oss elever, og hjelper oss».<sup>96</sup> En annen la til:

Læreren legger til rette for at vi skal svare og bidra i undervisningen. Selv om vi ikke svarer helt riktig, klarer hun å snu det til noe riktig. Det gjør at jeg får tro på meg selv, og lyst til å fortsette å rekke opp hånden i undervisningen, og ikke blir redd for å svare feil. Det er bra for klassemiljøet.<sup>97</sup>

Elevene fremhever at mestring er viktig for deres engasjement. Eksempelvis sier en elev: «Hvis jeg klarer å forstå hvorfor jeg lærer, og føler jeg får det til, blir det kjekkere og mer engasjerende»<sup>98</sup>. De fremmer av den grunn viktigheten av læreren i undervisningen, fordi: «det er læreren som planlegger undervisningen og formidler det til oss på en engasjerende måte».<sup>99</sup>

<sup>96</sup> Klasse 1 – elevintervju – 31.10.19

<sup>97</sup> Klasse 3 – elevintervju – 01.11.19

<sup>98</sup> Klasse 1 – elevintervju – 01.11.19

<sup>99</sup> Klasse 1 – elevintervju – 31.10.19

De påpeker at det er læreren som legger opp undervisningen, etter deres behov, og derfor engasjerer dem. Eksempelvis sier en elev:

Læreren betyr nesten alt for mitt engasjement i faget. Fordi det er han som sørger for at vi holder oss interesserte. Han planlegger timene, og inspirerer oss. Han gir oss oppgaver som han fremstiller som interessante. Det påvirker mitt engasjement og gjør at jeg har lyst å gjøre mitt beste.<sup>100</sup>

Slik løfter en elev frem lærerens sentrale rolle, og en annen legger til: «Måten læreren fremstiller temaene på har mye og si. Han kan gjøre det gøy, slik at vi har lyst til å lære».<sup>101</sup> Elevene utdyper og trekker frem at om læreren klarer å gjøre temaet interessant, så vil det engasjere dem. Også i klasse 2 peker de på viktigheten av læreren i undervisningen. En elev sier eksempelvis: «jeg blir engasjert av læreren, og hvordan han underviser. Hun har mye energi, og det smitter over på meg».<sup>102</sup> Elevene argumenterer for at det som engasjerer med læreren er om han viser at han synes det er kjekt selv.<sup>103</sup> I klasse 3 var det også enighet blant elevene da det var snakk om lærerens betydning. De poengterer at læreren engasjerer mye. Blant annet sa en elev:

Hun gjør hvert tema gøy. Hun viser at hun interesserer seg og liker jobben. Hun gjør at det er meningsfullt å lære om de ulike temaene.<sup>104</sup>

At læreren er engasjerende begrunner en elev med at «hun er bare seg selv, en engasjerende og sprudlende person. Hun engasjerer seg veldig mye for at vi skal lære».<sup>105</sup> Sitatet kan tyde på at elevene mener at engasjement er et personlighetstrekk hos læreren. Elevene fremmer også at det handler om hvordan læreren opptrer i klasserommet. De poengterer at om læreren beveger seg i klasserommet, bruker stemmen og virker engasjert, vil det hjelpe på deres engasjement. De påpeker at det har utrolig mye å si for at læreren er engasjert, for deres engasjement. Dette begrunnes med at det er læreren som skaper interessen deres. Det peker på at det er viktig at det viser at læreren liker å ha timene. «En god lærer må vise at han/hun er engasjert og

<sup>100</sup> Klasse 1 – elevintervju – 31.10.19

<sup>101</sup> Klasse 1 – elevintervju – 31.10.19

<sup>102</sup> Klasse 1 – elevintervju – 31.10.19

<sup>103</sup> Klasse 1 - elevintervju – 31.10.19

<sup>104</sup> Klasse 3 – elevintervju – 01.11.19

<sup>105</sup> Klasse 3 – elevintervju – 01.11.19

interessert i faget».<sup>106</sup> En annen elev legger til: «En god lærer er en lærer som viser engasjement, og som kan temaet vi skal lære om godt. Slik at han lett kan lære det fra seg uten å måtte bruke lærebok».<sup>107</sup> Også i klasse 2 peker de på viktigheten av læreren. Der sier de blant annet at «læreren betyr veldig mye. Læreren kan få et kjedelig tema til å bli engasjerende og interessant»<sup>108</sup>.

Elevene hevder at de kan ha undervisning om et kjedelig tema, men når læreren er engasjert og viser interesse, smitter det over på dem. De peker også på at læreren bruker forskjellige arbeidsmetoder, og varierer undervisningen. Noe av det viktigste med hvordan læreren tilrettelegger er at de hører på deres ønsker og gir dem medbestemmelsesrett. Dette ser vi komme frem i intervjuene: «Han bruker humor og sarkasme i undervisningen som gjør det kjekkere for oss, som gjør det lettere å engasjere seg»<sup>109</sup>. «Han lar oss være kreative og bruke kroppen»<sup>110</sup>. «Hun viser at hun har planlagt nøye, og tar med seg gjenstander eller bøker».<sup>111</sup> «Det er viktig at læreren har interesse for det han skal lære bort og viser at han er engasjert. Det smitter over på oss».<sup>112</sup>

## 8.2 Lærernes perspektiv

«Det er klart at for at elevene skal bli interessert i undervisningen, er det en selvfølge at man stiller til timene med engasjement og får det til å smitte over til elevene».<sup>113</sup> Sitatet er hentet fra intervju med lærer 1. Hovedsakelig gir lærerne det samme bildet som elevene når det kommer til betydningen av læreren for deres engasjement. «Det er av og til sånn at du føler at det har alt å si» hevdet lærer 3 innledningsvis på dette spørsmålet i intervjuet.

Lærerne trekker frem ulike aspekt som omhandler deres engasjement. De er tydelig på at deres engasjement smitter over på elevene. Det handler om å skape levende undervisning, og la engasjementet skinne gjennom. Dette eksemplifiserer lærer 1 med at han prøver å være fysisk aktiv i undervisningen. Han sier: «Når jeg snakker om noe i timene, bruker jeg kroppsspråk og

<sup>106</sup> Klasse 2 – elevintervju 01.11.19

<sup>107</sup> Klasse 1 – elevintervju 31.10.19

<sup>108</sup> Klasse 2 – elevintervju 01.11.19

<sup>109</sup> Klasse 1 – elevintervju 31.10.19

<sup>110</sup> Klasse 1 – elevintervju 31.10.19

<sup>111</sup> Klasse 3 – elevintervju 01.11.19

<sup>112</sup> Klasse 1 – elevintervju 31.10.19

<sup>113</sup> Lærer 3 – intervju 01.11.10

stemmen». For eksempel bruker han alvorlig stemme når det er alvorlige temaer. Dette forklarer han med:

Når jeg har om konflikter og lignende bruker jeg gjerne klipp eller fortellinger som inneholder vitneskildringer eller ekte historier. Dette viser jeg, eller leser for elevene. Det gjør det til en levende fortelling for dem. Hvor du da gjerne er litt mer alvorlig. Så har du andre temaer som er mer løsslupne hvor jeg kan bruke mer humor.<sup>114</sup>

Lærer 1 forteller også at når han har temaer som han er veldig opptatt av, kommer engasjementet helt naturlig. Han eksemplifiserer med når de har om andre verdenskrig: «Det er noe jeg har vært interessert i fra da jeg var elev selv, og det er naturlig at mitt engasjement skinner gjennom».<sup>115</sup>

Lærerne fremhever i intervjuene ulike utfordringer når det kommer til å være engasjert i undervisningen. Det kan bunne i to ulike aspekt: at de mangler interesse, eller at de ikke føler seg trygg i temaet.

For det første, når det kommer til manglende interesse sier blant annet lærer 1: «Jeg har hatt timer hvor jeg merker at jeg ikke har engasjement for det tema vi holder på med», da er det vanskeligere å skape engasjement. «Men det er ett av kompetansemålene, og elevene må gjennom det. Hvis du ikke har engasjement og elevene merker det på deg, kan jeg forstå at de sliter også». Lærer 3 utdyper også at det er noen temaer som er vanskeligere å engasjere seg i: «Sånn er det jo med alt. Noen ting må man jobbe ekstra med for å engasjere seg i. Jeg tenker det er vårt ansvar som lærere å engasjere elevene».<sup>116</sup>

Lærer 2 utdyper vanskeligheten med å gå til hver time med samme engasjement. Hun trekker også frem at det er noen temaer du engasjerer deg mer i enn andre, men at de hele tiden prøver å tenne gnisten til elevene. Lærer 2 poengterer et viktig aspekt om deres ansvar for elevenes engasjement. Hun sier:

<sup>114</sup> Lærer 1 – intervju – 31.10.19

<sup>115</sup> Lærer 1 – intervju 31.10.19

<sup>116</sup> Lærer 3 – intervju 01.11.19

Du har et stort ansvar, det å gå til hver time og finne gnisten som må være der for elevene. Noen ganger kan det føles som en bær å bære, for å være like engasjert og kjenne like mye på den gnisten mange ganger for dagen hver eneste dag, mange uker i året lar seg nesten ikke forene. Samtidig som det er så viktig for elevenes engasjement.<sup>117</sup>

Lærerne viser altså til at de har mye ansvar når det kommer til å være engasjert i hver undervisningstime, som de har flere av i løpet av dagen. De fremmer at når de driver undervisning, er det å få elevene engasjert og interessert i det man holder på med, selve jobben. Lærer 1 sier at elevengasjementet i undervisningen ikke er en selvfølge, men noe man må jobbe med for å skape. Lærer 2 utdyper at det innebærer en gnist hos den som lærer bort, som må være til stede for å få engasjert undervisningen:

Det at jeg som lærer kjenner på gnisten i meg, en interesse, og et indre ønske om at dette vil jeg skal vekke noe hos elevene, er noe av det som faktisk tenner gnisten hos de også.<sup>118</sup>

Det andre aspektet, lærernes egen kunnskap, handler om at lærerne selv føler på at de ikke mestrer alle undervisningstemaene like godt, og derav har vanskelig for å vise engasjement. Læreren 1 fremmer også at hvis man skal kreve at elevene er engasjert i undervisningen, er minstekravet at læreren er det også. Han utdyper og sier:

Læreren må være interessert i det man underviser i. Om man ikke er interessert må man prøve å «fake» det. Man kan ikke gå inn i en time og tenke at noe er kjedelig. Det smitter over på elevene.<sup>119</sup>

På samme måte som elevene er det temaer lærerne engasjerer seg mer for enn andre. Lærerne begrunner det i at dette handler om forkunnskap og mestring. Eksempelvis sier lærer 2: «De temaene jeg synes er spennende, og som jeg mestrer, opplever jeg at elevene ser». Hun legger til at det er temaer hun føler hun ikke mestrer så godt, eksempelvis geografi og bergarter. «Da merker jeg at jeg må tvinge engasjementet frem, og konsentrere meg om å virke engasjert». Det

<sup>117</sup> Lærer 2 – intervju – 01.11.19

<sup>118</sup> Lærer 2 – intervju – 01.11.19

<sup>119</sup> Lærer 1 – intervju 31.10.19



handler om at lærerne må ha ulike strategier når de ikke er engasjert i fagstoffet. De uttrykker at de ikke kan avsløre dette for elevene, som gjør at de må late som.

Lærer 3 sier også at det er viktig at elevene slipper til, og at undervisningen er godt organisert. Hun legger til at det også handler om hennes engasjement. «Jeg må kjenne på gnisten i meg, og interesse. Jeg har et indre ønske om at det skal vekke noe hos elevene». Hun hevder at det er viktig at elevene ser at hun er engasjert i undervisningen, og da kan de også bli det.

### **8.3 Resultatene forskningsmessige relevans**

Funnene fra undersøkelsen min viser at lærerne betyr mye for elevenes engasjement i undervisningen. Læreren er sentral for motivasjonen, mestring, formidlingen og i planleggingen av undervisningen. Lærerne er selv klar over sin viktige rolle, og fokuserer på at det er deres ansvar å legge til rette for engasjert undervisning.

Vi så at Havik og Westergård (2019) sin undersøkelse pekte i samme retning som elevenes og lærernes svar. Resultatene av deres studie viste at lærerne hadde betydning for elevene sitt engasjement og særlig den emosjonelle delen av relasjoner var viktig. Studien pekte også på at dette var særlig tydelig hos ungdom og gutter. Innledningsvis i Stortingsmelding 22 så vi at motivasjonen og skolelysten faller med alderen, og er lavest på 10.trinn. Læreren spiller en viktig rolle for elevene. I tillegg til at læreren skal engasjere, motivere, inspirere og skape interesse, fremhever elevene at læreren skal legge til rette for et godt klassemiljø. Læreren må se hver enkelt elev. Dette er i tråd med det Havik og Westergård (2019) fremmer om at det er viktig at læreren bryr seg om hver elev, og er interessert i den enkelte, som er en sentral forutsetning for engasjerte elever.

Læreryrket er komplekst. Læreren skal organisere undervisning, som skal være engasjerende, holde orden og ro, gi tilstrekkelige tilbakemeldinger til hver enkelt elev, og formidle faget på en engasjerende måte. Havik og Westergård (2019) konkluderer med at læreren må legge til rette for et godt samspill mellom seg og elevene, og elevene imellom, de skal de skal legge til rette for at alle elever skal oppleve å være engasjerte i læringsprosessen, og forebygge at elever mister engasjement eller blir uinteresserte. Lærerne har vist at dette kan føles som et stort ansvar og til tider en bær å bære. Dette kan trolig også forklare hvorfor undervisningen er preget av

lærerstyrt undervisning, for det å gå til hver time, hver eneste dag, hele året, med varierende, elevaktive arbeidsoppgaver er naturlig å tenke at det nesten ikke lar seg forene.

På landbasis gjennom *Elevundersøkelsen*, som inkluderer alle grunnskoler i landet, kommer også lærerens betydning frem. Elevene gir en skår på 4,5 av 5 mulige på at de opplever at læreren har tro på at de kan gjøre det bra på skolen. At læreren har tro på elevene er viktig for deres engasjement, og er et av ti kjennetegn på engasjert undervisning fremmet i kapittel 2.3. Elevene jeg har undersøkt skiller seg sånn sett ikke særlig fra landsgjennomsnittet. Det betyr at mine funn støtter opp under tallene på landsbasis om at læreren er viktig for elevene.

Som vist til i teorikapittelet henger engasjement sammen med motivasjon. Motivasjon blir situasjonsbestemt avhengig av læringsmiljø og av interaksjon mellom lærer og elev (Øia, 2011). Dette understreker lærerens sentrale rolle. I Stortingsmelding 22 fremmes det også at lærerens evne til å være en god leder av klassen, er en forutsetning for motiverte elever og et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartement, 2011). I selvbestemmelsesteorien fremmes også lærerens betydning, i form av at læreren skal legge til rette for autonomi, mestring og sosial kompetanse. Undersøkelsen min har vist at dette er viktig for elevenes engasjement. Hvis læreren tilrettelegger for et godt læringsmiljø, gir konstruktive tilbakemeldinger og gir oppgaver som fører til mestring, kan det føre til økt motivasjon (Manger, 2013, s. 155). I den humanistiske tilnærmingen til motivasjon fremmes det at selvrealisering er grunnlag for læring. I følge Maslow må de fysiologiske behovene være dekket for å oppnå selvrealisering (Woolfolk, 2004, s. 277). Det er derfor en sammenheng mellom elevenes behov for å føle trygghet, med læring. Læreren må legge til rette for et positivt klassemiljø som fremmer læring, hvor elevene kan prøve og feile. Dette fremmes av elevene som sier at de engasjeres av måten læreren tilrettelegger for et trygt klassemiljø. «Hvis du rekker opp hånden, blir læreren veldig glad og engasjert, selv om du svarer feil. Hun gjør at det ikke er skummelt å svare feil, og det gjør at vi får lyst til å bidra mer».120 På bakgrunn av dette er det viktig at læreren forstår hva som fremmer elevenes motivasjon. Dette fremmes av Ryan og Deci (2000) som vist i kapittel 2.2.2. De hevder at fordi mange av oppgaven som blir gitt i skolen ikke er interessante i seg selv, er det viktig å vite hvordan man fremmer elevaktive og viljestyrte former for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Gjennom de forrige kapitlene har både elevene og lærerne fremmet ulike elementer i undervisningen som engasjerer. Eksempelvis elevaktive og

120 Klasse 3 – elevintervju – 01.11.19

dialogiske arbeidsmåter. Likevel kommer det frem at disse er lite brukt. Dette understreker det store ansvaret lærerne har. Selv om lærerne er bevisst på dette er det ulike årsaker som kan begrense deres arbeid, som tid, økonomiske ressurser, overskudd og fritid.



## 9 Konklusjon

Målet for denne oppgaven var å få en grunnleggende og dypere forståelse av hva som engasjerer elever i samfunnsfag, sett fra elever og læreres perspektiv. Jeg har sett på hva som engasjerer av arbeidsmåter, læremidler, faglig innhold og hvilken betydning læreren har. Analysen er basert på egne kvalitative og kvantitative data, i form av spørreskjema og intervju av elever på 10.trinn og deres lærere. En kombinasjon av disse metodene har bidratt til å belyse problemstillingen «Hva engasjerer elever i samfunnsfag, sett fra elever og læreres perspektiv?».

De empiriske funnene er analysert og tolket på bakgrunn av tidligere forskning om hvordan undervisningen i samfunnsfag foregår og hvordan elevene opplever den. Jeg kan se at det kan være vanskelig å få tak på hva som faktisk engasjerer elevene, da hver elev har sin subjektive opplevelse av undervisningen, og legger forskjellig betydning inn i ulike kategorier. Til tross for dette har jeg prøvd å danne et bilde av elevers opplevelse av engasjement i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Studien gi oss et innblikk i hvordan elever i tre klasser opplever undervisningen og hvilke tanker lærerne gjør seg. Ettersom dette er en begrenset studie, bestående av kun tre klasser fra to forskjellige ungdomsskoler, kan man ikke generalisere funnene. Man kan heller ikke se bort ifra at dette også kan gjelde andre elever på 10.trinn.

Første del av analysen, kapittel 5, tok for seg elevenes forståelse og opplevelse av begrepet engasjement, der jeg så på elevenes vurderinger av sammenhengen mellom engasjement og deltakelse. Elevene forklarte engasjement med begreper som deltakelse, interesse, fordypning, motivasjon, innsats og det å bry seg. Resultatene viste også at det er en sammenheng mellom engasjement og deltakelse, der elevene deltar mer når de engasjerte. Vi har sett at en stor andel av elevene svarer at de deltar i undervisningen både skriftlig og muntlig. Dette samsvarer med måter engasjement kommer til uttrykk som vist i kapittel 2.1 av Vicky Trowler. Elevene rapporterer også at de følger med i samfunnsfagundervisningen, noe som kan være en indikator på positivt emosjonelt engasjement. Den kognitive dimensjonen av engasjement handler om interesse, og funnene viste at en stor andel av elevene synes at faget er interessant.

I andre del av analysen i kapittel 6 så vi på hva slags undervisning som dominerer i samfunnsfag, inkludert læremidler, og hvilke arbeidsmåter elevene vurderer som engasjerende. Funnene mine støtter opp om en tradisjonstese, der norsk skole ser ut til å være preget av tradisjon. Undervisningen fra min undersøkelse ser ut til å være preget av lærerstyrte og

klasseromsbaserte arbeidsmåter som tavleundervisning og selvstendig arbeid. Læreboken ser også ut til å være ofte brukt. Dette er i tråd med tidligere forskning. Vi kan også se funn som støtter opp om en fornyelse, hvor det ser ut til at dialogiske arbeidsmåter som parvis arbeid, gruppearbeid og diskusjoner er blitt mer brukt enn i tidligere undersøkelser vist i kapittel 3.1.1. Elevene engasjeres av elevaktive og dialogiske arbeidsmåter. Elevaktive og samfunnsbaserte arbeidsmåter blir likevel sjeldent brukt. Herunder så vi også at det eksisterer noen variasjoner mellom klassene. Det var høyere forekomst av tavleundervisning og dialogiske arbeidsmåter i klasse 2 og 3 som hører til samme skole, enn i klasse 1 fra en annen skole. Ved å se på klassene hver for seg har jeg funnet ut at det er noen forskjeller i de ulike klassene, men forskjellen ser ut til å være større mellom skolene. Dette kan tyde på at lærersamarbeid kan føre til lik praksis innad på skolen.

I kapittel 7 så vi på hvilket faglig innhold som engasjerer elevene. Funnene viser at elevene engasjeres av nært, konkret, aktuelt, relevant innhold, og innhold som treffer følelsene deres. Det er viktig at elevene ser nytteverdien av det de lærer, og de engasjeres av å gå i dybden og lære på egenhånd. Undersøkelsen min viste indikasjoner på at bakgrunn påvirker elevenes engasjement. Flere elever poengterte at deres engasjement for samfunnsfag bunnet i bakgrunn og familietradisjoner. Dette ble også støttet av lærerne som fremmet at det ser ut til at historieforståelse og tradisjoner er viktig for spesielt elever med flerkulturell bakgrunn. Dette er et poeng ved den nye læreplanen som fremmer at elevene skal få utviklet sin historiebevissthet i forhold til familietradisjoner, bakgrunn og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2020d). I lys av dette er det flere temaer som kunne vært aktuelle og forsket videre på. Blant annet kunne en sett på betydningen av elevenes bakgrunn for deres interesse og motivasjon i faget.

I siste del av analysen, i kapittel 8 så vi på hvilken betydning læreren har på elevenes opplevelse av engasjement, og hvordan læreren tilrettelegger for engasjert undervisning. Resultatene viser at en engasjert lærer som gjør undervisningen levende, konkret og aktuell for elevene engasjerer. Lærerne må by på seg selv, bry seg om eleven, ha tro på dem, og tilpasse fagstoffet til elevgruppen. Læreren er sentral for å skape et trygt og godt læringsmiljø, noe som er en viktig faktor for elevenes engasjement. Undersøkelsen har vist at elevene fremhever at læreren betyr nesten alt. Læreren har et stort ansvar for elevenes engasjement og motivasjon. De skal blant annet planlegge engasjerende undervisningsopplegg, formidle faget, inspirere, tenne en gnist hos elevene og se hver enkel elev.

Engasjement inngår i et større fagfelt som omhandler motivasjon, fordi både engasjement og motivasjon handler om hva som driver elevenes aktivitet. Vi har sett i kapittel i 2.2.2 at dette både kan være indre og ytre påvirket. Ryan og Deci (2000) argumenterer for at det finnes flere former og nivåer av ytre motivasjon, som vil avhenge av hvor autonom aktiviteten er. Det er derfor viktig at læreren vet hvordan man fremmer aktive og viljestyrte former for ytre motivasjon, som kan internaliseres og føre til at elevene blir indre motivert. Her kan eksempelvis arbeidsmåter, interessant faginnhold eller læreren i seg selv være ulike ytre faktorer, som fører til indre motivasjon. Det er en tett kobling mellom engasjement og kvalitet. Klarer man å engasjere elevene, vil man kunne oppnå bedre kvalitet i undervisningen, som bidrar til bedre læring. Jeg vil derfor avslutningsvis diskutere Zepke og Leach (2010) sine beskrivelser av hva som kjennetegner engasjert undervisning i lys av undervisningen i klassene jeg har undersøkt.<sup>121</sup>

Er det undervisning som øker elevene sin tro på seg selv?

Gjennom oppgaven har vi sett at mestring er en viktig faktor for elevenes engasjement. 64% av elevene svarte at de er i stand til å mestre de faglige utfordringene. Elevene hevder i intervjuet at mestring henger tett sammen med deres engasjement. De sier blant annet at når de opplever å få til noe i faget, gjør det at de får lyst til å arbeide mer. Lærerne fremhever også dette, der de opplever at når elevene føler mestring blir de engasjerte. Et eksempel lærerne trekker frem er når de har arbeidsmåter der elevene må utforske på egenhånd. Det begrunnes med at elevene får eierskap til oppgaven og mestring av å få til noe på egenhånd.

Vi har også sett at det faglige innholdet elevene engasjeres av er konkret, nært og treffer dem følelsesmessig (Børhaug & Borgund, 2018). Det kommer også frem at læreren har betydning for elevenes mestring. Det var samtidig noen elever som poengterte at samfunnsfag kan oppleves vanskelig fordi de sliter med å forstå nytteverdien i det de lærer, og sammenhengen. Elevene forklarer dette blant annet med at faget til tider kan oppleves som puggefag, der «vite-at» kunnskap dominerer. Dette kan gjøre det vanskelig for elevene å se sammenhenger, og få dypere forståelse. Dagens skole preges av overflatelæring, og dette er en av grunnene til at dybdelæring er sentralt i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som vist tidligere kan det se ut til at undervisningen øker elevenes tro på seg selv, gjennom at de opplever

<sup>121</sup> Som vist i kap. 2.3 er ikke punkt 7 og 8 like relevant for min oppgave, og vil ikke bli kommentert her.

mestring og får oppgaver tilpasset hver enkelt. Samtidig har vi sett at undervisningen er forskjellig, og at arbeidsmåtene som blir rapportert oftest brukt er dårligst likt blant elevene.

Er det undervisning som fremmer selvbestemmelse?

Dette handler om at elevene får arbeide selvstendig, i samhandling med andre, og at de føler seg kompetent til å nå egne mål. Funn fra både elevene og lærerne støtter opp om at undervisning der elevene opplever autonomi, og får utforske på egenhånd bidrar til økt engasjement. Likevel vises det at dette blir lite brukt, der tavleundervisning og selvstendig arbeid dominerer. Dette samsvarer med tidligere forskning, og tyder på at undervisningen i klassene jeg har undersøkt støtter opp om tradisjonstesen. Det er interessant at alle lærerne fokuserer på bruken av elevaktive arbeidsmåter, der elevene får utforske på egenhånd. Det er et paradoks at de på samme trekker frem kontrollbehovet de som lærere har, som innebærer et behov for å lede elevene gjennom timene, fremfor å la de finne ut på egenhånd.

Har læreren en sentral rolle for elevenes engasjement?

Vi har sett at undervisningen og læreren er sentral for elevenes engasjement. Studiet har vist at læreren betyr veldig mye for elevenes engasjement. Det er læreren som skaper interesse, planlegger undervisning og legger til rette for elevenes engasjement. Det kreves derfor en god relasjon mellom elever og læreren. Slik som Havik og Westergård (2018) fremmet blir elever mer engasjerte av lærere de opplever bryr seg om dem.

Legger undervisningen til rette for aktiv samarbeidslæring?

Aktiv samarbeidslæring fremmer engasjement i undervisningen. Samtlige elever rapporterer at de engasjeres av dialogiske og elevaktive arbeidsmåter. Men det kommer frem at det er lærerstyrte og individuelle arbeidsmåter som dominerer, og at elevaktive og dialogiske tydelig blir brukt sjeldnere. Likevel ser det ut til at dialogiske arbeidsmåter blir mer brukt enn i sammenlignende undersøkelser, noe som støtter opp om en fornyelsestese. Elevene fremhever at gruppearbeid gir mulighet til å diskutere, få andre synspunkter og reflektere sammen. Elevene får mulighet til å hjelpe hverandre videre om noen står fast, noe vi har sett står sentralt innenfor den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon. Gruppearbeid bidrar også til et godt klassemiljø, som er en viktig faktor for elevenes motivasjon. Dette er sentrale faktorer i fornyelsen av læreplanen, der det kommer frem at elevene må ha en aktiv rolle i undervisningen og at lærerne skal ta i bruk varierte metoder, arbeidsmåter og organisering (NOU 2015:8).



Legger lærerne til rette for berikende læringsprosesser?

For å svare på spørsmålet om læreren legger til rette for utfordrende og berikende læringsprosesser, viser elevenes svar at de engasjeres av arbeidsmåter der de får føle noe på kroppen, se noe, være fysisk og leve seg inn i andre situasjoner. Likevel er disse arbeidsmåtene minst brukt i alle klassene. Det kan være ulike forklaringer på dette, som strukturelle i form av dårlig tid og mangel på ressurser, eller at faget er preget av at elevene skal opp til eksamen, og derfor blir målt i kunnskaper på lavt taksonomisk nivå. Det kan også være forklaringer som går på læreren selv, at det krever en del av lærerne personlig å gjennomføre, og at læreren gjør det som er mest hensiktsmessig for seg selv (Christophersen, 2014a, s. 94).

Er skolen og klasserommet tilpasset hver enkelt elev?

Skolen og klasserommet må være åpent for et mangfold, og tilpasset hver enkelt elev. Til tross for at dette ikke er noe jeg har undersøkt eksplisitt, finner jeg antydninger til at dette er viktig. Eksempelvis fremmer elevene viktigheten av et trygt og godt klassemiljø der det er rom for å prøve og feile. Samtlige elever hevder at lærerne deres bidrar til dette. Læreren må vise at h\*n bryr seg om elevene, har troen på dem og legger opp undervisningen etter deres behov. En annen relevant del av klasserommet er læremidler, og vi har sett at elevene rapporterer at disse blir brukt i stor del i undervisningen. Hver elev er forskjellig, og har sine individuelle behov. Likevel møter elevene de samme lærebøkene i skolen. Dette bilde tegnes forskjellig av lærerne og elevene, der lærerne hevder at de bruker lærebøkene i liten grad, mens det er tydelig blant elevene at læreboken ofte blir brukt. Det ser ut for meg at lærerne kommuniserer det å bruke lærebok som noe negativt, og at det eksisterer en norm om at de skal frigjøre seg fra læreboken.

Legger undervisningen til rette for at elevene kan være aktive medborgere?

Samfunnsfagundervisningen i Norge har også fått kritikk for å være et tradisjonelt, teoritunget, og pensumorientert fag. Faget preges av «vite-at» kunnskap der elevene måles i kunnskaper på lavt taksonomisk nivå, som innebærer å gjengi fakta, noe som tyder på at det ikke åpner for det kritiske perspektiv. Elevene i min undersøkelse støtter dette og rapporterer at de til tider opplever samfunnsfag som puggefag. Samtidig så vi at en stor andel av elevene svarte at det faglige innholdet engasjerer. Dette er dybdelæring en sentral faktor for, der elevene fremhever at de engasjeres av å gå i dybden av et tema. Dybdelæring bidra til økt forståelse for faget. Elevene fokuserer på at de engasjeres av å se sammenhenger mellom fortid og nåtid. Dette fordi de får sett paralleller mellom store hendelser og dagsaktuelle saker.

Legger lærerne til rette for at elevenes utvikling av sosial og kulturell kapital?

Det siste punktet handler om at undervisningen må legge til rette for elevenes følelse av tilhørighet, og at elevene skal forstå hvordan samfunnet fungerer. Det var interessant å se at det elevene fremmer som engasjerende med faget er at de lærer om sammenhengen mellom fortid og nåtid, og hvordan store historiske hendelser har påvirket verden vi lever i, i dag. Elevene fokuserer ikke på konkrete hendelser, men heller selve funksjonen til historiefaget. Selve definisjonen til historiebevissthet: at vi som individer inngår i historiske hendelser som ikke er avsluttet, og som vi er en del av.

Punktene presentert over er tiltak som er viktig for å fremme elevengasjement i undervisningen, og kan ses på som kjennetegn på kvalitet i undervisningen. Undersøkelsen min viser en undervisningspraksis i et fag som på lang vei kan beskrives som engasjerende for elevene, og som av den grunn kan sies å være undervisning av høy kvalitet.

Det ser ut til at lærerne jobber med å bevisstgjøre elevene hvordan de lærer, samtidig som de jobber med faget. Studien viser til at det foregår høypotensiell læring i norsk skole. Elevene har et velutviklet språk for å snakke om engasjement og egen læring. Det tyder på at de driver med metakognitiv læring, som vil si at de lærer hvordan de skal lære (Utdanningsdirektoratet, 2015). Metakognisjon står sentral i utdanningspolitiske styringsdokumenter, og min undersøkelse kan tyde på at dette har vært i fokus i klassene jeg har studert. Den samfunnsfaglige forskningen jeg har sett på har i liten grad vært opptatt av hvordan elevene lærer i faget, og metakognisjon er fraværende i denne forskningen. Min studie har av den grunn gitt en nyttig merverdi. Det vil være interessant å forske mer på. Funnene tyder også på at elevene er selvregulerte, som innebærer at de er bevisst over hvordan de lærer, og fokuserer på arbeidsmåter som fremmer læring. Med utgangspunkt i mine funn, kan det diskuteres om det bør tilføres et ytterligere punkt, nemlig metakognisjon, som kjennetegn på god undervisning.

## **10 Kilder**

Intervju med lærer 1 (31.10.19)

Intervju med lærer 2 (01.11.19)

Intervju med lærer 3 (01.11.19)

Fokusgruppeintervju med elevgruppe i klasse 1 (31.10.19)

Fokusgruppeintervju med elevgruppe i klasse 2 (01.11.19)

Fokusgruppeintervju med elevgruppe i klasse 3 (01.11.19)



## 11 Litteratur

- Andersland, S. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009 - fagrapport samfunnsfag*. Stord/Haugesund: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? I G. Imsen, *Det ustyrlike klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, J. B. (1999). *Barnet og fortellingen: fortidsfortellingen sin innflytelse på barnets historiebevissthet*. Kristiansand : Høyskoleforlaget .
- Børhaug, K. (2012). Samfunnskunnskap - eit nasjonalt fag i ei globalisert verd. I K. Børhaug, *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Børhaug, K., & Borgund, S. (2018). Student Motivation for Social Studies. *Journal of Social Science Education* 17(4), ss.102-115. DOI 10.4119/UNIBI/jsse-v17-i4-902
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Brondbjerg, L., Christophersen, J., Sørensen, K., & Jakobsen, C. L. (2014). *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. Aarhus: Publizon A/S.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag. Lærebokas betydning i samfunnsfaget i forhold til læreplanen, andre læremidler og informasjonskilder. I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring. Tidsbilder fra norsk grunnskole*. (101-117) Oslo: Universitetsforlaget.
- Christophersen, J. (2014a). Arbeidsmåter i samfunnsfag i Danmark og Norge – fornyelse eller tradisjon? I L. Brondbjerg, J. Christophersen, C. L. Jakobsen, & K. Sørensen, *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. Århus: ViaSysteme.
- Christophersen, J. (2014b). Fagenes historie og fagsyn i Danmark og Norge. I L. Brondbjerg, J. Christophersen, C. L. Jakobsen, & K. Sørensen, *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. Århus: Viasysteme.
- Christophersen, J. (2014c). Hvor like er vi alt i alt? I L. Brondbjerg, J. Christophersen, K. Sørensen, & C. L. Jakobsen, *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. Århus: Viasysteme.

- Christophersen, J., Lotsberg, D. Ø., Børhaug, K., Knutsen, K., & Dolve, K. (2003). *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Dahl, O. E. (2017). *Utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfag*. (Mastergradsavhandling) Universitetet i Oslo: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58132/Master---Oda-E--Dahl---va-r-17--1-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dale, E., & Wærness, J. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Havik, T., & Westergård, E. (2019). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2019.1577754
- Helle, L. (2011). *5.-10.trinn Pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring : En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Nordlandsforskning. Hentet fra Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Undervisning-og-laring-i-Kunnskapsloftet/>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden* (5. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i vitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Johannesen, A., Tufte, P., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, E. B. (1997). *Kunnskapens tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Justvik, N. M. (2014). *Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen - bare for elevenes skyld?* Acta Didactica Norge.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk. Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartement. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. (Meld.St.22 (2010-2011)) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec3>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 03 18). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Otta: Gyldendal Norsk Forlag.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske læreren*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Lund, E. (2016). *Historiediaktikk en håndbok for studenter og lærere* . Oslo: Universitetsforlaget .
- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeidet. I R. J. Säljö, *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mathisen, A. (2016 ). Ekte skole. Hva er engasjement og hvordan oppstår det? *Steinerskolen #3*.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec2>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec6>
- NSD. (2019). *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet fra Norsk senter for forskningsdata: <https://nsd.no>
- NTNU. (u.d.). *NTNU*. Hentet fra Gunn Imsen: <https://www.ntnu.no/ansatte/gunn.imsen>
- Ohm, B. E. (2018, 05 13). *En historiefaglig dramadidaktikk? Bruk av dramaforløp for utvikling av historiebevissthet hos elever*. (Masteravhandling) Hentet fra HVL open) : [https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2558697/Masterthesis\\_Ohm.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2558697/Masterthesis_Ohm.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. University of Rochester: Contemporary Educational Psychology 25. Hentet fra Contemporary Educational Psychology 25, 54–67 (2000: doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryen, E. (2018, August 15). *Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren*. Hentet fra Bedre skole: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglareren/>
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform* . Oslo: Universitetsforlaget.

- Sæbø, A. B., & Allern, T. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*.
- Sæle, C. (2013). *Den rette historien - Lærebokkritikk som historiepolitisk redskap*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Sæverot, H. (2013). *Indirect pedagogy: Some lesson in existential education*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Skagen, K. (2017, September 19). *Wolfgang Klafki*. Hentet fra Store Norske Leksikon: [https://snl.no/Wolfgang\\_Klafki](https://snl.no/Wolfgang_Klafki)
- Skodvin, A. (2016, 02 02). Engasjement i undervisningen. *Uniped02 / 2016 (Volum 39)*.
- Skram, H. F. (2011). *Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre*. Oslo: Acta Didactica Norge .
- Stugu, O. S. (2008). *Historie i bruk*. Viborg: Valdres Trykk AS.
- Sunnevåg, A.-K. (2007). *Engasjement i undervisningen*. (Masteravhandling) Hentet fra, Universitetet i Oslo: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30880/Masteroppgave.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Lancaster University: Department of Educational Research.
- Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 97(6) 418-428
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, Mars 4). *Digitale ferdigheter*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektorater. (2020b, Januar 31). *Læreplanen i samfunnsfag*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 08 01). *Læreplaner*. Hentet fra Læreplan i samfunnsfag SAF1-03: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 09 08). *Læringsstrategier og tilpasset opplæring*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 03 09). *Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra Grunnleggende ferdigheter: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter-rammeverk/>



- Utdanningsdirektoratet. (2019, 03 18). *Fagfornyelsen - nye læreplaner 2020*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c, 01 29). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d, Mars 16). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e, 04 18). *Overordnet del - skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal.
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever - motivasjon, mestring og resultater*. Oslo : Nova .
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*.



## Vedlegg

### 1. Informasjonsskriv

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Hva engasjerer elever i samfunnsfag”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva som engasjerer elever i samfunnsfag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke hva som engasjerer elever i samfunnsfag, hvordan lærere legger til rette for engasjert undervisning, elevenes oppfattelse av eget engasjement i faget og deres opplevelse av samfunnsfagundervisningen. Problemstillingen min vil være «Hva engasjerer elever i samfunnsfag». Dette prosjektet er til en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk på Høgskulen på Vestlandet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 30-60 min, og vil bli avsatt tid til det i en samfunnsfagtime. Spørreskjema inneholder spørsmål om hvilke temaer, arbeidsmåter og lignende som engasjerer i samfunnsfag. Videre vil jeg ha intervju i fokusgrupper med tilfeldig utvalgte elever med ca. fem elever i hvert intervju. Det vil også bli holdt intervju enkeltvis med samfunnsfaglærerne til de aktuelle klassene.

Opplysningene som samles inn er opplevelser og erfaringer knyttet til engasjement i samfunnsfagundervisningen. Opplysningene vil bli registrert elektronisk på spørreskjema, og ved lydopptak av intervju.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle opplysninger vil være anonymisert. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette prosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærer. Det vil være anonyme undersøkelser.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Opplysningene og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Med vennlig hilsen

Ingrid Lutro Dale  
Prosjektansvarlig

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å svare på *spørreskjema*

å delta i *fokusgrupper (intervju)* – *hvis aktuelt*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [*oppgi tidspunkt*]

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 2. Bekreftelse fra Norsk senter for forskningsdata



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Hva engasjerer elever i samfunnsfag?

#### **Referansenummer**

653363

#### **Registrert**

30.05.2019 av Ingrid Lutro Dale - 577683@stud.hvl.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Bente Opheim Brathetland, Bente.Opheim.Brathetland@hvl.no, tlf: 93890479

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Ingrid Lutro Dale, ingrid.ld@hotmail.com, tlf: 90292422.

#### **Prosjektperiode**

19.08.2019 - 15.06.2020

#### **Status**

11.06.2019 - Vurdert

## Vurdering (1)

### 11.06.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.06.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### 3. Spørreskjema

#### Velkommen til spørreundersøkelse om engasjement i samfunnsfag!

Jeg studerer for å bli lærer, og skal skrive en masteroppgave om hva som engasjerer elever i samfunnsfag. Denne spørreundersøkelsen skal brukes i forbindelse med min masteroppgave. Jeg setter pris på at dere tar dere tid til å lese spørsmålene og svare så pålitelig som dere klarer. Setter stor pris på at du er med i deltakelsen på dette prosjektet.

#### Samfunnsfag = samfunnskunnskap, geografi og historie

Kryss av bare ett svar for hvert spørsmål

Kjønn

- (1)  Jente  
(2)  Gutt

Hvilken klasse går du i?

- (2)  Anonymt - A  
(3)  Anonymt - B  
(4)  Anonymt

1. Hva forstår du med engasjement i undervisningen?

Hva legger du i ordet engasjement? Hva betyr engasjement?

---

---

---

---

---

---

2. Ranger hvilke arbeidsformer du synes er mest engasjerende i samfunnsfag:

	Ranger fra øverst hvilken undervisningsformer du liker best. Øverst = liker best															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Tavleundervisning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Selvstendig arbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Parvis arbeid (to og to)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Gruppearbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Diskusjoner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>



Ranger fra øverst hvilken undervisningsformer du liker best.  
Øverst = liker best

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Leksehøring/utspørring/svarin g	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Prosjektarbeid/tema-arbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Elevundersøkelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Ekskursjoner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Rollespill og drama	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Besøk utenifra	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Museum	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Spill, konkurranser, quiz, lek	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Gjennomgåing av pensum(fagstoff)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Arbeid med kart	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Arbeid med arbeidsplaner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>

3. Hvordan underviser læreren samfunnsfag? Hva gjør læreren i undervisningen?

---



---



---



---



---



---

Hvordan passer påstandene deg?

	Passer svært dårlig	Passer dårlig	Usikker/ vet ikke	Passer godt	Passer svært godt
Arbeidsmåtene i samfunnsfag holder oppmerksomheten min	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg liker arbeidsmåtene som blir brukt i faget	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Passer svært dårlig	Passer dårlig	Usikker/ vet ikke	Passer godt	Passer svært godt
Arbeidsmåtene engasjerer meg i faget	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Arbeidsmåtene har stor betydning for min læring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

5. Utdyp gjerne hvorfor/hvorfor ikke arbeidsmåtene i samfunnsfag holder på oppmerksomheten din

---



---



---



---



---

Hvor ofte opplever du de ulike arbeidsmåtene?

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte	Vet ikke
Tavleundervisning	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Selvstendig arbeid	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Parvis arbeid (to og to)	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Gruppearbeid	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Diskusjoner	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Leksehøring/utspørring/svarin g	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Prosjektarbeid/tema-arbeid	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Elevundersøkelser	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Ekskursjoner	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Rollespill og drama	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Besøk utenifra	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Museum	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Spill, konkurranser, quiz, lek	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Gjennomgåing av pensum	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Arbeid med kart	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Arbeid med arbeidsplaner	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

7. Hvilke arbeidsmåter liker du/engasjerer deg i samfunnsfag?

---



---



---



---



---



---

Hvor ofte brukes de ulike læremidlene?

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte	Vet ikke
Lærebok	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Data / internett	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Museer	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Statestikker	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Aviser, tidsskrifter, blogg	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Muntlige kilder (eks. slektninger)	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Medier: eks. Kahoot	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Skjønnlitteratur/historiske fortellinger	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
TV/film/serier	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Kart, globus, atlas	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Historiske kilder og gjenstander	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

Hva gjør dere i samfunnsfagundervisningen?

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte	Vet ikke
Vi hører læreren snakke og undervise	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi diskuterer ulike saker i klassen	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi lager undersøkelser	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi bruker historiske kilder for å lære om historien	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi øver oss på å bruke kart	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi ser på film, video, serie	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi er utenfor skolen. Eks observerer, snakker med politikere, arbeidstakere osv	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte	Vet ikke
Vi drar på ekskursjoner og skoleturer	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi bruker data og internett	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi leser i læreboken og eller gjør arbeidsoppgaver	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi har prøver	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi blir hørt i leksene	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi besøker museer	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi driver med prosjektarbeid	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi arbeider selvstendig og hver for oss med oppgaver, lesing og skriving	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

11. Hva synes du er interessant å lære om i samfunnsfag?

Samfunnsfag = Historie, geografi og samfunnskunnskap

---



---



---



---



---



---

12. Hvilken av fagdisiplinene liker du best?

Geografi, samfunnskunnskap eller historie?

- (1)  Historie  
(2)  Geografi  
(3)  Samfunnskunnskap

13. Temaene i undervisningen

	Helt uenig	Litt uenig	Usikker	Litt enig	Helt enig
Jeg synes temaene (eks. kartlære, kriger, konflikter, valg og globalisering) i faget er interessant?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Helt uenig	Litt uenig	Usikker	Litt enig	Helt enig
Jeg deltar mer i undervisningen om vi har om et tema jeg interesserer meg for	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Temaene har mye å si for mitt engasjement i faget	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

14. Hvor godt liker du samfunnsfagtemaene nedenfor

Historietema:

	Svært dårlig	Dårlig	Usikker / vet ikke	Godt	Svært godt	Har ikke hatt temaet
Vekst og moderne teknologi i etterkrigstiden	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Norgeshistorie	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Konflikter og samarbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Verdenshistorie	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Utvikling av i-land og u-land i etterkrigstiden	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Den industrielle revolusjonen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Imperialismen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

15. Hvor godt liker du samfunnsfagtemaene nedenfor?

Geografi

	Svært dårlig	Dårlig	Usikker / vet ikke	Godt	Svært godt	Har ikke hatt temaet
Befolkning og byvekst	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Globalisering	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Global økonomi, internasjonalt samarbeid, FN	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Verdensgeografi	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Ulikheter i verdenssamfunnet og bærekraftig utvikling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Naturgeografi og hvordan landskap blir dannet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Forholdet mellom menneske og natur. Miljøspørsmål	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

### Geografi

	Svært dårlig	Dårlig	Usikker / vet ikke	Godt	Svært godt	Har ikke hatt temaet
Norgesgeografi	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Plassere byer, fylker og land på kart	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

### 16. Hvor godt liker du samfunnsfagtemaene nedenfor?

#### Samfunnskunnskap

	Svært dårlig	Dårlig	Usikker / vet ikke	Godt	Svært godt	Har ikke hatt temaet
Familie/ samfunnsøkonomi	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Yrkesvalg og arbeidsmarked, lokalt næringsliv- og arbeidsliv	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Personlig økonomi og forbruk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Rettigheter og plikter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Seksualitet, samliv, abort, genteknologi	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Massemedier (radio, TV, aviser, blogg), reklame og IKT	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Politikk og samarbeid, lokalt, i og verden	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

### 17. Lærerens betydning av engasjement i samfunnsfag

	Passer svært dårlig	Passer dårlig	Usikker / vet ikke	Passer godt	Passer svært godt
Læreren bidrar til å øke min følelse av mestring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Læreren viser at h*n har troen på meg	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg får mål som er tilpasset mine forutsetninger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Læreren har betydning for mitt engasjement i samfunnsfag	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Passer svært dårlig	Passer dårlig	Usikker/ vet ikke	Passer godt	Passer svært godt
Jeg opplever at læreren synes faget er kjekt/interessant	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg blir mer engasjert om læreren viser engasjement	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg får nyttige tilbakemeldinger av læreren underveis	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Læreren motiverer meg til å gjøre mitt beste	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Læreren er flink til å forklare/lære bort	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Læreren prøver virkelig å forstå hva jeg synes er vanskelig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

#### 18. Opplevelse av samfunnsfag

	Kryss av for hvordan påstandene passer for deg				
	Helt uenig	Litt uenig	Usikker	Litt enig	Helt enig
Samfunnsfag er nyttig for meg	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Samfunnsfag er relevant for fremtiden min	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg føler jeg mestrer de faglige utfordringene i faget	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg er i stand til å oppnå gode karakterer i faget	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg opplever samfunnsfag som motiverende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

#### 19. Hva synes du er kjekt med samfunnsfag?

---



---



---



---



---

## 20. Deltakelse i undervisningen

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte	Vet ikke
Jeg deltar i undervisningen skriftlig	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg deltar i undervisningen muntlig	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg er følger med i undervisningen	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg kjeder meg i undervisningen	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg forstyrrer i undervisningen	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg skulker undervisningen	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

## 21. Hvor godt passer påstandene for deg?

	Passer svært dårlig	Passer dårlig	Usikker/ vet ikke	Passer godt	Passer svært godt
Jeg deltar ofte i klassediskusjoner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg får ofte være med på å planlegge og bestemme hva jeg selv og klassen skal arbeide med	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har lært mye nytt i samfunnsfagstimene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Samfunnsfag er interessant	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Samfunnsfagundervisningen er vanskelig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Samfunnsfaglæreren legger vekt på aktuelle saker	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lærebøkene i samfunnsfag er interessante	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lærebøkene i samfunnsfag er for gamle, lite nyttig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Tusen takk for hjelpen!



## 4. Intervjuguide

### Intervjuguide lærer

1. Hva opplever du engasjerer elever i samfunnsfag?
2. Hva forstår du med engasjement i undervisningen?
  - a. Noen mener engasjement er en personlig kvalitet/egenskap. Hva mener du om det? Er det i så tilfelle en viktig kvalitet/egenskap en bør ha i arbeidet med undervisningen? Er engasjement noe som noen har, og andre ikke?
3. Hvordan kommer ditt engasjement til uttrykk i din undervisning?
  - a. Har ditt engasjement innvirkning på elevenes?
  - b. Hvordan vil du selv karakterisere ditt eget engasjement mens du underviser?
  - c. Blir du som regel engasjert når du legger frem noe?
  - d. Tror du at engasjement kan lærers?
  - e. Hva gjør deg engasjert?
  - f. Hører de til med å være en «god lærer» - å vise engasjement?
  - g. Hva betyr det for deg å være engasjert når du underviser?
  - h. Opplever du at ditt engasjement har noe å si for elevenes engasjement?
  - i. Hvordan kommer ditt engasjement til uttrykk i din undervisning?
  - j. Har ditt engasjement innvirkning på elevenes?
4. Hva skyldes ditt engasjement i faget?
  - a. Hva betyr faglig engasjement for deg, og hvordan kommer dette til uttrykk i din undervisning?
  - b. Vil du si at engasjement kan ses som et kriterium for god undervisning?
5. Hva opplever du engasjerer elevene i undervisningen?
  - a. Opplever du at elevene er engasjerte i samfunnsfag-undervisningen
  - b. Opplever du at elevene deltar mer i undervisningen om de har temaer som de interesserer seg for?
6. Hvordan fordeler du bruken av ulike arbeidsmåter i samfunnsfag?
  - a. Hvilke undervisningsformer benytter du, og i hvor stor grad?
  - b. Kan du merke noen undervisningsformer som engasjerer mer hos elevene enn andre?
  - c. Har arbeidsmåtene mye å si for elevenes oppmerksomhet og engasjement?
  - d. Hvilke læremidler benytter du i undervisningen?

- e. Er samfunnsfag et puggefag? Hva er dine meninger om det?
  - f. Hva opplever du at elevene blir engasjert av?
7. Når du underviser, er det viktig at studentene forstår det de skal lære?
- a. Hva er ditt engasjement i forhold til elevene?
  - b. Hvordan sikrer du deg at elevene har fått med seg det du ønsker?
8. Hvordan legger du til rette for engasjert undervisning?
- a. Opplever du at du legger til rette for engasjement? Hvordan gjør du det?
9. Opplever du at det er noen emner som engasjerer elevene mer enn andre? Hvilke? Hvorfor tror du det?
- a. Opplever du at elevene deltar mer i undervisningen om de har temaer som de interesserer seg for?
10. Hvorfor er samfunnsfag et viktig fag?
- a. Hvorfor er det viktig å undervise i samfunnsfag?
11. Opplever du at elevene tilegner seg mer kunnskap innenfor en av fagdisiplinene i forhold til de andre?
- a. Geografi, historie og samfunnskunnskap er sidestilt i samfunnsfagundervisningen?
  - b. Opplever du at elevene liker foretrekker en fagdisiplin?
12. Ser du en sammenheng mellom deltakelse i timen og engasjement?
- a. Eks. lav deltakelse/forstyrrelse = lavt engasjement
13. Legger læreplanen opp til engasjert undervisning?

## Intervjuguide elever

1. Hva synes du er kjekt med samfunnsfag?
2. Hva engasjerer deg i samfunnsfag?
3. Hva betyr læreren for ditt engasjement?
  - a. Hvordan spiller læreren en rolle for ditt engasjement?
  - b. Er en god lærer, en som viser engasjement?
  - c. Opplever du at læreren har noe å si for deres engasjement? Hvordan?
  - d. Hvordan tilrettelegger læreren for engasjert undervisning?
4. Hva betyr temaene for ditt engasjement?
  - a. Hvilke tema er engasjerende?
5. Hvilke arbeidsmåter engasjerer deg?
  - a. Hvorfor?
  - b. Arbeidsmåtene i faget holder på oppmerksomheten min. Hvorfor/hvorfor ikke?
  - c. Arbeidsmåtene som blir brukt engasjerer meg. Hvorfor/Hvorfor ikke?
  - d. Arbeidsmåtene har stor betydning for mitt engasjement. Hvorfor/hvorfor ikke
6. Hvordan beskriver du ditt engasjement i faget?
  - a. Har din deltakelse i undervisningen sammenheng med om du er engasjert eller ikke?
  - b. Hva liker du å gjøre i samfunnsfagtimene?
  - c. Hva liker du ikke å gjøre?
  - d. Er du engasjert i samfunnsfag i forhold til andre fag? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Hvis dere fikk planlegge sin helt egen samfunnsfagtime der målet er å lære mest mulig – hvordan ville den sett ut?
8. Er samfunnsfag et puggefag? Hva er dine meninger om det?

## 1. Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Hva engasjerer elever i samfunnsfag”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva som engasjerer elever i samfunnsfag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke hva som engasjerer elever i samfunnsfag, hvordan lærere legger til rette for engasjert undervisning, elevenes oppfattelse av eget engasjement i faget og deres opplevelse av samfunnsfagundervisningen. Problemstillingen min vil være «Hva engasjerer elever i samfunnsfag». Dette prosjektet er til en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk på Høgskulen på Vestlandet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 30-60 min, og vil bli avsatt tid til det i en samfunnsfagtime. Spørreskjema inneholder spørsmål om hvilke temaer, arbeidsmåter og lignende som engasjerer i samfunnsfag. Videre vil jeg ha intervju i fokusgrupper med tilfeldig utvalgte elever med ca. fem elever i hvert intervju. Det vil også bli holdt intervju enkeltvis med samfunnsfaglærerne til de aktuelle klassene.

Opplysningene som samles inn er opplevelser og erfaringer knyttet til engasjement i samfunnsfagundervisningen. Opplysningene vil bli registrert elektronisk på spørreskjema, og ved lydopptak av intervju.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle opplysninger vil være anonymisert. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette prosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærer. Det vil være anonyme undersøkelser.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Opplysningene og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Med vennlig hilsen

Ingrid Lutro Dale

Prosjektansvarlig

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å svare på *spørreskjema*  
å delta i *fokusgrupper (intervju)* – *hvis aktuelt*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [*oppgi tidspunkt*]

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Hva engasjerer elever i samfunnsfag?

### Referansenummer

653363

### Registrert

30.05.2019 av Ingrid Lutro Dale - 577683@stud.hvl.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bente Opheim Brathetland, Bente.Opheim.Brathetland@hvl.no, tlf: 93890479

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ingrid Lutro Dale, ingrid.ld@hotmail.com, tlf: 90292422.

### Prosjektperiode

19.08.2019 - 15.06.2020

### Status

11.06.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 11.06.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.06.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2020.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)





### 3. Spørreskjema

#### Velkommen til spørreundersøkelse om engasjement i samfunnsfag!

Jeg studerer for å bli lærer, og skal skrive en masteroppgave om hva som engasjerer elever i samfunnsfag. Denne spørreundersøkelsen skal brukes i forbindelse med min masteroppgave. Jeg setter pris på at dere tar dere tid til å lese spørsmålene og svare så pålitelig som dere klarer. Setter stor pris på at du er med i deltakelsen på dette prosjektet.

#### Samfunnsfag = samfunnskunnskap, geografi og historie

Kryss av bare ett svar for hvert spørsmål

#### Kjønn

(1)  Jente

(2)  Gutt

Hvilken klasse går du i?

(2)  Anonymt - A

(3)  Anonymt - B

(4)  Anonymt

1. Hva forstår du med engasjement i undervisningen?

Hva legger du i ordet engasjement? Hva betyr engasjement?

---

---

---

---

---

---

2. Ranger hvilke arbeidsformer du synes er mest engasjerende i samfunnsfag:

	Ranger fra øverst hvilken undervisningsformer du liker best. Øverst = liker best															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Tavleundervisning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Selvstendig arbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Parvis arbeid (to og to)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Gruppearbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Diskusjoner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>

Ranger fra øverst hvilken undervisningsformer du liker best.  
Øverst = liker best

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Leksehøring/utspørring/svarin g	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Prosjektarbeid/tema-arbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Elevundersøkelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Ekskursjoner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Rollespill og drama	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Besøk utenifra	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Museum	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Spill, konkurranser, quiz, lek	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Gjennomgåing av pensum(fagstoff)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Arbeid med kart	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>
Arbeid med arbeidsplaner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>	(12) <input type="checkbox"/>	(13) <input type="checkbox"/>	(14) <input type="checkbox"/>	(15) <input type="checkbox"/>	(16) <input type="checkbox"/>

3. Hvordan underviser læreren samfunnsfag? Hva gjør læreren i undervisningen?

---



---



---



---



---



---

Hvordan passer påstandene deg?

	Passer svært dårlig	Passer dårlig	Usikker/ vet ikke	Passer godt	Passer svært godt
Arbeidsmåtene i samfunnsfag holder oppmerksomheten min	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg liker arbeidsmåtene som blir brukt i faget	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Passer svært dårlig	Passer dårlig	Usikker/ vet ikke	Passer godt	Passer svært godt
Arbeidsmåtene engasjerer meg i faget	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Arbeidsmåtene har stor betydning for min læring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

5. Utdyp gjerne hvorfor/hvorfor ikke arbeidsmåtene i samfunnsfag holder på oppmerksomheten din

---



---



---



---



---

Hvor ofte opplever du de ulike arbeidsmåtene?

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte	Vet ikke
Tavleundervisning	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Selvstendig arbeid	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Parvis arbeid (to og to)	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Gruppearbeid	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Diskusjoner	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Leksehøring/utspørring/svarin g	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Prosjektarbeid/tema-arbeid	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Elevundersøkelser	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Ekskursjoner	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Rollespill og drama	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Besøk utenifra	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Museum	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Spill, konkurranser, quiz, lek	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Gjennomgåing av pensum	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Arbeid med kart	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Arbeid med arbeidsplaner	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

7. Hvilke arbeidsmåter liker du/engasjerer deg i samfunnsfag?

Hvor ofte brukes de ulike læremidlene?

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte	Vet ikke
Lærebok	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Data / internett	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Museer	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Statistikker	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Aviser, tidsskrifter, blogg	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Muntlige kilder (eks. slektninger)	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Medier: eks. Kahoot	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Skjønnlitteratur/historiske fortellinger	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
TV/film/serier	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Kart, globus, atlas	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Historiske kilder og gjenstander	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

Hva gjør dere i samfunnsfagundervisningen?

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte	Vet ikke
Vi hører læreren snakke og undervise	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi diskuterer ulike saker i klassen	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi lager undersøkelser	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi bruker historiske kilder for å lære om historien	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi øver oss på å bruke kart	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi ser på film, video, serie	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi er utenfor skolen. Eks observerer, snakker med politikere, arbeidstakere osv	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte	Vet ikke
Vi drar på ekskursjoner og skoleturer	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi bruker data og internett	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi leser i læreboken og eller gjør arbeidsoppgaver	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi har prøver	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi blir hørt i leksene	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi besøker museer	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi driver med prosjektarbeid	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi arbeider selvstendig og hver for oss med oppgaver, lesing og skriving	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

11. Hva synes du er interessant å lære om i samfunnsfag?

Samfunnsfag = Historie, geografi og samfunnskunnskap

---



---



---



---



---



---

12. Hvilken av fagdisiplinene liker du best?

Geografi, samfunnskunnskap eller historie?

- (1)  Historie  
(2)  Geografi  
(3)  Samfunnskunnskap

13. Temaene i undervisningen

	Helt uenig	Litt uenig	Usikker	Litt enig	Helt enig
Jeg synes temaene (eks. kartlære, kriger, konflikter, valg og globalisering) i faget er interessant?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Helt uenig	Litt uenig	Usikker	Litt enig	Helt enig
Jeg deltar mer i undervisningen om vi har om et tema jeg interesserer meg for	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Temaene har mye å si for mitt engasjement i faget	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

14. Hvor godt liker du samfunnsfagtemaene nedenfor

Historietema:

	Svært dårlig	Dårlig	Usikker / vet ikke	Godt	Svært godt	Har ikke hatt temaet
Vekst og moderne teknologi i etterkrigstiden	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Norgeshistorie	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Konflikter og samarbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Verdenshistorie	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Utvikling av i-land og u-land i etterkrigstiden	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Den industrielle revolusjonen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Imperialismen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

15. Hvor godt liker du samfunnsfagtemaene nedenfor?

Geografi

	Svært dårlig	Dårlig	Usikker / vet ikke	Godt	Svært godt	Har ikke hatt temaet
Befolkning og byvekst	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Globalisering	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Global økonomi, internasjonalt samarbeid, FN	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Verdensgeografi	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Ulikheter i verdenssamfunnet og bærekraftig utvikling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Naturgeografi og hvordan landskap blir dannet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Forholdet mellom menneske og natur. Miljøspørsmål	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

### Geografi

	Svært dårlig	Dårlig	Usikker / vet ikke	Godt	Svært godt	Har ikke hatt temaet
Norgesgeografi	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Plassere byer, fylker og land på kart	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

### 16. Hvor godt liker du samfunnsfagtemaene nedenfor?

#### Samfunnskunnskap

	Svært dårlig	Dårlig	Usikker / vet ikke	Godt	Svært godt	Har ikke hatt temaet
Familie/ samfunnsøkonomi	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Yrkesvalg og arbeidsmarked, lokalt næringsliv- og arbeidsliv	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Personlig økonomi og forbruk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Rettigheter og plikter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Seksualitet, samliv, abort, genteknologi	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Massemedier (radio, TV, aviser, blogg), reklame og IKT	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Politikk og samarbeid, lokalt, i og verden	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

### 17. Lærerens betydning av engasjement i samfunnsfag

	Passer svært dårlig	Passer dårlig	Usikker / vet ikke	Passer godt	Passer svært godt
Læreren bidrar til å øke min følelse av mestring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Læreren viser at h*n har troen på meg	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg får mål som er tilpasset mine forutsetninger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Læreren har betydning for mitt engasjement i samfunnsfag	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Passer svært dårlig	Passer dårlig	Usikker/ vet ikke	Passer godt	Passer svært godt
Jeg opplever at læreren synes faget er kjekt/interessant	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg blir mer engasjert om læreren viser engasjement	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg får nyttige tilbakemeldinger av læreren underveis	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Læreren motiverer meg til å gjøre mitt beste	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Læreren er flink til å forklare/lære bort	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Læreren prøver virkelig å forstå hva jeg synes er vanskelig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

#### 18. Opplevelse av samfunnsfag

	Kryss av for hvordan påstandene passer for deg				
	Helt uenig	Litt uenig	Usikker	Litt enig	Helt enig
Samfunnsfag er nyttig for meg	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Samfunnsfag er relevant for fremtiden min	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg føler jeg mestrer de faglige utfordringene i faget	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg er i stand til å oppnå gode karakterer i faget	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg opplever samfunnsfag som motiverende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

#### 19. Hva synes du er kjekt med samfunnsfag?

---



---



---



---



---



---



## 20. Deltakelse i undervisningen

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte	Vet ikke
Jeg deltar i undervisningen skriftlig	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg deltar i undervisningen muntlig	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg er følger med i undervisningen	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg kjeder meg i undervisningen	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg forstyrrer i undervisningen	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg skulker undervisningen	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

## 21. Hvor godt passer påstandene for deg?

	Passer svært dårlig	Passer dårlig	Usikker/ vet ikke	Passer godt	Passer svært godt
Jeg deltar ofte i klassediskusjoner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg får ofte være med på å planlegge og bestemme hva jeg selv og klassen skal arbeide med	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har lært mye nytt i samfunnsfagstimene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Samfunnsfag er interessant	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Samfunnsfagundervisningen er vanskelig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Samfunnsfaglæreren legger vekt på aktuelle saker	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lærebøkene i samfunnsfag er interessante	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lærebøkene i samfunnsfag er for gamle, lite nyttig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Tusen takk for hjelpen!



## 4. Intervjuguide

### Intervjuguide lærer

1. Hva opplever du engasjerer elever i samfunnsfag?
2. Hva forstår du med engasjement i undervisningen?
  - a. Noen mener engasjement er en personlig kvalitet/egenskap. Hva mener du om det? Er det i så tilfelle en viktig kvalitet/egenskap en bør ha i arbeidet med undervisningen? Er engasjement noe som noen har, og andre ikke?
3. Hvordan kommer ditt engasjement til uttrykk i din undervisning?
  - a. Har ditt engasjement innvirkning på elevenes?
  - b. Hvordan vil du selv karakterisere ditt eget engasjement mens du underviser?
  - c. Blir du som regel engasjert når du legger frem noe?
  - d. Tror du at engasjement kan lærers?
  - e. Hva gjør deg engasjert?
  - f. Hører de til med å være en «god lærer» - å vise engasjement?
  - g. Hva betyr det for deg å være engasjert når du underviser?
  - h. Opplever du at ditt engasjement har noe å si for elevenes engasjement?
  - i. Hvordan kommer ditt engasjement til uttrykk i din undervisning?
  - j. Har ditt engasjement innvirkning på elevenes?
4. Hva skyldes ditt engasjement i faget?
  - a. Hva betyr faglig engasjement for deg, og hvordan kommer dette til uttrykk i din undervisning?
  - b. Vil du si at engasjement kan ses som et kriterium for god undervisning?
5. Hva opplever du engasjerer elevene i undervisningen?
  - a. Opplever du at elevene er engasjerte i samfunnsfag-undervisningen
  - b. Opplever du at elevene deltar mer i undervisningen om de har temaer som de interesserer seg for?
6. Hvordan fordeler du bruken av ulike arbeidsmåter i samfunnsfag?
  - a. Hvilke undervisningsformer benytter du, og i hvor stor grad?
  - b. Kan du merke noen undervisningsformer som engasjerer mer hos elevene enn andre?
  - c. Har arbeidsmåtene mye å si for elevenes oppmerksomhet og engasjement?

- d. Hvilke læremidler benytter du i undervisningen?
  - e. Er samfunnsfag et puggefag? Hva er dine meninger om det?
  - f. Hva opplever du at elevene blir engasjert av?
7. Når du underviser, er det viktig at studentene forstår det de skal lære?
- a. Hva er ditt engasjement i forhold til elevene?
  - b. Hvordan sikrer du deg at elevene har fått med seg det du ønsker?
8. Hvordan legger du til rette for engasjert undervisning?
- a. Opplever du at du legger til rette for engasjement? Hvordan gjør du det?
9. Opplever du at det er noen emner som engasjerer elevene mer enn andre? Hvilke?  
Hvorfor tror du det?
- a. Opplever du at elevene deltar mer i undervisningen om de har temaer som de interesserer seg for?
10. Hvorfor er samfunnsfag et viktig fag?
- a. Hvorfor er det viktig å undervise i samfunnsfag?
11. Opplever du at elevene tilegner seg mer kunnskap innenfor en av fagdisiplinene i forhold til de andre?
- a. Geografi, historie og samfunnskunnskap er sidestilt i samfunnsfagundervisningen?
  - b. Opplever du at elevene liker foretrekker en fagdisiplin?
12. Ser du en sammenheng mellom deltakelse i timen og engasjement?
- a. Eks. lav deltakelse/forstyrrelse = lavt engasjement
13. Legger læreplanen opp til engasjert undervisning?

## Intervjuguide elever

1. Hva synes du er kjekt med samfunnsfag?
2. Hva engasjerer deg i samfunnsfag?
3. Hva betyr læreren for ditt engasjement?
  - a. Hvordan spiller læreren en rolle for ditt engasjement?
  - b. Er en god lærer, en som viser engasjement?
  - c. Opplever du at læreren har noe å si for deres engasjement? Hvordan?
  - d. Hvordan tilrettelegger læreren for engasjert undervisning?
4. Hva betyr temaene for ditt engasjement?
  - a. Hvilke tema er engasjerende?
5. Hvilke arbeidsmåter engasjerer deg?
  - a. Hvorfor?
  - b. Arbeidsmåtene i faget holder på oppmerksomheten min. Hvorfor/hvorfor ikke?
  - c. Arbeidsmåtene som blir brukt engasjerer meg. Hvorfor/Hvorfor ikke?
  - d. Arbeidsmåtene har stor betydning for mitt engasjement. Hvorfor/hvorfor ikke
6. Hvordan beskriver du ditt engasjement i faget?
  - a. Har din deltakelse i undervisningen sammenheng med om du er engasjert eller ikke?
  - b. Hva liker du å gjøre i samfunnsfagtimene?
  - c. Hva liker du ikke å gjøre?
  - d. Er du engasjert i samfunnsfag i forhold til andre fag? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Hvis dere fikk planlegge sin helt egen samfunnsfagtime der målet er å lære mest mulig – hvordan ville den sett ut?
8. Er samfunnsfag et puggefag? Hva er dine meninger om det?