

Nordman-Strand, K. & Saus, M. (2025). Læringsglede med aktiv læring i samfunnsfaget. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 63–90). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680903>

3

Læringsglede med aktiv læring i samfunnsfaget

Kristine Nordman-Strand & Merete Saus

Sammendrag: Dette kapitlet handler om læringsglede i aktive læringsformer i samfunnsfagdidaktikk. Diskusjonen er basert på en undersøkelse om aktive læringsformer hvor vi har intervjuet 16 studenter på studiet lektor 8–13 og 5 samfunnsfaglærere. Problemstillingen er: Hvilken rolle har læringsglede i aktive læringsmetoder, og hvordan bidrar læringsglede til å fremme daningsmandatet i samfunnskunnskap for videregående skole? Rammen for diskusjonen er samfunnsfagets samfunnsmandat formulert i den nye læreplanen og paradigmeskiftet fra «undervisning» til «læring». Vi har funnet fire forhold ved aktive læringsformer som fremmer læringsglede: motivasjon, emosjoner, mestring og at oppmerksomheten er rettet mot læringsprosessen, ikke læringsresultatet.

Nøkkelord: læringsglede, aktiv læring, samfunnskunnskap, videregående utdanning, lektor 8–13

Abstract: This chapter explores the joy of learning through active social studies in upper secondary schools. The discussion is based on a survey of active learning methods, which involved interviews with 16 students and 5 social studies teachers. The research question is: What role does the joy of learning have in active learning methods, and how does this promote the formation mandate in social studies for upper secondary school? The framework for the discussion is the curriculum, and the paradigm shift from “teaching” to “learning”. We have identified four key aspects of active learning methods that foster the joy of learning: motivation, emotions, coping, and maintaining attention on the learning process rather than the result.

Keywords: active learning, social studies, upper secondary school, teacher education

Innledning

I dette kapittelet diskuterer vi læringsglede i forbindelse med utdanning av lektorkandidater i samfunnskunnskap for videregående skole. Vi undersøker hvilken plass læringsglede har i samfunnsfagsdidaktikk, og hva læringsglede i samfunnsfagsdidaktikk består av. Vårt utgangspunkt er at læringsglede er sentralt i undervisning i skolen i dag, både på bakgrunn av føringene som gis gjennom læreplan, opplæringsloven og sentrale pedagogiske rammerverk for skolens virksomhet, og fordi det er avgjørende for å møte skolens dannelsingsmandat.

Med dette som bakteppe drøfter vi hva læringsglede i samfunnskunnskap er, og hvordan læringsglede kan fremme læring av samfunnskunnskapens dannelsingsmandat. I denne studien tar vi utgangspunkt i aktive læringsmetoder, der studenter gjennom medvirkning i læringen samskaper kunnskap. Vi undersøker hvordan vi kan forstå læringsglede i samfunnskunnskap på videregående skole. Hensikten med kapittelet er å undersøke om dialogene og diskusjonene i samfunnskunnskap skaper læringsglede i videregående skole.

Konkret undersøker vi følgende forskningsspørsmål: Hvilken rolle har læringsglede i aktive læringsmetoder, og hvordan bidrar læringsglede til å fremme dannelsingsmandatet i samfunnskunnskap for videregående skole? Bakgrunnen for diskusjonen er en kvalitativ undersøkelse der 16 lektorstudenter i samfunnsfagsdidaktikk og 5 samfunnskunnskapslærere i videregående skole er intervjuet om sine refleksjoner over bruk av aktive læringsmetoder. Studien er gjennomført ved lektorutdanningen 8–13.

Læringsglede i styringsdokumenter

Læringsglede er i dag en sentral verdi i skolen. Dette er nedfelt i sentrale strategidokumenter som Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og Opplæringsloven, som begge legger vekt på læringsglede som en sentral del av skolens virksomhet. I stortingsmeldingen «En mer praktisk skole – bedre læring, motivasjon og trivsel» (2023–2024) knyttes læringsglede til «lærelyst, motivasjon og gleden ved å tilegne seg ny kunnskap» (s. 48). Allerede i stortingsmeldingen

fra 2016–2017 ble læringslyst løftet frem, både som grunnlag for kompetanseutvikling i skolene og for å skape nye metoder og arbeidsformer i skolen.

I den nye opplæringsloven er deler av formålet med opplæringa beskrevet slik; «Elevane og dei som har læretid i bedrift, skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar som gjer at dei kan meistre livet sitt og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Opplæringsloven, 2024, § 1-3, femte ledd). I overordnet del i LK20, paragraf 3.2, undervisning og tilpasset opplæring, står det at; «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring». Læringsglede er også knyttet til dannelsingsmandatet, hvor det i § 2, Prinsipper for lærings, utvikling og danning, står; «Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring».

I LK20 er *læringslyst i samfunnskunnskap* i videregående skole knyttet til dannelsingsmandatet og aktiv læring. I beskrivelsen av dannelsingsmandatet står det at fagets tenkemåter og metoder skal bidra til å utvikle et aktivt medborgerskap og «at elevene skal utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet 2020). Det vil si at skolen skal utdanne elevene til samfunnsengasjerte medborgere som skal kunne uttrykke seg både skriftlig og muntlig i samfunnsdebatten.

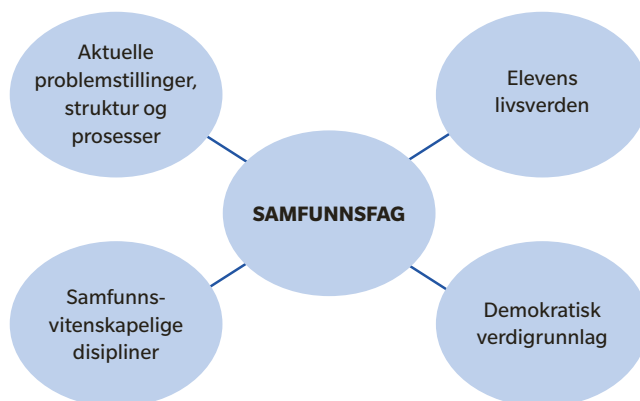
Samfunnsfagets læreplans formuleringer om at eleven skal «være nysgjerrig og aktivt kunnskapssøkende og -skapende» gir faget et oppdrag om å ta i bruk aktive læringsmetoder. I beskrivelsen av lærerrollen for samfunnsvitenskapen fremheves det at elevmedvirkning er sentral for læringslyst; «Elevmedvirkning i valg av arbeidsmåter og organisering kan øke elevenes motivasjon og lærelyst». Vi ser at læringsglede er en sentral del av de viktigste styringssignalene både for opplæring generelt og i samfunnskunnskap, og er en del av formålet for dagens skole.

Læringsglede i forskning

I samfunnskunnskap er det, i likhet med andre fag, tre hovedmål: kunnskapsmål som handler om faktakunnskaper, ferdighetsmål som handler om analytiske ferdigheter, og holdningsmål som handler om holdninger som helhet, hvordan du uttrykker deg selv og møter andres holdninger (Koritzinsky, 2020). Tidligere har faget hatt tradisjoner for å legge mye vekt på reproduksjon av faktakunnskaper. I LK20 er det lagt vekt på helhet i faget, og at elevene skal få erfaring både med faktakunnskaper, analytiske ferdigheter og lære seg å uttrykke seg selv, lytte til andres meninger og endre meninger (Koritzinsky, 2020). Dette innebærer at kritisk tenkning – hvor man drøfter, reflekterer og undersøker et fenomen fra flere perspektiv – blir sentralt i samfunnskunnskap (Ferrer & Wetlesen, 2019). Torben Christensen (2015) har, i samarbeid med Anders Stig Christensen, samlet beskrivelsen av samfunnsfaget i skolen i en modell med fire delområder som er gjensidig avhengige av hverandre gjengitt av Ryen et al. (2021, s. 16): a) aktuelle problemstillinger, strukturer og prosesser, b) elevens livsverden, c) samfunnsvitenskapelige disipliner og d) demokratisk verdigrunnlag.

Figur 3.1

Innholdet i samfunnsfaget (Christensen 2015 i Ryen, Granlund og Erdal (2021 s. 16))



Hvordan dannelsesoppgaven kan løses er utydelig beskrevet i både LK20 og opplæringsloven (Fauskevåg, 2022). Denne figuren viser en modell for hvordan samfunnskunnskap kan løse dannelsesmandatet. Det er ikke arbeidet

i hver enkelt del, men koblingen mellom de fire delene, som kan føre til «allmenndannende opplysning og ruste elvene til å bli aktive, kritisk tenkende og demokratiske medborgere» (Eide, 2023, s. 1). Modellen er egnet til å analysere fagets ambisjoner og drøfte hvordan ambisjonene kan nås (Trysnes et al., 2022, s. 14). I opplæringsloven (§ 1-3) er det blant annet sagt at elvene og de som har læretid i bedrift, skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Læringsglede er ikke nevnt eksplisitt i opplæringsloven, men ligger implisitt i verdier som lærelyst, engasjement og utforskertrang.

I forskning og fagutvikling er læringsglede ofte knyttet til praktiske og yrkesrettede fag, estetiske fag, idrettsfag, innovasjonsfag eller begynneropplæring, se for eksempel Ødegård og Nøvik (2019) og Breive et al. (2022). Det finnes imidlertid forskning som viser at læringsglede er en viktig faktor i læring uansett fag (Robinson & Aronica, 2018). Lærers erfaring fra klasserom viser at aktive læringsmetoder kan gi stor læringsglede, blant annet gjennom den gode dialogen mellom elevene, og elev og lærer (McCharty & Anderson, 2000). Det er også forskning som viser en kobling mellom læringsglede og psykisk helse, ved at læringsglede fremmer mestring, som igjen fremmer læring (Olsen & Holmen, 2018).

Noen peker på at å bruke psykologisk teori om mestring i forbindelse med didaktiske strategier vil kunne bidra til en ny form for skole som fremmer læringsglede og reduserer frafall og nederlagsopplevelser i skolen (Meyer, 2020). Frafall og nederlagsopplevelser er ansett som et av de største utfordringene i skolen i dag (Rogstad & Reegård, 2016; Bruland et al., 2017; Henriksson, 2013). På samme måte som at læringsglede ble etterlyst i styringsdokumenter allerede i 2016, har forskere påpekt at læringslysten har blitt borte i skolen for lenge siden. For eksempel reflekterte Tillers over dette i sin bok fra 2008, *Ti tanker om skolen: brev til Strom*. Dons (2011) drøftet livslang læring som en måte å skape livslang lærelyst allerede i 2001. Wollscheid satte læringslyst i forbindelse med tiltak mot frafall i videregående skole i 2010. Forskning og fagutvikling peker med andre ord på læringslyst som en mulighet til å løse noen av de grunnleggende utfordringer i skole.

I samfunnskunnskap er studentaktive læringsmetoder i form av diskusjoner og debatter en vanlig didaktisk strategi. Dette gir elevene erfaring med kreative læringsformer og praktiske erfaringer til å håndtere samfunnet etter endt skolegang (Florida, 2002; Kupferberg, 2006; Iversen, 2021).

Aktive læringsformer som læringsglede

I 1995 beskrev Barr og Tagg skillet i universitetspedagogikken mellom «undervisning» og «læring». Undervisning skjer når læreren lærer *fra seg*, mens «læring» oppstår når elevene lærer *til seg*. Dette representerer et paradigmeskifte der den klassiske 45 minutters forelesningen utfordres i universitetspedagogikken (Bjørke, 2006). Overgangen fra passiv kunnskapsformidling til aktive læringsformer innebærer at studentene forventes å delta aktivt for å tilegne seg kunnskap. En utfordring med forelesninger er at studentenes oppmerksomhet synker etter hvert som forelesningen pågår, og de lærer kun ved å lytte. Læring skjer ikke på et dybdenivå, det vil si at de ikke nødvendigvis kan overføre kunnskap fra ett område til et annet. Forskning viser også at studenter ofte ikke liker forelesninger (Keyser, 2000, s. 36).

Med utgangspunkt i Barr og Taggs beskrivelse av paradigmeskiftet, dreide oppmerksomheten innenfor universitetspedagogikken generelt, og lærerutdanning spesielt, mot at aktiv læring ble ansett som helt avgjørende for å møte fremtidens utfordringer (Niemi, 2002). I dag handler diskusjonene om hvordan lærerutdanningen kan fremme aktiv læring, og hvilke utfordringer som finnes på veien (Virtanen et al., 2017; Niemi et al., 2023; Kidman og Nguyen, 2022).

Aktiv læring forstås vanligvis som variert undervisning som aktiviserer elevene, og som organiseres slik at den fremmer egenaktivitet gjennom praktiske erfaringer og arbeidsoppgaver som krever samarbeid og refleksjon. Selv om aktiv læring er vanskelig å definere presist, peker Prince (2004) på noen generelle beskrivelser. Aktiv læring omfatter alle former for strukturerte metoder som krever at studentene utfører meningsfulle aktiviteter og får mulighet til å reflektere over det de gjør (Prince, 2004, s. 223). Rønningsbak (2009) har synliggjort hvordan emosjoner er viktige for læring. Det handler ikke bare om læringslyst i situasjonen, altså at læringen oppleves som lystbetont og engasjerende, men også om å ta hensyn til de mestringserfaringene eleven har fra tidligere lærings situasjoner. Dette kan fremmes ved å understreke positive forventninger til alle elevene (Rønningsbak, 2009).

Aktiv læring kan også beskrives som læringsmetoder som aktivt involverer studentene. Det er en form for samarbeidslæring med varierte aktiviteter der studentene jobber i grupper og får ulike roller som de må fylle for at gruppen skal løse oppgavene (Keyser, 2000, s. 35). Forskning har vist at

aktiv læring er mer effektivt enn tradisjonell undervisning. For eksempel viste McCarthy og Andersons (2000, s. 279) sammenlignende studie av undervisning i to klasser at aktiv læring ga størst effekt på læring. I den ene klassen ble det lagt vekt på aktiv læring, mens den andre hadde tradisjonelle forelesninger. De fremhevet at erfaringene studentene fikk ved å reflektere over det de gjorde, og ved å være i interaksjon med veileder og andre studenter, var viktige for læring. Mer valgfrihet i aktiviteter bidrar til økt motivasjon og mestring (Meyer, 2020). Langeland og Horverak (2021) viste hvordan arbeid som styrker selvbestemmelse og selvregulert undervisning for elevene i videregående skole styrket deres indre motivasjon. I tillegg er det trukket frem at troen på at egen innsats nytter, også er helsefremmende fordi det styrker opplevelsen av mestring (Langeland og Horverak, 2021). Økt motivasjon gir læringslyst fordi elevene ikke passiviseres, men myndiggjøres gjennom aktivitet (Jordet, 2020).

I denne boka er læringsglede forstått som både en emosjonell og kognitiv tilstand der elevene opplever refleksivitet i læringsprosessen. Dette er tett knyttet til Rosas (2024) vektlegging av «resonans», det vil si en meningsfull tilknytning til læring, og Illeris (2000), som fremhever emosjoner og motivasjon som sentrale drivkrefter i læringsprosesser. Vi følger opp denne forståelsen av læringsglede, men legger vekt på samfunnsfagets fokus på aktive læringsformer. Vi søker å forstå hvordan elevenes diskusjoner og drøftinger bidrar til å skape læringsglede.

Metode

Undersøkelsen som presenteres i dette kapitlet, er del av prosjektet *Aktiv læring i samfunnsfaget*. Hensikten med prosjektet er å få mer innsikt i aktiv læring i samfunnsfagsdidaktikk. Målet er å lære mer om hvordan læringsglede viser seg i samfunnsfagsdidaktikk, og vi har vært opptatt av hvordan studenter og lærere erfarer og forstår læringsglede når de jobber med aktive læringsmetoder.

Undersøkelsen er en kvalitativ studie av erfaringene og opplevelsene med aktiv læring og læringsglede, i tråd med en fenomenologisk innfalls-

vinkel (Creswell og Poth, 2018). Intervju i fenomenologisk tradisjon har som formål å forstå fenomenet som studeres, basert på kunnskap om erfaringene slik de oppleves for de det gjelder, og konteksten hvor erfaringene finner sted (Dahlberg et al., 2019). Vi er opptatt av hvordan studenter og lærere opplever læringssituasjoner, og har derfor valgt semistrukturerte intervju av studenter og lærere hvor vi spør om deres erfaringer med aktive læringsformer.

Undersøkelsen er gjennomført som intervju av 16 lektorstudenter og 5 samfunnskunnskapslærere i videregående skole i 2021, til sammen 21 intervju. Lektorstudentene gikk sitt fjerde år på lektorutdanningen, og lærerne hadde jobbet som samfunnsfaglærer i videregående skole i minst tre år.

I intervjuene ble det anvendt én intervjuguide for hver av gruppene. Intervjuguidene tok utgangspunkt i de samme rammene: undervisningserfaring, erfaring med aktive læringsmetoder, opplevelser med aktive læringsmetoder, hvordan de arbeidet med aktive læringsmetoder, og egne synspunkter på aktive læringsmetoder. Spørsmålsstillingen var imidlertid noe ulik for å få frem de ulike perspektivene. Mens vi stilte spørsmål til lektorstudentene om forskjellen på elev- og studentaktive læringsmetoder og hvordan de som lektorstudenter arbeidet med aktive læringsmetoder, spurte vi lærerne om hvordan de arbeidet med aktiv læring konkret i sin undervisning og lærerhverdag.

Intervjuene ble gjennomført digitalt og varte mellom 30 og 60 minutter, noe som utgjorde 525 transkriberte sider. Vi valgte digitale intervju av flere grunner. Lektorstudentene var i praksis i tidsrommet hvor intervjuene ble gjennomført og oppholdt seg dermed ikke på campus. På denne måten nådde vi ut til nesten hele kullet, med unntak av én student. Noen av lærerne arbeidet i distriktskoler og ville ikke kunne deltatt på fysiske intervju i byen. Det var også en del restriksjoner på fysiske møter som en del av tiltak for å forhindre smitte av korona, noe som førte til at reise ikke var aktuelt. Digitale intervju fungerer tilfredsstillende når temaet ikke er emosjonelt krevende eller berører sensitive tema som fordrer at man følger opp eventuelle reaksjoner i etterkant (Thunberg & Arnell, 2022).

Analysene fulgte den fenomenologiske tradisjonen ved å ha en tolkningsrefleksiv prosess, i tråd med Hanne Haavinds beskrivelse av fortolkende metode (2012, s. 29). Hun beskriver analyse som en transformasjon mellom ulike fremstillingsformer, hvor den metodologiske prosessen er en bearbeiding av meningsinnhold for stadig større erkjennelse. Det som kjennetegner

en slik fenomenologisk analyseprosess, er at man søker å åpne, refleksive tolkninger hvor egne forutgående tolkninger settes til side til fordel for deltakernes opplevelser. I vår studie har det betydning en prosess mellom å analysere det deltakerne sa og tolke hvordan dette meningsinnholdet kan forstås i lys av aktiv læring og læringsglede. Siden både vi og deltakerne jobber innenfor skole og samfunnsfag, deler vi referanserammer og har lik erfaring. Det kan ha hatt innvirkning på analyseprosessen. Det kan både gi bedre innsikt og forståelse, men kan også føre til «bracketing». Det vil si at vår forforståelse basert på egne opplevelser fører til at man ikke ser de nye momenter som deltakerne bringer inn (Tufford & Newman, 2012). Vi har drøftet våre funn med noen av deltakerne for å korrigere slike feiltolkninger.

I analyseprosessen brukte vi abduktiv analysestrategi. Det vil si at vi har brukt teori for å forstå og kommunisere klart om læringsglede, men også latt empirien generere kunnskap om læringsglede (Johannessen, 2022). I tråd med abduktiv analysestrategi har vi tolket fortellingene til studentene og lærerne i en refleksiv prosess mellom teoretisk kunnskap om læringsglede og det de forteller, og latt vår forståelse av læringsglede vokse frem gjennom denne dialektiske runddansen mellom teori, empiri og analyse (Tavery & Timmerman, 2014). De 21 transkriberte intervjuene er analysert ved hjelp av analyseprogrammet NVivo. Ved hjelp av analyseprogrammet har vi tolket intervjuene med utgangspunkt i våre fire kategorier.

Prosjektets forskningsdesign og datahåndtering er meldt inn og godkjent av SIKT. Alle deltakerne er anonymisert, informert om hensikten med studien, og det er informert om muligheten til å trekke seg når de ville uten begrunnelse. Data er anonymisert og oppbevares nedlåst, og kun de to forskerne som er tilknyttet prosjektet har tilgang til datamaterialet. Det er ingen interessekonflikter assosiert til dette prosjektet. I presentasjonen av resultatet har vi merket sitatene med S for studenter og angitt hvem med tallene 1–16, og L for lærer og angitt med tallene 1–5. For å bevare anonymisering vil vi ikke presentere dem noe nærmere enn dette.

Resultat og analyser

I undervisning i samfunnskunnskap følger vi en dagsorden som har til hensikt å legge til rette for aktiv læring. Typisk for vår undervisning er at vi har en kort innledende teoretisk forankring, før hovedtyngden legges på studentaktiv undervisning. Den teoretiske innledningen kan variere i lengde, men følges alltid opp med aktiviteter som skal engasjere, skape dialog og aktivisere alle studentene. Førarbeidet består i å forberede spørsmål eller oppgaver som åpner for gode diskusjoner og refleksjoner. Underveis gis det innsikt i sentrale kunnskaper, mens hoveddelen er dialogen.

Resultatene viser fire områder som tydeliggjør at aktive læringsformer skaper læringsglede. Vi kan gjenfinne alle de fire områdene: 1) *motivasjon*, 2) *emosjoner*, 3) *mestring* og 4) *prosessen, ikke resultatet*. I det følgende vil vi vise hvordan disse trer frem i våre intervju.

Motivasjon

Motivasjon er det første som utpeker seg i vår studie om læringsglede. Deltakerne viser til at kreative undervisningsopplegg med aktiv læring, det å bruke kroppen som verktøy i undervisningen, og det å diskutere med medelever gir klasserommet en annen type energi. Undervisningen blir preget av lystbetont læring. En av lektorstudentene poengterte det slik:

Jeg synes det er kjempeartig, det er veldig naturlig for min del å bruke det i undervisninga, siden jeg føler jeg lærer best av det. Så har jeg også plukka opp at elevene blir mye mer engasjert og gira og glade når de får lov til å være aktive og gjøre ting på sin måte og delta og ... (S1)

Gjennomgående viser deltakerne i studiet til at aktiv læring gir motivasjon til både elevene, studentene og lærere. Slik lektorstudentene beskriver erfaringene fra praksis, er det motiverende at elevene ofte må bevege seg i klasserommet, eller må ta aktiv del i sin egen læringsprosess, for eksempel gjennom et prosjektarbeid. Dette blir eksemplifisert av det lektorstudenten nedenfor beskriver:

Alt som får dem i bevegelse liker jeg veldig godt. Jeg liker selvfølgelig også gruppearbeid og å snakke sammen to og to, drøfting og diskusjoner. Men jeg liker sånne rollespill, for eksempel, litt sånne lengre prosjekter kanskje, der de blir satt inn i en annen situasjon eller posisjon enn det de er vant til. (S4).

Lektorstudenten forteller videre at hen foretrekker en slik undervisningsmetode fordi hen mener elevene husker bedre.

Fordi jeg er helt sikker på at de husker det bedre da. Og de som vanligvis sitter sånn her og sover liksom, de er nødt til å dra seg opp og gjøre noe. De klarer ikke å gjemme seg unna hvis de er nødt til å stå eller gå eller gjøre noe. (S4)

En av lærerne uttrykker det slik:

Ja, de skjønner i hvert fall ting bedre. Det øker kvaliteten på den forståelsen eller den læringa. Det synes jeg at jeg har sett masse bevis på. Elevene har også sagt at «Shit! Dette er noe som jeg ikke kommer til å glemme med det første». Men om de leser noe, så glemmer de det neste dag, det har jeg sett mange eksempler på. (L2)

Lektorstudentene beskriver flere aktive læringsmetoder som de har lyst til å teste ut i fremtidige klasserom. Begrunnelsen er at disse gir en annen type energi i klasserommet. Mange fremhever at «energien i klasserommet» gjør at det er artig å lære. Slik beskriver en lektorstudent forskjellen på motivasjonen til de forskjellige elevene i klasserommet:

Det er en elev som er veldig motivert, men som ikke alltid når helt opp, hvis du skjønner hva jeg mener? Det er så artig å se at hun føler at hun mestrer det og det virker som hun har lært veldig mye. Det som kanskje er det mest interessante med disse elevene er at de evner å smitte det over på de andre med måten de snakker om temaet på, det er alltid sånn «ja, det kan vi knytte opp mot Holocaust». Det er flere sånne typer eksempler, hvor både elever som hun jeg nevnte, som er motivert og får vist det fram, men

også elever som kanskje framstår som mindre motiverte, men som plutselig er litt mer på enn det de har vært. Man ser det på produktene de har produsert at de var aktive med det arbeidet. (S11)

Deltakerne forteller videre at de assosierer aktiv læring med noe kreativt og med aktivitet i klasserommet, der elevene må lære å tenke mer selvstendig om både læringsprosessen og temaet det undervises i. Under ser vi at en lektorstudent fremhever det artige ved å delta, mens en annen er opptatt av hvordan det motiverer til å lære:

Ehm, hva skal man si: Sånne argumentasjons-, diskusjons-, debatt ... Det synes jeg er veldig artig. Både å observere – jeg synes jo det er kjempegøy både å sitte å høre på hva alle andre «skyter ut» og tenker – og det er artig å delta noen ganger. Det kommer litt an på stemninga og temaet. (S1)

Det er som jeg sier, man får andre synsvinkler og man kan få en diskusjon hvor man får helt nye tanker. Man kan lære mer av andre. (S13)

Deltakerne forteller at aktiv læring motiverer de elevene som er lei og kanskje umotiverte. Aktiv læring gir elevene mulighet til å lære på en annen måte enn bare å sitte og lytte til det læreren forteller; eleven må engasjere seg sammen med medelever.

Jeg synes at det fungerer veldig fint. Vi er på 10-trinn nå, og de er utrolig lei og umotiverte, mange av dem. Så vi opplever at det er lettere å få dem med når de skal gjøre noe, enn å sitte å lese for seg sjøl og gjøre individuelle oppgaver. (S7)

Motivasjon, det å finne indre driv til å delta i læringsprosesser og det å søke etter kunnskap, framstår som en sentral del av aktiv læringsmetode og assosieres med å ha det artig når man lærer. Det kommer også frem at aktiviteten som gir glede ikke bare er fysisk aktivitet, men også deltakelse i muntlig aktivitet der det diskuteres og argumenteres mellom elevene/studentene og lærerne.

Emosjoner

Det emosjonelle fremstår også som et vesentlig aspekt ved læringsglede, ikke bare som glede ved å delta i slik undervisning, men også fordi aktive læringsprosesser fordrer oppmerksomhet mot elevenes emosjonelle reaksjoner og opplevelser, samt engasjement som vekker følelser. Analysen av intervjuene viser at det ikke bare handler om positive følelser, men også om en viss grad av frustrasjon. Det kan være utfordrende ikke å forstå med en gang hvordan og hvorfor studenten eller eleven skal gjennomføre de ulike aktive læringsmetodene. Men når undervisningen nærmer seg slutten, skjønner de ofte hvorfor, og dette uttrykkes gjennom kroppsspråk og økt engasjement fra studentene og elevenes side. Variasjonene og bølgene i følelsene knyttet til det å delta i aktive læringsmetoder bidrar til å skape læringsglede.

Mange av deltakerne trekker frem at aktiv læring er lystbetont både for studentene, lærerne og elevene i klasserommene. Aktiv læring utfordrer lærer og elever og bygger relasjoner. Det skaper en annen dialog i klasserommet enn i tradisjonelle forelesninger. Med aktiv læring har vi det gøy med faget.

Jeg er «kjempefan» av det, for det var det jeg likte sjøl da jeg var elev, jeg synes det er det som er gøyest å se når elevene sjøl er i timene mine, eller timene våre. At de har det gøy med faget kontra at de skal bli tvunget og dratt igjennom oppgaver ... (S5)

Med aktiv læring i sentrum av undervisningen fremmes engasjement for egen læringsprosess hos mange elever, slik denne lektorstudenten poengterer:

Ja. Ut over det har jeg brukt en del aktive læringsmetoder, vi har laget en del plakater, det er også det sosiale og det synes mange elever er veldig artig, også de elevene ... Noen er veldig gode kreativt og det visuelle du får med. Det er det mange elever som har likt godt. «Temaklasserom» hvor grupper jobber med ulike temaer og lærer resten av klassen, det har vært vellykket. Aktiviseringen skaper mye mer læring enn om jeg skulle stått og forelest om de ulike temaene, jeg ser at elevene er mye mer engasjerte og involverte i sin egen lærings situasjon. (S16)

Elevmedvirkning er et viktig poeng som flere av lærerne trekker frem. De understreker betydningen av medbestemmelse over hvilke aktive læringsmetoder som skal brukes. Samtidig påpeker de at det er nødvendig å vise hensyn og varsomhet i utformingen, fordi enkelte elever kan oppleve slike metoder som utfordrende. For eksempel er de bevisste på hvordan muntlige fremlegg skal gjennomføres: individuelt, i grupper eller foran hele klassen.

En av lærerne illustrerer hvor viktig det er å ta hensyn til følelsene som aktiviteten skaper:

Jeg er veldig opptatt av at jeg ikke skal presse noen til noe sånn ubehagelig heller. Noen har sikkert godt av litt sånn gradvis «pushing» til noe, men jeg innså det at det var «Ja, ok, heller at de fremfører i gruppe», at det har vært bedre, ja. (L1)

Gjennom aktiv læring skapes variasjon i undervisningen, noe som oppleves som svært positivt for mange elever – og for lærerne selv. Variasjonen gir nye former for formidling, samtidig som elevene får mulighet til å lære på ulike måter. En lektorstudent sier for eksempel:

Personlig synes jeg, fra mitt perspektiv, ikke tatt fra elevene sitt, er det mye artigere. Det er mye artigere holde undervisning når man gjør det. Det klassiske blir, ikke bare for elevene, men også for min egen del, en kjedelig måte å undervise på. Når man holder på med de aktive læringsmetodene får man, jeg synes det er lettere å bygge relasjoner med elevene, det er mye mer kommunikasjon med enkelte av dem som ellers ikke kanskje ... I klassen jeg har nå, for eksempel, er det bare fire-fem stykker som er villige til å svare høyt i klasserommet, mens samtlige prater med en gang det er mindre grupper eller en til en samtaler. Man får mer kommunikasjon med dem, blir mer kjent. (S15)

Vi ser at emosjoner er sentrale for læringsglede i aktive læringsmetoder. Rønningbak (2009) viste hvordan emosjoner er viktige i læring, og at det både handler om at det er engasjerende, lystbetont og artig. Samtidig fremhevet han også behovet for å rette oppmerksomhet mot emosjoner, noe som innebærer å ta hensyn til elevenes tidligere erfaringer – noe både våre studenter og

lærere var opptatt av. Å ta kontekstuelle hensyn, det vil si å være oppmerksom på elevenes omstendigheter, er avgjørende for å sikre læringsglede i aktive læringsmetoder.

Det er interessant at både studentene og lærerne har erfaringer med at aktive læringsformer gir rammer for å skape gode relasjoner. Dette gjør det enklere å legge til rette for å ta hensyn til emosjoner i undervisningssituasjonen og for å fremme mestringsopplevelser for elevene.

Mestring

Mestring er et aspekt som alle våre deltakere trekker frem, både studenter og lærere. Bruk av aktive læringsmetoder fremmer mestring, noe som igjen fører til glede i læringssituasjonen. Vi ser mestring gjennom variasjonen av aktivitet i klasserommet, der elevene må være påkoblet på en annen måte enn i det tradisjonelle klasserommet med passiv lytting. For å ta del i læringsprosessen må elevene delta aktivt gjennom dialog og diskusjon på tvers av elevgruppen, hvor de deler tanker og erfaringer. Det understrekes også at kunnskapen anvendes på nye måter.

Flere av deltakerne, både lektorstudenter og lærere, snakker om mestringsfølelsen som oppstår når de utfordrer seg selv og elevene med nye læringsdimensjoner gjennom bruk av aktive læringsmetoder.

Min erfaring sjøl? Først og fremst når jeg har vært på «receiving end», det er at det kan være veldig artig å få lov til å utfordre seg sjøl. Man får utfordra seg sjøl og medelevene veldig mye. Og man får prøvd og brukt kunnskapene på andre måter enn vanlig tavlelæring, hvis man skal bruke det mest enkle eksempelet. (S5)

Med aktive læringsmetoder diskuterer flere av deltakerne i studiet at elevene sitter igjen med større faglig mestring og lærdom, takket være variasjonen dette gir. Både lektorstudentene og lærerne fremhever at aktivitet i klasserommet skaper faglige mestringsopplevelser. To lektorstudenter forklarer:

Men hvis man får inkorporert litt aktivitet så tror jeg at man kan sikre at de er til stede, men også at man får litt andre tanker og følelser. Både fordi jeg sjøl ser at det er mest hensiktsmessig, og

til nå har jeg fått tilbakemelding om at elevene synes det er mer læring å finne i det. (S1)

... Og har god erfaring med det. Syns at det engasjerer elevene på en annen måte. Og det er veldig gøy å inkludere i timene, samtidig som jeg føler elevene får noe ut av det faglig. (S9)

Læreplanen legger føringer for at skolen i sterkere grad enn tidligere skal bidra til mestring for elevene. Undervisningen skal være lystbetont og gi elevene opplevelser av at de har mulighet til å løse utfordringene de står overfor.

Vårt materiale viser at både studenter og lærere opplever at aktive læringsmetoder gir lystbetont læring og fremmer faglig mestringsopplevelse. Læreplanen gir samfunnskunnskapen et samfunnsoppdrag: å bidra til danning av eleven som en fremtidig samfunnsborger som mestrer dialog og opptrer demokratisk.

Oppmerksomhet mot prosessen, ikke resultatet

Lektorstudentene og lærerne som deltok i studien diskuterer en annen læringsdimensjon i tilknytning til læringsglede. Når lærerne jobber med aktive læringsformer, må de forberede seg på en annen måte og lære seg å slippe kontrollen i klasserommet. Dette gir elevene mulighet til å uttrykke seg på nye måter. Aktive læringsmetoder gir både elever og lærere et positivt tilskudd i undervisningen, gjennom variasjon i måter å lære på. For eksempel sier en av studentene:

Jeg føler at man treffer et bredere spekter av elevgruppen. Vi fikk veldig godt innblikk i den klassen vi var i. Ofte når vi delte inn i mindre grupper, ble store deler av klassen aktivisert når vi puttet de grupper hvor de følte seg komfortable og trygge. Man så at de som vanligvis bare satt og ikke gjorde noe underveis i klassiske gjennomganger eller oppgaver begynte å delta og viste hva de kunne faglig, som de ellers ikke alltid gjorde. Jeg føler man ofte får med mange av de her, selv om de ikke nødvendigvis liker ideen med en gang, om det for eksempel er å lage plakater, men når de

kommer litt inn i det liker det mye bedre enn å bare skulle sitte og høre på. (S15)

Gjennom aktive læringsmetoder skaper vi variasjon og et tilskudd i undervisningen, både for elevene og lærerne.

... jeg tenker at jeg forholder meg til aktive læringsmetoder eller aktiv læring som en ... det er både et tilskudd ... altså en annen måte å lære noe av. Men, altså, effektiv. Men det gir også ... gir meg også variasjon, som jeg tror er både bra for mitt hode og for elevene sitt hode. (L5)

Mange påpeker at elevene lærer på en annen måte, eller blir mer bevisste på sin egen læringsprosess, gjennom bruk av aktive læringsmetoder. En av lærerne i studien poengterer at elevene *beveger seg i kunnskapen* (L3) på en annen måte. Studentene forteller om positive erfaringer fra klasserommet, men også at det kan være litt skummelt å slippe den kontrollen man ofte har i et klasserom ved tradisjonelle forelesninger: «Så, ja, det er 'dritartig' når det fungerer, men det er litt skummelt når det ikke fungerer, da» (S5).

Lektorstudenten snakker om selve målet med undervisningen. Det er ikke eksamen som er målet i seg selv, men læringsprosessen underveis i undervisningen.

Og kanskje bare det at man – som sagt tidligere – at man presiserer at ... Spesielt i samfunnsfagdidaktikk, det er et aktivt ... Dere går ikke her for å ta den eksamen og så får dere en A på den eksamen. Det er ikke det som er endemålet. Endemålet er at dere skal bli flinke lærere. Og for å bli flinke lærere må dere gjøre dette med eleven deres, og dere må lage sanne ting til elevene deres. (S5)

For lærerne krever aktive læringsmetoder andre former for forberedelser enn tradisjonell undervisning, men dette omtales som verdt den ekstra innsatsen fordi det gir elevene en ekstra læringsdimensjon, utover det resultatbaserte. «Fram til man kanskje har ei lita kasse med gode opplegg for aktiv læring krever det litt mer enn hvis man blar opp i boka og ser at 'Ja, de finner svaret i teksten.' Så det blir en annen måte å forberede på. Ja» (S6).

Alle fremhever at aktive læringsmetoder fører til at oppmerksomheten flyttes fra resultatet og eksamen til selve lærings situasjonen. Dette demper presset på elevene og gjør at flere kan delta, selv om de mangler faktakunnskap. Det blir også enklere å legge til rette for læring som ivaretar samfunnsfagets dannelsingsmandat. Dette gir grunnlag for undervisning som i mindre grad oppleves som kjedelig, men heller engasjerende. Målsettingen er ikke en test i fremtiden, men her-og-nå-situasjonen. Læringen ligger i elevens erfaringer snarere enn i puggingen. Disse erfaringene får de gjennom læringsaktiviteten. Dette setter vi i sammenheng med det frigjørende potensialet som erfaringer i demokratiske prosesser og dialoger har ifølge Røise & Bjerkholt, 2020. Vi vil fremheve hvordan samfunnsfaget legger til rette for at alle elever kan få mulighet til å skape seg selv ved å få erfaringer med å ha myndighet over egen læringsprosess.

Diskusjon

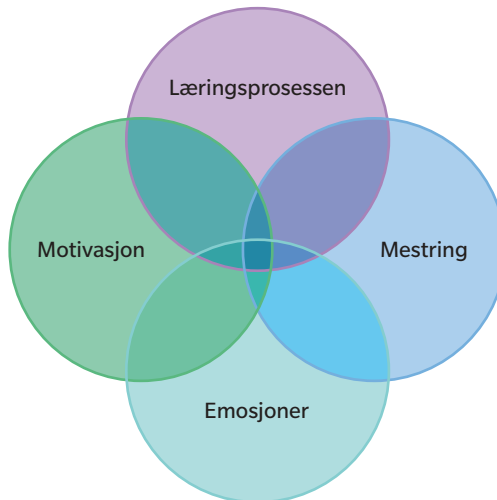
I denne studien har vi undersøkt hvilke elementer i aktive læringsprosesser som gir læringsglede i aktive læringsmetoder i samfunnskunnskap, og hvordan læringsglede bidrar til å fremme dannelsingsmandatet i samfunnskunnskap for videregående skole. Vi har funnet at både studenter og lærere trekker frem at aktive læringsformer fremmer læringsglede og at læringsglede er en sentral verdi for å realisere dannelsingsmandatet i samfunnskunnskap.

Hvilke elementer i aktive læringsformer gir læringsglede?

I analysene ser vi at det er fire elementer ved aktive læringsformer som bidrar til å skape læringsglede i samfunnsfagsdidaktikken: motivasjon, emosjoner, mestring og oppmerksomhet mot prosess, ikke resultat.

Figur 3.2

Fire elementer ved læringsglede i samfunnsfagsdidaktikk



Motivasjon handler om årsakene til menneskets handlinger. I didaktisk sammenheng dreier det seg om å finne ut hvorfor vi gjør handlinger som fører til læring (Raaheim, 2022, s. 125). Det kan være lyst og interesse, altså indre motivasjon, eller ønsket om å oppnå noe eller få en belønning, altså ytre motivasjon. Begge former for motivasjon er til stede i de fleste former for undervisning. Deltakerne i denne studien har vært opptatt av den indre motivasjonen i sine refleksjoner over aktive læringsmetoder, og trukket frem læringsglede som vesentlig for motivasjon i læring i samfunnskunnskap. Læringsglede bidrar både til engasjement for å delta i undervisningen og fremmer læring. Barr og Taggs (1995) skiller mellom «undervisning» og «læring», og det å lære *fra* seg eller *til* seg er relevant for å forstå dette. Vi ser at det å delta i diskusjoner og søke sammen etter kunnskap gir en glede i læringen som motiverer. Dette er helt i tråd med siktemålet i LK20 og forskning om læringsglede. De aktive læringsmetodene gir læringsglede fordi de engasjerer, motiverer og skaper et ønske om å lære.

Emosjoner i læring retter oppmerksomheten mot den følelsesmessige tilstedeværelsen i undervisningen (Leming, 2009). Våre intervjuer viste at både studenter og lærere er opptatt av de følelsesmessige aspektene i læringen, og søkte etter «det artige» og pekte på at det satte i gang prosessen mot egeniniti-

ert læring. Børhaug og Langø peker på at det er et potensial i det emosjonelle engasjementet i samfunnsfag, særlig i arbeid med problemstillinger som «berører elevene selv, noe de de kan se seg selv i og det som har etiske aspekt som det er lett å velge side» (2020, s. 58). De peker på at dette fører til diskusjoner som kan politiseres og knyttes til økonomiske, kulturelle og sosiale strukturer; selve kjernen i samfunnskunnskap (Børhaug & Langø, s. 58).

I vårt materiale er det emosjonelle mer knyttet til gleden ved å bli engasjert og trivsel ved å være involvert i sin egen læring, enn temperaturen som diskusjonene skaper. I tillegg knytter de emosjoner til det å håndtere situasjoner som kan bli krevende emosjonelt for noen, hvor man som lærer må ha blikk for, og være klar til å håndtere, at noe av undervisningen kan være preget av følelser. Dette ligger tett på den engasjerte didaktikken som Starrin mener er kommet inn i samfunnskunnskap (2009, s. 25).

Deltakernes forståelse av emosjonenes betydning i undervisning samsvarer med Rønningsbaks (2009) forskning, som viser at det både gir læringslyst i situasjonen og tar hensyn til de mestringserfaringer eleven har fra tidligere læringssituasjoner. Med variasjon i undervisningen når man bredere ut til elevene i klasserommet. Aktiviteten inviterer elevene inn i selvstyrte læringsprosesser. Dette skaper glede, de synes det er artig, men også mulighet for å grue seg. Derfor er læreren i sitatet overfor opptatt av å bevare en varsomhet og ikke presse elevene for mye. På den andre siden forteller læreren at denne formen for tilpasning blir lettere med aktive læringsprosesser fordi lærere og elever kan bygge relasjoner på andre måter enn hvis elevene kun sitter passivt og lytter til hva lærer formidler.

Mestring i læring har fått økt aktualitet etter at LK20 innførte livsmestring som et av de tverrfaglige temaene. Mestring handler ikke bare om å klare noe, men er både subjektiv og avhengig av kontekst, elevenes kunnskaper og ferdigheter, deres læringsatferd og læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2024, s. 20). Våre informanter løfter frem mestring som en vesentlig del av læringsglede. De beskriver en sirkulær prosess der aktive læringsmetoder fører til læringsglede, og læringsglede gjør at selve læringsprosessen oppleves som positiv.

Vi ser dette i sammenheng med at studentene og lærerne fremhever at oppmerksomhet mot mestring legger til rette for didaktiske strategier som fremmer læringsglede og kan forhindre frafall og nederlagsopplevelser i skolen, slik Meyer (2020) har argumentert for. At aktive læringsmetoder kan føre til glede og entusiasme i læringssituasjoner omtales som læringsglede,

noe som igjen legger til rette for faglig mestring, helt i tråd med læreplanen. Dette samsvarer også med forskning på aktive læringsformer av McCarthy og Anderson (2000), Wollscheid (2010) og Dons (2011), som alle viser hvordan slike læringsformer fremmer både læringsglede og faglig mestring.

Oppmerksomheten rettet mot prosess og ikke resultat innebærer at mer av fokuset rettes mot selve lærings situasjonen, ikke bare det målbare utfallet. Våre deltakere fremhevet viktigheten av å legge til rette for undervisning som setter i gang læringsprosesser og å ha søkelys på her-og-nå-situasjonen som sentrale kvalifikasjoner for lærere. Dette er avgjørende for å nå ut til den varierte og mangfoldige elevgruppen og for å kunne realisere dannelsingsmandatet.

Deltakernes betraktninger om undervisning er i tråd med modellen om de fire koblingene i samfunnskunnskapen som Erdal, Granlund og Ryen (2021, s. 15–16) presenterer. Lærere kan ikke bare være opptatt av tematikken de underviser i eller resultatet av undervisningen, men må også se hvordan aktivitetene samlet bidrar til å realisere dannelsingsmandatet. Læringsglede står sentralt for å lykkes med dette. Deltakerne er opptatt av hvordan det å finne glede i aktiviteten bidrar til å sette i gang læringsprosesser.

Våre analyser viser at aktive læringsformer ofte retter oppmerksomheten mot læreprosessen fremfor resultatet, og at dette gir læringsglede. Når prosessen kommer i fokus, distanserer lærere og elever eller studenter seg noe fra sluttresultatet mot en eksamen, og kan forholde seg mer aktivt til her-og-nå-situasjonen i klasserommet. Fokuset ligger på den aktive læringsprosessen i undervisningen.

De fire delene i figuren til Ryen et al. (2021, s. 16) representerer samfunnsfagets dannelsingsmandat. Det innebærer at undervisningen tar utgangspunkt i elevenes erfaringsverden: hva de kan fra før, og hvordan bygge videre på denne kunnskapen. Slik Koritzinsky ofte refererer til: «fra det nære, til det fjerne» (2020, s. 149).

Figur 3.2 viser at disse fire koblingene kan realiseres ved at læringsglede vektlegges i gjennomføringen av undervisningen. Det betyr at læringsglede kan bidra til å fremme dannelsingsmandatet i samfunnskunnskap for videregående skole. Vår figur 3.2 om læringsglede er med på å realisere dette dannelsingsmandatet gjennom de fire elementene: motivasjon, emosjoner, mestring og prosessen – ikke resultatet.

Hvordan bidrar læringsglede til å fremme dannelsingsmandatet?

Vi ser at studentenes og lærernes erfaringer og refleksjoner er i tråd med både styringsdokumentene og forskningens forventninger til dannelsingsmandatet. Vi ser også at læringsglede spiller en sentral rolle for å realisere dette. Likevel er den samlede betydningen av læringsglede som et sentralt element ved aktive læringsformer, slik det kommer frem i deltakernes fortelling, underkommunisert i forskningen.

Læringsglede er ikke bare engasjerende og lystbetont; det er også en læringsform som legger til rette for at lærerne kan ta hensyn til elevenes følelser, fordi det fremmer gode og trygge relasjoner mellom lærer og elev. Når læringsprosessen settes i sentrum, bidrar det til å redusere presset og lar elevene rette søkelyset mot lærings situasjonen her og nå.

Det som overrasker oss i vår studie, er ikke at det bekreftes at aktive læringsprosesser fremmer læringsglede, men hvor gjennomført læringsglede faktisk er i aktive læringsformer. Læringsglede er ikke bare en aktuell didaktisk strategi for praktiske og aktive fag der bevegelse står sentralt; det er også et element i diskusjonsfag som samfunnskunnskap.

På samme måte som Robinson og Aronica (2018) fremhever læringsglede som viktig uansett fag, ser vi i vårt materiale at læringsglede er en sentral del av et diskusjonsfag som samfunnskunnskap. Læringsglede er ikke kun knyttet til fag som kroppsøving og estetiske fag, men er også en del av diskusjonsfagene, der det å bryne seg på meningsforskjeller skaper en glede over å oppnå større forståelse for et tema.

Aktiv læring defineres på mange ulike måter, og i mangel av en samlende definisjon finnes det kanskje like mange forståelser av begrepet som det finnes lærere i skolen. Søker man opp begrepet, er det første som dukker opp ofte fysisk aktivitet, gjerne i form av aktivitet i kroppsøving. Våre deltakere har imidlertid en forståelse av aktiv læring som en læringsprosess der studenten og aktive læringsmetoder står i sentrum for undervisningen. Deres forståelse er i tråd med beskrivelsene til McCarthy og Anderson:

Experiences in which students are thinking about the subject matters as they interact with the instructor and each other (McCarthy & Anderson 2000, s. 280).

Ifølge denne beskrivelsen er lærerrollen mer en veileder i undervisningen enn en tradisjonell foreleser. Før-, under- og etterarbeid er svært viktig ved gjennomføring av aktive læringsmetoder, og formativ vurdering står sentralt hele veien. Studentrollen er aktivt deltakende, gjennom muntlig aktivitet og samarbeid i gruppearbeid. Gjennom studentmedvirkning blir også bevisstheten rundt egen læringsprosess svært sentral. I intervjuene ser vi at deltakerne opplever dette som meningsfylt, og at det bidrar til å skape læringsglede.

Undervisningen skal ikke være underholdning, men bidra til at elevene søker læring fordi det gir dem mulighet til å skape seg selv og sin kunnskap (Meyer, 2020). Deltakelse i læring er demokratisk og emansipatorisk, og har et frigjørende potensial (Røise & Bjerkholt, 2020). Det betyr at deltakelse ikke handler om resultatet av læringen, men at læringen fører til at elevene får myndighet over egen læringsprosess og utvikler sine ferdigheter som medborger. Det er også en maktforskyvning, der elevene selv får myndighet i læringsprosessen. Oppmerksomheten rettes ikke mot resultatet, men mot prosessen som leder til læring. Dette legger til rette for aktivitet som bidrar til dannelsingsmandatet i samfunnsfaget.

Aktiv læring fordrer studentmedvirkning og at de er aktivt med på å skape sin egen kunnskap, både individuelt og sammen med andre studenter. Det finnes en bredde innenfor studentaktive læringsmetoder og aktive læringsstrategier, og det anvendes både samarbeidslæring, dialog gjennom case og strukturerte diskusjonsøvelser. For at denne formen for undervisning skal fungere, er læreren helt avhengig av at studentene ønsker å delta – det vil si at det legges til rette for muntlige diskusjoner og tilbakemeldinger fra studentene om hva som fungerer og hva som er utfordrende. I forlengelsen av dette kan man stille spørsmål ved hvorfor studentene ønsker å ta del i aktive læringsformer, siden det stiller langt større krav til deres egen medvirkning. Studentene formidler at de ønsker dette, og i evalueringene viser det seg at de setter pris på aktive læringsformer. De formidler læringsglede. Hva er det med aktive læringsformer som gir læringsglede? Gjennomgangen av læringsglede i samfunnsfagsdidaktikk viser at det å legge til rette for motivasjon, emosjoner, mestring og å rette oppmerksomheten mot læringsprosessen er sentralt for å fremme læringsglede i samfunnsfaget.

Avslutning

Overordnet del av læreplanen presiserer at «skolen både har et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil si at skolen har ansvaret for å utvikle hele mennesket, både kunnskapsutvikling og elevens sosiale og personlige utvikling. Dataen vår har vist fire områder som er sentrale for læringsglede i samfunnsfaget: motivasjon, emosjoner, mestring og oppmerksomhet på prosessen, ikke resultatet. Disse fire finner vi også igjen i definisjonen av dannelsingsmandatet. Vi ser motivasjonen i beskrivelsen av samarbeid, i teoretiske og praktiske oppgaver og i diskusjoner som ofte ikke ender i ett enkelt fasitsvar. Dette kommer spesielt til uttrykk i undervisningen i samfunnskunnskap, der kritisk tenkning står sentralt. Dannelsingsprosessen skal føre til emosjonelle prosesser på godt og vondt hos elevene, der de skal få en forståelse av livsverdenen vi lever i her og nå, og i fremtiden. Gjennom varierende aktivitetsformer i undervisningen skal elevene også oppleve mestring. Elevene bør delta aktivt i sin egen læringsprosess, der verdigrunnlaget deres utvikles innenfor både utdanning, arbeids- og samfunnslivet.

Dannelsingsmandatet i skolen omfatter langt mer enn kun faglig læring. Det dreier seg om å utvikle elevenes mulighet til å oppleve en meningsfull tilknytning til både det som læres og selve læringsprosessen, slik at de blir rustet til å møte fremtidens utfordringer – faglig, personlig og relasjonelt.

Ved å rette oppmerksomheten mot motivasjon, emosjoner, mestring og selve prosessen, snarere enn kun resultatet, bidrar skolen til å forme engasjerte, reflekterte og kompetente samfunnsborgere. Oppdraget i læreplanen handler altså ikke bare om læring; den overordnede delen gir også et mandat om å tilrettelegge for læringsglede.

Referanser

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change* 27(6), 12–26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Bjørke, G. (2006). *Aktive læringsformer: handbok for studenter og lærere i høgre utdanning*. Universitetsforlaget.
- Bonwell, C. & Eison, J. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Reports* nr. 4, 1991. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343465.pdf>
- Breive, S., Eik, L. T. & Sanne, L. (2022). Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen. Fagbokforlaget.
- Buland, T. H., Mathiesen, I. H., Mordal, S. & Solberg, A. (2017). Samarbeid mellom NAV og fylkeskommunen om å hindre frafall fra videregående skole – utfordringer og gode grep. *IRIS Samfunnsforskning*.
- Børhaug, K. & Langø, M. (2020). Engasjementsfaget – Er samfunnskunnskap engasjerende for elevene? *Norddidactica*, 2020(1), s. 45–64.
- Christensen, T. S. (2015). *Fagdidaktik i samfunnsfag*. Frydenlund
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Sage.
- Dahlberg, H. & Ellingsen, S. (2019). *Fenomenologi i praktiken: fenomenologisk forskning i ett skandinavisk perspektiv*. Liber AB.
- Dons, C. F. (2001). Å lære for livet – å skape livslang læringslyst. I Fottland (Red.), *Tilpassning og tilhørighet i en skole for alle*, s. 305–324. Fagbokforlaget.
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til dannelse av elevene? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8(2022), 109. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3739>
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. Basic Books.
- Henriksson, C. (2013). Udenfor: børns oplevelser af nederlag i skolen. Dafolo Forlag.
- Illeris, K. (2000). Læring. I Illeris (Red.) *Tekster om læring*. Roskilde universitetsforlag.
- Iversen, G. T. (2021). Utviklingsarbeid med studentaktive læringsformer i læringsutdanninga. I H. Berdinesen, (Red.). *Ny pedagogisk praksis: eksempler på praksisorientert forskning i fagfornyelsen*. Dreyers forlag.
- Jakhellen, R., Leming, T. & Tiller, T. (2009). Emosjoner i forskning og læring. Forsker i møte med feltet. I Leming, T. (Red.) *Emosjoner i forskning og læring*. Eureka forlag.
- Johannessen, L. E. F. (2022). Utenfor akademia: mot en utvidet forståelse av «abduktiv analyse» og teoriutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(2), 1–16. <https://doi.org/10.18261/nost.6.2.4>
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Keyser, M. W. (2000). Active learning and cooperative learning: understanding the difference and using both styles effectively. *Research Strategies*, 17(1), s. 35–44.
- Kidman, G. & Nguyen, M. N. (2022). Active learning: An integrative review. I C. Chang-Tik, G. Kidman & M. Y. Tee (Red.) *Collaborative active learning: practical activity-based approaches to learning, assessment and feedback*. Palgrave Macmillan.

- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/
- Kupferberg, F. (2006). *Kreative tider: at nytænke den pædagogiske sociologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Langeland, G. M. & Horverak, M. O. (2021). *Hvordan legge til rette for mestring, medvirkning og motivasjon: i ungdomsskole og videregående skole*. Cappelen Damm akademisk.
- Lund, E. (2020). *En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget AS.
- McCarthy, J. P. & Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: Two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education*, 24(4), 279–294. <https://doi.org/10.1023/b:ihie.0000047415.48495.05>
- Meyer, A. (2020). *Det store skolespranget: en skole for mer læring, mening, mestring og innsats*. Universitetsforlaget.
- Niemi, H. (2002). Active learning – A cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763–780.
- Niemi, H. (2021). AI in learning: Preparing grounds for future learning. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 15, 183449092110381. <https://doi.org/10.1177/18344909211038105>
- Oers, B. van, Wardekker, W., Elbers, E. P. J. M., Veer, R. van der & García Amián, J. (2008). *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory*. Cambridge University Press.
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på: frafall i skolen og psykisk helse* (s. 171). Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskolen og den videregående skolen*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=oppl%C3%A6ringslov>
- Petersen, A., Krogh, S. C. & Goveia, I. C. (2023). *Prestasjonskultur*. Cappelen Damm akademisk.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Robinson, K., Aronica, L. & Sjøbu, A. (2018). *I sitt rette element: når lidenskap forandrer alt*. Fagbokforlaget.
- Rogstad, J. & Reegård, K. (2016). *De frafalne: om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 209). Gyldendal akademisk.
- Rosa, H. & Lysaker, O. (2024). *Akselerasjon og resonans – artikler om livet i senmoderniteten*. Cappelen upopulære skrifter.
- Ryen, E., Granlund, L. & Erdal, S. F. (2021). Samfunnsfagenes fagdidaktikk. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 13–26). Universitetsforlaget.
- Røise, P. & Bjerkholt, E. M. (2020). Frigjørende deltakelse i en forskningssirkel om faget utdanningsvalg. *Forskning & Forandring*, 3(1), 47–69. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2160>
- Rønningsbak, L. (2009). Hva Ida lærte oss. Emosjonenes betydning for tilpasset opplæring. I T. Leming, T. Tiller & R. Jakhelln (Red.), *Emosjoner i forskning og læring*. Eureka forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2024). *Mestring i skolen: muligheter og utfordringer*. Fagbokforlaget.

- Starrin, B. (2009). Det vårs for emosjoner i samfunnsvitenskap. I T. Leming (Red.), *Emosjoner i forskning og læring*. Eureka forlag.
- Stern, D. & Günter, L. H. (1997). *Active learning for students and teachers: Reports from eight countries*. Peter Lang.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.
- Thunberg, S. & Arnell, L. (2022). Pioneering the use of technologies in qualitative research – A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(6), 757–768. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3739>
- Trysnes, I. & Haaversen-Westhassel Skjølberg, K. (2022). Mot et allmenndannende ferdighetsfag? En analyse av vitenskapelige metodiske ferdigheter i læreplan i samfunnsfag. I K. Børhaug, O. R. Hunnes, & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget.
- Tufford, L. & Newman, P. (2012). Bracketing in qualitative research. *Qualitative Social Work: QSW: Research and Practice*, 11(1), 80–96. <https://doi.org/10.1177/1473325010368316>
- Virtanen, P., Niemi, H. & Nevgi, A. (2017). Active learning and self-regulation enhance student teachers' professional competences. *The Australian Journal of Teacher Education*, 42(12), 1–20. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n12.1>
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst: tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten: en kunnskapsoversikt* (Vol. 12/2010, s. 85). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ødegård, I. K. R., & Nøvik, T. V. (2019). *Pedagogisk entreprenørskap: kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen*. Cappelen Damm akademisk.

Del 2

