

Dialog i samfunnsfagsundervisning.

Blir jo ikke kjent med lærere, men...

Henning Frode Ringen Mortensen



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet.

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

© Henning Mortensen

2010

Dialog i samfunnsfagundervisning

Henning Mortensen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Forord.

Å jobbe med denne oppgaven har vært både spennende og lærerikt, men til tider også ganske stressende. Jeg vil derfor benytte anledningen til å takke de som har bidratt til at prosessen opplevdes som overkommelig.

Først vil jeg takke mine informanter for at de lot meg komme inn i deres tilværelse. Spesiell takk til Gunn som har gitt meg mange gode refleksjoner om det å være lærer og tilværelsen i skolen.

Takk til Dag Fjeldstad for god veiledning, faglig og moralsk støtte.

Jeg vil også takke mine medstudenter og venner for viktige innspill og gode kaffepauser.

Takk til gutta i vogna for mye moro mellom slagene.

Også takk til mor og far som alltid har støttet meg i alle mine valg.

Til slutt vil jeg takke Hanne. Uten deg ville denne oppgaven aldri blitt skrevet. Takk for unnnværlig korrektur, og for at du alltid har holdt ut med meg og støttet meg.

Mai 2010.

Henning Mortensen

Innhold:

FORORD.....	3
1. INNLEDNING.....	6
1.1 PROBLEMSTILLING.....	9
1.2 DIALOGENS PREMISER I LÆREPLANEN.....	11
1.2.1 Den generelle delen av læreplanen.....	12
1.2.2 Læreplanen for sosialkunnskap.....	13
2. TEORI.....	16
2.1 DELIBERATIV DEMOKRATIFORSTÅELSE.....	16
2.1.1 Dialogens rasjonalitet og handlingsbegrep.....	18
2.2 DIALOGEN SOM DANNELSE OG LÆRING.....	21
2.2.1 Dialog som emansipasjon og dannelse.....	21
2.2.2 Dialog som læring.....	24
2.3 KRITISKE REFLEKSJONER.....	26
2.4 OPPSUMMERING AV TEORI OG EGET TEORETISK STANDPUNKT.....	30
2.5 TIDLIGERE FORSKNING.....	32
2.5.1 Civic Education Study.....	32
2.5.2 Olga Dysthe – Det flerstemmige klasserommet.....	34
2.5.3 Guiterras og Rymes – Third Space.....	37
3. METODE.....	40
3.1 UTVALG TIL STUDIET.....	42
3.1.1 Skolen.....	44
3.1.2 Læreren – Gunn.....	44

3.1.3	<i>Klassen og elevene</i>	45
3.2	GJENNOMFØRING	47
3.2.1	<i>Observasjon</i>	47
3.2.2	<i>Min rolle i feltet</i>	48
3.2.3	<i>Intervju</i>	49
4.	DATA OG ANALYSE	51
4.1	OPPLEVELSE AV FAGET OG SAMFUNNSFAGLIG KUNNSKAP.	53
4.1.1	<i>Arbeid med kilder</i>	61
4.2	ELEVENES FORHOLD TIL LÆREREN.	63
4.2.1	<i>En god lærer</i>	70
4.3	ELEVENES OPPLEVELSE AV SEG SELV, TEMA OG LÆREREN SOM AUTORITET.	71
5.	KONKLUSJON	78
6.	KILDELISTE	82
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE ELEV	87
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE LÆRER	88

1. Innledning.

Elever trenger å føle at respekten er gjensidig. Om lærerne respekterer oss, respekterer vi lærerne, sier Susann. (Susann 15 år. Fra Dagbladets nettutgave – 28.01.10).

Jeg skal i denne oppgaven ta for meg noe av det mest essensielle som skjer i klasserommet, nemlig møte mellom lærer og elev i meningsfull dialog. Oppgaven handler om dialog som undervisningsmetode i samfunnsfaglig undervisning. Det foreligger en omfattende litteratur om dialog som undervisningsmetode, og alle har de en ting til felles; dialogen presenteres som motstykket til den monologiske, lærerstyrte og tradisjonelle undervisningen. Dialog er mer enn en samtale. Dialogen beskrives blant annet som når to kognitive subjekter møtes for å sammen reflektere over et objekt for så å konstruere og rekonstruere en ny virkelighet (Freire og Shor1987:100). Dialog er en demokratisk samhandling der en part ikke kan påtvinge den andre sin forståelse. Dialog oppstår når både elev og lærer er villig til å revurdere sine påstander i lys av nye argumenter og sammen forsøke å komme til en mer utfyllende forståelse av det som er dialogens tema. Dette blir spesielt viktig i samfunnsfagene, fordi samfunnsfagsundervisningen ofte er sentrert rundt normative spørsmål av sosial, politisk og verdimeslig art hvor det vanskelig kan settes to streker under svaret. Dialogen¹ kan (ideelt) utdanne både for og gjennom demokrati (Englund2004:250). Ved at læreren tar elevenes synspunkter på alvor og utfordrer dem med spørsmål, heller enn autoritære påstander om hva som er riktig eller galt, kan elevene selv ta et aktivt standpunkt til egne og andres påstander. Dette skal bidra til at elevene blir kritiske og reflekterte samfunnsmedlemmer, eller med andre ord dannede samfunnsmedlemmer. Dannelse blir blant annet forstått som:

”Dannelsesperspektivet distanserer seg fra den passive aksepten av sosiale ordninger og atferdsstandarder. Målet er at elevene så langt som mulig skal ha en kritisk vurdering til disse, og på selvstendig grunnlag velge hvordan de vil forholde seg til dem².”
(Børhaug2005:177).

¹ Englund bruker her begrepet deliberativ samtale, men jeg oppfatter dette som det samme som den reelle dialogen.

² Dette er en av flere definisjoner av begrepet dannelse, en videre drøftning av begrepet kommer i kap.3.

Samtidig har skolen også en rolle som verdiformidler. Lærere er blant annet forpliktet gjennom læreplanen til å fremme kristne og humanistiske verdier som definert i generell del av læreplanen. Dette tilsynelatende paradokset omtaler Krejsler som ”*Spændingsfeltet mellom social ingeniærkunst og sand dialog*” (Krejsler2001). Som samfunnsfaglærer skal man sørge for at elevene får tilgang til både faglig tyngde og demokratisk dannelse.

Undervisningen skal inspirere elevene til å være reflekterte og kritiske samfunnsmedlemmer, samtidig som undervisningen ikke skal være retningsløs. Undervisningen bør gi elevene den faglige og moralske tyngden de trenger for å være en del av et demokratisk fellesskap.

Forholdet mellom en system- eller en aktørbasert utdanning er ingen ny debatt i pedagogisk og didaktisk litteratur, men har dype akademiske røtter. Den franske sosiologen Emile Durkheim (1858-1917) definerte utdanning som:

”Education is the influence exercised by adult generation on those that are not yet ready for social life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is specifically destined” (Durkheim1956:71).

Durkheim mente at utdanning har som hensikt å lære den oppvoksende generasjonen de moralske og sosiale kodeksene som de trenger for å bli fullverdige medlemmer av samfunnet. Disse kodeksene er definert i samfunnets fellesånd. En slik tankegang kan sies å være grunnlaget for den tradisjonelle undervisningen der læreren står og underviser og dermed innfører elevene i ”riktig” måte å gjøre og tenke om ting på. Det er da læreren, i sin rolle som et mer kompetent samfunnsmedlem, som definerer hva som er ”riktig”. På den andre siden av debatten finner vi John Dewey (1859-1952). Han forsvarte en mer elevsentrert og aktivitetsbasert undervisning i det han kalte progressiv pedagogikk.

”(...) hvis vi mener at et annet samfunn enn dagens, i kvalitet og retning, er ønskelig, og at skolen bør strebe etter å utdanne med endring av samfunnet for øyet, ved å fostre mennesker som ikke slår seg til ro med det bestående, og som er utrustet med vilje og evne til å bidra til forandring, da vil den pedagogiske vitenskapen trenge en helt annen metode og et annet innhold.” (Dewey2000:194).

Disse sitatene representerer to forskjellige måter å se på utdannelsens formål. Durkheim representerer en tanke der utdanningen skal forberede barna på å være kompetente samfunnsmedlemmer og der samfunnet representerer det kollektivt beste. Denne tankegangen er i tråd med Durkheims strukturalistiske sosiologi. Dewey representerer et syn der opplæringen heller skal utdanne barnet på barnets egne premisser. Dewey står for en

tanke om at den oppvoksende generasjon selv må få mulighet til å definere hva som er deres felles beste. Dette skriver han at kun kan skje hvis man utryster barnet med ”*vilje og evne til å bidra til forandring*”. Dewey har hatt sterk innflytelse på moderne pedagogikk. Hans tanker om den aktivt lærende dukker stadig opp i pedagogisk litteratur. Men selv om ulike pedagogiske reformbevegelser de siste 50 årene har kritisert den lærerdominerte klasseromsdiskursen, har den lærerstyrte klasseromssamtalen vært stabil som undervisningsmetode i samme periode (Dysthe1995:13). Som lærer kan det nok være vanskelig å vite hvordan man skal forholde seg til undervisningen når man både skal utdanne til kritisk distanse og refleksjon, samtidig som man skal bidra til at elevene utvikler seg i riktig moralsk retning. Børhaug beskriver denne ambivalensen med at: ”*Man kan være kritisk til rasister og andre politiske utgrupper, men ikke til bistand, solidaritet og det representative demokratiet.*” (Børhaug2005:173). Denne typen for politisk korrekthet kan redusere dialogen slik jeg ser det, til et spill for galleriet, eller til en ”*monologisk dialog*” (Dysthe1995:12). Dette er en samtale hvor læreren gir uttrykk for at elevene kan uttrykke seg fritt, men hvor det er allikevel er synspunkter som blir mer verdsatt enn andre og det er læreren som i realiteten kontrollerer samtalens innhold.

Dette er også grunnen til at jeg har valgt dialog som tema for min oppgave. Fordi jeg ser et sprik mellom det jeg har opplevd i egen praksis, både som lærer og elev, og det jeg har lest av teori på området. Jeg har i egen praksis opplevd dialog som en verken lett eller selvsagt oppgave. Dialog, som beskrevet i teori, stiller høye krav til både lærer og elevers intensjoner i samtalesituasjonen. Intensjoner jeg i egen erfaring ikke alltid har opplevd som tilstedeværende. Jeg ser heller ikke den direkte sammenhengen mellom en åpen kritisk dialog, oppslutning til bistand, solidaritet og demokratiske verdier, slik jeg opplever at mange dialogsteoretikere gjør. Nå må nok dialogisk undervisning oppfattes som et mål heller enn en absolutt undervisningsmetode. Men om man skal ha realistiske forventninger om å nå dette målet, mener jeg det er viktig med innsikt i de reelle faktorene som kan fremme eller hemme dialogisk undervisning. Nå er også didaktikk et fagfelt som av nødvendighet må bli utført av læreren, men det slår meg som underlig at mange forfatterskap om dialogisk undervisning ikke tar elevenes egne synspunkter i betraktning. Er det slik at alle elever tjener på, og derfor burde foretrekke, en dialogisk fremfor en monologisk undervisning? Er det slik at de elevene som eventuelt skulle foretrekke en monologisk undervisning rett og slett ”ikke vet sitt eget beste”?

Jeg ønsker å undersøke hvordan en samfunnsfagslærer og elever som deltar i samfunnsfagsundervisningen opplever lærer – elev relasjonen i sin skolehverdag. Dette for å få innsikt i hvilke betingelser og vilkår som eksisterer for dialogen i klasserommet, men også for å få innsikt i dialogens muligheter og utfordringer som demokratisk metode. Jeg mener at hvis vi skal si noe om lærerens og elevenes rolle i undervisningen, så må vi forsøke å forstå hvordan de subjektivt opplever sin situasjon. Som empirisk grunnlag for denne oppgaven har jeg observert en sosialkunnskapsklasse på en videregående skole i fire uker, samt intervjuet læreren og et utvalg av elevene.

1.1 Problemstilling.

Utgangspunktet for denne oppgaven var at jeg ønsket å finne ut av dialogens kår i den videregående skolen. En reel dialogutførelse er betinget av aktørenes intensjoner i samtalsituasjonen. Det var derfor naturlig for meg å ta utgangspunkt i lærerens og elevenes intensjoner i- og opplevelser av klasseromssamtalen. Min problemstilling er:

Hvordan opplever en lærer og elever undervisningen i samfunnsfag med hensyn til dialog som arbeidsmetode?

Jeg ønsker å undersøke hvordan lærer og elever selv opplever samtalen dem imellom. Jeg har valgt å se på dialogen mellom lærer og elev. Det er i denne relasjonen læreren kan velge å benytte seg av demokratisk eller autoritær argumentasjon. Jeg mener det er viktig å undersøke både hvordan dialogen oppleves av læren og av elevene. En reell dialog er betinget av alle deltagernes intensjoner og ikke bare av lærerens. I mye av litteraturen om dialog finner jeg at forfatterne kun beskriver hvordan lærerens intensjoner kan påvirke dialogen og tar elevenes innstillinger for gitt. Dette mener jeg er problematisk. Dette gir et urealistisk bilde av lærerens hverdag og det gir et forenklet og ubalansert bilde av situasjonen læreren befinner seg i.

I problemstillingen spør jeg hvordan lærer og elev opplever undervisningen. Jeg har med overlegg valgt en åpen og kanskje noe upresis problemstilling. Jeg ønsker i størst mulig grad å forholde meg åpen til feltet jeg undersøker. Jeg har valgt en induktiv tilnærming. Allikevel kan det være nyttig å avklare hva jeg mener med opplevelse av undervisningen.

Opplevelse dreier seg om elevenes og lærerens egne erfaringer fra undervisningssituasjonen. Mer konkret vil dette si hvordan de opplever den andre, faget og sin egen rolle. Innsikt i dette mener jeg er viktig fordi det setter premisser for hvordan en eventuell dialog kan fortone seg. Dialog innebærer en subjektiv relasjon og hvordan de som inngår i denne relasjonen opplever den, vil påvirke hvordan dialogen utspiller seg.

Ved å undersøke elevenes og lærerens egne erfaringer kan vi også få viktig innsikt i dialogens effekt. Hva er det som gjør gode erfaringer gode, og hva gjør de dårlige erfaringene dårlige? Dette blir kanskje spesielt viktig for læreren. Lærerens konkrete erfaringer kan gi viktig innsikt som jeg mener didaktikk som teoretisk disiplin må være lydhør ovenfor. Dette fordi didaktikk som teoretisk disiplin ikke kan eksistere uavhengig av den konkrete undervisningshverdagen lærere må forholde seg til.

Jeg har også observert undervisningen. Det viktig å poengtere at dette ikke er for å vurdere lærerens dialogssuksess slik dialogen er gitt av teori, men heller for å få innblikk konkrete situasjoner og de rammefaktorene dialogen eksisterer innenfor. Dette har jeg også forsøkt å la være gjeldene i intervjuene. Jeg har ikke ønsket å ”lete” etter dialogen slik den forekommer i teori, men ønsker å undersøke hvordan læreren og kanskje spesielt elevene opplever undervisningen, og hvordan dette kan påvirke dialogen dem i mellom. Jeg påstår selvsagt ikke at jeg har en ”teorifri” tilnærming, men jeg mener det er viktig å ikke konkludere med hvordan dialogisk undervisning burde være for å så se om undervisningen oppfyller de teoretiske kriteriene man eventuelt måtte ha. Jeg har heller forsøkt å få innsikt i hvordan undervisningen fortone seg fra elevenes og lærerens ståsted. Jeg har med andre ord forsøkt å belyse det teoretiske dialogsidealet gjennom empirien, ikke omvendt. En videre drøftning av metode følger i kapittel 3.

Problemstilling er også valgt med hensyn til tid og omfang disponibelt til arbeid med denne oppgaven. Problemstilling er valgt fordi jeg mener det er et realistisk utgangspunkt for hva jeg kan forvente å få innsikt i, i den begrensede tiden jeg har til rådighet. I en lengre undersøkelse kunne det vært fruktbart å intervju flere lærere og henholdsvis flere elever. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), men ble vurdert som ikke meldepliktig.

1.2 Dialogens premisser i læreplanen.

Læreplanen skal som sentralt statlig styringsdokument sørge for at alle elever får tilgang til et likeverdig skoletilbud, uansett sosial og geografisk bakgrunn. Samtidig skal læreplanen informere den oppvoksende generasjonen om samfunnets prioriteringer (Engelsen2007:21). Læreplanen er selvsagt viktig siden det er den som er styringsdokumentet for lærerens praksis, og den definerer hvilken utdanning elevene har krav på. Derfor kan det være nyttig med en kort gjennomgang av hvilke premisser læreplanen gir for en dialogisk samfunnsfagsundervisning.

Jeg har i den empiriske delen av dette studiet fulgt en sosialkunnskapsklasse. Dette er et av fire programfag som er underlagt læreplanen i politikk, individ og samfunn. I tillegg til sosialkunnskap innefatter denne planen også programfagene samfunnsgeografi, sosiologi og sosialantropologi, og politikk og menneskerettigheter. Fagene har felles formålsbeskrivelse, men er oppdelt i separate kompetansemål. Fagene velges uavhengig av hverandre og består av 140 årstimer hver. Jeg vil i den videre drøftningen kun forholde meg til kompetansemålene som er aktuelle for faget sosialkunnskap. Men som samfunnsfagsdidaktisk hjelpemiddel mener jeg dialogen kan være like aktuell i alle de overnevnte fagene, samt til faget samfunnsfag som er obligatorisk for alle v.g.1 elever. Hovedfokus for denne oppgaven vil ikke være de ulike samfunnsfagenes egenart, men deres felles karakter som samfunnsfag. Altså som allmenndannende fag som skal stimulere til aktiv samfunnsdeltagelse. Som vist i læreplanen under formål med fagene:

”Programfaget politikk, individ og samfunn er et allmenndannende fag som skal stimulere til engasjement og demokratisk deltakelse gjennom arbeid med verdi- og samfunns spørsmål”.
(Utdanningsdirektoratets læreplan i politikk, individ og samfunn 2006:1)

”Formålet med samfunnsfaget er at det skal medvirke til forståing av og oppslutning om grunnleggende demokratiske verdier og stimulere til aktivt medborgerskap”
(Utdanningsdirektoratets læreplan i samfunnsfag2006:1)

Når jeg i problemstillingen og videre i den teoretiske drøftningen benytter meg av begrepet samfunnsfagsundervisning, vil dette innebære undervisning i alle de overnevnte samfunnsfagene. Jeg ser ingen hensikt i å skulle skille de ulike retningene særlig fra hverandre i henhold til arbeidsmetode. Nå kan det selvsagt være forskjell i både modenhet og interesse hos v.g.1 elever som følger det obligatoriske samfunnsfaget, og v.g.2 og 3 elever som har valgt samfunnsrettet studiespesialisering og tar et av de fire programfagene. Det er

også tenkelig at en økt interesse og modenhet hos de som følger sosialkunnskapsundervisningen taler for en mer dialogisk undervisning. Men jeg mener dette ikke gjør mine observasjoner uvesentlige i forhold til andre samfunnsfag, men heller at det interessante må være å undersøke hva som er bakgrunnen for denne interessen.

1.2.1 Den generelle delen av læreplanen.

Først kan det være nyttig å se på den generelle delen av læreplanen. Dette er formålsdokumentet for all opplæring i grunnskolen og den videregående skole. Den generelle delen av læreplanen er oppdelt i syv menneskebeskrivelser som forfatterne mener utdanningen burde lede opp til. De syv er omtalt som: det meningsøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende, det miljøbeviste og det integrerte menneske. Den generelle delen av læreplanen har et positivt menneskesyn:

”Det er en aktiv, meningsøkende, skapende og dannet elev som beskrives. Ikke bare kan hun eller han tilegne seg stoff og tilpasse seg et samfunn. Eleven kan også utvikle iboende egenskaper og gi uttrykk for disse, samtidig som hun eller han er seg bevist sitt kollektive ansvar, tar del i sine medelevers arbeid og føler ansvar for miljøet i en utvidet betydning” (Mikkelsen m.fl.2002:31).

Når det gjelder om den generelle delen av læreplanen fremmer en aktør eller systembasert utdanning vil jeg påstå at den fremmer ”ja takk, begge deler”. En felles kulturarv som fremmer felles demokratiske, moralske og kulturelle referanserammer vektlegges samtidig som den enkeltes autonomi må respekteres og verdsettes.

”oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden.

Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt sikre og utvide frihet til å tro, tenk, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsynet er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskes kår” (Generell del av læreplanen:3).

Selv om læreplanen fremmer felles referanserammer og kulturarv, hevder den på ingen måte at dette er noe som er utenfor den kritiske refleksjonens domene. Den nevner også dialog i denne sammenhengen.

”De unge må forstå at moralsyn kan være en kilde til konflikt, men at de også gjennomgår endringer, slik at det gjennom refleksjon, kritikk og dialog kan dannes nye modeller for samfunnsforhold og samkvem mellom mennesker” (ibid:3).

Slik sett er premissene for dialogisk undervisning gode i den generelle delen av læreplanen. Dokumentet formulerer ambisjonene til skolens demokratiopplæring og er et sterkt normativt dokument som fremhever, understreker og forstørrer at opplæring til demokrati bør gjennomsyre virksomhetene i skolens liv (Mikkelsen m.fl.2002:31). Det er et ideal som er formulert fra et politisk og faglig standpunkt og som fremmer ”*det menneskesynet som opplysningsfilosofien kjempet frem, og som moderne demokratier bygger på*” (Ibid:31). Dokumentet består av moralfilosofiske og mål og retningslinjer som har demokratisk dannelse som fokus for skolens virke. Det er et høytsvevende dokument som har lite konkrete føringer på opplæringens innhold og form. Læreplanen og opplæringen er delt opp i ulike fag som sammen skal bidra til å utdanne elevene i samsvar med den generelle læreplanens ideal.

1.2.2 Læreplanen for sosialkunnskap.

Sosialkunnskap er som sagt en del av programfaget politikk, individ og samfunn. Læreplanen består av formålsbeskrivelse, strukturelle rammer, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål knyttet til fagets hovedområder. Disse hovedområdene er: samfunnsvitenskaplige arbeidsmetoder, livsfasene, velferdsforskjeller, sosiale problemer og velferdsstat og menneskerettigheter.

Allerede i første setning av formålsbeskrivelsen blir forholdet mellom aktør og system problematisert:

”Å leve i samfunn med andre medfører både forventninger om tilpassning til fellesskapets normer og individuelle ønsker om frihet gjennom personlige valg. Møtet mellom samfunnets krav og individets preferanser utløser ofte spørsmål om hva et samfunn bør være, og hvordan det bør organiseres for best mulig å verne om menneskerettigheter og borgernes velferd. Programfaget politikk, individ og samfunn skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger knyttet til liv og virke sammen med andre i et samfunn. Det skal stimulere den enkelte til å tenke, forså og reflektere over samspillet mellom individ og samfunn” (Utdanningsdirektoratets læreplan i politikk, individ og samfunn 2006:1).

Undervisningen i faget skal sørge for at elevene får et reflektert forhold til sin sosiale eksistens. Dette er en videreføring av dannelsesidealet som fremmes i den generelle delen av læreplanen. Utdannelsen skal styrke den enkelte elevs rolle i sitt eget liv. I motsetning til en utdanning som kun skal sikre lojalitet til Gud, kongen og fedrelandet, eller en utdanning som kun har som hensikt å utdanne arbeidskraft som skal sikre nasjonens

konkurransedyktighet. Faget beskrives som et ”*allmenndannende fag som skal stimulere til engasjement og demokratisk deltagelse*”(Ibid:1).

I fagets formålsbeskrivelse er det tydelig at forfatterne ønsker at undervisning i faget skal ha en demokratisk og dialogisk karakter siden fagets formål nok vanskelig lar seg oppfylle gjennom en meddelende og autoritær undervisning. Formålet med faget skal nås gjennom de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene som blir oppgitt videre i planen.

Kunnskapsløftet er en kortere og mindre detaljert læreplan enn tidligere læreplaner og gir læreren mer metodisk frihet (Koritzinsky2006:68), men kompetansemålenes taksonomi og kunnskapsmessige inndeling vil allikevel gi lærerne innholdsmessige og metodiske føringer for hvordan undervisningen bør legges opp. Det kan derfor være nyttig å se på hvordan disse legger opp til dialogisk undervisning.

De grunnleggende ferdighetene er ferdigheter som er gjeldene i alle fag, men er knyttet opp i mot, og formulert til, de enkelte fagene. De grunnleggende ferdighetene er å utrykke seg muntlig, å utrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å bruke digitale verktøy i de ulike fagene. Når det gjelder dialogen blir det naturlig å se på ferdigheten å kunne utrykke seg muntlig.

”å utrykke seg muntlig i politikk, individ og samfunn innebærer å presentere samfunnsfaglige tema slik at framføringen er forståelig for andre. Det betyr videre å samtale om og diskutere aktuelle samfunnsspørsmål og begrunne synspunkter og holdninger ut fra faglige kunnskaper. Det vil også si å lytte og gi god respons til andre”
(Utdanningsdirektoratets læreplan i politikk, individ og samfunn 2006:4).

Vi ser her at det å utrykke seg muntlig ikke bare innebærer å utrykke seg forståelig, men at det også innebærer en evne til å inngå i en dialogisk relasjon, altså å lytte og gi god respons til andre. Det vil si at muntlige ferdigheter ikke bare innebærer evne til monolog, men også evne til dialog. Dette er ferdigheter som det er ønskelig at elevene skal tilegne seg gjennom undervisningen, men de sier ingenting om hvordan læreren skal gå fram for at elevene skal nå dette målet. Det er selvsagt her didaktikken kommer inn og læreren må benytte seg av sine didaktiske ferdigheter. Dialog mellom lærer og elev blir en metode læreren kan benytte seg av for at eleven skal gjøre seg dialogiske og demokratiske erfaringer, og slik at eleven kan øve sine muntlige ferdigheter.

Kompetansemålene gir faget kunnskapsmessig innhold og konkrete læringsmål.

Kompetansemålene består av mål på ulike taksonomiske nivåer. Noen av målene er gitt som

å skulle beskrive, gjøre rede for, definere og gjengi. Dette handler om reproduksjon og kan sies å legge lite til rette for en dialogisk undervisning, men det er også mål som forutsetter en mer dialogisk tilnærming. Disse er gitt som å skulle drøfte, diskutere, analysere og vurdere. Dette er mål som forutsetter at eleven selv skal danne seg en oppfatning av det som er tema og forutsetter større grad av refleksjon enn det eventuelt vil gjøre ved en gjengivelse.

Det er allikevel ikke gitt at drøftningsmålene er så åpne for dialogisk interaksjon. Et kompetansemål lyder: mål for opplæringen er at eleven skal kunne *”vurdere egne muligheter til å fremme menneskerettigheter”* (Utdanningsdirektoratets læreplan i politikk, individ og samfunn 2006:5). Her skal eleven vurdere egne muligheter og det forutsetter at eleven tar et aktivt standpunkt til sin egen forståelse og læring, men vi ser også at den verdimessige retningen er gitt. Eleven skal kunne vurdere midlene, men målet er fastsatt. Det er åpent for ulike synspunkter så lenge de ligger innenfor den aksepterte verdimessige rammen. Andre mål er nok mer åpne, som for eksempel: eleven skal kunne *”diskutere følger av sosiale problemer for individ og samfunn”* (ibid:5), men jeg vil allikevel si at den generelle tonen i kompetansemålene gir føringer på at elevene skal støtte opp om menneskerettigheter, velferdsstaten og minoriteters og funksjonshemmedes rettigheter. Som for eksempel vist med: eleven skal kunne *”beskrive og analysere utfordringene funksjonshemmende kan møte og vurdere tilrettelegging for aktiv deltagelse i samfunnet”* (ibid:5). Nå er jo dette selvsagt verdier som kanskje kan og bør sies å være allmenngyldige, men de er ikke mindre sosialt definerte verdier av den grunn. Dialog forutsetter jo ulike synspunkter og respekt for dette, men er det nok med ulike synspunkter om midlene, mens målet må være konstant? Jeg sier ikke at elevene skal være kritisk til verken menneskerettigheter eller funksjonshemmedes rettigheter, poenget er det at det er verdimessige føringer i læreplanen som det er forventet at eleven skal overta, noe som igjen kan legge føringer for dialogens retning.

2. Teori.

Som nevnt i innledningen er det produsert en rekke forfatterskap om dialogen som undervisningsmetode, for mange til å inkludere alle i en teoretisk drøftning. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i noen sentrale teoretikere og gjøre rede for ulike dialogsteorier. Først skal jeg forsøke å se hvilken demokratiforståelse og hvilket handlingspremiss som ligger til grunn for dialogen og hvordan dette kan være styrende for samfunnsfagsundervisningen. Deretter skal jeg drøfte dialogen som emansipatorisk metode og knytte dette opp i mot dannelsesbegrepet. Til slutt vil jeg kort gjøre rede for hvordan dialogen kan være et grunnlag for læring i den sosiokulturelle læringstradisjonen. Jeg vil også forsøke å belyse noen av de teoretiske utfordringene dialogen som normativ undervisningsteori kan støte på.

2.1 Deliberativ demokratiforståelse.

Et viktig begrep å få avklart når en skal vurdere dialogens rolle er demokratibegrepet. Samfunnsfagets viktigste oppgave er å utdanne kompetente medborgere (Ochoa-Becker1996:6). I demokratiske samfunn betyr dette medborgere som er villige til å involvere seg i demokratiske prosesser som har som hensikt å avklare samfunnets politiske beslutninger.

Demokrati betyr folkestyre, men utover det er det et vanskelig og diffust begrep med mange tolkninger og mange institusjonaliserte former. Eriksen skriver at *”Demokrati unndrar seg liksom en endelig definisjon og en endelig institusjonell operasjonalisering: det må derfor oppfattes som et ideelt grensebegrep”* (Eriksen1995:12). Dette er en selvsagt observasjon. Demokrati kan ikke bety at ”alle skal bestemme alt og like mye” fordi dette av pragmatiske grunner ikke lar seg utføre i moderne nasjonalstater. Demokrati kan heller ikke være ”flertallets rett er lov”, da dette kan føre til majoritetstyranni heller enn demokrati.

Demokratiet som styreform må ha som viktigste hensikt å beskytte den enkelte borgers rettigheter og sikre at styresmaktens beslutninger står ansvarlig ovenfor ”demos”, slik at samfunnet kan fungere på en måte som er ”best for alle”. Men hvordan vi kan oppnå dette er det nok ikke et selvsagt svar på.

Nye samfunnsformer stiller også nye utfordringer til demokratiet. Mål- middel rasjonalitet til politiske problemer fanger ikke opp utfordringene dagens flerkulturelle, teknologiske og klimakriserammede samfunn står ovenfor. ”*Den nye situasjonen stiller nye krav til den politiske refleksjon og dømmekraft*” (ibid:15). Det vil si at den teknokratiske holdningen til politiske beslutninger, som i stor grad var gjeldene i etterkrigstidens oppbygningsprosjekt, ikke lenger vil fange opp de politiske motsetningene som eksisterer i dagens samfunn. Samtidig er dagens samfunn mer åpent i form av ny teknologi og massemediedekning. Dette gjør at de politiske beslutningene i høyere grad må legitimeres ovenfor en mer ustabil velgermasse, som ikke nødvendigvis føler seg forpliktet til å stemme på et parti på bakgrunn av for eksempel klassetilhørighet. Den deliberative demokratiforståelsen er en normativ demokratimodell som har til hensikt å møte disse nye utfordringene. I den deliberative demokratiforståelsen legger man vekt på frie institusjoner hvor man gjennom opplysning og debatt forsøker å komme til avklaring av politiske problemer (Henriksen2005:28). Dialogen er det deliberative demokratiets kjerne der man sammen skal diskutere seg fram til hva som er det bedre argument for regulering, organisering og politiske beslutninger. Den kanskje mest kjente teoretikeren som advokerer en slik demokratiforståelse er Jürgen Habermas. Hovedpoenget til Habermas er at det bedre argument bør være det ledende prinsipp. Det vil si at i en gitt sak bør alle de involverte diskutere seg fram, i et ikke maktfordreid forum og med tilgang på relevant innsikt, til avgjørelser som skal gjelde for deres innbyrdes samvær (Krejsler2001:56). Habermas mener at et demokratisk samfunns sunnhet avhenger av om den administrative makten er lydør ovenfor den offentlige meningsdannelsen, og i den forstand hvilke grad samfunnet er styrt av kommunikativ makt.

”Hvorvidt demokratisk statsborgerskap er i stand til å produsere solidaritet og dermed danne motvekt mot oppløsningstendensene i komplekse samfunn (...), vil først og fremst avhenge av sunnhetstilstanden til det politiske fellesskapet og dets kultur. Og denne type ”sunnhet” avhenger igjen av a) hvordan ”innflytelse” og ”kommunikativ makt” oppstår i så vel uformelle som institusjonaliserte prosesser for politisk menings- og viljedannelse, og b) i hvilke utstrekning anvendelse av administrativ makt er programmert av myndighetene som baserer seg på kommunikativ makt (Habermas1999a:76).

Dette krever selvsagt mye av deltagerne i et demokrati. Den deliberative demokratimodellen stiller krav til deltagerens evne og vilje til deltagelse, samarbeid, toleranse og rasjonalitet, eller sagt med andre ord evne og vilje til dialog. Det er denne evnen og viljen samfunnsfagene har som oppgave å stimulere til gjennom undervisning. Undervisning som skal stimulere til en slik deltagelse, kan vanskelig skje gjennom en autoritær og meddelende

lærer. Men før jeg går inn på samfunnsfagsundervisningens muligheter til å stimulere til demokratisk deltagelse kan det være nyttig å se på rasjonalitetspremisset som ligger til grunn for den deliberative demokratiforståelsen.

2.1.1 Dialogens rasjonalitet og handlingsbegrep.

Så hvordan kan dialog fremme demokratiet og hvordan kan vi gjennom dialog komme til enighet om vanskelige normative spørsmål? Et naturlig utgangspunkt er Habermas sin teori om handlig, talehandling og språklig formidlet samhandling (Habermas1999b:137-171). Habermas forsøker å besvare det elementære spørsmålet: hva er det vi gjør når vi prater? Det generelle svaret er at vi legger frem, forsvarer og modifierer påstander som kan binde oss fordi vi blir overbevist om deres validitet (Kalleberg2007:144). Habermas skiller mellom handlinger og kommunikative talehandlinger, og de to tilfredsstillende alltid forskjellige rasjonalitetsbetingelser. Handling er en resultatrettet virksomhet der en aktør griper inn i verden for å realisere bestemte mål. Dette støtter seg på formålsrasjonalitet. I talehandlig støtter vi på begrepet forståelsesrasjonalitet som viser til sammenhengen mellom talehandlingers gyldighetsbetingelser, gyldighetsfordringer som fremmes i talehandlinger og grunner for diskursiv innfrielse av disse fordringene. Dette begrepet ligger intuitivt til grunn for erfaringer av den argumentative samtales tvangfrie, konsensusstiftende kraft (Habermas1999b:137-141). Vi legger frem påstander som vi mener er riktige, disse er da gyldige. Påstandene er åpne for kritikk som vi tar inn til oss. Deretter revurderer og modifierer vi våre påstander i lys av nye argumenter. På den måten vil det bedre argument være bindende fordi vi blir overbevist om dets riktighet. Habermas skriver at en gyldig påstand er en påstand som er sann i henhold til den objektive verden, riktig i henhold til den sosiale verden og sannferdig i henhold til den subjektive verden. Habermas ser selvsagt at dette ikke alltid vil være tilfellet, men det er da heller ikke snakk om kommunikative talehandlinger.

”Talehandlinger kan ikke utføres i den dobbelte hensikt å bli enige med en adressat om noe og samtidig fremkalle noe kausalt hos ham. Fra talerens og lytterens synspunkt kan ikke enighet innpodes utenfra, ikke pålegges den ene part av den andre – det være seg gjennom direkte inngrep i handlingssituasjonen eller gjennom indirekte påvirkning av en motspillers holdninger av påstandsmessige art, ut fra det som til en hver tid antas å tjene en selv. Det som tydelig kommer i stand gjennom belønning eller trussel, suggesjon eller villedning, kan ikke intersubjektivt telle som enighet”(ibid:142-143).

Dette betyr at en aktør kan ikke forholde seg formålsrasjonell (d.v.s. subjekt – objekt forhold) til andre aktører om målet er demokratisk samhandling. Det er kanskje derfor vi ser at totalitære regimer som oppfatter enkeltindividet formålsrasjonelt, som fascisme og kommunisme, er avhengig av å innskrenke landets informasjonsflyt. Fordi slike regimer ikke vil klare å bestå i et forståelsesrasjonelt handlingsparadigme. Den forståelsesrasjonelle kommunikasjonen (d.v.s. subjekt -subjekt forhold) vil også være handlingskoordinerende og handlingsforpliktende, fordi ”den som godtar en påstand, holder den for å sann og innretter seg ut fra det” (ibid:143). Alle påstander som blir ytret skal kunne leve opp i mot et krav om gyldighet. Kravet om gyldighet er aspekter ved påstander som må være oppfylt om vi kan snakke om det kommunikative fellesskapet som et forum der maktfordreiningen ikke skal være førende for samtalen. Påstander må da leve opp til fire gyldighetskrav. 1) Krav om forståelighet. Alle involverte må dele det samme språket. 2) Krav om delt viten. Alle involverte må ha tilgang til samme informasjon. 3) Kravet om troverdighet. At de involverte har erkjente hensikter, og samtalen må være fri for manipulasjon. 4) Kravet om riktighet. Påstander må være sammenfallende med de gjeldene samfunnsnormer for rimelig atferd og ”lov og rett” (Henriksen 2005:30). Når disse faktorer er oppfylt vil det bedre argument føre med seg en ”eiendommelig tvangløs tvang” (Krejsler2001:56). Det er underliggende at ingen av subjektene i det kommunikative fellesskapet taler mot bedre viten, men er oppriktig om sin forståelse. ”Vi lyver ikke, men vi kan ta feil” (Henriksen2005:32). Det vil si at når vi kommer til forståelse av det bedre argument, vil dette bli akseptert av de involverte partene fordi dette kan medføre til at alternativene vil fortone seg som ulogiske. Da vil samhandling være et resultat av forhandlede subjektive intensjoner, heller enn at den ene aktør (for eksempel et totalitært regime) påtvinger den andre sine handlingsplaner for å utføre egne objektive handlingsmål. Sett i en klasseromskontekst er dialogen avhengig av både elevene og lærerens intensjoner. Hvis læreren oppfatter elevene som tomme beholdere som skal fylles med autorisert kunnskap vil ikke denne læreren forholde seg forståelsesrasjonelt til elevene, fordi denne lærer oppfatter seg selv som den som forstår og elevene som de som skal overta hans eller hennes forståelse. Elevenes egne synspunkter, bakgrunn og individuelle forståelse blir da skjøvet til side og det vil ikke kunne oppstå nye argumenter eller forståelse om det som eventuelt er undervisningens tema. Dette er et klassisk argument mot lærerstyrt undervisning, men jeg mener det også er viktig å poengtere at elevenes intensjoner og rasjonalitet spiller en minst like viktig rolle i undervisningen. En elev kan veldig gjerne forholde seg formålsrasjonelt til undervisningssituasjonen. Det vil si at de

handler slik de mener læreren forventer for å oppnå ønskelig karakter. Målet for interaksjonen er ikke da å forstå, men å handle for å realisere bestemte mål. Et eksempel på dette kommer tydelig fram i et intervju Olga Dysthe gjør med Unni, en elev ved ”Nordby v.g.s”.

Jeg finner ut at ved å observere læreren hvor aktiv jeg må være. For noen lærere holder det at jeg sier noe glupt i begynnelsen av timen, for å gi inntrykk av at jeg kan alt, og så kan jeg slappe av og gjøre andre fag. Man må lære seg å bruke systemet, ellers kjeder man seg ti døde. De fleste lærere er svært forutsigbare, noen gir gode karakterer bare du smiler og gir inntrykk av at du er interessert, andre bare teller karakterene på skriftlige prøver (intervju juni 1990) (Dysthe1995:43).

Det er her tydelig at Unni forholder seg formålsrasjonelt til sin skolehverdag og handler slik at hun kan oppnå de karakterene hun ønsker, samtidig som hun har en forventning om at lærerne handler formålsrasjonelt ovenfor henne. Unni handler heller ikke i overensstemmelse med gyldighetskrav nummer tre som skissert ovenfor, altså at samtalen skal være fri for manipulasjon, og samhandlingen mellom Unni og lærerne kan ikke sies å være dialogisk i habermasiansk forstand. Jeg tok med sitatet for å vise at hvilke rasjonalitetsbetingelse man tar med seg i samhandlingssituasjonen spiller en viktig rolle for måten man opplever egen læring og det som er undervisningens tema.

Tomas Englund poengterer dette ytterligere ved å skille mellom tre utdanningskonsepsjoner som bygger på forskjellige type rasjonalitet. Han skiller mellom den a) patriarkalske utdanningskonsepsjonen som bygger på en verdirasjonell grunn, som har som hensikt å forsterke og videreføre et sett med verdier som blir oppfattet som gjeldene i et samfunn. b) Den vitenskapsrasjonelle utdanningskonsepsjonen som bygger som navnet tilsier på en vitenskaplig rasjonalitet, hvor skolen fremste oppgave er å utdanne kvalifisert arbeidskraft til en økonomi i vekst. Og til slutt c) den demokratiske utdanningskonsepsjonen som bygger på det som betegnes som kommunikativ rasjonalitet, der målet er å forstå og skape konsensus gjennom demokratiske prosesser (Englund2004:250-252). Tar vi utgangspunkt i sistnevnte rasjonalitetsforståelse, blir dialog viktig som demokratisk samhandling. Det er også i følge Habermas talehandlinger som er den egentlige menneskelige rasjonaliteten – evnen til å la sine handlinger bli styrt av en felles virkelighetsforståelse, eller konsensus som etablert gjennom dialog (Weigård & Eriksen1999:15) Dialogen er som sagt grunnlaget for den deliberative demokratiforståelsen, da det er i dialogen aktørene møtes for å drøfte og vurdere hverandres gyldige påstander. Deliberasjonen, eller dialogen, trengs når en ikke kan være

sikker på hva som er en fornuftig beslutning, men saken allikevel går an å resonere rundt. Demokratiets fundament er at beslutninger er kvalifiserte og at det er argumentene, og ikke makthavers forgodtbefinnende, som skal være avgjørende (Eriksen1995:17). Det er også viktigere med en slik dialog i dagens samfunn, siden det som nevnt er større åpenhet rundt politiske beslutninger som må stå ansvarlig ovenfor et kommuniserende publikum, samtidig som verdimangfoldet øker og vi står ovenfor nye globale utfordringer som ikke har noen entydige svar. Ved at elevene får mulighet til denne type dialog i samfunnsfagsundervisningen er tanken at de gjør seg demokratiske erfaringer som de kan ta med videre ut i storsamfunnet. *”Elevene skal ikke bare lære om demokratiet og de politiske sakene, de skal også få en deltakende opplæring til demokratisk kompetanse gjennom deltakende praksis i skole og samfunn”* (Mikkelsen m.fl.2002:29).

2.2 Dialogen som dannelse og læring.

Ovenfor har jeg forsøkt å skissere hvordan en habermasiansk rasjonalitetsforståelse kan beskrive hvordan det bedre argument kan og bør være førende for vår felles forståelse og bidra til demokratisk samhandling. Videre skal jeg forsøke å gjøre rede for hva som kjennetegner en emansipatorisk dialogforståelse og hvordan det kan påvirke samfunnsfagsundervisningen.

2.2.1 Dialog som emansipasjon og dannelse.

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire har hatt stor innvirkning på moderne pedagogikk. Han er forkjemper for en dialogisk pedagogikk som har som hensikt å gjøre den lærende i stand til å selv danne seg oppfatninger om det som er undervisningens tema, heller enn å overta en annens forståelse. Sammen med Ira Shor (Freire & Shor1987) forsøker han å beskrive hvordan læreren, sammen med eleven, må lære seg stoffet på nytt slik at undervisningen får en dialogisk og demokratisk karakter. Han definerer dialogen, som nevnt i innledningen av denne oppgaven, som når to kognitive subjekter møtes for å sammen reflektere over et objekt for så å konstruere og rekonstruere en ny forståelse av det som er samtals tema (Freire og Shor1987:100). Nå påstår selvsagt ikke Freire og Shor at lærere skal glemme det de kan hver gang. Det de er opptatt av er at læreren ikke skal ”eie” det som er undervisningens tema. Læreren skal være åpen og imøtekommende for nye tolkninger og

la elevene selv konstruere sin forståelse, samtidig som læreren må være tilbøyelig til å rekonstruere sin egen forståelse ettersom nye synspunkter blir tilgjengelig. Dette er viktig fordi dette gir elevene en mulighet til å gjøre demokratiske erfaringer og utvikler evnen hos dem til å ikke ta sosiale ”sannheter” for gitt. Utdannelse kan sosialisere elevene til kritisk tankegang eller til avhengighet av autoriteter, det vil si inn i passive vaner der de venter på å bli fortalt hva de skal gjøre og mene (Shor1992:13). Dialogen kan få en emansipatorisk kraft ved at elevene får mulighet til å ”løsrive” seg de dominerende ideologier og selv stake ut sin egen vei og refleksivt kunne skape det fremtidige samfunnet. Det er dette som er utgangspunktet for det som omtales som ”Empowering education”.

“Empowering education (...), is a critical-democratic pedagogy for self and social change. It is a student-centered program for multicultural democracy in school and society. It approaches individual growth as and active, cooperative, and social process, because self and society create each other” (ibid:15).

Tradisjonell undervisning som utgir seg for å være nøytral, vil langt fra være nøytral, men viderefører de dominerende ideologier i samfunnet (ibid:12). Derfor mener Freire og Shor at en kritisk- demokratisk undervisning er nødvendig for å utdanne handlekraftige individer som kan stå opp i mot for eksempel urettferdigheter i samfunnet. Lærerens oppgave blir da å utfordre elevenes oppfatninger og utfordre dem på en slik måte at de selv må komme fram til svar som for de involverte ikke eksisterer fra før. Empowering education er på mange måter det samme som i norsk sammenheng kalles utdannelse for dannelse.

Dannelse er et begrep med en tvetydig betydning. Den tradisjonelle ”hverdagsoppfatningen” er at dannelse er å mestre en form for høflighetskultur, men i pedagogisk og didaktisk sammenheng er dannelse noe helt annet. Dannelse betyr i kort at vi er klar over de strukturer som former oss og ikke tror at de er naturgitte eller faste. *”Det dannede mennesket kan oppfattes som det kunnskaps- og meningssøkende mennesket som tar vare på seg selv, som så å si velger seg selv og retningen på sitt liv – og som ansvarliggjør seg selv i samspillet med andre”* (Mikkelsen m.fl.2002:27) Den norske sosiologen Jon Hellesnes beskriver et dannelsesbegrep der det er linken mellom den abstrakte (tekniske) verden som former oss, og den faktiske (konkrete) verden vi lever i som utgjør dannelsen (Hellesnes1992:79-102). Å være dannet er det motsatte av å være tilpasset. Hellesnes beskriver det å være tilpasset som: *”å være sosialisert på en slik måte at man tar for gitt de samfunnsmessige rammene vi eksisterer innenfor”* (Hellesnes1997:136). Dannelse kan ikke oppstå i et vakuum. Uten

interaksjon med andre og møte med andres forståelseshorisonter, kan vi ikke bli bevisst vår egen forståelseshorison. ”Det er medviten om den andre som gjer meg medviten om meg sjølv(...) Utan at det fantes andre, ville ”eg” ikkje vere noko eg”(ibid:135).

Ved å kommunisere med andre som har andre tanker og forståelser kan vi bli bevisste at vår egen forståelse ikke er absolutt. Dialogen får da en metakognitiv dimensjon. Dialog er når det forstående subjektet prøver ut sin forståelse på et medsubjekt på en slik måte at de to forståelseshorisontene glir over i hverandre, slik at begge forstår noe de før ikke forstod (Hellesnes 1992:90). På den måten kan dialogen bidra til dannelse, ved at vår forståelse kommer i kontakt med andre forståelseshorisonter. Men dette er ingen selvsagt oppgave. Siden vi forstår verden og hverandre utefra ulike bakgrunner, blir dialogen ofte brutt (ibid:90). Utdannelsen må la ulike forståelseshorisonter møtes, og gjennom debatt og diskusjon kan egne anskuelser bli utfordret slik at man er nødt til å ta et oppgjør med sin egen og den bestående forståelsen. Målet er ikke da nødvendigvis enighet. Målet er at elevene, ved å være bevisst at ulike synspunkter eksisterer, skal kunne ha et mer åpent og reflektert forhold til det som måtte være diskusjonens tema.

Det kan også være verdt å nevne Hans Skjervheims nå klassiske artikkel ”*deltagar og tilskodar*” (Skjervheim1963). I artikkelen tar Skjervheim et oppgjør med positivismen som regjerte samfunnsvitenskapene i midten av forrige århundre. Grunnen til at jeg mener denne artikkelen er verdt å nevne er fordi den har hatt stor innvirkning på samfunnsvitenskapene så vel som pedagogikken. Skjervheim utfordrer tanken om at samfunnsforskeren, eller læren, kan behandle mennesker som objektive kasus som kan tolkes, forstås eller modelleres uavhengig av seg selv. Å forstå andre mennesker innebærer en språklig praksis der subjektive relasjoner former og formes av hverandre. Pedagogisk praksis må innebære at læreren involverer elevene og seg selv i samhandling der de aktuelle subjektene møtes, heller enn læreren oppfatter elevene som objekter en kan forme som en selv skulle ønske.

”Om ein dirfor objektiverar sin omverden, dei andre og samfunnet, så stiller ein seg utanfor, samfunnet framtrer då som det for en sjølv framande, det framande er nettopp det som ein ikkje deltek i eller er i stand til å delta i. I dette perspektivet framtrer vidare samfunnet og dei andre som determinerte, som fylgjande ubrytelege ”naturlovar”. At det framtrer slik er nettopp ein funksjon av at ein ikkje sjølv deltek, for frå deltakar-synstad er ikkje alt forhånds-determinert, då skal ein nettopp sjølv vera med å avgjera hendingane sin gang, determinera” (Skjervheim1963:210).

Dette innebærer blant annet å ta den andre alvorlig. Å ta den andre alvorlig er det samme som å være villig til å ta hans meninger opp til ettertanke, eventuelt diskusjon (ibid:206). Eller sagt med andre ord å involvere seg i dialog.

Et noe mer omfattende dannelsesbegrep kan vi lese fra didaktikeren Wolfgang Klafki. Klafki beskriver dannelsen som evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og som solidaritetsevne (Klafki2002:117). Dannelse blir da et samspill mellom den enkeltes selvbevissthet, demokratiske muligheter og medmenneskelighet. Klafkis styrke mener jeg ligger i solidaritetsaspektet. Selv om man kan reflektere over sin egen sosiale eksistens og verdigrunnlag, vil ikke dette nødvendigvis bety toleranse for den andres verdier og forståelseshorisonter. Klafki skriver at vi kun kan rettferdiggjøre krav på selvbestemmelse og medbestemmelse, ikke kun i forbindelse med dets oppfyllelse, men med en innsats for de mennesker, hvis muligheter for selv- og medbestemmelse forhindres eller begrenses av samfunnsmessige forhold, underprivilegering, politiske begrensninger eller undertrykkelse (ibid:117). Klafki inkorporerer en sosial forpliktelse i sitt dannelsesbegrep som ikke nødvendigvis kommer fram i empowerment begrepet. Dannelse får en betydning som går utover et slags selvrealiseringsprinsipp. På en annen side kan en slik sosial forpliktelse sies å være en sosialt definert norm som nødvendigvis må ligge utenfor dialogens emansipatoriske muligheter. Som samfunnsfagslærer kan det være vanskelig å vite hvor grensen mellom individuell frisetelse og moralsk indoktrinering skal gå. En videre drøftning av dette kommer i kapittel 2.3.

2.2.2 Dialog som læring.

Som demokratisk metode er dialogen ment for å skape demokratisk samhandling og som emansipatorisk metode skal dialogen utfordre det bestående og gi elevene en ny forståelse av sin sosiale eksistens. Videre skal jeg kort gjøre rede for hvordan dialogen kan oppfattes som en metode for læring i den sosiokulturelle læringsteorien.

I den sosiokulturelle læringstradisjonen er ikke kunnskap og ferdigheter noe som tilhører den enkeltes kognitive svære, men et kulturelt produkt som er ”*blitt utviklet gjennom historien*” (Säljö2002:35). Selve tekningen er formet av kommunikative og sosiokulturelle erfaringer, og er ikke formet av kulturen, men er kulturell i sin natur (ibid:37). Dialogen får en viktig rolle, siden den mellommenneskelige kommunikasjonen er selve arenaen der læring skjer.

”Ett utgangspunkt er vektleggingen av kommunikasjon og interaksjon som de sammenhenger der mennesker approprierer kunnskaper og ferdigheter. Det er gjennom å interagere med andre at vi lærer å forstå og håndtere intellektuelle redskaper og artefakter. Samtale og samarbeid blir dermed det naturlige miljøet for at nye erkjennelser skal vokse fram også hos individene” (ibid:53).

Et viktig aspekt ved det sosiokulturelle perspektiv er den lærende som aktivt konstruerer sin kunnskapsforståelse i samhandling med andre. Den lærende kan ikke være passive mottakere av kunnskap, men gjennom felles aktivitet kan den lærende få tilgang på intellektuelle kulturelle redskaper. Når kunnskaper er sett på som kulturelle praksiser og individets evne til å delta i slike praksiser, er læring styrkning av slike praksiser og evne til å delta (Greeno1996:23). Det er gjennom samhandling læring kan skje utover det den lærende kan nå på egenhånd, og det er dette Vygotsky kaller den proksimale utviklingssonen (Vygotsky1978 i Säljö2002:48). Der kan eleven sammen med lærer, eller lærebok, komme fram til ny forståelse gjennom sosial interaksjon. Denne sosiale interaksjonen kan ta form som en dialog og dialogen er da et vitalt aspekt ved læring.

”Vygotsky pekte på at man i skolen har vært altfor opptatt av å teste hva elevene kan, det vil si å bestemme det utviklingsnivået elevene befinner seg på, i stedet for av mulighetene for fremtidig læring. Det potensialet oppdages når lærer finner ut hva eleven kan gjøre med assistanse, i samarbeid med lærer eller medelev. Slik interaksjon vil fremme læring, men da må utfordringene være innenfor den nære utviklingssonen” (Dysthe1995:55)

Gjennom den aktive dialogen der lærer og elevens forståelseshorisont møtes i meningsfull utveksling, kan eleven utvikle sin forståelse og sine intellektuelle ferdigheter. Dialogen fungerer ikke bare mellom individer, men også innad i individer. Dette er det interpsykologiske og det intrapsykologiske aspektet ved språket. *”Dialog is not simply between people and languages, but within people and between the frames that people use to categorize experience” (Guitterres and Rymes1995: 446).* Slik er individets læring uløselig knyttet til læringssituasjonens omgivelser og kontekst. Utvikling løper fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre, og til en tilstand der de kan gjøre ting alene (Imsen2005:255). Dialog blir der hvor den lærende og læreren møtes slik at læringen kan ta utgangspunkt i det den lærende kan fra før, og ved hjelp fra en som ”kan mer” utvikle seg utover dette.

2.3 Kritiske refleksjoner.

Jeg har til nå forsøkt å skissere noen av grunntankene som ofte ligger til grunn når dialog som undervisningsmetode blir beskrevet som, i motsetning til tradisjonell undervisning, aktiviserende og demokratiserende. Videre ønsker jeg å drøfte noen av de praktiske og teoretiske utfordringene dialogen som demokratipremiss og undervisningsmetode kan støte på.

Som nevnt kan vi oppfatte demokratiet som et ideelt grensebegrep, og en hver faktisk institusjonalisering vil være en ufullkommen virkeliggjøring av folkestyreprinsippet (Eiksen1995:12). Den deliberative demokratiforståelsen er en normativ teori som forsøker å beskrive hvordan ”folkets” meninger kan være styrende for individet og kollektivet gjennom åpne argumentative demokratiske prosesser. Dette gir utgangspunkt til en normativ undervisningsteori, altså hvordan undervisningen bør være. Selv om teorien er normativ vil jeg ikke avfeie den som ugyldig av den grunn, fordi undervisningsteori uansett vil ha en normativ karakter. Jeg mener dialogen som undervisningsideal er et godt utgangspunkt for alle lærere som ønsker en demokratiserende undervisning. Men om man ønsker å fremme en slik demokratiforståelse er det viktig å ha realistiske forventninger og være bevisst de utfordringene man kan støte på.

De første begrepene det kan være nyttig å få avklart, er den franske sosiologen Pierre Bourdieus begrep om habitus og symbolsk makt. Dette er begreper som kan gi oss innsikt i språkets og de individuelle intensjoners begrensninger i forhold til et samfunn der argumentet skal være det styrende prinsipp.

Habitus kan defineres som sosialt konstruerte disposisjoner (Weininger2005:90-92). Altså fortolkningsformer som er basert på variasjoner i institusjonaliserte praksiser i ulike grupper (Engelstad2003:315-317). Ulike samfunnsklasser tilskrives ulike habituser og er det som genererer vedvarende klasseforskjeller i samfunnet. Habitus får utslag i preferanser og livsstil, ved at for eksempel overklassen liker opera mens arbeiderklassen liker dansebandmusikk. Maktbetingelsen som ligger i habitus kommer av at livsstiler er hierarkisk rangert. Noe blir oppfattet som bedre enn noe annet, også av de som liker det som er ”dårligere”. Denne rangeringen er en sosial konstruksjon av virkeligheten, og det at alle erfarer den som reel er et resultat av det Bourdieu omtaler som symbolsk makt. Symbolsk

makt er makten til å konstruere virkeligheten. Symbolsk makt er den usynlige makten som bare kan bli utført når de som blir underlagt den ikke vil vite at de er det, eller at de selv utøver den (Bourdieu1991:166). De ulike tolkningsrammene er integrert i habitus og ligger utenfor refleksjonens rekkevidde. Ved at ”overklassen” og deres smak blir definert som bedre, vil ”underklassen” og deres smak bli oppfattet som underlegen.

Så hva har dette å si for samfunnsfagsundervisningen? En viktig innsikt som kan overføres er at undervisning ikke verdifri. Jeg tenker ikke bare på ulike verdistandpunkter som kan drøftes gjennom dialog, men at selve undervisningssituasjonen har sitt utspring i et sett med verdier. Det vil si selve praksisen av å drøfte samfunnsspørsmål, sitte og vurdere hverandres argumenter og til slutt muligens enes om det bedre alternativ, er kanskje ikke en praksis som kan sies å være like fremtredene hos alle samfunnsklasser. Så hvis man som lærer påpeker viktigheten av dette og drar det opp time etter time vil elever som ikke kjenner seg igjen, eller identifiserer seg med en slik praksis, lære at deres måte å løse problemer er underlegen den ”korrekte”, abstrakte diskusjonsforumsmetoden. Det kan tenkes at mange rett og slett syntes det er kjedelig å diskutere temaer som blir tatt opp i samfunnsfagsundervisningen.

Det også verdt å merke seg at diskusjonene, også i en demokratisk ånd, forventes å gå i en gitt verdiforpliktende retning som er gitt av læreplanen. Man kan diskutere som mye man vil, men noen underliggende verdier skal være gjeldene. Samfunnsfag som skolefag skiller seg fra samfunnsfagene som vitenskaplige grener ved at undervisningen i samfunnsfag ikke skal strebe etter verdinøytralitet og objektivitet. En kan hevde at ingen samfunnsvitenskaplig forskning er verdinøytral, men ”*skolens samfunnsfag er på en helt annen måte formelt forpliktet til å ivareta verdier og interesser knyttet til blant annet demokrati, menneskerettigheter, likeverd, toleranse, miljøvern og internasjonalt solidaritet*”(Koritzinky2006:69). Når Klafki inkorporerer evne til solidaritet i sitt dannelsesbegrep er dette nettopp en slik verdiforpliktende retning som blir en del av undervisningens hensikt. Disse verdiene er undervisningens retning, men den reelle dialogen er jo nettopp betinget av at det ikke er en part som skal overføre sitt verdisystem til den andre. Når også påstander må leve opp i mot kravet om riktighet, d.v.s. at påstander må være sammenfallende med de gjeldene samfunnsnormer for rimelig atferd og ”lov og rett” (Henriksen 2005:30). Er det ikke lett å vite hva som kan kritiseres og hva som må være sammenfallende med de gjeldene samfunnsnormene, og hvilke samfunns normer skal i så fall være gjeldene?

En læreplanforpliktet lærer kan ikke tillate en klasseromsdialog å bunne ut i at kvinners plass er på kjøkkenet eller at Norge er for nordmenn osv., selv om dette kanskje for elevene vil fortone seg som det bedre argument utefra deres verdistandpunkt. Mulighet til forskjellige politiske syn er et hovedpoeng bak demokratiet, men for at et demokrati skal fungere er man avhengig av at et felles sett grunnverdier er delt av brorparten av befolkningen (Haydon1993:35). Vi må kunne akseptere forskjellige politiske standpunkter, men vi kan ikke akseptere antidemokratiske holdninger, som blant annet innebærer at alle har rett til å ytre seg. Paulo Freire og Ira Shor og hevder at *"a dialogical situation implise the absence of authoritarianism"* (Freire & Shor1987:102) samtidig som dialogen ikke må oppfattes som en teknikk for å oppnå resultater i undervisningen (ibid:98), men kan vi da være sikre på at vi som lærere når de målene som vi er læreplanforpliktet til å nå? Det bedre argument vil tolkes i fortolkningsrammer, eller habitus, og deres gyldighet bedømmes utefra disse sosialt konstruerte disposisjonene. Vi kan ikke forvente at alle vil overta de samme verdiene, og at disse verdiene samsvarer med læreplanen, bare vi diskuter oss fram til dem. Som Harald Frode Skram presiserer:

"For politikerne og byråkratene som i siste instans bestemmer de norske læreplaner, er det nok innlysende at hvis en elev er selvstendig, analytisk, reflektert og ansvarsbevisst, så må vedkommende med naturnødvendighet også bli tolerant, demokratisk og kristen. For oss andre er ikke sammenhengen mellom de to målgruppene like opplagte" (Skram1995:2)

Læren som autoritet må nok til tider definere hva som er de "riktige" verdiene. Læreren er i interaksjon med eleven den som "vet bedre" og det er forventet at læreren er den som skal styre samværet med elevene. Ved opplæring er det viktige forskjeller i alder, modenhet, formell myndighet og reel innflytelse og makt. Dialogen vil derfor nesten alltid være preget av *asymmetri* (Koritzinky2006:29).

I tillegg til tema kan også formen være selvutslettende for en reell dialog. Gjennom lærerens språk, blir elevene lært "riktig" måte å snakke om og tenke om aktuelle problemstillinger. Det å mestre det institusjonaliserte språket inngår i det Bourdieu kaller symbolsk kapital (Ravn2004:53). Ved at læreren prater på en bestemt måte vil de som klarer å møte læreren i språket bli belønnet og visse versa. Det er ikke bare hva som blir sagt, men også hvordan det blir sagt. Habermas er opptatt av språkets intersubjektive bindingsmuligheter. Bourdieu mener at språket og taleren ikke vil stå alene. Ordenes styrke er avhengig av om taleren er en legitim representant for en sosial institusjon. Taleren er avhengig av å være bærer av et

sceptron³. *"The power of words is nothing other than the delegated power of the spokesperson, and his speech (...)"* (Bourdieu1991b:107). Dette vil si at det "bedre argument" er ikke bindene i seg selv, men er avhengig av talerens sosialt definerte autoritet. Så når læreren står foran klassen og initierer til dialog, vil ikke lærerens ord ha en egen konsensusopbyggende kraft, men lærerens ord er oppfattet av elevene som gyldige fordi læreren er representant for skolen som institusjon og er representant for den "riktige" måten å gjøre ting på. Selv de elevene som ikke kjenner seg igjen vil oppfatte lærerens verdier som "bedre" og seg selv underlegen (jf. begrepet om symbolsk vold). Dette er for Bourdieu mye av grunnlaget for sosial reproduksjon, ved at de som er sosialisert inn i en kultur som ligger tett inntil skolens egen kultur, det vil si en utdannet middelklasse med fokus på abstrakt kunnskap, vil lettere kunne tilpasse seg de normer som er gjeldene i skolen, og dermed bli oppfattet som bedre og bli belønnet deretter. På denne måten vil også sosiale forskjeller bli legitimert ved at elevene som gjør det bra på skolen blir oppfattet som bedre og har da rett på høyere belønning enn de som ikke opplever like stor grad av suksess.

Bourdieu's teorier kan være nyttige for å belyse dialogens "fallgruver", men i hvilken grad vi er fanget av våre disposisjoner er det nok nyttig å være kritisk til. *"Selv om vaner gir forrang til bestemte tolkninger, er de prinsipielt utsatt for diskusjon. I Bourdieus verden, derimot, er mennesker fanger av sin tolkningspraksis, og har ingen mulighet til å unnslippe"* (Engelstad2003:317). Det er jo også en slik reproduksjonsprosess dialogen har som hensikt å bekjempe. Dialogens emansipatoriske kraft ligger nettopp i at egne oppfatninger blir utfordret og at man rett og slett blir nødt til å revurdere eget verdigrunnlag. Gjennom en åpen og aktiv refleksjonsprosess kan vi bli klar over at vår egen sosialisering er kontekstuell. Å undervurdere dette vil være å avskrive mennesket som aktivt tenkende vesen. Vi kan kanskje si, i forlengelse av en kantiansk dannelsesstanke, at vi kan overkomme habitus ved å bli klar over den. Men det er heller ingen selvfølge at en emansipatorisk eller argumentativ dialog vil resultere i medmenneskelige og tolerante holdninger. Dette tror jeg vil være å overvurdere menneskets barmhjertighet. Samtidig tror ikke jeg at det som betegnes som tradisjonell undervisning kun resulter i passive, føyelige elever uten egen vilje. Jeg mener at dialogen i klasserommet er noe som vi må, på samme måte som demokratiet, oppfatte som et ideelt grensebegrep. En hver form for klasseromsdialog vil nok av pragmatiske grunner ha

³ Talestav

vanskeligheter med å oppfylle alle de premissene en reel dialog setter for koordinering av innbyrdes samvær. Vi kan ikke forveksle dialog som normativ undervisningsteori med praktiske undervisningsmuligheter, men samtidig kan ikke samfunnsfaglærere godta at elevene er fanget av sin tolkningspraksis.

2.4 Oppsummering av teori og eget teoretisk standpunkt.

Jeg har til nå forsøkt å skissere tre forskjellige, men relaterte, syn på dialogen. Dialog som demokratisk samhandling, dialog som emansipasjon og dialog som utgangspunkt for læring. De er relaterte i den grad at de har som felles utgangspunkt at dialog oppstår når en part ikke påtvinger sin forståelse på en annen. Dialogen kjennetegnes av en subjekt – subjekt relasjon mellom læreren og elevene. Dette blir spesielt viktig i samfunnsfagene siden deres viktigste rolle er å utdanne kompetente samfunnsmedlemmer som skal videreføre og forsterke det demokratiske samfunnet. Dialogen i utdanningsammenheng kan forstås som en elevsentrert, konstruktivistisk og demokratisk undervisningsmetode. Samtidig kan ikke dialogen oppfattes absolutt. Som teoretisk konstruksjon kan en advokere en reell dialog, men som lærer som har en reel undervisningssituasjon å forholde seg til vil dette av pragmatiske grunner nok ikke være reelt. Det betyr ikke at dialogen som undervisningsteori ikke er av relevans, men det er viktig å poengtere at vi nok ikke burde ha en enten eller forståelse av monologisk eller dialogisk undervisning. Dialog må heller oppfattes som en retning eller et mål. Som Olga Dysthe presiserer: *”selv om jeg altså ikke har et enten eller forhold til presenterende og sosial-interaktiv undervisning, mener jeg ikke at det likegyldig hvor tyngdepunktet ligger”* (Dysthe1995:53).

Dette er også utgangspunkt for den empiriske delen i denne oppgaven. Jeg ønsker ikke å finne ut om dialogen er umulig eller mulig, heller ikke om det utføres dialogisk eller monologisk undervisning. Det jeg har forsøkt å undersøke er hvordan elevene og læreren opplever dialogen dem i mellom: hvordan de oppfatter sin rolle; hvordan de oppfatter den andre; hvordan de opplever faget; hvilket forhold de har til samfunnsvitenskapelig kunnskap og hva de foretrekker som utgangspunkt for samfunnsfagsundervisning. Eller sagt med andre ord hva som kan hemme eller fremme en dialogisk samfunnsfagsundervisning. Dette er viktig fordi en lærer som skal fremme en dialogisk undervisning må være bevisst de utfordringene som en kan støtte på. Det er nok en grunn til at den aktiviserende elevsentrerte

undervisningen lenge har vært et didaktisk og pedagogisk ideal, samtidig som den lærestyrte undervisningen fortsatt er å finne i mange klasserom.

Jeg ønsker som teoretisk utgangspunkt i den videre analysen å benytte meg av alle de overnevnte dialogsteoriene, men jeg ønsker ikke å undersøke i hvilke grad undervisningen er vellykket på teoriens premisser. Jeg kommer derfor heller ikke til å gjennomføre en detaljert analyse av empirien i tilknytning til de ulike dialogsteoriene, men kommer heller til å benytte meg av dialogmodellen som er skissert nedenfor. De ulike dialogsteoriene er beskrevet for å belyse hvordan dialogisk undervisning legitimeres, altså hvorfor dialogisk undervisning er viktig. Modellen som er skissert nedenfor omhandler den faktiske samtalen. Dialogen som demokratisk samhandling, emansipasjon eller læring er denne samtals eventuelle effekt. Målet er med andre ord ikke i så stor grad å undersøke klasseromssamtalens effekt, men heller hvordan de som inngår i undervisningen opplever samtalen dem imellom og hvordan dette kan påvirke utførelsen av den. Altså hvilke praktiske implikasjoner teori om dialogisk undervisning må ta høyde for.

Helt til slutt vil jeg kort oppsummere hvordan jeg forstår hva en reell dialog er. Dette er som sagt en teoretisk sammenfatning av de overnevnte dialogforståelsene.

Oppsummert kan vi si at dialog innebærer:

1. At man på forhånd ikke vet hva som er ”riktig” beslutning.
2. At man snakker sannferdig i forhold til sine overbevisninger.
3. At man legger frem sine overbevisninger og tillater at de blir gjenstand for kritikk.
4. At man tar den konkrete andre alvorlig, og nye argumenter opp til ettertanke.
5. At man forsøker å komme til enighet.
6. At man aksepterer den andres rett til å ikke overta ens egne standpunkter og at man tilpasser seg dette i videre samhandling.⁴

Når jeg videre i den empiriske delen av studie skal forsøke å undersøke hva som kan fremme eller hemme dialogen, er det denne idealmodellen av dialogen som jeg bruker som ”målet”

⁴ Dette er egen oppsummering av dialogen som er basert på oppsummeringene til blant annet Englund2004:257, Arneberg2004:21 og Dysthe1995:57-59. Den er ment å kunne gjelde for alle de tre dialogforståelsene.

for undervisningen. Jeg vil gå inn på de ulike sider ved den dialogiske relasjonen og forsøke å se hvordan elevene og læreren opplever dette, altså hvordan de opplever temaet, den andre og sin egen rolle.

2.5 Tidligere forskning

Før jeg går videre på den empiriske delen av min studie skal jeg kort redegjøre for noe tidligere forskning om samfunnsfagsundervisning og om dialog i undervisningen.

2.5.1 Civic Education Study.

Civic Education Study er en internasjonal kvantitativ undersøkelse som har som hovedmål å gi et bilde av unge menneskers demokratiske beredskap og vilje til engasjement. Undersøkelsen forsøker også å kartlegge skolens rolle i elevenes forberedelse til demokratisk deltagelse i samfunnet (Mikkelsen m.fl.2002:1). Det norske arbeidet med studien ble utført av en prosjektgruppe tilknyttet Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved universitet i Oslo. Prosjektgruppen ble ledet av Rolf Mikkelsen. Det har vært foretatt to studier i denne forbindelse. Den første studien forsøkte å kartlegge norske 9.klassingers demokratiske beredskap. Resultatene i fra denne studien foreligger i rapporten *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land*, som ble publisert i august 2001 (Acta Didactica 1/2001) (fra Mikkelsen m.fl.2002). Den andre er et forsøk på å kartlegge 2. klassinger fra den videregående skolen demokratiske beredskap. Undersøkelsen ble foretatt ved 124 videregående skoler, representert ved en tilfeldig 2. klasse fra hver skole. Resultatene i denne undersøkelsen ble også sammenlignet med den første undersøkelsen og resultatene foreligger i rapporten *Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land*, som ble publisert august 2002. Det er resultater fra den sistnevnte jeg kommer til å benytte meg av i den videre framstillingen.

Civic Education Study er som sagt en stor kvantitativ undersøkelse som har som siktemål å kartlegge ungdoms demokratiske beredskap. Undersøkelsen er svært omfattende og for stor til å gjengi i sin helhet her, så jeg vil kun kort fokusere på resultater jeg mener er relevant i henhold til mitt prosjekt. Dette vil være resultater som dreier seg om lærere og elevers egenopplevde undervisningssituasjon.

Ut fra sine resultater oppsummerer Mikkelsen m.fl. den norske demokratiske gjennomsnittseleven:

*”Vi har funnet en norsk elev med gode kunnskaper og ferdigheter, en elev som identifiserer seg med demokratiske normer, verdier og oppfatninger. Eleven ser for seg en krevende samfunnsborger og forsvarer en omfattende velferdsstat. Han og hun, særlig **hun**, er sterkt likestillingsorienterte og støttende ovenfor innvandreres rettigheter i samfunnslivet. Eleven tenker oftest prinsipielt om politiske spørsmål. Gjennomsnittseleven uttrykker relativt sterk tillit myndighetene og politiske institusjoner – bortsett fra de politiske partiene, men fremstår likevel ikke som ukritisk.*

Eleven viser stor vilje til å stemme, men ser ellers ikke seg selv som særlig aktiv deltager i det representative demokrati. Samtidig er den norske gjennomsnittseleven noe mer orientert mot en mer direkte deltagelse i demokratisk virksomhet. I skolen opplever eleven et klasseromsklima som er åpent for uenighet og diskusjon. Eleven synes i tillegg at samarbeid er svært viktig og at medbestemmelse er betydningsfullt” (Mikkelsen m.fl.2002:242).

Dette tegner et positivt bilde av den norske gjennomsnittseleven. Sett i forhold til dialogen vil det at eleven opplever et åpent klasseromsklima som er åpent for uenighet og diskusjon spille en særlig viktig rolle. Det kommer også fram i undersøkelsen at elevene ikke opplever et enten eller forhold mellom ”tradisjonell” eller ”moderne” undervisning.

”Et flertall av elevene mener de utfordres til huskepregede aktiviteter og at disse også er viktig i karaktersettingen. Samtidig mener mange av de samme elevene at det foregår åpne dialoger og diskusjoner, og at det oppmuntres til meningsdannelse, til å vurdere ulike syn i en sak og til politiske diskusjoner” (ibid:208).

Dette betyr jo også at elever som opplever ulike former for tradisjonell undervisning ikke nødvendigvis opplever dette som en undertrykkelse av egne meninger og derfor som noe udemokratisk, men samtidig kommer det fram videre i undersøkelsen at elevene ikke har like stor innflytelse som de skulle ønske. Når elevene blir spurt om: hvor mye det er mulig for deg som elev å bestemme? Svarer 29 prosent mye eller svært mye når det gjelder hvordan de skal arbeide i timene, f. eks arbeide sammen, gjøre egne undersøkelser, bruke arbeidsbøker eller lytte til læreren. Mens 79 prosent svarer det samme når spørsmålet lyder: hvor mye ville du som elev like å bestemme?

Et annet spennende funn som kommer fram av undersøkelsen er når lærerne blir spurt om hva demokratiundervisningen legger mest vekt på og deretter hva de mener demokratiundervisningen burde legge mest vekt på. På det første spørsmålet svarte hele 88,7 prosent kunnskap, mens bare 3,2 prosent svarte kritisk tenkning, 4,8 prosent politisk deltagelse og 3,2 prosent svarte utvikling av verdier. Når de ble spurt om hva de mente det

burde legges mest vekt på svarte bare 14,9 prosent kunnskaper, 34,0 prosent svarte kritisk tenkning, 36,2 prosent svarte politisk deltagelse og 14,9 prosent svarte utvikling av verdier. Det eksisterer et språk mellom ideal og opplevd virkelighet både hos elevene og lærerne. Dette er også noe av utgangspunktet for min videre undersøkelse og grunnlaget for min problemstilling. Hvorfor er det slik, og hvordan opplever elevene og læreren dette?

Nå er Civic undersøkelsen utført når det var L97 som var den fungerende læreplanen og det kan tenkes at resultatet hadde sett annerledes ut i dag. Det er også foretatt en ny Civic undersøkelse i forbindelse med K06, men resultatene fra denne undersøkelsen er ikke enda publisert når denne oppgaven er skrevet.

2.5.2 Olga Dysthe – Det flerstemmige klasserommet.

Olga Dysthe er en fremtredende norsk skoleforsker. I hennes bok *Det flerstemmige klasserommet – skriving og samtale for å lære* (Dysthe1995), møter vi tre klasser som hun har observert samt intervjuet elever og lærere. Av de tre klassene var det to amerikanske og en norsk, da henholdsvis to high school og en videregående klasse. Hun følger lærerne og elevene i deres undervisningshverdag, og gir oss i boka praktiske eksempler på hvordan lærerne i autentiske undervisningssituasjoner forsøker seg fram med å skape et språklig læringsmiljø der de gir mer rom for elevenes stemmer enn hva de gjorde før. Det flerstemmige klasserommet vil si et klasserom der lærerens stemme er en av mange stemmer som blir lyttet til, der elever også lærer av hverandre og det muntlige og skriftlige språket står sentralt i læringsprosessen (Dysthe1995:14-15). Lærerne og elevene hun har fulgt er heller ikke superelever eller superlærere, men Dysthe beskriver hvordan de lykkes og mislykkes med flerstemmighet i undervisningen. En viktig refleksjon fra Dysthe som jeg har tatt med meg i mitt prosjekt er som hun skriver:

”Det er en grunnleggende forutsetning for denne studien at all undervisning er kontekstbestemt. Det er banalt for lærere, men på ingen måte for forskningen. Tvert imot har størstedelen av klasseromsforskning forsøkt å finne ut av hva som er mest ”effektiv” undervisning, uavhengig av tid eller sted” (ibid:28).

Dette vil si at det vanskelig skal la seg gjøre å finne universelle sannheter i undervisningsteori, som også av natur vil ha en normativ karakter. Så hvorfor er forskning viktig? Fordi det gir refleksjoner som læreren kan benytte seg av i sin undervisning. Man kan lære mye av hvordan andre underviser, selv om man ikke kopierer den andres stil til punkt å

prikke. Vi kan trekke generelle betraktninger utefra spesifikke case, men det er den enkelte lærer som befinner seg i den enkelte undervisningssituasjonen som må bedømme hvordan en skal benytte seg av disse betraktningene i sin undervisning. Olga Dysthes bok mener jeg derfor er et viktig bidrag til en pedagogisk debatt, ikke fordi den forteller oss som nye lærere hva vi skal gjøre, men fordi den gir eksempler på hvordan det har blitt gjort og hvordan det kan gjøres. Dysthe følger i sitt prosjekt svært ulike lærere som underviser i svært ulike klasser. Ann som underviser historie på Baywater High, en flerkulturell lavstatus skole i et storbyområde i California. John som underviste historie i en eliteklasse på Greyville High school, en skole kjent for høy akademisk standard, også i California. Evy som underviste i samfunnsfag og norsk ved Nordby videregående skole i en mindre by i Norge. Dysthe hevder at ved å følge disse svært ulike klassene har hun dokumentert hvor viktig konteksten er for undervisningen, men at det allikevel er noen underliggende prinsipper som kan overstige disse grensene.

”Jeg påstår (...) at det finnes prinsipper for å skape et høyt læringspotensial gjennom dialogisk undervisning, som er overordnet nasjonale og sosiokulturelle grenser, men at slike prinsipper bare kan fungere i praksis når de blir gitt lokal mening i en spesifikk kontekst. Det er nærmest banalt, men ikke desto mindre så viktig at det stadig er nødvendig å gjenta det” (ibid:204).

Dette er et viktig poeng for all skoleforskning. Siden ingen klasse eller elever er like kan ikke undervisningen fortone seg lik for alle. Selv dialogisk undervisning som tar utgangspunkt i elevens egen forståelseshorisont kan ikke følge samme oppskrift i alle klasser. Å innføre dialogisk relasjonsbygging tok for eksempel tid i Baywater- klassen siden de ikke var vant til å oppleve seg selv som kunnskapsskapere eller sine medelever som ressurspersoner.

Kunnskap var noe som eksisterte i bøkene og hos læreren og der alene. Dialogen er derfor ikke noe som nødvendigvis lar seg innføre over natten, og mange elever kan oppleve dette som vanskelig og uvandt. En innføring av dette kan derfor ta lenger tid hos en klasse enn hos en annen. Det kan heller ikke forventes at alle skal nå et likt høyt akademisk nivå. Som nevnt tidligere ser ikke Dysthe etter et enten eller forhold mellom monologisk eller dialogisk undervisning, men poengterer at hun bruker begrepet dialogisk som den retningen hun mener det er ønskelig at undervisningen har. Altså hvor tyngdepunktet ligger.

Dysthe finner i sine observasjoner at mye av undervisningen var preget av det hun kaller monologisk dialog. Dette oppstår når læreren gir uttrykk for å være i dialog med elevene, men i realiteten er denne samtalen totalt dominert av læreren og elevene fyller bare ut tomrom i

lærerens fremstillinger og all refleksjon som følger er gjort av læreren (ibid:206). Dette skjer blant annet fordi det å holde på ordet er en form for kontroll som en lærer kan benytte seg av når man står ovenfor en klasse med opp til 30 elever. Gjennom sine kasusstudier dokumenterer Dysthe hvordan grunnleggende monologisk læringsaktiviteter kan forandres til dialogiske. Et eksempel hun bruker er hvordan lærestyrte samtaler i Nordby-klassen endret karakter etter at elevene ble bedt om å skrive før samtalen. Da var det elevtekstene, ikke læreren, som satte samtalen i gang (ibid:207). Det dialogiske klasserommet er i følge Dysthe preget av: 1) Autentiske spørsmål, altså åpne spørsmål som ikke har et svar gitt på forhånd. 2) Opptak, dette vil si at læreren bygger videre på det som eleven bringer inn i samtalen. 3) Høy verdsetting, dette innebærer at læreren verdsetter det eleven sier og tar det på alvor og bruker det videre i undervisningen. 4) Kontroll i klasserommet, dette innebærer at elevene skal ha kontroll over kunnskapen de lærer (ibid:57-59).

Dysthe benytter seg i sin bok av Bakhtins dialogsbegrep. Bakhtins dialogsbegrep har en deskriptiv og normativ dimensjon, ved at han ser dialogen er en grunnleggende kvalitet i all menneskelig interaksjon, og på den andre siden som et mål å søke etter (ibid:210). Bakhtin skiller mellom det autoritative ordet og det indre overbevisende ordet. Det autoritative ordet gir ikke rom for tekning eller refleksjon. Målet er ikke læring, men overtagelse. Det indre overbevisende ordet får derimot kraft gjennom sine argumenter der man gjennom dialog kommer til en felles forståelse. Dette er på mange måter det samme som Habermas kaller formålsrasjonell handling og forståelsesrasjonelle talehandlinger. Det er kun gjennom det indre overbevisende ordet, eller forståelsesrasjonelle talehandlinger, at demokratisk samhandling, læring og egentlig enighet kan oppstå. Dette er grunnlaget for dialogens viktighet i undervisningen.

På mange måter ønsker jeg i mitt prosjekt å gjøre noe av det samme som Olga Dysthe. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i reelle situasjoner, elever og lærer, og se hvordan dialogen kan fungere som et samspill dem imellom. Jeg ønsker også mer spesifikt å knytte det til samfunnsfagets egenart. Målet er ikke å finne ut av hva som skjer og bedømme hva som burde skje, men heller trekke ut refleksjoner som kan belyse dialogens muligheter og utfordringer. Altså hvilke elementer i lærerens, og kanskje spesielt elevenes, selvforståelse er det som kan fremme eller hemme en dialogisk undervisning i samfunnsfagene.

2.5.3 Guiterres og Rymes – Third Space.

Gutierrez og Rymes skriver i sin artikkel, *Script, Countership, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v Board of Education* (Gutierrez og Rymes 1995), om lærermanuskripter og elevmanuskripter (teacher script og student script). De har observert et flerkulturelt klasserom i USA og kategorisert det som blir sagt enten som lærermanuskript eller elevmanuskript. Under følger et utdrag av deres observasjoner som gjengitt fra artikkelen.

Teacher script	Student script
<p>T: What happened back in 1954 was a very important Supreme Court ruling? That you will hear about for the rest of your life, its called (0.6) Brown versus Topeka Kansas Board of Education.</p> <p>T: So what`s this- what`s- what`s <u>Brown</u> vs the Board of Education of Topeka Kansas all about?</p> <p>S: (Appearance?)</p> <p>S: (What is it (.) Brown? (0.2) Brown?)</p> <p>T: You may not <u>know</u> it. But ev- there isn`t a pearson in here who <u>shouldn`</u>t know it (0.6)⁵</p>	<p>S: .HHH (.) I <u>know</u> this group.</p> <p>S: .HHH (Richard)</p> <p>S: heh heh</p> <p>S: My <u>Stomach</u> hurts</p> <p>S: James Brown ((as if its obvious))</p>

Her forsøker de å vise hvordan læreren tar kontroll over læringssituasjonen gjennom sitt manuskript som reflekterer hennes egen sosialisering og de dominerende kulturelle verdiene som gjelder i skolen. Her er det et asymmetrisk forhold mellom elevenes egne kulturelle kunnskaper og ferdigheter, og de som blir oppfattet som gjeldene i skolen. Dette skjer fordi storsamfunnet ikke nødvendigvis består av en enhetlig kultur som alle identifiserer seg med. Elevenes og skolens kulturelle preferanser differerer. Skolen kan holde en type kunnskap som gjeldene, som elevene ikke nødvendigvis identifiserer seg med. Dette kan føre med seg

⁵ Gutierrez and Rymes 1995: 461

en fremmedgjøring av skolen for elevene. Den tradisjonelle skolen forbereder elevene til å passe inn i en utdanning og et samfunn, som ikke er drevet for dem, men heller satt opp av og drevet av eliten (Shor1992:24). Sosial reproduksjon stammer derfor til en viss grad fra monologisk undervisning, siden elever som ikke har den kulturelle ballasten som monologisk undervisning forutsetter vil falle utenfor. Det blir derfor viktig at utdannelsen tar utgangspunkt i elevens egen livsverden og ikke at skolen skal ”prakke” skolens og lærerens kulturelle verdier ned på eleven. Gutierres og Rymes presenterer derfor det de kaller ”*the third space*” som er koblingen mellom skolens offisielle svære og elevenes private svære (Gutierres og Rymes1995:453). Slik jeg ser det kan ”*the third space*” samsvare med dialogen. Det er i dette tredje rommet, eller dialogen, hvor lærer og elevs kulturelle interesser blir tilgjengelig for hverandre, hvor faktisk krysskulturell kommunikasjon er mulig. Læreren kan ikke bare dytte ny kunnskap ned i elevenes manuskript, men elev og lærer må sammen aktivt konstruere et nytt sosiokulturelt terreng i klasserommet (ibid:468).

Jeg har tatt med Guitierres og Rymes fordi de representerer et klassisk argument for den elevsentrerte undervisningen. Her blir samhandlingen mellom elev og lærer forsøkt vist som asymmetrisk når læreren ikke tar utgangspunkt i elevenes livsverden, men fremmer middelklassekulturelle verdier og kunnskaper. Problemet med denne typen skoleforskning mener jeg er at den ikke tar utgangspunkt i læren og elevenes subjektive opplevelse av undervisningssituasjonen. Det blir forskerens oppgave som observatør å definere hva som er riktig og hva som er galt. Læreren blir til en viss grad uthengt som syndebukk som ikke tar elevene sine alvorlig. Faren med dette er at man overser de faktiske utfordringene læreren kan stå ovenfor og skape et forenklet bilde av lærerens virke. Elevene blir også fremstilt ofre som til en viss grad ikke er ansvarlige for sin egen skjebne. Samtidig som det faktisk ikke er læreren, men læreplanen, som ofte definerer hva som skal være undervisningens kunnskapsmessige innhold.

Nå er selvsagt denne typen forskning ikke uten nytteverdi og Guitierres og Rymes observasjoner belyser et viktig problem som nok eksisterer i mange klasserom. Men jeg mener man i større grad må ta utgangspunkt i elevenes og lærerens subjektive opplevelser og erfaringer hvis man søker å forbedre undervisningspraksisen. Hvis ikke kan det bli et skjevt forhold mellom didaktikk som teori og som utført av læreren i en konkret undervisningspraksis, og som konsekvens av dette kan det muligens bli vanskeligere å forene de to. En didaktikk som har som hensikt å forbedre praksis må ta utgangspunkt i den

virkeligheten den ønsker å forbedre, og siden denne praksisen består av subjektive relasjoner er det viktig med innsikt i disse relasjonene. Dette får vi kun ved at læreren og elevene får mulighet til å artikulere hvordan de opplever sin egen situasjon og at man som forsker tar disse erfaringene på alvor. Sagt med andre ord, forskning om dialogen i klasserommet må være dialogisk.

3. Metode.

Min problemstilling er altså; hvordan opplever en lærer og elever undervisningen i samfunnsfag med hensyn til dialog som arbeidsmetode? For å finne ut av dette har jeg fulgt en sosialkunnskapsklasse over en fire ukers periode der jeg har observert undervisningen og intervjuet et utvalg av elevene og læreren. Jeg har gjennomført en etnografisk studie.

Hensikten med en etnografisk studie er å komme fram til en beskrivelse av en gruppe eller en kultur, og gjennom analyse avdekke mønstre, typologier og kategorier (Johannessen m.fl.2008:83). Etnografi mener jeg er viktig i skoleforskning fordi undervisning ikke kan forstås uavhengig av konteksten den foregår i.

”Etnografi er basert på en idé om at sosiale prosesser bør studeres og forstås i den sosiale og kulturelle konteksten de inngår i (holistisk mål). Gjennom å bruke en anseelig mengde tid i et sosialt fellesskap får forskeren mulighet til å beskrive hverdagslivets aktiviteter, og de perspektivene som vokser ut fra det, med et blikk innenfra.” (Wideberg2007:4)

Da mitt mål er å finne ut mest mulig om klassen jeg fulgte og komme fram til hvordan de opplever undervisningen, mener jeg at en etnografisk utført empiriinnsamling gir best muligheter for dette. Men jeg har også et fenomenologisk vitenskapssyn. Det vil si at man tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og forsøker å forstå den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard2006:36). Jeg mener det er viktig å få et innblikk i læreren og elevenes subjektive opplevelse av undervisningen om vi skal kunne si noe om eventuelle undervisningsmetoder. Dette er viktig fordi hvis vi skal forstå sosiale relasjoner må vi forstå de fra ståstedene til de aktørene som er involvert i dem, altså beskrive omverdenen slik den erfares av dem man studerer (ibid:36). Hvis ikke gjør vi subjektene om til objekter som kun eksisterer som diskursive produkter og ikke i en konkret virkelighet.

”Målet er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden. For å forstå verden må vi forstå mennesket. Det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke omvendt” (Johannessen m.fl.2008:81)

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign fordi jeg ønsker å undersøke nyansene som fremmer eller hemmer dialogisk undervisning. Jeg har også hele tiden vært bevisst at jeg ikke ønsket at en teoretisk idealmodell om dialogen skulle være førende for min undersøkelse. En empirisk undersøkelse som tester en forskers teoretiske preperpsjoner vil ikke forholde seg til konkrete mennesker, men en teoretisk konstruksjon av menneskelig

atferd. Posisjonsløse redegjørelser fjerner subjektet, eller gir alle samme posisjon – det sosiale fremstår da som om det kun kan forstås i sin helhet ovenfra, fra et fugls perspektiv – men uten at det finnes noe fugl (Wideberg2007:16-17).

Jeg har selvsagt en teoretisk formening om hva dialogisk undervisning er og hvordan det ”burde være”. Jeg har også på bakgrunn av det konstruert en dialogisk idealmodell, men jeg ønsket ikke å finne ut om undervisningen fulgte denne malen eller ikke. Nå er selvsagt observasjonene og intervjuene preget av meg og de ”brillene” jeg har på, men jeg har vært bevisst på at jeg ønsket å undersøke *for* læreren og elevene, heller enn *om* læreren og elevene. Det vil si at jeg gjennom intervju og observasjon hele tiden har ønsket å lære av det jeg har sett og hørt, heller enn at det skal lære av meg og mine teoretiske prepersepsjoner. Dette er også viktig fordi man i en etnografisk studie ikke kan fraskrive seg selv som person, men forskningsresultatet og tolkninger er uløselig knyttet til forskeren. Inntrykk og informasjon ”siles” gjennom den jeg er og mine erfaringer (Johannessen m.fl.2008:83). Som ung lærerstudent mener jeg det er viktig å være bevisst sin egen uerfarenhet. Det er nok mange nye lærere som har begynt i skolen overbevist om at de har alle svarene for å så bli overveldet av lærerhverdagen, vi kan kanskje til og med si desillusjonert. Derfor mener jeg det er viktig at all didaktisk og pedagogisk teori har et godt empirisk grunnlag i konkrete undervisningspraksiser. Nå er jo didaktisk og pedagogisk teori i en særstilling i forhold til andre samfunnsvitenskaplige grener gitt dens normative karakter, men selv normativ undervisningsteori må ta utgangspunkt i en konkret virkelighet. Dette fordi en normativ undervisningsteori uten empirisk fundament kan overse praktiske utfordringer og konkrete muligheter undervisningen måtte ha. Vi må nødvendigvis ta utgangspunkt i den konkrete hverdagen aktørene eksisterer i og det faktiske samspillet mellom lærer og elev. Dialog som undervisningsmetode har som hensikt å fremme et meningsfullt samspill mellom lærer og elev, men det er viktig å supplere med dialogisk forskning om de aktuelle subjektene som utgjør dette samspillet. Dette fordi innsikt i subjektene erfaringer av undervisningssituasjonen er viktig for å bedre kunne forstå hvordan den dialogiske undervisningen, som en didaktisk metode, kan fremme det som er den samfunnsfaglige undervisningens normative hensikt.

I forhold til dialogisk undervisning er det nettopp derfor jeg mener at min undersøkelse er av relevans. Lærerens opplevelse av undervisning er et resultat av erfaringer med konkrete undervisningssituasjoner. Elevenes opplevelse av faget og undervisningen er ikke mindre

viktig da det er de som er undervisningens målgruppe samtidig som de ikke må oppfattes som tabula rasa⁶ som eksisterer uavhengig av seg selv. Deres opplevelse påvirker hvordan dialogen fortøner seg i klasserommet, og alle elever er forskjellige. Deres selvtillit, deres tidligere erfaringer, deres preferanser, deres forhold til de andre elevene osv. er alle faktorer som kan påvirke deres opplevelse av undervisningssituasjonen. Det er viktig å oppfatte eleven som subjekter som navigerer i sosiale relasjoner heller enn objekter som kan studeres uavhengig av seg selv. Jeg har valgt kvalitativt design fordi en undersøkelse om dialogisk undervisning ikke må gå i den fellen dialogisk undervisning har som intensjon å overstige, nemlig objektivisering og overgeneralisering.

”De individer som man forsker på, har sine egne fortolkninger og oppfatninger av virkeligheten som de handler ut fra. Disse må forskeren sette seg inn i for å forstå de handlingene som finner sted” (Johannessen m.fl.2008:197).

Dialogen er som sagt et mål, som kan eksistere teoretisk, men det er viktig å ikke se etter denne teorien i den praktiske forskningen og bedømme undervisningen utefra teoretiske kriterier. Innsikt i de reelle relasjonene kan fortelle oss om dialogen som teori, ikke omvendt. Jeg har derfor hele tiden forsøkt å holde meg så åpen som mulig under observasjon og intervju. Men i analysen av intervjuene har jeg funnet det nødvendig å benytte meg av kategorier for å sortere data. En videre utredning av dette følger i kapittel 5.

3.1 Utvalg til studiet.

Av tidsmessige årsaker har jeg valgt å kun følge en klasse i mitt empiriske arbeid. I en lengre undersøkelse kunne det selvsagt vært fordelaktig å følge flere klasser og flere lærere, men jeg vurderte det slik at det var mer fordelaktig å følge en klasse og en lærer over tid enn flere klasser med enkeltbesøk. Dette fordi konteksten som sagt er et viktig premiss for undervisningens karakter og jeg ønsket å få mest mulig innsikt i klassen jeg studerte.

Utvalget av denne klassen ble derfor også viktig for undersøkelsens resultat. En annen klasse ville kanskje generert et annet utkom, men jeg mener allikevel at slike kvalitative undersøkelser er av relevans. Kvalitative undersøkelser må settes i en kontekst og resultatet tolkes i denne konteksten, men det betyr ikke at resultatet ikke kan gi refleksjoner som kan

⁶ Blanke ark.

være gjeldene i andre sammenhenger. Dette handler om undersøkelsens eksterne validitet. Den eksterne validiteten, eller overførbarheten som det omtales som i forbindelse med kvalitativ forskning, handler om resultatet kan overføres til andre sammenhenger eller lignende fenomener (Johannessen m.fl.2008:200). Selv om det ikke kan dras allmenngyldige regler som er gjeldene for all samfunnsfagsundervisning så kan det gi refleksjoner som kan belyse dialogens muligheter og utfordringer, men det er den enkelte lærer som må benytte seg av disse refleksjonene slik han eller hun måtte finne passende. Det er dette som gjør didaktisk virksomhet så vanskelig, men også det som gjør det spennende. Det kunne nok allikevel vært en fordel for min undersøkelse om jeg hadde observert og intervjuet flere klasser og lærere, for å se om den klassen jeg fulgte ikke var et særtilfelle, men av tidsmessige grunner var dette i denne sammenhengen ikke aktuelt.

Når det gjaldt klassen og læreren hadde jeg et par krav de måtte oppfylle. For det første ønsket jeg en klasse uten overvekt av språklige minoriteter. Siden jeg ønsket å undersøke dialogens muligheter og utfordringer ønsket jeg ikke at generelle språklige problemer skulle være i fokus. Dette kunne nok gitt undersøkelsen en spennende dimensjon, men jeg ønsket som grunnbetingelse at alle de involverte i samhandlingen skulle mestre det samme språket i noen lunde samme grad, slik at gyldighetskravet til delt språk skulle i størst mulig grad være oppfylt.

Jeg ønsket i tillegg en klasse med samfunnsfaglig programfag. Dette igjen fordi jeg ønsket en klasse hvor premissene for dialogisk undervisning var gode. Jeg ønsket elever som hadde valgt å ta samfunnsfaglig fordypning fordi disse elevene mest sannsynlig er noe mer motiverte for faget og i tillegg kanskje er mer modne enn de som følger det obligatoriske samfunnsfaget. Dette gjorde kanskje at det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev var noe mer jevnstilt, da alder, og muligens faglig interesse, lå noe nærmere hverandre.

I tillegg ønsket jeg en lærer som selv ga uttrykk for en dialogisk undervisning. Det vil si en lærer som ikke underviser i tradisjonell forstand, men som ønsker å fremme en elevaktiv undervisning. Dette mener jeg er essensielt for denne undersøkelsen. Fordi målet for denne undersøkelsen ikke er å finne en lærer som underviser monologisk, for å så poengtere hvorfor og hvordan dette er galt. Jeg ønsket en lærer som, i hvert fall til en viss grad, fremmet en dialogisk undervisning for å kunne undersøke hvilke erfaringer som ble gjort og hvordan elevene reagerer på en slik arbeidsmetode. Dette kan gi viktig innsikt i de reelle

utfordringene og mulighetene en slik undervisning måtte ha. En kan si at jeg foretok et kriteriebasert utvalg (Johannessen m.fl.2008:109). Det må gjentas igjen at jeg ikke forventet å finne en lærer som utførte en undervisning som oppfylte alle de kravene som en teoretisk konstruksjon setter for det som betegnes som en reel dialog, men en lærer som i det minste ga uttrykk for at dette var en retning som var ønskelig for undervisningen. Utover dette hadde jeg ingen særlige kriterier da et av poengene jeg forsøker å få fram i denne oppgaven er at all undervisning vil være kontekstavhengig.

Jeg tok i oktober 2009 kontakt med Gunn, en lærer som jeg hadde vært i kontakt med tidligere og som jeg viste fremmet en elevaktiv undervisning. Det at jeg hadde vært i kontakt med Gunn tidligere kan ha hatt både negative og positive implikasjoner på undersøkelsen. Negative i den forstand at jeg på forhånd kanskje hadde gjort meg opp tanker om Gunn som lærer og person. Det positive ved at jeg kjente Gunn litt fra før var at vi kanskje fortore fikk en åpen og ærlig kommunikasjon. Alt i alt opplevde ikke at det påvirket undersøkelsen i særlig grad. Gunn sa seg villig til å la meg følge klassen i januar/ februar 2010. Det å observere begynnelsen av vårsemesteret mente jeg også kunne være en fordel da læreren og elevene kjente hverandre fra før samtidig som en ny arbeidsperiode skulle settes i gang.

3.1.1 Skolen

Skolen som Gunn jobber ved er en større videregående skole utenfor Oslo. Skolen har flere hundre elever og ansatte. Skolen tilbyr yrkesfaglig opplæring samt generell og spesiell studiekompetanse. Skolen, læreren og elevene er anonymisert.

3.1.2 Læreren – Gunn.

Læreren jeg har fulgt var Gunn, en kvinne i 40 årene som trivdes i jobben som lærer. Gunn underviste i sosiologi og sosialantropologi og norsk ved siden av sosialkunnskap. Gunn hadde hovedfag i sosialantropologi.

Fra jeg tok kontakt med Gunn i oktober 2009 til jeg skulle gjennomføre studiet i januar – februar 2010 hadde Gunn opplevd en familiekriese ved at hennes datter var blitt meget syk mot slutten av høstsemesteret. Hun hadde derfor vært mye fraværende og klassen hadde stort sett vært uten lærer denne perioden med noe sporadisk vikarundervisning. Gunn var bare

tilbake i en femti prosent stilling fordi hennes datter fortsatt slet med sykdom. Dette innebar at hun i ukene jeg observerte kun hadde undervisning en av to dager i det aktuelle faget. Gunn poengterte også at det hadde vært mye sykdom blant andre lærere og at det derfor har vært vanskelig for skolen å oppdrive vikarer. Gunn sa at da blir et fag som sosialkunnskap ofte ofret. Gunn hadde sosialkunnskapsundervisning tre timer i uken, mens de resterende to var elevene uten lærer. Gunn oppga også at hjemmesituasjonen naturlig nok krevde mye oppmerksomhet og at hun merket at dette til tider gikk utover undervisningen. Allikevel framstod Gunn som en lærer med gode fagkunnskaper og pedagogisk selvtillitt, og som hadde god kontakt med den aktuelle klassen. I perioden jeg observerte ble det gjennomført et prosjektarbeid om livskriser som resulterte i individuelle elevpresentasjoner. Gunn oppgir at det er denne formen for undervisning hun er mest komfortabel med og derfor i stor grad kjennetegner hennes undervisning. I en samtale om læringsmetoder før en time oppgir hun at hun mener det også er positivt med variasjon i lærerkollegiet. ”*Hvor stort spekter skal den enkelte lærer dyrke? Vi kan ikke alle være eksperter på alt og elevene kan gjerne like to vidt forskjellige lærerroller. Jeg finner at ved å slippe dem fri får jeg fram mer ting jeg kan forholde meg til*” (feltnotat 12.01.10). Gunn var opptatt av at elevene skulle jobbe selvstendig, og som hun sa ”*forberede dem til å bli studenter*” (ibid). I det la hun at elevene selv skulle klare å innhente og bearbeide stoff. Målet hennes for sosialkunnskapsundervisningen var å knytte sosiale fenomener mer til enkeltindividet. Dette innebar som hun sa å gi lærebokas innhold ”*mer kjøtt på beina*” (ibid), det vil si en empatisk dimensjon til undervisningen.

G: Jeg vil gjerne ha en utvikling av empati i sosialkunnskap. At de skal se menneskene bak de forskjellige tingene. I læreplanen i sosialkunnskap er det såpass mye tragedier på en måte, det er så mye sosiale problemer, integrering. Det er liksom veldig mye problemområder da, eller blir i hvert fall framstilt som problemområder. Ungdomsproblemer i forhold til samliv, i forhold til alderdom, i forhold til integrering, i forhold til velferdsforskjeller, funksjonshemninger, og sånne ting. Da syntes jeg det er viktig å knytte dette opp til de menneskene som er en del av dette her (Intervju 26.01.10).

3.1.3 Klassen og elevene.

Siden sosialkunnskap er et valgfritt programfag deltok elever fra forskjellige klasser, både fra v.g.2 og v.g.3, i undervisningen. Klassen bestod av 19 elever, noe som var lite sammenlignet med de andre klassene på skolen som ofte bestod av opp til 30 elever. Det var en stor overvekt av jenter i klassen, da det bare var fire gutter. Flere av elevene jeg pratet med oppga

at de likte klassen og at det var fordelaktig å bare være 19 stykker. En elev oppga også at han mente at jo færre de var, jo bedre var det. Samtidig oppga alle elevene jeg pratet med at de likte faget og samfunnsfag generelt. Av de åtte elevene jeg intervjuet svarte fire at de hadde valgt faget med tanke på fremtidige studieplaner, mens de andre svarte at de hadde valgt faget fordi det enten hørtes spennende ut, eller at de ønsket å lære om hvordan ”ting fungerte”.

Undervisningen foregikk i et typisk klasserom, med pulter som stod samlet to og to og var rettet mot tavlen og kateteret. Elevene satt enten to og to eller alene, siden det var flere pulter enn elever.

Som i kanskje mange andre klasser bestod denne klassen av forskjellige grupper og ”klikker”. Disse ”klikkene” bestod stort sett fra to til fire elever, i tillegg jobbet noen av elevene mest på egenhånd. Det at dette var et programfag med elever fra forskjellige klasser og trinn gjorde nok at denne klassen fremstod som noe mer delt enn en annen klasse som hadde hatt mer felles undervisning kanskje ville ha gjort. En av grunnene til at jeg mener jeg kunne observere dette var fordi klassen var så liten og det var flere pulter enn elever. Derfor satt de ulike ”klikkene” i grupper noe atskilt fra hverandre, men det hendte at noen av elevene bevegde seg mellom gruppene.

Alle elevene hadde hver sin bærbare pc som de jobbet med. Det som overasket meg mest var at jobbingen med prosjektet stort sett bestod av at elevene arbeidet individuelt med hver sin pc. Det gikk hele timer, spesielt i startfasen av prosjektarbeidet, hvor det ikke var noen elever som pratet sammen, men hvor alle jobbet stille med hver sin pc. Gunn gikk rundt og veiledet de som rakk opp hånda. Klassen fremsto under hele observasjonsperioden som en stille og rolig klasse.

Klassen hadde også som nevnt tidligere vært mye uten lærer, og derfor mistet mye undervisning. Det varierte noe mellom elevene jeg pratet med om dette hadde påvirket måten de opplevde faget, men alle elevene jeg pratet med uttrykte forståelse for Gunns uheldige situasjon. Eksemplifisert også ved at ved første observasjonstime ringte Gunns mobiltelefon. Gunn svarte telefonen og beklaget etterpå og sa at samtalen gjaldt hennes datter, hvorpå en elev sa: ”ja, ok, da er det greit” (feltnotat 12.01.10).

I friminuttene virket det som klassen hadde en god tone seg i mellom, men noen var selvsagt mer aktive enn andre.

3.2 Gjennomføring

Jeg observerte sosialkunnskapsklassen i fire uker januar/ februar 2010. Jeg foretok intervjuer underveis og deltok i samtaler med både lærer og elever utenom intervjuene. Jeg fikk også kopier av elevenes ferdige prosjekter i form av powerpoint presentasjoner med tilknyttede notatark. Alle elevene og læreren skrev under på en samtykkeerklæring som ble utarbeidet etter retningslinjer fra NSD.

3.2.1 Observasjon

Som nevnt hadde Gunn vært mye fraværende på høstsemesteret og var kun tilbake i femti prosent stilling. Dette innebar at elevene var uten lærer i to av de fem uketimene i det aktuelle faget. Jeg ble bedt om å registrere oppmøtet i disse timene. Jeg skulle ikke stå for undervisning, men elevene skulle jobbe på egenhånd med prosjektet. Dette førte med seg at jeg måtte revurdere mitt undersøkelsesgrunnlag, og observasjonene ble noe mer deltagende enn jeg hadde forutsett. Det at elevene hadde såpass mange timer uten lærer og at de stort sett jobbet på egenhånd gjorde at jeg først vurderte å droppe denne klassen og forsøke å finne en annen klasse, men jeg vurderte det slik at jeg i en empirisk undersøkelse av ”virkeligheten” må jeg faktisk ta utgangspunkt i den virkeligheten jeg møter. Det at Gunns datter var syk og det at klassen hadde vært mye uten lærer var faktorer som nok spilte inne på deres undervisningshverdag, men man kan ikke skille rollene som lærer og elev fra de faktiske subjektene som innehar disse rollene. Som jeg har poengtert tidligere, og som tåler og gjentas til det kjedsommelige, er nettopp at all undervisning kontekstuell og all teori eller forskning som ønsker å si noe om undervisningens karakter må ta høyde for dette.

Jeg observerte de timene hvor Gunn var til stede. Observasjonen foregikk ved at jeg satt bakerst i klasserommet og noterte ned det jeg observerte. Nå var det selvsagt umulig for meg å notere alt det som skjedde i klasserommet, og siden jeg som nevnt ikke ønsket å se etter teoretiske konstruksjoner av samhandling ønsket jeg heller ikke å observere med forhåndsbestemte kategorier. Observasjonen ble heller for å notere generelle betraktninger

rundt undervisningen og hvordan elevene arbeidet. Det er ikke foretatt noen strukturert analyse av observasjonsnotater. Det er ikke observasjonen som hovedfokuset i denne undersøkelsen, siden det er den subjektive opplevelsen av samhandlingen jeg ønsker å undersøke. Men observasjoner jeg gjorde la grunnlag for intervjuene og gjorde at jeg kjente til hvordan elevene og læreren jobbet, samt at det til viss grad kan ha bidratt til at min rolle i klassen ble normalisert.

Jeg fikk også som sagt en kopi av elevenes prosjektarbeider i form av deres egenproduserte powerpoint presentasjon med tilknyttede notatark. Det er heller ikke foretatt en systematisk analyse av disse, men jeg har brukt de til å danne meg et bilde av hvordan elevene arbeidet og som en dokumentering av elevenes arbeid.

3.2.2 Min rolle i feltet.

Når det gjelder påvirkningen av mitt nærvær kan det selvsagt ikke utelukkes at mitt nærvær påvirket undervisningssituasjonen. Det er derfor viktig som forsker å reflektere rundt sin rolle og hvordan dette kan ha påvirket de man studerer (Thagaard2006:78).

Når det gjaldt mitt forhold til Gunn gjorde jeg det tydelig fra starten av perioden at jeg ikke var ute etter å ”ta henne” i form av en undersøkelse som poengterte alt hun gjorde som var galt. Jeg poengterte at jeg ønsket hennes syn på dialogisk undervisning og hvordan hun opplevde sin situasjon. Nå kan det sikkert tenkes at siden jeg fortalte Gunn hva som var prosjektets tema at hun kanskje var mer bevisst på å forsøke å holde en dialogisk undervisning, men da dialogisk undervisning faktisk må være en bevisst handling fra lærerens side ser jeg ikke på dette som en svakhet ved undersøkelsen. Poenget er ikke å finne ut av hvorfor monologisk undervisning er dårlig, men heller å undersøke samspillet mellom lærer og elev som opplevd av dem selv. Jeg mener jeg fikk god kontakt og en god tone med Gunn.

Når det gjelder mitt forhold til elevene var den kanskje mer tvetydig. Siden jeg ankom klasserommet sammen med Gunn og ble presentert gjennom henne kan det hende at elevene oppfattet meg som en som var på ”lærerens lag” og derfor mer tilbakeholdne til hvordan de ønsket å fremstå ovenfor meg. Jeg forsøkte å unngå dette ved å først poengtere at jeg ikke var ute etter å bedømme dem, men heller høre hva de hadde å si om undervisningen. I tillegg ble jeg værende i klasserommet i alle friminuttene samt de timene Gunn ikke var til stede. I

friminuttene fikk jeg også mulighet til å prate uformelt med elevene. Det virket som at en del av elevene hadde et mer avslappet forhold til meg i friminuttene, de kom da bort til meg, tok kontakt, lurte på hva jeg drev med og fortalte litt om hva deres fremtidsplaner var osv.

En mulig svakhet var at jeg ble bedt om å ta opprop de dagene Gunn ikke var tilstede. Dette kan kanskje ha ført med seg at noen av elevene følte at jeg var en type vikarlærer, noe jeg poengterte at jeg ikke var. Men det er ikke bare hva man sier, men også ens handlinger som avgjør ens rolleetablering (Solberg2007:133). Derfor kan det tenkes at elevene var mer opptatt å fremstå som flinke og stille elever i perioden jeg observerte. Det at jeg satt der og noterte kan også ha ført til at terskelen for å ta ordet kan ha føltes noe høyere. Det er også tenkelig at elevene jeg intervjuet ville svare slik at de fremstod som flinke og pliktoppfyllende elever, men jeg presiserte ovenfor elevene at intervjuene var anonyme og jeg opplevde det slik at elevene ikke var redde for å være ærlige om sine meninger om skolen og undervisningen.

3.2.3 Intervju

Elevintervjuene var semistrukturerte. Jeg ønsket å få innsikt i hvordan de opplevde faget, lærere og sin egen rolle som elev, fordi dette er faktorer all undervisning må ta i betraktning. Jeg intervjuet elevene underveis i hele perioden og hvert intervju tok ca 20 minutter. Jeg intervjuet til sammen åtte elever der to av elevene ønsket å bli intervjuet sammen. Siden jeg observerte klasserommet på forhånd og underveis forsøkte jeg å danne meg et bilde av elevene. Observasjonene la grunnlaget for elevintervjuene, ved at jeg kunne få et inntrykk av elevenes atferd og at jeg da kunne intervjuer elever som viste ulik atferd i timen. Det vil si både elever som var stille, elever som pratet mye, elever som satt bakerst og elever som satt foran osv. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket at elevene jeg intervjuet ikke nødvendigvis viste samme atferd i timene, fordi dette kan påvirke og være påvirket av, hvordan de opplever faget, læreren og seg selv. Dette gjorde også at jeg til en vis grad kunne sammenligne elevsvarene med mine observasjoner. Jeg har allikevel ikke gitt noen utdypende elevbeskrivelser på bakgrunn av mine observasjoner, men har latt elevsvarene stort sett stå for seg selv i den videre framstillingen.

Det at jeg har intervjuet elever på bakgrunn av observasjoner er en form for metodetriangulering som kan bidra til å styrke undersøkelsens begrepsvaliditet.

Begrepsvaliditet handler om troverdighet, altså om vi måler det vi tror vi måler. Det vil si om forskerens funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen m.fl.2008:199). Siden jeg i min problemstilling spør om hvordan elevene opplever undervisningen, mente jeg det var viktig at jeg forsøkte å få intervjuet ulike ”elevtyper”. Hadde jeg for eksempel bare intervjuet elever som meldte seg frivillig kunne jeg stå i fare for at elever som ikke meldte seg frivillig hadde en annen oppfatning av undervisningen en de som meldte seg, siden det å melde seg frivillig til et intervju kanskje forutsetter et visst forhold til dialogisk interaksjon. Dette betyr selvsagt ikke at jeg tvang noen til å la seg intervju, men at jeg spurte elever jeg mente det kunne være relevant å intervju, om de var villige til dette. Dette i stede for at elevene skulle trenge å ta kontakt med meg, men jeg poengterte ovenfor elevene at dette også var mulig, noe en elev også gjorde.

Jeg forsøkte å la elevene utrykke seg fritt i intervjuene, men fant det nødvendig å styre samtalen noe i retning av den samfunnsfaglige undervisningens karakter. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål når jeg ønsket en utdypning av elevenes svar. Jeg ønsket også å stille elevene noen av de samme spørsmålene for å skaffe meg et sammenligningsgrunnlag. Spørsmålene er utarbeidet ut fra en intensjon om å få et innblikk i elevenes opplevelse av faget, læreren og sin egen rolle som elev.

Når det gjaldt intervju med Gunn var dette av en noe annen karakter. Siden didaktikk av nødvendighet må utføres ”av” læreren og utføres ”på” elevene er deres forhold til undervisningssituasjonen selvfølgelig ulik. Læren har også bedre kjennskap til didaktisk teori og metode. Læreren er den aktive parten i undervisningen og den som nødvendigvis må være dialogens garantist. Intervjuet med Gunn handlet da stort sett om hva hun ønsket å formidle gjennom undervisningen og hva som i hennes syn hemmet og fremmet dialogisk undervisning. Jeg mener dette er viktig siden lærerens konkrete erfaringer fra undervisningspraksis bør tas i betraktning når en skal vurdere mulige undervisningsmetoder. Jeg intervjuet Gunn en gang hvor intervjuet varte i ca. 40 min, men vi hadde også uformelle samtaler før og etter timene som jeg delvis har skrevet ned som notater.

Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon og transkribert. Alle opptakene ble slettet etter transkripsjon. Totalt ble det 30 sider med enkel linjeavstand.

4. Data og analyse.

Som grunnlag for det som kan betegnes som dialogisk undervisning har jeg brukt en sekspunkts framstilling av den reelle dialogen som beskriver den faktiske samtalen. Den reelle dialogen er:

1. At man på forhånd ikke vet hva som er ”riktig” beslutning.
2. At man snakker sannferdig i forhold til sine overbevisninger.
3. At man legger frem sine overbevisninger og tillater de å være gjenstand for kritikk.
4. At man tar den konkrete andre alvorlig, og nye argumenter opp til ettertanke.
5. At man forsøker å komme til enighet.
6. At man aksepterer den andres rett til å ikke overta ens egne standpunkter og at man tilpasser seg dette i videre samhandling⁷.

Denne modellen beskriver hvordan samtalen mellom lærer og elev ideelt sett burde være om man skal ha en dialogisk undervisning. Dialogen er oppfattet som en metode for å oppnå demokratisk samhandling, emansipasjon og/eller læring. Dette er selvsagt en idealmødel som kan oppfattes som et mål for undervisningen, men om man skal ha realistiske forventninger om å nå dette målet er det viktig med innsikt i de premissene som påvirker de ulike faktorene i dialogen. Disse premissene bunner ut i hvordan de aktuelle subjektene opplever seg selv, den andre og dialogens tema.

Punkt 1 går på forståelse av kunnskapens karakter. Det vil si at alle de involverte er bevisst at det ikke foreligger noe fasitsvar på det som er dialogens tema. Dette er også en av grunnene til at dialogisk undervisning er så aktuell for samfunnsfagene siden det nettopp er denne typen spørsmål som ofte er, eller i det minste burde være, undervisningens tema. Jeg ønsker å analysere hvordan elevene oppfatter samfunnsfaglig kunnskap og hvilke signaler de opplever i henhold til dette.

⁷ Dette er egen oppsummering av dialogen som er basert på oppsummeringene til blant annet Englund2004:257, Arneberg2004:21 og Dysthe1995:57-59. Den er som nevnt tidligere en sammenfatning og er ment å kunne gjelde for demokratisk, emansipatorisk og læringsrettet dialogforståelse.

Punkt 2 går på aktørens forhold til sin egen rolle og om man snakker sant i forhold til sine overbevisninger. Dette innebærer at verken lærer eller elev taler mot sin bedre viten for å for eksempel tilfredstille noe hos den andre. Det kan for eksempel være at en elev sier det den tror læreren vil høre for å oppnå ønsket karakter. Det er essensielt at elevene opplever at de får uttrykke seg fritt og at det de sier representerer hva de egentlig mener.

Punkt 3 er en videreføring av punkt 1 og 2 ved at man taler sin sak, men at man er åpen for andre tolkninger. Dette vil si at både læreren og elevene er åpne for at de ikke nødvendigvis vet hva som er riktig svar.

Punkt 4 går på opplevelsen av den andre. At man tar den konkrete andre alvorlig vil si at man mener deres argumenter er verdt å høre på i kraft av argumentene. Dette kan virke trivielt, men man kan ikke utelukke at for eksempel status kan påvirke hvordan andre opplever dine argumenter. Som Bourdieu skriver, må taleren må være bærer av et sceptra. Da er det ikke den andres ord, men den andres sosialt konstruerte posisjon man tar alvorlig. Overtagelsen av andres argumenter er da formålsrasjonell heller enn forståelsesrasjonell. Dette kan innebære at elevene tar det som læreren sier som riktig nettopp fordi det var læreren som sa det. Det er selvsagt også viktig at læreren tar elevenes argumenter alvorlig og ikke avfeier dem som ugyldige fordi det var elever som ytret dem.

Punkt 5 går ut på at man sammen skal forsøke å finne en løsning, ikke forsterke forskjeller. Dette er betinget av de foregående punktene. Å forsøke å bli enige handler også om å være åpen for andre tolkninger og at alle de involverte partene sammen forsøker å enes om det bedre argument, som da blir handlingsforpliktende.

Punkt 6 er en forlengelse av punkt 5 hvor man kan fungere sammen selv om man er uenig i enkeltsaker. Dette innebærer en demokratisk forståelse av at ulike synspunkt eksisterer og må ha rett til å eksistere, og at de som mener noe annet enn en selv ikke nødvendigvis ”mener feil”. Sagt med andre ord, man kan enes om å være uenig.

Disse punktene er grunnlaget for analysen av dataene jeg har samlet inn. Jeg har forsøkt å se på hvordan læreren og elevene opplever undervisningssituasjonen og har lest intervjuutskriftene fortolkende. Dette innebærer at jeg har forsøkt å få innsikt i hvordan informantene fortolker og forstår situasjonen (Johannessen m.fl.2008: 159). Jeg er som sagt opptatt av hva informantenes egne erfaringer kan fortelle om undervisningssituasjonen. Jeg

har til en viss grad kategorisert intervjuutskriftene ut fra punktene ovenfor, men har operert med noe større kategorier for at lesningen av datamaterialet ikke skulle bli for snever. Disse kategoriene er: opplevelse av samfunnsfaget/ samfunnsfaglig kunnskap, opplevelse av den andre og opplevelse av seg selv. Deretter har jeg forsøkt å se hva som eventuelt kan fremme og hva som eventuelt kan hemme en dialog som skissert ovenfor. Når jeg har kategorisert intervjuene i henhold til disse kategoriene er det gjort for å få oversikt over datamaterialet, samtidig som kategoriene er ment å være store for å fange informantenes subjektive opplevelse uten å løsrive det fra deres opprinnelige meningsinnhold. Alle kvalitative fremstillinger som baserer seg på sitater står i fare for å bli rene anekdoter, det vil si komfortable eksempler som fremhever det man eventuelt selv skulle se etter (Silverman2005:211). Jeg har derfor stort sett valgt å ikke stykke opp svarene, men har heller forsøkt å sitere hele svar. Dette er gjort slik at leseren selv også skal kunne danne seg oppfatninger av informantenes opprinnelige erfaringer.

Jeg har forsøkt å se ulike elevsvar opp mot hverandre. Jeg har i den videre fremstillingen benyttet meg av sitater som enten belyser generelle trender i elevsvarene eller sitater som viser motstridende oppfatninger. Intervjuene er også sett i sammenheng med observasjonene jeg selv har gjort, samt resultatet av prosjektarbeidet. Sammenfatning av resultatene følger i kapittel 5.

4.1 Opplevelse av faget og samfunnsfaglig kunnskap.

Dialogen er betinget av at det ikke foreligger noe svar på det som er dialogens tema. Dialogen innebærer at vi forsøker å forstå, og ikke overtale eller manipulere, andre til å overta den forståelsen vi selv har (Arneberg2004:21). Dette innebærer at elevene og læreren sammen skal kunne danne seg en mening om det som er dialogens tema. Det kan da ikke forligge noe ”riktig” svar, men gjennom dialog kan man enes om det ”bedre argument”. Jeg skal videre forsøke å se på hvordan elevene og Gunn forholdt seg til samfunnsfaglig kunnskap.

I perioden jeg observerte klassen ble det gjennomført et individuelt prosjektarbeid. Prosjektet resulterte i muntlige elevpresentasjoner. Gunn hadde på forhånd, i forbindelse med tidligere undervisning, laget fem fiktive familier som skulle være fokuset til prosjektet. Disse

familiene var: 1. en norsk kjernefamilie; 2. en storfamilie med samisk bakgrunn; 3. en partnerskapsfamilie; 4. en tyrkisk innvandrerfamilie; 5. en somalisk flyktningfamilie. Gunn var åpen, både til meg og elevene, om at dette var gjort for å dekke mest mulig av læreplanens innhold. Dette var også gjort som hun sa for at arbeidet skulle få ”mer kjøtt på beina”, det vil si en empatisk karakter hvor elevene kunne relatere de forskjellige livskrisene til konkrete personer. Gunn, i samarbeid med elevene, ga forskjellige medlemmer i de forskjellige familiene ulike livskriser. ”Krisene” var kriminalitet, incest, narkotika og alkoholmisbruk og forskjellige typer handikap. Dette var også gjort for å dekke flere kapitler fra boka som elevene hadde lest på egenhånd i perioder hvor det ikke hadde vært lærer tilstede. Det var tydelig at Gunn følte tidspresset av mye fravær på kroppen. Ved å gi familiene ulik sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn, så dele opp familiene i familiemedlemmer i forskjellige livsfaser, så tilslutt gi dem hvert sitt sosiale problem, ønsket Gunn at prosjektet skulle dekke så mye som mulig fra læreplanens innhold. Henholdsvis hovedpunktene: livsfasene, velferdsforskjeller, sosiale problemer og velferdsstat og menneskerettigheter (Utdanningsdirektoratets læreplan i politikk individ og samfunn2006:2) Gunn forteller også at mye av undervisningen hennes er basert på læreplanen.

”Jeg prøver å ta... Jeg prøver at elevene skal få være med å bestemme. Eller prøver å ha læreplanen som basis, og man har jo også alltid læreboka som basis, men jeg syntes det ikke er så veldig spennende å bare bruke strukturen i læreboka også gå igjennom det. Du kan si at jeg bruker det som er råmal slik at det skal bli enklere for eleven å se hvor vi er, men innenfor det som læreboka tar opp så vil jeg at de skal være med på å bestemme hvordan vi skal tilnærme oss stoffet. Så kan si at læreboka forholder jeg meg mer til som en oppslagsbok og forholder meg mer til læreplanen og hva elevene selv har lyst til å gjøre. Det syntes jeg er viktig” (Intervju 26.01.10).

Elevene fikk velge et familiemedlem hver som de skulle ha som fokus for sin presentasjon. Fremføringen skulle være todelt. Første del skulle bestå av fakta om det aktuelle problemet, hvor oppgaven var å finne dette i kilder om fenomenet. Andre del skulle bestå av refleksjoner rundt konsekvensene dette hadde for den fiktive personen elevene hadde valgt, hvordan de eventuelt opplevde sin situasjon og hvilke tilbud som var tilgjengelig til dem fra samfunnets side. Gunn ga tips til aktuelle kilder. Innsettelsen i prosjektet kan sies å være lærerstyrt. Prosjektets form var diktert av læreren, men det var forventet at elevene selv skulle stå for innholdet på bakgrunn av en egenvalgt problemstilling. Sett i forhold til dialogisk undervisning blir det andre del av presentasjon som kan sies å innfri kravet om at det ikke skal eksistere noe fasitsvar. I denne delen skulle elevene selv trekke konklusjoner

om hvordan den aktuelle krisen rammet personen de hadde som fokus for sin oppgave. Allikevel poengterte Gunn at det ikke var hva elevene syntes som var viktig, men hvordan de klarte å benytte seg av og vurdere faglig litteratur. Dette skillet mellom fakta og drøftning opplevde mange av elevene som vanskelig. For mange av elevene virket det som det ikke var helt klart hvordan de skulle angripe prosjektet og etter at arbeidet var igangsatt bestod spørsmålene til Gunn nesten utelukkende av typen ”hva er det vi egentlig skal gjøre?”.

Gunn informerte også elevene om at dette var et individuelt prosjekt siden hennes fravær hadde ført til at det var lite karaktergrunnlag på elevene. Prosjektet skulle derfor resultere i en individuell karakter. Dette, som Gunn sa, var lettere når de jobbet alene, siden gruppearbeid kunne føre med seg gratispassasjerer. Det er lett å forstå at forholde mellom læring og vurdering ble noe uklart og det var tydelig at elevene oppfattet det mer som at resultatet av prosjektet skulle være vurdering heller enn læring. Det at man som lærer faktisk skal sette karakter, gjør at man nødvendigvis må ha dette som en del av undervisningen. Dette kan nok også føre til at det som lærer blir vanskelig å formidle det man egentlig ønsker, som Gunn selv beskriver:

S: Student/ meg. G: Gunn

S: Hva ønsker du at elevene skal få ut av din undervisning?

G: Jeg vil at de skal bli selvstendige, jeg vil at de... eller ikke bare det, utvikling av empati er en ting, men jeg vil at de skal stille spørsmål. At ting som presenteres som sannheter ikke nødvendigvis er sannheter. Jeg vil at de skal lære seg å stille spørsmål i forhold til det samfunnet de er en del av. Både på ulike nivåer, og det går tilbake til metode igjen og derfor er metode viktig. Hvem har sagt dette her sånn og hvorfor har de sagt det de sier? Det blir veldig viktig i de fagene her. Og det gjelder da uansett om det er kulturforskjeller eller om det er sosiale problemer innenfor rusomsorgen.

S: Hvordan føler du at elevene opplever dette?

G: Det er litt vanskelig... det er en ny måte å tenke på. Fordi de må forholde seg til lærestoffet på en annen måte, og de må.... de tør ikke ikke... eller de prøver å finne fasiter, de prøver å finne riktig svar. Er dette her riktig?, er på en måte noe som kommer igjen, og gjør jeg det riktig nå? En ting er struktur, men på innhold også. Og det å få de til å forstå at hvis de vurderer innholdet selv så finnes det på en måte ikke noe fasitsvar. Strukturen kan være ja eller nei det er riktig, men innholdet, hvis du forholder deg til en gitt måte å jobbe med stoffet på, så er det hvordan du vinkler det som avgjør om det er riktig i forhold til din problemstilling da. Stille spørsmål, problemstillinger og få tak i svar på dem er det som er viktig syntes jeg. Derfor bruker jeg også mye prosjekter, for å lære dem å stille spørsmål (Intervju 26.01.10).

Gunn har en emansipatorisk grunntanke om undervisningen ved at elevene skal *”lære seg å stille spørsmål til det samfunnet de er en del av”*. Det ligger også aspekter ved en sosiokulturell læringsforståelse i Gunns svar. Gunn poengterer at hvis elevene forholder seg til en gitt måte å arbeide på så er det hvordan elevene vinkler det som avgjør om det er riktig i forhold til elevenes problemstilling. Denne gitte måten å arbeide på kan forstås som kulturelle redskaper, og som hun sier bruker hun mye tid å lære dem å stille spørsmål. Det at hun er opptatt av at elevene skal bli selvstendige og som hun sier i det første sitatet *”være med på å bestemme”*, kan også sies å være et uttrykk for en demokratisk samhandling uten at Gunn eksplisitt nevner dette.

Omstendighetene gjorde at Gunns intensjoner kanskje ikke ble formidlet til elevene. Alle elevene jeg pratet med ønsket (selvsagt) gode karakterer, og gode karakterer får man hvis man gjør ting *”riktig”*. Derfor er det lett og forstå at aksepten av at *”det ikke finnes noe fasitsvar”* ikke nødvendigvis er like lett. Det oppstår en dobbelkommunikasjon der eleven på den ene siden får beskjed om at det ikke finnes noe fasitsvar, men på den andre siden blir de allikevel bedømt ut fra det svaret de gir.

Det kom også frem i elevintervjuene at elevene hadde et ambivalent forhold til fagets egenart. På den ene siden var det en oppfattelse om at samfunnsfag var av annen karakter enn fag som matte og naturfag, ved at kunnskapen var mer virkelighetsnær og *”logisk”*.

S: student/meg E: elev

S: *Hva mener du skiller samfunnsfag fra andre fag?*

E: *Mmm. Eh, egentlig ikke tenkt noe på, men jeg føler egentlig det er et viktigere fag enn mange av de andre fagene. Selv om det kanskje ikke... det er ganske logisk det vi lærer, men det setter oss på tanken at det er faktisk ganske viktig med mennesker og sånne ting.*

(Intervju2 21.01.10)

Flere av elevene oppga at faget skilte seg fra andre fag ved faget ikke var basert på pugg, men forståelse. Samtidig opplevde noen av elevene kunnskapen som et kvantum som skulle konsumeres, noe som gjorde at prosjektarbeidsmetoden kunne oppleves som noe ufruktbar. De to elevene jeg intervjuet sammen oppgir at:

S: *Hvorfor tror dere at dere har samfunnsfag på skolen?*

E2: *Jeg føler det er mest spennende fordi jeg føler det er et fag jeg på en måte får bruk for, eller som man opplever selv da. I motsetning til sånn for eksempel naturfag og matte og*

sånn. Det er jeg ikke så glad i, eller sånn det vi lærer i naturfag med forsøk og sånn. Jeg føler det er mer relevant.

S: Relevant i forhold til hva da?

E2: At man kan oppleve det selv da, eller det er noe som...

E1: skjer i samfunnet.

E2: Ja, ikke sånn unyttig informasjon på en måte

Videre i intervjuet oppgir de:

S: I de andre samfunnsfagene da, hvordan har dere hatt det da?

E1: Da er det sånn at læreren står og prater og vi gjør oppgaver og har skriftlige prøver. Istedenfor muntlig...(...)

S: Hva syntes dere om den måten dere jobber nå i forhold til sånn dere sa dere jobbet i de andre samfunnsfagene da. Er det vanskeligere eller lettere, kjedligere eller morsommere?

E1: Det er vel kanskje morsommere å jobbe sånn her, man er jo litt mer fri, men det er lettere på den andre måten.

E2: Det er lettere å få bra.

S: Hva føler dere at dere lærere mest av da?

E2: Nå lærer jeg på en måte bare om rus da, siden jeg har om rus. Så det er det eneste jeg jobber med, men vi skal jo høre på presentasjonene til hverandre da. Og alt er jo sånn man har hørt om fra før av da.

S: Og du, hva føler du at du lærer mest av?

E1: Egentlig det samme. Det man lærer nå så lærer man en ting, mens i andre samfunnsfag så lærer man alt, på en måte. (Intervju6 28.01.10).

Overgangen fra en bredde til en dybdetilnærming av lærestoffet oppleves som vanskelig for disse to elevene. Tidligere skoleerfaring har kanskje ført til at det er kvantiteten av det de lærer som oppleves som viktig. Når Gunn forsøker fremme en dybdetilnærming, heller enn bredde, så er det vanskelig for elevene å skille mellom de to, nå opplever de at de bare ”lærer en ting, mens i andre samfunnsfag så lærer man alt”. Det at tema for samfunnsfagsundervisningen ligger tett inntil elevenes egen opplevelsesverden gjør at elevene opplever kunnskapen som relevant og ikke som ”*unyttig informasjon*”, men samtidig fører det til at elevene kanskje opplever at de kan nok om eventuelle temaer for å mette sin interesse. Som eleven sier ”*og alt er jo sånn man har hørt om fra før da*”. Det at eleven har

hørt om temaene fra før og klassifiserer kunnskapen som nyttig er jo i utgangspunktet gode forutsetninger for en dialog. Dette betyr jo at læreren kan ta utgangspunkt i elevenes forutstående opplevelse av temaet og utfordre gjennom spørsmål og samhandling. Eleven i intervjuet opplevde ikke nødvendigvis at andres elevpresentasjoner gjorde dette.

Gunn hadde klare kriterier for formen på presentasjonen, noe som nok signaliserte til elevene at det finnes en riktig og en gal måte å gjøre det på. Dette skapte også usikkerhet om hva det var de egentlig skulle gjøre og det oppleves som vanskelig å skille mellom innhold og form.

E2: Jeg syntes det blir uklart også, hva vi skal ha med og sånn. Hun har så veldig klare....

E1: bilder i hodet sitt hvordan vi skal ha det. Da blir det litt vanskelig...

E2: å gjøre akkurat sånn på en måte. Nei jeg vet ikke jeg, jeg liker bedre når vi går gjennom litt stoff og sånn. Jeg føler ikke at jeg har vært gjennom alle tingene i faget nå på en måte. (ibid)

Her ser vi også at elevene opplever at faget består av ”ting” de må igjennom, og at de opplever det vanskelig å gjøre det ”*det akkurat sånn*” som læreren ønsker. Det at læreren faktisk skal sette karakterer fører med seg at læreren er nødt til å bedømme hvor ”flinke” elevene er, og det er naturlig at elevene ønsker at dette skal reflektere den arbeidsmengden de putter inn i arbeidet. Testing av objektiv kunnskap er kanskje et lettere mål å forholde seg til enn visheten om at det ikke ”*finnes noe fasitsvar*”. Dette kom frem da jeg spurte de samme elevene om hva de mente var et rettferdig karaktergrunnlag:

E1: Hva man får på prøver.

E2: Og muntligheten og da, og engasjement... men mest prøver (ibid).

Elevene oppgir at de mener prøveresultater er det mest rettferdige karaktergrunnlaget. Det er kanskje fordi dette oppleves som mest objektivt og derfor mest rettferdig. Her var det også forskjell mellom elevene, en annen elev fortalte:

S: Hva tror du lærerne legger vekt på når de setter karakterer i samfunnsfagene?

E: Sånn som i sosialkunnskap så er det jo... går i hvert fall Gunn veldig på det å være aktiv, være flink og lage gode presentasjoner og... forståelse. Mens i andre fag så går det mye på det skriftlige. Hva man leverer og hva man presterer på prøver. Det spørres veldig på hvordan læreren legger opp undervisningen, prøver og framføringer og sånt.

S: Hva syntes du er best da?

E: En blanding av begge egentlig. Jeg tror det er viktig å kunne lære seg å presentere og lage noe ut av det pensum du jobber med. Ikke bare ha en skriftlig prøve. Allikevel å kunne være aktiv og snakke om det, at det også skal telle, og ikke bare det du skriver på en prøve teller. Men at hvis du har forståelse av det når du er muntlig, men har en dårlig dag på prøven så burde ikke det telle opp når læreren vet at man kan det fordi du har vært aktiv muntlig. (intervju7 28.01.10)

Her er det motstridende meninger om hva som ”burde telle”, som kanskje kommer an på hvordan elevene opplever sin egen situasjon og hva de føler de mestrer. Når jeg spurte elevene i det førstnevnte intervjuet om de likte å svare på spørsmål i timen svarte de:

E1: Nei...

E2: Hvis jeg kan det så er det greit, men hvis jeg ikke kan det.....

E1: Hvis jeg kan det så.

E2: Det går fint, men det er sjeldent jeg føler at de spør meg direkte. Det er mer sånn at de spør generelt også svarer man hvis man kan det.

Mens eleven i det sistnevnte intervjuet svarte:

E: Det spørres jo selvfølgelig på hva vi prater om, men hvis det er noe jeg syntes er interessant og noe jeg føler jeg kan, så er jeg selvfølgelig aktiv.

Her ser vi at eleven i det sistnevnte intervjuet opplever det som en selvfølge å være aktiv hvis hun føler at det er noe hun kan, mens elevene i det førstnevnte intervjuet liker det i utgangspunktet ikke, men mener det er greit hvis de kan det. Det å ”kunne” forutsetter også at det er et riktig svar. Ved at elevene opplever at det de sier inngår i en vurdering av prestasjon vil det å svare innebære og blottstille seg og vise hva de kan eller eventuelt ikke kan. Som en tredje elev svarte på samme spørsmål:

E: Nei. jeg liker ikke å svare på spørsmål, fordi jeg liker ikke å ha feil. Jeg er en person som hvis jeg først skal si noe så må jeg si det helt riktig. Da må jeg først være helt sikker på at det er riktig. Og det er det ikke alltid jeg er helt sikker på og derfor liker jeg ikke å svare.

S: Hvis det ikke er noe riktig svar da?

E: Eh da, da svarer jeg ikke.

S: Hvorfor ikke?

E: Det er jeg faktisk ikke helt sikker på. (Intervju2 14.01.10)

Det som kjennetegnet elevenes svar på dette spørsmålet var at de som svarte ja, oppga at de likte å svare på spørsmål fordi det var en bra måte å vise at de var aktive på, mens de som oppga at de ikke likte å svare på spørsmål, hadde vanskeligheter med å begrunne hvorfor de ikke likte det. De elevene som oppga at de likte å svare på spørsmål var også de som jeg observerte som mer sosialt aktive, det vil si pratet mer med Gunn og de andre elevene. Dette kan komme av elevenes selvfølelse og tidligere erfaringer uten at jeg har belegg for å spekulere for mye i dette. Poenget er at undervisningssituasjonen ikke nødvendigvis føles lik for alle elevene og i en klasseromskontekst kan det være vanskelig å nå alle elevene på lik linje. For noen elever er det lett å prate i plenum å inngå i diskusjoner, men for andre kan dette være vanskelig. En lærer som ønsker å inngå i en åpen dialog med elevene må nok ta dette i betraktning. Dette kan nok også være hemmende for dialogen i klasserommet, selv for en klasse med bare 19 elever. Gunn hadde selv gjort seg erfaringer av dette:

S: Er plenumsdiskusjoner vanlig i dine timer?

G: Nei jeg kunne nok vært bedre der, jeg kunne nok det. Jeg prøver også ha... jeg syntes at det ofte blir sånn at det er de samme som svarer. De aktive svarer og er deltagende mens de andre glemmer seg bort og er avisende. Jeg syntes det er vanskelig å få tak i hele klassen da. Også blir det også sånn at de leter etter det som jeg ønsker skal være rett svar. Og igjen så er det liksom ikke noe som er rett svar. Noen er veldig gode til å vinkle det på forskjellige måter, jeg syntes ikke det er så lett. (...) (Intervju 26.01.10).

Når det gjelder punkt 1 i dialogsfremstillingen, at man på forhånd ikke skal vite hva som er en fornuftig beslutning er det lett å se at elevene kan oppleve et ambivalent forhold til dette. Selv om Gunn påpekte at dette var noe som hun ønsket å formidle til elevene ble det ikke nødvendigvis oppfattet slik av eleven, noe Gunn også var bevisst. Som elev inngår man hele tiden i en vurderingsprosess der det man sier i timen kan oppfattes som en prestasjon som skal vurderes og danne grunnlaget for karakteren de ender opp med. Som en elev hadde erfart: ”Sånn som en lærer sa til meg at det viktig å være aktiv, men det du sier må være relevant og bra da. Ikke bare snakke uten at det er noe poeng i det du sier” (Intervju7 28.01.10).

Elevene gir uttrykk for at samfunnsfagene ikke er puggefag, men samtidig oppleves kunnskap som noe som må konsumeres. Flere av elevene benytter seg av begrepet å forstå, men har vanskeligheter med å sette seg selv i rollen som kunnskapsprodusenter. Det å skulle tenke og forstå blir også knyttet opp i mot en

vurdering, derfor kan det nok for noen oppleves som vanskelig å skille de to. Som en elev poengterte:

S: Når læreren stiller dere spørsmål i timen, hvorfor tror du læreren gjør dette?

*E: Jeg tror faktisk det for å få oss til å tenke over om vi vet svaret, og hvis vi vet svaret få oss til å tenke over svaret. Hvis det er en god måte å si det på da? Jeg tror hun prøver å få oss til å reflektere og tenke over hva det er hun vil ha frem. Det å få oss til å stille oss selv det spørsmålet. For hvis hun spør oss hva er psykisk helse ikke sant, så tenker vi jo over det. Det er jo immari mange ting ikke sant. **Også selvfølgelig for å teste oss om hva vi kan.** Det er nok flere ting enn bare for å stille spørsmål, det er massevis av grunner til det tenker jeg. (Intervju2 14.01.10)*

4.1.1 Arbeid med kilder.

Underveis med prosjektet jobbet elevene stort sett selvstendig med hver sin pc. Arbeidet bestod hovedsaklig av å finne kilder på nettet. Gunn poengterte at elevene skulle være kildekritiske. Hun sa blant annet at elevene ikke skulle bruke kilder som wikipedia, men foreslo heller kilder som: Regjeringen.no, forskning.no og lovdata.no. Når elevene lette etter kilder ble det også lagt mye vekt på å finne ”riktig” kilde. Å være kildekritisk ble oppfattet som å ”avsløre” falske kilder for å så kunne finne de rette kildene. Som en elev presiserte:

S: Hva legger du i å være kritisk til kilder?

E: Altså, se som hvem som har skrevet kilden og stille spørsmål til kilden og se: kan dette være relevant? Kan dette være sant eller kan det være noen andre som har funnet det ut. Bruke flere kilder og sammenligne. (Intervju7 28.01.10)

Det eksisterer en forståelse om at ikke alle kildene de finner på internett er nøytrale, men samtidig er det også noen ”riktige” og nøytrale kilder. Det som var ”sant” var det som legitime representanter som regjeringen eller forskere hadde funnet ut og ikke ”noen andre” med en bakenforliggende verdifordreining av sannheten. Å være kritisk til kilder innebar å ”se hvem som har skrevet kilden” heller enn å vurdere kildens innhold. Elevene opplever seg ikke som kunnskapsprodusenter, men heller som kritiske konsumenter. Det å bruke kilder handlet om å finne kilder med den riktige informasjonen, heller enn å tolke innholdet.

S: Hva mener du er god hjelp fra læreren da?

E: Det er jo til å hjelpe å finne fram til... for eksempel på det prosjektet vi har nå da, så er det hjelpe til å finne fram til gode kilder. Eller om hvis vi har funnet en god kilde så... så er det på en måte å finne fram til den riktige informasjonen da. Og hjelpe til på en måte å snevre det inn til det som er viktig i det. (intervju4 21.01.10)

Selv i delen av prosjektet som handlet om å knytte fenomenet til personen de hadde valgt var det et ønske om å finne kilder de kunne sitere heller enn å selv tolke kildene de fant. Under vist av en samtale mellom to elever i den innledende fasen av prosjektarbeidet:

E1: Det er vanskelig å finne kilder ass.

E2: Det er bare å google.

E1: Ja, men jeg finner ikke noe bra

E2: Mye av det er bra da.

E1: Ja, jeg finner mye fakta, men ikke hvordan mennesker reagerer på det og sånn. (feltnotater 19.01.10).

Dette kan vise at elevene har vanskeligheter med å bruke egen forståelse som en del av presentasjonen. I skolen er det skolekunnskap som gjelder og det de blir belønnet for, det er noe som er riktig og noe annet som er galt.

At det gjaldt å finne riktig kilder kom også fram i elevenes presentasjoner. Et eksempel er når en elev som skulle holde foredrag om ”Torstein”, som var faren i kjernefamilien og som hadde misbrukt sønnen sin. I denne presentasjonen benyttet eleven seg av Pedofili.info, en informasjonsside for og av pedofile. Eleven oppga at dette var ”ingen god kilde” (elevens egne presentasjonsnotater), selvsagt fordi denne sidens innhold ikke var i samsvar med samfunnets dominerende normer og regler. Siden hevder blant annet at pedofili er en legning på lik linje med homofili. Nå er selvsagt pedofili et tema som det kanskje ikke burde eksistere noe moralsk tvil rundt, men nå er det også slike temaer som ofte er samfunnsfagenes domene. Det kan kanskje tenkes at denne presentasjonen kunne danne basis for en videre klasseromssamtale, men det ble ikke gjort. Alle elevene skulle fremføre da dette som sagt var grunnlag for karakter. Fremføringene ble foretatt en etter en uten samtale i mellom.

Et annet kanskje mindre ekstremt eksempel er når to av elevene hadde en presentasjon om ”Linea” som var datteren til ”Torstein”. ”Lineas” krise var at hun i en alder av 14år hadde begynt å røyke cannabis. Elevenes presentasjon bestod i all hovedsak av en opprømsing av

cannabis sine negative effekter og mulige behandlingsmetoder ”Linea” kunne benytte seg av. Dette er selvsagt også sammenfallende med de gjeldene lover og normer som eksisterer i samfunnet. Poenget her er på ingen måte å henge ut elevene, poenget er heller at det for elevene kan være vanskelig å forstå at ”*det ikke finnes noe fasitsvar*” når det innenfor skolens rammer selvsagt gjør det. For å igjen sitere Børhaug ”*Man kan være kritisk til rasister og andre politiske utgrupper, men til ikke til bistand, solidaritet og det representative demokratiet.*” (Børhaug2005:173).

4.2 Elevenes forhold til læreren.

Et annet viktig premiss for dialogen er hvordan man forholder seg til den andre. Det vil si om man tar den andre alvorlig og den andres argumenter opp til ettertanke og diskusjon. Dette innebærer også at det er ordene til den andre som får overbevisende kraft, ikke det at den andre er representant for en legitim institusjon. Videre vil det handle om hvordan elevene opplever læreren.

Som nevnt hadde denne klassen vært mye uten lærer da Gunn hadde vært mye borte på grunn av sykdom i familien. Hun var også bare tilbake i femti prosent stilling. Av den grunn ønsket jeg også å undersøke hvordan elevene hadde opplevd dette fraværet. Det at elevene hadde vært mye uten lærer gjorde at jeg ønsket å finne ut av hva, om noe, elevene opplevde de mistet når læreren ikke var tilstede, og om dette eventuelt påvirket måten de opplevde faget. Dette hadde kanskje også ført til at elevene på forhånd hadde gjort seg opp tanker om lærerens rolle i klasserommet. Jeg ønsket også elevenes syn på hva som kjennetegnet en god eller en dårlig lærer.

Når det gjaldt hva elevene ønsket eller savnet i læreren var det en ting som gikk igjen: struktur.

E: Jeg savner jo det at, kanskje rart å høre meg si det, men jeg savner på en måte det der at det er litt mer struktur da. At det ikke på en måte bare er anarki i klasserommet. Fordi det at når man ikke har lærer så kan man komme og gå som man vil, og da går man som regel. Også... men når læreren er her så er det på en måte noen som holder deg til det. Selv om det bare er jobbing med prosjekt da så er det på en måte noe som holder deg til klasserommet. Da læreren er der. Eller... så er det også det... det går an å få litt hjelp da. Som man ikke får på egenhånd. Når man er alene (Intervju4 21.01.10).

Dette er lett å forstå da det selvsagt er læreren som definerer hva det er elevene skal gjøre. Dette er ikke bare lærerens oppgave, dette er lærerens jobb. Eleven opplever ikke læreren som autoritet nødvendigvis som noe negativt. Lærerens autoritet fungerer strukturerende og forhindrer, som eleven sier, anarki i klasserommet. Det kommer også fram i sitatet ovenfor at eleven savner hjelp fra læreren. Derfor kan det være nyttig å se på hva slags hjelp det var elevene ønsket fra læreren. Dette varierte også selvsagt mellom elevene. Videre skal jeg forsøke å gjøre rede for noen av svarene.

S: Hvordan er det dere har jobbet når dere har jobbet på egenhånd?

E: Vi har fått kapitler å lese, vi har hatt kanskje åtte forskjellige vikarer. Men de to siste månedene har det vært en dame som har vært utrolig flink. Så har vi gått gjennom to kapitler hittil, så det er bra. Jeg tror det skal gå greit det siste halvåret. Gunn er veldig flink da så vi får jo innhenta alt. Spesielt sånn som vi jobber nå med familiene (Intervju1 14.01.10).

Her ser vi at eleven opplever at ved hjelp av læreren så kan de få "innhenta alt". Lærerens oppgave oppleves som å strukturere undervisningen slik at de får gått igjennom det som står i læreboka. Dette var et svar som gikk igjen. Sett i sammenheng med at de har hatt mye vikar og at de i perioder uten lærer har fått kapitler å lese er det kanskje ikke så rart at læreboka blir gitt denne autoritative stillingen i undervisningen. Sett i sammenheng med at elevene også står ovenfor en eventuell eksamen i slutten av semesteret er det lett å forstå at elevene ønsker å ha best mulig oversikt over det som er undervisningens tema. Som en annen elev poengterte:

S: Hva er det du savner i læreren når læreren ikke er der da?

E: Struktur, mål for neste gang, en som kan si om det er bra eller dårlig, og en som kan liksom, gjøre at du kan bli bedre da, siden hvis man leser boka så er det bare sånn generelt, men jeg har lyst til å få en bra karakter, jeg har lyst til å vite hva som må til, det lille ekstra før eksamen på en måte. Liksom hva skal til for å gjøre det enda bedre da (Intervju3 19.01.10)

Fraværet av lærer fører til fravær av struktur. Lærerens rolle blir oppfattet som å heve undervisningen over det som står i boka. Dette fordi læreren er den som vet hva som må til for å gjøre det bra. Læreren er jo faktisk også den som definerer hva som er bra eller dårlig ved en eventuell eksamen. Elevene har en formening om at de kan nå lengre ved hjelp av en lærer enn de eventuelt kunne gjort på egenhånd (jf. den proksimale utviklingssonen). Læreren er, og blir oppfattet som, den kompetente andre i læringssituasjonen. Læreren er

også den som har den autoriteten som trengs, og muligheten til å iverksette faglige aktiviteter.

S: Er det noe spesielt du savner når dere ikke har lærer?

E: Det blir jo da diskusjoner da. For det er jo på en måte en lærer som setter i gang. Jeg hadde følt meg rimelig dum om jeg skulle gått inn klassen og satt i gang en skikkelig diskusjon. Sånn helt random liksom. (Intervju1 14.01.10).

Eleven sier at hun hadde følt seg rimelig dum hvis hun skulle satt i gang en diskusjon, dette henger kanskje sammen med at hun ikke opplever seg selv som en legitim representant for denne oppgaven. Ikke nødvendigvis fordi hun ikke opplever seg selv som en som besitter kunnskapen som trengs, denne eleven skilte seg faktisk litt ut ved at hun virket både selvsikker og faglig trygg, men fordi hun selvsagt ikke har den legitime autoritative posisjonen en lærer besitter. Eleven opplever at lærerens ord bærer tyngde utover det som faktisk blir sagt. Dette kan i utgangspunktet få negative konsekvenser for dialogen som demokratipremiss siden det i demokratisk ånd burde være ordene, og ikke hvem som ytrer dem som skal ha noe å si for argumentenes gjennomslagskraft. Men dette blir nok en litt for ekstrem tolkning. Denne eleven oppgir jo også at hun ønsker diskusjoner. Et hvert demokratisk samfunn er avhengig av en viss form for maktkonsentrasjon, men det betyr ikke at disse er urokkelige. Det at elevene ønsker en læreren som kan iversette og opprettholde faglig aktivitet er heller et uttrykk for faglig interesse og taler i så fall for gode kår for en dialogisk undervisning. Eleven oppgir videre i intervjuet:

S: Så dere trenger læreren for å strukturere diskusjonene?

E: Ja det er ikke alle som, nå kommer jeg vettu, eh det er ikke alle som er like utadvendte. Så ja, noen må... Jeg vet ikke andres grunnlag for å velge faget, så det er jo ikke alle som er så glad i debattere, det er noen som kanskje bare vil studere for seg selv ikke sant. Og da blir litt sånn.... Da trenger man ofte lærer for å få i gang en diskusjon, eller en vikar da (ibid).

Her henviser eleven til andre elever i klassen og poengter at det ikke er alle som er like utadvendte og som hun sier "kanskje bare vil studere for seg selv". Det eleven har erfart er et viktig poeng. Ikke alle elevene ønsker nødvendigvis å blottstille seg i den sosiale relasjonen en diskusjon, eller dialog, faktisk er. Et klasserom er på ingen måte en steril tilværelse der elevene fungerer som autonome individer som eksisterer uavhengig av hverandre, men det er et sosialt klima der det ofte handler om å definere sin sosiale eksistens. Gunn adresserte også det samme når jeg intervjuet henne.

S: Hvilke erfaringer har du med elevenes villighet til samtale med læreren. Har du for eksempel erfaring med noen som uttrykkelig ikke liker å gå i dialog?

G: Nei egentlig ikke. Alle ønsker å bli sett, men de ønsker ikke å bli sett sammen med de andre. Det er mange som ikke ønsker å snakke om seg og sitt mens andre er tilstede. Så det er veldig mange som har behov for... eller ønsker at den veiledningen skal foregå uten at andre hører det. Men alle ønsker det, ja ja ja, absolutt. Det ønsker de veldig, jeg tror ikke det er noen som ikke vil ha tilbakemelding, da er det andre ting enn læring som er problemet. Men rammene for hvordan du skal kunne få gjort det, det er jo det, det står på. For eksempel er det mange som ikke ønsker å ha presentasjoner foran andre, ønsker ikke å vise hva de har gjort i åpen klasse for eksempel. Da må man jobbe litt i forhold til hvordan de skal tørre det.

S: Hvorfor tror du det er sånn?

G: Nei si det, jeg tror det er veldig stor sosial kontroll innad i gruppene, de er trygge på en del, men ikke på hverandre som helhet. Og det brukes lang tid på å skape trygghet i en klasse, og i hvert fall når det er programfag hvor de er nye... møter hverandre nye hvert år. (Intervju 26.01.10)

Gunn sier her at hun erfarer at alle elevene ønsker å bli sett, men på grunn av sosial kontroll innad i gruppen ønsker ikke alle å bli sett sammen med de andre. Det at eleven ikke er trygge på hverandre kan virke hemmende på dialogisk undervisning. Dette kan også føre til, som Gunn hadde erfart i forhold til plenumsdiskusjoner, at noen ”*gjemmer seg bort og er avisende*”. Å tale innebærer å tørre, det kan for eksempel bety at det å tale sannferdig i forhold til sine overbevisninger (jf. punkt 2) ikke nødvendigvis oppleves som en selvfølge hvis man er usikker på den andre man eventuelt skal tale til. Gunn poengterer også at de er trygge på en del, men ikke hverandre som en helhet, og dette er i samsvar med det jeg observerte at klassen bestod av flere klikker, eller grupper, som satt sammen hver time.

De to jentene som ønsket å bli intervjuet sammen var en slik gruppe. Dette var to jenter som satt sammen hver time og som, i perioden jeg observerte, ikke involverte seg i noe særlig grad med resten av klassen. I intervjuet kom det også fram at de opplevde det som vanskelig å ta ordet foran resten av klassen.

E1: Ehhh nja, jeg syntes faget er spennende, men at det blir litt kjedelig på den måten vi arbeider.

S: Hvorfor det?

E1: Fordi jeg ikke liker å ha framføringer hele tiden, og liker ikke de familiene vi har hatt.

S: Hva er det du ikke liker ved å ha framføring da?

E1: At vi ikke får være med de vi vil, jeg føler meg mye mer trygg når man er oppe med noen man kjenner godt. (Intervju6 28.01.10)

Dette er nok veldig viktig å ta med seg hvis man som lærer ønsker en dialogisk undervisning. Det er viktig å være klar over at alle elevene ikke ønsker å utlevere seg og sine tanker foran resten av klassen. Eleven i intervjuet ovenfor sier også at hun føler seg tryggere med noen hun kjenner godt. Sosiale relasjoner som til en viss grad er utenfor lærerens kontroll spiller inn på hvordan elevene opplever undervisningspraksisen. Dialogen krever en trygg arena, uten trygghet i klasserommet er premissene for dialog borte.

Noen elever er selvsagt tryggere i nye relasjoner, men for andre tar det nok lengre tid å bli trygg på andre mennesker, og dette kan gjelde både ovenfor læreren og de andre elevene. Det som lærer å skulle inngå i en dialogisk relasjon med elevene krever nødvendigvis tillit, og for noen elever tar dette lengre tid enn hos andre. Videre i intervjuet oppgir også den ene eleven:

S: Spør dere læreren da, hvis det er noe dere ikke forstår?

E2: Jeg har ikke spurt Gunn så mye, men det kan jo ha noe med å gjøre at hun ikke har vært her da. At jeg ikke kjenner henne så godt eller jeg vet ikke jeg. Blir jo ikke kjent med lærere men....(ibid).

Det at eleven ikke kjenner læreren gjør at det oppleves som vanskeligere å stille spørsmål hvis det er noe hun ikke forstår. Dette kan nok i igjen ses i sammenheng med at det å spørre innebærer å blottstille seg og hva man kan eller ikke kan. Dette gjelder ikke bare det å få karakterer, men følelsen av å føle seg dum og mindreverdig ovenfor den andre. Dette kommer fram i flere av intervjuene:

S: Spør du læreren hvis det er noe du ikke forstår i timen?

E: Ja, det har mye med læreren å gjøre da. Det er flere fag hvor jeg på en måte ikke... er litt usikker på å spørre fordi jeg lurere på åssen det blir tatt... eller tatt opp på en måte. Men med hun Gunn så er det veldig greit å spørre da, fordi hun forklarer på en veldig ok måte.

S: Hvorfor er det noen du velger å ikke spørre da?

E: Jo, fordi man på en måte føler seg så dum da. Hvis man spør om noe så tar han kanskje og sier det, eller gjentar det, på en måte som får det til å høres veldig dumt ut da. Da føler man seg litt sånn der nedverdiget. Man føler seg ikke så veldig kul da, hvis man på en måte blir latterliggjort da. (Intervju4 21.01.10)

Det at eleven opplever at han kan bli latterliggjort er selvfølgelig langt fra ønskelig, men det at elever kan ha opplevd dette før må nok tas i betraktning om man skal forsøke å inngå i en

dialogisk relasjon med elevene. Slike erfaringer kan sitte dypt og gjøre en elev usikker på nye lærere og denne tilliten trenger nok tid for å bygges opp. Dialog innebærer ikke bare en intellektuell relasjon, men også en følelsesmessig og mellommenneskelig relasjon. Ikke alle er like utadvendte og for noen tar det lengre tid å bli trygg i denne type sosiale relasjoner.

Dette er i samsvar med punkt 4 i dialogmodellen jeg tidligere har skissert som innebærer at elevene opplever at de blir tatt alvorlig. Men det er ikke nok med at læreren tar elevenes synspunkter alvorlig, men at elevene opplever det slik at læreren gjør det og er trygge på at læreren kommer til å gjøre det. Dette igjen krever tillit, noe som sagt kan oppleves ulikt hos forskjellige elever. For eleven som oppga at hun ikke enda kjente Gunn så godt tar dette kanskje lengre tid enn for eleven som oppgir at ”med hun Gunn så er det veldig greit å spørre da”. Det å skape en trygghet i klasserommet tar som Gunn sier tid, og om man ikke skal bedrive stoppeklokkepedagogikk blir det den enkelte lærers oppgave å finne ut av hvor mye tid en må bruke på den enkelte elev. Dette er ingen lett oppgave. Omstendigheter og rammefaktorer påvirker også hvordan denne tilliten kan bygges opp. Som Gunn har erfart:

S: Hva mener du kan fremme en god dialog mellom lærer og elev?

G: At du får tid til å bli kjent med elevene, at du oppnår tillit, og om du når inn. Du føler veldig fort om en elev sier bare sånn: ”ja ja det er greit, ja ja jeg skjønner” og diverse sånt noe. Sånn som i stad hadde vi noen som bare sa ja for å slippe å få flere spørsmål, eller andre spørsmål, i forhold til hva det skulle være. Så du må liksom føle at du blir kjent med den enkelte og får et tillitsforhold som gjør at du kan være ærlig. Sånn at du kan komme med konstruktive kommentarer i forhold til hva de gjør og måten de jobber på og tilbakemeldinger og sånt noe. Det er viktig, men da er det en veldig begrensende ramme når du har 30 stykker, for det å skape sånn tillit til 30 individer, det tar tid. Og hvis da det er mye fravær hos enkelte og diverse sånt noe da tar det ganske lang tid før man kommer dit. Så det å ha store klasser er veldig viktig at det ikke er... denne klassen her er bra for denne klassen her er 20 så det er mye lettere... jeg har mye bedre oversikt med denne klassen her sånn enn jeg har i sosiologiklassen som tross alt er 30. Det er mye lettere å planlegge ting, det er mye lettere å vite hva jeg skal gjøre for å få med flest mulig når det er 20. 20 burde absolutt vært en ramme. I hvert fall hvis man skal drive veiledningspedagogikk. Altså formidling da kan du stå i et auditorium, men i det momentet det forventes du skal veilede og gi tilbakemeldinger er det helt innlysende at det tar tid. Altså, du må først skape et tillitsforhold til den andre om det skal være fruktbart og da kan du ikke ha så mange som 30 i en klasse, det sier seg selv (...) (Intervju 26.01.10).

Det å skulle inngå i en dialogisk relasjon til 30 elever opplever Gunn som vanskelig. Gunn opplever at hun må bli kjent med den enkelte elev og få et tillitsforhold som gjør at hun kan være ærlig. Dette kan virke banalt og for aktive lærere er det kanskje det, men for didaktikk som teoretisk virksomhet er det på ingen måte det. Denne typen subjektive relasjoner lar seg

kanskje vanskelig fange opp av et teoretisk rammeverk, men teori som ønsker å si noe om undervisningens karakter har heller ikke råd til å overse det. Det er denne typen subjektive relasjoner som i det store og hele utgjør undervisningssituasjonen.

Det er interessant at Gunn oppgir ”i det momentet det forventes at du skal veilede og gi tilbakemeldinger”. Gunn viser til en pedagogisk forventning om en elevaktiv undervisning, men som hun opplever at strukturelle rammer gjør det vanskelig å nå. Dette kan tolkes som at Gunn opplever et skille mellom pedagogisk virksomhet som teoretisk ideal og som praktisk utført virksomhet. Det er også tenkelig at Gunn inntar en slags forsvarsposisjon fordi hun opplever mitt nærvær som en kroppsliggjøring av denne forventningen. Men det viser at hun har en formening om et teoretisk pedagogisk ideal som hun ikke nødvendigvis opplever som like lett å utøve i praksis. Hun oppgir videre i intervjuet:

”Når man forventer at man skal ha god variasjon i pedagogisk arbeid eller i en læringssituasjon, et læringsmiljø, så må man også ha et klasserom som lar det være mulig. Det er begrenset hva man får ut av, i hver fall med min fantasi, 30 pulter som står en halv meter ved siden av hverandre. Det henger sammen med hva du klarer å få til. Det er viktig. Strukturelle rammer betyr noe, og utformingen av klasserommet betyr masse. Det er bare for eksempel sånn som når de skulle samarbeide en del grupper og gå sammen, så måtte de gå og sette seg på gangen. Man må gå andre steder” (ibid).

Gunn oppgir at rammefaktorer som 30 elever og klasserommets utforming gjør variasjon i det pedagogiske arbeidet vanskelig. Gunn sier at den tilliten hun er avhengig av er lettere å få til i en klasse med bare 20 elever, men også i denne klassen med 19 elever er det, som vi har sett, elever som ikke enda opplever at de kjenner læreren. Dette er nok også preget av Gunns fravær.

Det er viktig å poengtere at dette ikke er et argument mot dialogisk undervisning, tvert i mot. Dialog kan, og bør, oppfattes som en metode for å bygge et tillitsforhold med elevene. Poenget er heller å belyse de utfordringene og mulighetene en lærer som ønsker å fremme en slik undervisningspraksis må være klar over. Som for eksempel rammefaktorer som 30 elever per klasse, klasserommets utforming og det at det å skape tillit i lærer- elev relasjonen ikke nødvendigvis oppleves som likt for alle elevene. For selv om det var en elev som oppga at hun ”blir jo ikke kjent med lærere men...” oppga alle elevene at en god lærer var en som hørte på dem og tok dem alvorlig.

4.2.1 En god lærer.

S: Hva mener du kjennetegner en god lærer?

E: Jeg vil si at det er... at man kan ha en åpen dialog da, mellom elev og lærere. At de ikke er.... Eller selv om læreren er en autoritets person så... ikke.... Ikke tar det med i diskusjonen og viser veldig klart at det er læreren som er sjefen. At det... hvis begge to kan komme med sine synspunkter og at læreren godtar at eleven har andre synspunkter og sånne ting. Jeg vil si det er ganske viktig da.(Intervju4 21.01.10).

Her henviser eleven til en åpen dialog og uttrykker den habermasianske dialogen i egentlig forstand. Eleven uttrykker at en god lærer er en lærer som godtar at elevene har andre synspunkter (jf. punkt 6 i dialogsfremstillingen). Flere av elevene hadde også opplevd tilfeller av det motsatte.

S: Hva vil da si kjennetegner en god lærer?

E: Mmm. En åpen lærer.

S: Hva legger du i det?

E: Eh.. åpen for andres meninger. Lærere er jo eldre enn oss da som regel, og da har man jo gjerne vokst inn i sine egne rutiner, sin egen livsstil, gjerne sitter man fast i den tiden når man selv var ung. En god lærer klarer å leve i vår tidsalder og se ting fra vårt perspektiv.

S: Så en dårlig lærer da?

E: Ja en som er rett før pensjonsalderen og sitter fast i 70tallet og ikke helt skjønner hvordan ting foregår i dag eller hvorfor vi mener sånn... Og gjerne rakker ned på oss da, vi har noen av de og (Intervju1 14.01.10).

Dette er jo også i samsvar med Gunns erfaring av at alle ønsker å bli hørt. Dette er jo også grunnlaget for dialogisk undervisning. Elevene ønsker at læreren ikke rakker ned på deres forståelse, men tar de som personer alvorlig og forsøker å se ting fra deres perspektiv. Vi ser også at den ene eleven har erfart at eldre lærere kan ha vanskeligheter med dette. Dette kommer kanskje av at det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev blir desto mer asymmetrisk når deres forståelseshorisont ligger langt fra hverandre i tid. Dette i samsvar med det som Hellesnes skriver, at siden vi forstår verden og hverandre ut fra ulike bakgrunner, blir dialogen ofte brutt (Hellesnes 1992:90). Videre i intervjuet oppgir eleven:

S: Hva mener du kunne gjort samfunnsfagsundervisningen bedre for deg?

E: Mmm. Generelt eller tenker du på dette faget?

S: La oss si sosialkunnskap?

E: (...) Ikke noe sånn spesielt jeg kan komme på. (...) Det eneste sånn generelt er at lærere som har samfunnsfag bør ha et åpent syn. Vi hadde en i førsteklasse som ikke var, ja, som var litt oppi åra da. Det blir kanskje litt feil, eller slem, av meg å si at vi nesten burde ha aldersgrense, men ja.

S: Så du mener lærere som er litt eldre har vanskeligheter med...

E: Ikke alle, det er jo mange som ikke er det. men vi har jo vært borti tilfeller der, ja der vi er unge og dumme. Og når man skal oppfordre oss til å diskutere og ha politiske meninger, eller ha meninger om samfunnet og sånn blir jo det litt dumt (Intervju1 14.01.10).

Eleven har en formening om samfunnsfagene som demokratiserende fag hvor de skal oppfordres til å diskutere og ha politiske meninger. Hun opplever at hvis læreren ikke handler i trå med punkt 3 i dialogsfremstillingen, at de tillater sine påstander å være gjenstand for kritikk, bryter undervisningen med dette målet. Hun har også opplevd at elevene blir avfeid som unge og dumme og deres argumenter ikke tatt alvorlig, noe som bryter med punkt 4. Ved at hennes tanker og erfaringer ikke anerkjennes fratas hun sin subjektsposisjon som er helt avgjørende for dialogisk interaksjon.

Sett i sammenheng med at elevene faktisk må forholde seg til den læreren de blir tildelt og at denne læreren er ansvarlig for deres karakterer, er det forståelig at det er frustrerende å oppleve at man ikke blir tatt alvorlig som den personen man selv opplever at man er. Det at man eventuelt blir forventet å overta en mening som ikke er ens egen er jo også i sin essens antidemokratisk. Ikke alle elevene opplever det som en enkel selvfølge å inngå i en dialogisk relasjon med læreren, og kanskje spesielt ikke foran de andre elevene, men en god lærer blir beskrevet som en åpen og imøtekommende lærer, eller sagt med andre ord en dialogisk lærer.

4.3 Elevenes opplevelse av seg selv, tema og læreren som autoritet.

Dialog som emansipasjon innebærer at man kan stille spørsmål ved det samfunnet man er en del av og ikke ta sosiale sannheter som gitt, men være kritisk og selv kunne reflektere over eget verdigrunnlag. Dette var også, som nevnt tidligere, noe Gunn ønsket å fremme med sin undervisning. Dette innebærer også at man som elev kan være kritisk til det som læreren som en autoritet påstår. Jeg spurte derfor elevene jeg intervjuet om de noen gang var uenig med

lærerne og hva de eventuelt gjorde da. Dette var ikke for å undersøke om de var ”dannede” i ordets rette forstand, men for å undersøke hvordan dette opplevdes og hvilke erfaringer de eventuelt hadde gjort seg i denne sammenhengen.

Også her varierte det selvsagt mellom elevene. Jentene som ble intervjuet sammen, og som oppga at de ikke følte at de kjente Gunn så godt svarte:

S: Hender det dere er uenig med det læren sier?

E1: Hva tenker du på da?

S: Nei det kan være hva som helst. Hvis læren kommer med en påstand eller en måte å gjøre ting på eller sier noe til dere også videre som dere ikke er enige i.

E2: Det kan godt hende at jeg har vært det før ja, men man gjør det bare som regel da. Det er ikke noe problem.

S: Har du noen eksempler på at dette har skjedd?

E2: Eksempler.... Nei har du?

E1: Nei... ,men det er jo mange ganger man er uenig da.

S: Hva gjør dere da?

E1: Jeg vet ikke jeg... det er jo læreren din, du er jo....

E2: Man har jo litt respekt for dem da hehe... kanskje snakker om det etter timen og sånn, med andre. Tar ikke opp det med læreren (Intervju 6 28.01.10).

Her kommer det frem at elevene har vært uenige med noe læreren har sagt, men at de som regel gjør det læreren sier og at det ikke oppleves som noe problem. De viser også til lærers autoritetsposisjon. Elevene skiller mellom sine egne oppfatninger og skolens innhold. De, som de sier ”snakker om det etter timen og sånn, med andre”, men de tar det ikke opp med læreren. Elevene skiller mellom seg selv som person og seg selv som elev. Videre i intervjuet oppgir de også:

S: Diskuterer dere ofte fag dere elever i mellom?

E2: Arbeidsmåte på en måte, eller fagstoffet på en måte?

S: Hva som helst

E1: Ja vi gjør jo det.

S: Hvorfor gjør dere det da?

E1: Hvis vi har en prøve da så snakker vi om den for eksempel, eller hvis vi har vært uenig i læreren for eksempel så snakker vi om det. Eller om vi er misfornøyd med måten vi arbeider på så snakker vi om det og sånne ting.

E2: Det er lettere å snakke om det med hverandre enn med læreren da.

S: Hvorfor det?

E2: Fordi det er venner og lærer (ibid).

Elevene opplever det som lettere å prate med hverandre enn med læreren. Sett i forhold til Habermas som er opptatt av ordets intersubjektive bindingsmulighet, mener jeg at dette indikerer at det ikke bare er hva som blir sagt, men som Bourdieu er opptatt av, hvem som sier det. Læreren blir oppfattet som en som kontrollerer timens innhold og som elevene har lite innvirkning på, men utenfor timen kan elevene inngå i dialog med hverandre da de selvsagt også har et nærmere mer personlig forhold med hverandre. Som de så opplagt sier *"fordi det er venner og lærer"*. Dette viser igjen til tillit som et premiss for dialogen. Alle de seks punktene jeg har brukt for å skissere den optimale dialogen omhandler den faktiske samtalen, men det virker som at alle punktene er betinget av det er opparbeidet en tillitsrelasjon. Det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev kan kanskje stå i veien for dialogen fordi rollene som lærer og elev er definert så ulikt.

Samtidig kan læreren og elevene stå langt fra hverandre i interesser. Læreren er den som er ansvarlig for det faglige innholdet og for elevene er ikke nødvendigvis dette noe som opptar dem i hverdagen. Gunn hadde for eksempel erfart at innføring av bærbar pc kunne fjerne elevenes fokus fra det som eventuelt er timens innhold: *"Ikke minst det med innføringen at alle skal ha bærbar pc, det er veldig fristene for 16 til 18 åringer å gjøre andre ting på den pcen enn det de skal"* (intervju 26.01.10). Læreren og timen er sentrert rundt hva elevene skal gjøre, men innføringen av pc gjør det mulig for elevene å gjøre det de vil gjøre.

Interesse for temaet spilte også inn på om eleven velger å opponere på læreren eller ikke. Som det kom fram i et intervju med en annen elev:

S: Men hender det at du er uenig med læreren?

E: Ja det hender.

S: Sier du ifra da?

E: Eh, det kommer helt an på hva temaet er. Hvis det er noe som står meg veldig nær da, noe jeg har veldig kraftig meninger om og hun sier noe helt annet en det jeg mener da sier jeg fra, men hvis det bare er noe jeg er litt uenig i, da er det liksom sånn pflu gidder ikke bry meg med det ikke sant. Det blir bare diskusjoner som liksom ender med at jeg kommer sikkert til å tape og sånne ting ikke sant.

S: Har det skjedd?

E: Vi har hatt diskusjoner med lærer før, men det har vært litt sånn frem og tilbake fordi alle har jo forskjellige meninger. Og da, ja (...) det kommer litt an på hva temaet er. Om det er noe som står meg nær er det jo viktig for meg og da sier jeg selvfølgelig fra. Om det er noe som ikke står meg så veldig nær så kan jeg la det passere ikke sant. Men nå har vi da en lærer, spesielt i det faget her, som er veldig sånn nøytral på det der da. Hun passer på å ikke gå inn på områder som kan stå enkelte mennesker veldig nær og andre mennesker ikke så nær. Hun er veldig sånn ... forsiktig kan man vel si da. Så det har liksom ikke vært så veldig alvorlige diskusjoner som liksom har skadet noen sine meninger da. (intervju2 14.01.10).

Det kan tolkes som at det er helt avgjørende om eleven opplever at det som eventuelt skulle være tema for diskusjonen står han nær eller ikke. Det er avgjørende om han opplever en følelsesmessig tilknytning til det han eventuelt skulle opponere i mot. Det er også verdt å legge merke til at eleven oppgir at han ikke gidder å ta opp saker som han bare er litt uenig i, siden det nok bare ender i diskusjoner han sikkert kommer til å tape. Det at han opplever at han sikkert kommer til å tape diskusjonen kan tolkes som at han opplever debatt om faglige temaer som lærerens domene, der hans meninger ikke nødvendigvis holder mål mot lærerens. Det asymmetriske forholdet mellom eleven og læreren gjør at eleven også opplever en viss risiko ved å ytre sine meninger, og at læreren står i fare for å ”skade noen sine meninger”. Også denne eleven skiller kanskje mellom skolen og dens innhold med seg selv og sine meninger. Om eleven velger å påta seg risikoen det er å opponere mot læreren kommer an på temaet og om det føles nært han selv som person, hvis ikke så opplevs det ikke som viktig for elevene å ytre seg. Som han selv sier: ”pflu gidder ikke bry meg med det ikke sant”.

Det at denne eleven må føle at temaet er noe som ligger han nær kommer også fram av erfaringer han hadde gjort når læreren hadde forsøkt å konstruere en diskusjon i klasserommet.

S: Hender det at det har vært heftige diskusjoner hvor det har vært mye uenighet?

E: Nei, men det har læreren i hvert fall en gang prøvd å få til. Hun delte klassen i to, hvor en del av klassen skulle diskutere for et eller annet tema som jeg ikke helt husker, og den andre delen av klassen skulle diskutere mot.

S: Var det i sosialkunnskap?

E: Det var i sosialkunnskap ja.

S: Hvordan gikk det?

E: Det var egentlig litt sånn merkelig fordi da hadde egentlig begge delene meninger for, men delen som også var for, måtte fortsatt diskutere imot. Det var interessant for det ble veldig mye diskusjon. Men det ble aldri sånn dyp diskusjon da for det var ikke ordentlig delt inn. Det var ikke like alvorlig som om halve klassen skulle være for og halve klassen skulle være imot. Det var to som var for den samme tingen som diskuterte mot hverandre. Så det funka liksom ikke helt (ibid).

Her ser vi at eleven opplevde at diskusjonen som ikke tok utgangspunkt i elevenes ektefølte meninger ”funka liksom ikke helt.”. Det at elevene fikk utdelt et standpunkt gjorde at diskusjonen ikke opplevdes som subjektivt betydelig, men heller som et spill for galleriet. Læreren forsøkte dialogisk undervisning som et pedagogisk grep, men det kan virke som om dialogen fungerer bedre om den tar utgangspunkt i spontane diskusjoner og konkrete meninger. For denne eleven er det viktig å oppleve at det som eventuelt skal diskuteres er noe som opptar han som privatperson hvis diskusjonene skal ha den overbevisende effekten vi jo ønsker at en demokratisk, emansipatorisk eller læringsrettet dialog skal ha. Vi ser at eleven ikke engang husker hva som var temaet for denne diskusjonen. Dialogen avhenger av et engasjement som for denne eleven i dette tilfellet nok ikke var tilstedeværende. Sett i forhold til dialogmodellen jeg har skissert tidligere er det viktig at elevene opplever at punkt 2, det at man snakker sannferdig i forhold til sine overbevisninger, er oppfylt. Samtidig innebærer dette en risiko for eleven. Når eleven gjør dette blottstiller eleven seg selv og sine meninger. Det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev kan som sagt føre til at eleven opplever en fare for å ”skade sine meninger”.

Andre elever knyttet seg selv mer til undervisningens tema og opplevde det som mer reelt å opponere. De skiller ikke like opplagt mellom timens innhold og egne meninger.

S: Hender det at læreren sier noe du er uenig i?

E: Ja det hender stadig det. Læreren sier noe som... jeg har opplevd noe av det samme, så har jeg opplevd det på en helt annen måte da.

S: Hva gjør du da?

E: Nei... jeg må jo prøve å si ifra, men man kan jo ikke si liksom: nei vet du hva, der tar du feil.

S: Hvorfor ikke?

E: Nei det har jo med høflighet å gjøre det da, også... må man på en måte si det på en sånn måte slik at de skjønner at det er min oppfatning av det da. At det sikkert finnes andre oppfatninger og.

S: Har det skjedd?

E: Nja... ja, flere ganger og. Kanskje ikke så mye når vi har hatt Gunn, men når vi har hatt andre vikarer som ikke kan så mye om faget. De bare leser fra boka på en måte.

S: Hvordan opplevde du at det ble tatt i mot da?

E: Nei, jeg føler egentlig at det ble tatt i mot helt greit. Det var ikke noe sånn her at... misnøye i hvert fall, på en måte. Det blir vel helst tatt som bare å være aktiv i timen (Intervju4 21.01.10).

Denne eleven opplever det som mer naturlig å opponere mot læreren, men han poengter også at det må gjøres på en høflig måte slik at læreren skjønner at det er hans egen oppfatning. Han mener dette er en måte å vise at man er aktiv i timen. Sett i forhold til de to foregående intervjuene kan dette indikere at eleven har større tiltro til sine egne meninger som relevante i klasserommet. Også denne eleven viser til lærerens autoritet, men mer til autoriteten i kunnskapene Gunn besitter enn den faktiske posisjonen. Han oppgir også at han har vært mer uenig med vikarer som ”ikke kan så mye om faget”. Dette betyr ikke nødvendigvis at denne eleven er mer ”dannet” enn elevene i de to andre intervjuene, men han fremstår kanskje som noe mer selvsikker og med større tro på at egne meninger hører til innenfor sosialkunnskapstimens rammer, men også for denne eleven er det viktig at han ”har opplevd noe av det samme”. Det er også for denne eleven avgjørende om han opplever temaet som subjektivt relevant og at han har et eierforhold til det som skal diskuteres. En annen elev uttrykte enda større tiltro til sine egne meninger.

S: Er det forskjell i samfunnsfag i forhold til andre fag?

E: Eh. Ja. Alt går jo på at eleven også skal gi noe... eller ha egne meninger, så det blir jo på en måte en evig debatt da. I motsetning til for eksempel naturfag, hvor du ikke akkurat kan krangle så mye med læreren på hvorfor du mener det og det og det, når fakta er det og det og det.

S: Hender det at du er uenig med læreren?

E: Eh ja.

S: Pleier du å si ifra da?

E: Ja

S: Hvordan føler du at det blir mottatt?

E: Eh. Vel det er et åpent fag. Alle har jo forskjellige meninger. Det blir jo ikke... eller det blir debattert. Så får man, eller læreren og klassen, velge om man er enig eller uenig på en måte.

S: Liker du den måten å jobbe på?

E: Ja. Det er jo på en måte halvparten av poenget med samfunnsfag (intervju1 14.01.10).

Denne eleven opplever det å ha egne meninger som mye av poenget med samfunnsfagene. Det virker ikke som denne eleven på samme måte opplever et skille mellom skolens innhold og egne meninger. Hun poengterer også at læreren og elevene selv må velge om det er enig eller ikke. Eller sagt med andre ord, om hva som er det bedre argument.

Elevenes opplevelse av seg selv og egne meninger spiller inn på hvordan de opplever undervisningen og dialogen mellom læreren og dem selv som elev. Dette betyr nok ikke at noen elever har flere eller sterkere meninger enn de andre, men for noen oppleves det som vanskeligere å uttrykke sine meninger og de ønsker kanskje heller ikke å gjøre dette i klasserommet.

Det at elevene opplever sin egen rolle og egne meningers plass i klasserommet forskjellig kan kalles en personlighetsfaktor som spiller inn på hvordan de opplever undervisningen. Hva disse forskjellene stammer fra har jeg imidlertid ikke tenkt å spekulere i. Jeg har ingen forutsetninger i å spekulere i hjemmebakgrunn, sosiokulturelle forhold eller lignende som kanskje kunne belyst hvorfor elevene opplever skolens innhold og undervisningssituasjonen ulikt. Dette er ikke en sosiologisk studie, så i didaktisk sammenheng nøyer jeg meg med å belyse at forskjeller kan eksistere og at lærere som skal undervise i samfunnsfag burde ta høyde for dette.

5. Konklusjon

Min problemstilling er: hvordan opplever en lærer og elever undervisningen i samfunnsfag med hensyn til dialog som arbeidsmetode?

For å få svar på dette har jeg fulgt en sosialkunnskapsklassens undervisning i fire uker samt intervjuet læreren og et utvalg av elevene. Jeg har gjennomført en etnografisk studie med et fenomenologisk vitenskapssyn. Dette fordi jeg mener at hvis vi skal forstå undervisningen må vi forsøke å forstå den gjennom erfaringene til de som er en del av de sosiale relasjonene som utgjør undervisningssituasjonen. Jeg har forsøkt å få innblikk i hvordan elevene og læreren opplever undervisningen og hva i denne opplevelsen kan fremme eller hemme dialogen som undervisningsmetode. Jeg har skissert dialogen som en demokratisk, emansipatorisk og læringsrettet undervisningsmetode. På bakgrunn av dette har jeg fremstilt en sekspunkts modell som beskriver hvordan den dialogiske samtalen ideelt sett burde være. Denne modellen er brukt som utgangspunkt i analysen. Jeg kan selvsagt ikke trekke noen generelle slutninger som kan sies å gjelde all samfunnsfagsundervisning. Målet er heller å trekke ut refleksjoner som kan belyse noen av de utfordringene og mulighetene man som lærere kan møte i tilknytning til dialog som arbeidsmetode.

Når det gjelder læreren, Gunn, var det et kriterium for utvalget at jeg på forhånd viste at hun fremmet en elevaktiv undervisning. Hvordan hun opplevde undervisningen har stort sett dreid seg om hennes erfaringer med elevaktiv undervisning og dialogisk relasjon med elevene.

Gunn uttrykte at hun opplever det som til tider vanskelig å fremme det hun selv kalte veiledningspedagogikk. Mange elever per klasse gjorde at hun til tider syntes det var vanskelig å opparbeide den tilliten hun mente var nødvendig for inngå i en dialogisk relasjon med elevene. Hun oppga at dette var lettere i den aktuelle klassen siden de bare var 19 elever. Strukturelle rammer, som klasserommets oppbygning, beskrev også Gunn som en hindring for variert pedagogisk arbeid. Gunn hadde erfart at alle elevene ønsker å bli hørt og sett av læreren, men at ikke alle elevene ønsker å utlevere seg og sine tanker foran resten av klassen. Gunn hadde også erfart det som vanskelig å ha plenumsdiskusjoner i timene. Hun

opplevde at det var de samme elevene som tok ordet og at det var fare for at noen av elevene gjemte seg bort.

Dialog innebærer at man på forhånd ikke vet hva som er en fornuftig beslutning. Gunn poengterte også at hun ikke var ute etter noe fasitsvar, men dette ble ikke nødvendigvis opplevd av elevene. Siden Gunn hadde vært mye fraværende på høstsemesteret hadde eleven jobbet mye på egenhånd med læreboka. Dette gjorde nok at boka fikk en mer autoritær stilling enn det Gunn kanskje foretrakk. Siden elevene hadde fått kapitler å lese i denne perioden opplevdes bokens innhold som noe som skulle konsumeres. Elevene opplevde lærerens rolle som en som skulle strukturere timene slik at mest mulig av bokas innhold kunne dekkes og eventuelt heve undervisningen over det som stod i boken slik at de var bedre rystet for en eventuell eksamen. Det at svaret elevene ga, som var de individuelle presentasjonene i perioden jeg observerte, skulle vurderes og graderes gjorde at det var vanskelig for elevene å akseptere at det ikke var noe fasitsvar. Gunn hadde også klare kriterier for prosjektets form noe som kanskje gjorde det vanskelig å kommunisere til elevene at det ikke var noe fasitsvar. Elevene fikk på den ene siden beskjed om at det ikke er noe riktig eller galt svar, på den andre siden ble de bedømt utefra det svaret de ga, som også skulle følge en diktert form. Det oppstod noe frustrasjon siden ikke alle elevene helt forstod hva det var de egentlig skulle gjøre og elevene ønsket selvsagt at den karakteren de får gjenspeiler den arbeidsmengden og innsatsen de putter inn i arbeidet. Noen av elevene syntes fremføring var vanskelig og var usikre i situasjonen.

Alle elevene jeg intervjuet ga uttrykk for at en god lærer var en lærer som hørte på dem, tok dem seriøst og ikke rakk ned på dem. For noen elever var det naturlig å ta ordet i klasserommet og de opplevde dette som en måte å vise at de var aktive. Andre elever ga uttrykk for at de ikke likte å prate foran resten av klassen eller læreren. Ikke bare fordi elevene opplevde at det de sa ble tatt med i en vurdering av ferdigheter, men også fordi det asymmetriske forholdet mellom lærer og elever kunne føre til at elevene følte seg mindreverdige og dumme hvis læreren ikke viste hensyn til elevenes selvfølelse. Alle elevene ønsket å bli tatt på alvor. Dette innebærer at deres innsats blir belønnet, deres meninger tatt seriøst og deres person opprettholdt. For noen av elevene opplevdes det å skulle utlevere sine meninger som en risiko for det motsatte. Dette varierte mellom elevene. Noen av elevene virket trygge på Gunn, mens andre oppga at de ikke enda kjente Gunn så godt.

Temaet var også viktig for hvordan elevene opplevde dialogen mellom læreren og dem selv. Det var viktig at temaet var noe som opptok dem som privatpersoner, altså opplevdes som subjektivt betydelig, om de for eksempel skulle velge å opponere hvis læreren sa noe de var uenig i. Også her var det forskjell på elevene. To av elevene jeg intervjuet oppga at det ikke var aktuelt for dem å opponere på læreren, men at de heller valgte og diskuterte etter timen med hverandre. En annen elev opplevde det å ha ulike meninger som et av hovedpoengene med å ha samfunnsfag. En elev hadde gjort seg erfaringer når læreren forsøkte å konstruere en diskusjon, at diskusjonen opplevdes som nettopp det, konstruert.

Sett i sammenheng med de seks punktene som utgjør dialogmodellen jeg skisserte tidligere, som kan fungere som et mål eller ideal for samtalen, mener jeg at lærere som ønsker dialogisk undervisning må være bevisst noen utfordringer. Som lærer kan det kanskje være vanskelig å kommunisere til elevene at det ikke er noe fasitsvar (jf. punkt 1) når man samtidig skal rangere hvor flinke elevene er. Elevene opplevde at det de sa var med i en vurdering, og det derfor måtte være relevant. Læreren ble oppfattet som, og er jo faktisk som konsekvens av karaktersetningen, den som definerer hva som er relevant.

Å prate innebærer også en blottstilling ovenfor læreren og de andre elevene. Det å la sine overbevisninger være gjenstand for kritikk (jf. punkt 3) kan oppleves som et personlig overtramp. Derfor var det også elever som ikke likte å snakke i timen, fordi de ikke var helt sikre på om det de sa var riktig eller galt. Det å være elev og skulle inngå i en dialogisk relasjon med læreren innebærer mer enn en intellektuell relasjon. Dialog innebærer tillit og ærlighet, dette avhenger igjen av subjektive erfaringer og opplevelse av de andre. Det er ikke nok at læreren tar eleven på alvor (jf. punkt 4), men at elevene opplever at læreren og eventuelt de andre elevene gjør det. Hvis ikke står eleven i fare for å føle seg dum og mindreverdig. Denne tilliten kan det ta tid å bygge opp, for noen lengre tid enn andre. De strukturelle rammene som eksisterer innenfor skolen og undervisningen kan kanskje også gjøre dette vanskelig. Et godt klasseromsmiljø er nok avgjørende.

For at elevene skulle velge å opponere på læreren var det viktig at temaet var noe elevene brydde seg om (jf. punkt 2). Uansett om man ønsker at dialogen skal ha en lærende, emansipatorisk eller demokratisk effekt så tror jeg det er viktig at læren er bevisst at ikke alle elevene interesserer seg for de samme temaene, og at undervisningen ikke nødvendigvis når alle elevene alltid. En reell dialog er betinget av et engasjement for diskusjonens tema. Dette

kan virke banalt og selvfølgelig, men ikke mindre viktig. Som lærer har man, nesten av naturnødvendighet, en interesse for fag. Men det er nok viktig å være bevisst at ikke alle elevene deler denne interessen. Dette er også et argument for dialogisk undervisning, siden det er gjennom en åpen dialog læreren kan få tilgang på elevenes interesser. Det kan selvsagt være at en annen klasse ville uttrykt helt andre erfaringer, preferanser og holdninger til samfunnsfaglig undervisning enn klassen jeg fulgte, men hvis man som lærer ikke er villig til å inngå i en dialogisk relasjon med de elevene man står ovenfor, får man ikke tilgang på disse. Det blir den enkelte lærers egenskaper og sensitivitet for dialogiske muligheter som eventuelt kan sette i gang meningsfulle dialoger, men dette avhenger nok også av som nevnt tidligere, tillit mellom elevene og læreren. Det er avgjørende at elevene føler seg trygge på læreren og medelevene.

Vi må nok som sagt oppfatte dialog som et undervisningsideal heller enn en konkret undervisningsmetode, men det er nok også et viktig ideal å ha. Det er kanskje urealistisk at man kan nå en dialogisk idealmodell i sin helhet, men idealet inneholder prinsipper man som lærer med fordel kan benytte seg av. Dette innebærer blant annet at læreren tar seg tid til å høre på elevene, tar deres spørsmål og svar alvorlig og aksepter at elevene eventuelt ikke deler lærerens oppfatninger (jf. punkt 5 og 6). En god lærer ble også beskrevet av elevene som en åpen og imøtekommende lærer. Sagt med andre ord; en god lærer ble beskrevet som en dialogisk lærer.

6. Kildeliste

- Arneberg, Per. (2004): ”Dialog og dannelse”, i (red) Arneberg, P. Kjærre, J. H. Overland, B. *Samtalen i skolen*. Oslo: N.W. Damm & sønn.
- Børhaug, Kjetil (2005): ”Hvorfor samfunnskunnskap.”, i (red) Børhaug, K., Fenner, A. B. og Aase L. *Fagets begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsspektiv*. Bergen: fagbokforlaget.
- Bourdieu, Pierre (1991b): ”Ch. 3: Authorized Language. The social conditions for the effectiveness of ritual discourse”, i *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdeu, Pierre (1991): ”Ch.7: On symbolic power”, i *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Dagbladet nettutgave 28.1.2010.
<http://www.dagbladet.no/2010/01/28/nyheter/skole/innenriks/utdanning/skolepolitikk/10136222/>
- Dewey, John (2000): ”Den nye pedagogikk.”, i Sveinung Vaage (red.). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg*. Oversatt av Kari Marie Thorbjørnsen. Oslo: Abstrakt forlag.
- Durkheim, Emile (1956): ”Education: Its nature and its role.”, i *Education and sociology*. New York: The Free Press.
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2007): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Engelstad, Fredrik (2003): ”Hegmoni – makt dominans og kultur”, i *Mellom mediene. Helge Rønningen 60 år 2003*. Oslo: Unipub forlag.

-
- Englund, Thomas (2004): ” Skola for deliberativ demokrati”, i (red) Telhaug A.O. et al. *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25.september 2004*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Eriksen, Erik Oddvar (1995): ”Introduksjon til en deliberativ politikkmodell.”, i (red) Eriksen, Erik Oddvar. *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Freire, Pablo og Ira Shore (1987): ”What is the ‘dialogical method’ of teaching?”, i A *pedagogy for liberation. Dialogues on transforming education*. New York: Bergin & Garvey.
- Generell del av læreplanen. Utdanningsdirektoratet.
- Greeno, James G. & Et.al (1996) ”Cognition and learning”, i (red) Berliner, D. C. & Calfee, R. C. *Handbook of education psychology*. New York: Macmillian Library refrence.
- Gutierrez, Kris & Rymes, Betsy (1995) ”Script, Countship, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v Board of Education”, i *Harvard Educational Review*. Harvard: Harvard Graduate school of education.
- Habermas, Jurgen (1999): ”Det sivile samfunnet og rettstaten” i (red) Kalleberg, R. *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Habermas, Jurgen (1999b) ”Handlinger, talehandling, språklig formidlet samhandling og livsverden ”, i (red) Kalleberg, R. *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haydon, Graham (1993): ”Values Education in a democratic society”, i *Studies in Philosophy and education 12*. Kluwer Academic Publishers.
- Hellesnes, Jon (1992): ”Ein utdanna man og eit danna menneske. Framlegg til et utvida Daningsbegrep” i (Red) Dale E. L. *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal as.
- Hellesnes, Jon (1997): ”Tilpassningsideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane”, i (red) Dale, E. L. & Dale, L. E. *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal as.

- Henriksen, Holger (2005): *Samtalens mulighet. Nye bidrag til en demokratisk didaktikk*
Haderslev: Holger Henriksen.
- Imsen, Gunn (2005): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utgave.
Tangen: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2008): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave Oslo: Abstrakt forlag.
- Kalleber, Ragnval (2007): "A reconstruction of the ethos of science" i *Journal of classical sociology* 7 (2). Sage publications.
- Klafki, Wolfgang (2002): "Tredje studie. En kritisk- konstruktiv didaktiks grundtræk", i *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim. Originalutg.:
Weinheim: Belz, 1985
- Koritzinsky, Theo (2006): *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 2.utgave. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Kresjsler, John (2001): "kap.3: At undervise gjennom selvbestemmelse. Om lærerens praksis i Spændingsfeltet mellom social ingeniærkunst og sand dialog" i (red) Kvernbekk, T. *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Mikkelsen, R. Fjeldstad, D. Ellingsen, H. (2002): "Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i den videregående skole i Norge og 13 andre land. Civic Education Study Norge 2002" Oslo: Acta Didactica.
- Ochoa-Becker, A. S. (1996): "Building a rationale for issues-centered education, i (red) Ronald W. Evans og David Warren Saxe. *Handbook on Teaching Social Issues*.
Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Ravn, Birte (2004): "Samtale og makt", i (red) Arneber, P. Kjærre, J.H. Overland, B. *Samtalen i skolen*. Oslo: N. W. Damm & sønn.

-
- Säljö, Roger (2002): "Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper", i (red) Bråten, Ivar. *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Shor, Ira (1992): "Education is politics: An agenda for empowerment.", i *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Silverman, David (2005) "*Doing qualitative research*" London: Sage Publications.
- Skjervheim, Hans (1963) "Deltagar og tilskodar", i *Deltagar og tilskodar. Stensilserie 1963* Instituttet for sosiologi. Oslo: Universitet i Oslo.
- Skram, Harald Frode (1995) "indoktrinering eller ideologibeherskelse? Politisk oppdragelse i norsk læreplantenkning", i *Historiedidaktikk i Norden 5*. København: Københavns Universitet.
- Solhaug, Anne (1996) "Erfaringer fra feltarbeid" i (red) Holter, H & Kalleberg, R. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, Tove (2006) "*systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*" Oslo: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratets læreplan i politikk, individ og samfunn (2006).
- Utdanningsdirektoratets læreplan i samfunnsfag (2006).
- Vygotsky, L. S. (1978) "mind in society. The development og higher psychological processes." Cambridge, M.A.,: Harvard University press. Sitert i: Säljö, Roger (2002) "læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper" i (red) Bråten, Ivar *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Weininger, Eliot B. (2005) "Foundations of Pierre Bourdieu`s class analysis", i (red) Wright, Erik Olin. *Approaches to class analysis*. Cambridge: Cambridge university press.

Wideberg, Karin (2007) ”Institusjonell etnografi – en ny mulighet for kvalitativ forskning?” i *Sosiologi i dag, årgang 37, nr.2/2007*. Oslo: Department of sociology & Human geography University of Oslo.

Vedlegg 1: Intervjuguide elev

I denne undersøkelsen ønsker jeg å finne ut av hvordan elevene opplever samfunnsfagsundervisningen, og da spesielt hvordan de opplever klasseromssamtalen mellom lærer og elev. Det er elevens egenopplevde situasjon som er fokuset og det er ingen riktig eller gale svar. Det er ikke elevenes egenskaper som jeg er ute etter, men hva som elevene har å si i egenskap av å være elev.

Rapporteringen av intervjuene vil være anonym.

1. fag? Hvorfor har du valgt dette faget?
2. Hvorfor tror du at dere har samfunnsfag?
3. Hva mener du skiller samfunnsfag fra andre fag?
4. Liker du samfunnsfag? Hvorfor - hvorfor ikke? Tema? arbeidsmetode? Påvirker dette hvordan du opplever undervisningen?
5. dere har hatt mye undervisning på egenhånd, kan du fortelle litt om det?
6. Har dette påvirket din forståelse av faget tror du? Hvorfor, hvordan? Noe du savner?
7. Hvorfor tror du læreren stiller dere spørsmål i timen? Kan du gi eksempel som kan vise hva du mener.
8. Liker du å svare på spørsmål i timen? Hvorfor – hvorfor ikke?
9. Hender det at du er uenig med det læreren sier? Hva gjør du da?
10. Diskuterer dere ofte i klassen? Om hva da? Eksempler?
11. Spør du ofte læreren hvis det er noe du ikke forstår? Hvorfor – hvorfor ikke?
12. Hva er et godt svar fra læreren? Kan du gi eksempel?
13. Hva er et dårlig svar fra læreren? Eksempel?
14. Hva mener du kjennetegner en god lærer og visa versa?
15. Hva tror du menes med at samfunnsfag er et muntlig fag? Hva tror du menes med muntlige ferdigheter?
16. Hva tror du læreren legger vekt på når hun setter karakter i samfunnsfag? Er det riktig eller galt?
17. Hva mener du kunne gjort samfunnsfagsundervisningen bedre for deg? Hvorfor?
18. Noe du vil tilføye?

Vedlegg 2: Intervjuguide lærer

I denne undersøkelsen ønsker jeg å finne ut av hva du som samfunnsfaglærer, ser som muligheter og utfordringer, knyttet til klasseromsdialogen mellom lærer og elev. Jeg ønsker å undersøke hvilke erfaringer og tanker du har rundt klasseromsdialogen og hva som fremmer den og hva som eventuelt hemmer den.

1. litt om deg, utdanning? Hvorfor valgte du å bli lærer?

Hvilke samfunnsfag har du? Har du andre fag enn samfunnsfag?

2. Hva mener du skiller samfunnsfag fra ditt (dine) andre fag?

3. Hva legger du vekt på i planleggingen av samfunnsfagstimene? Tema? arbeidsmåter?

4. Bruker du læreplanen aktivt i din planlegging? Hvordan?

5. Opplever du at læreplanens innhold samsvarer med det du ønsker å formidle til dine elever? Hvis du kunne forandre på noe i læreplanen, hva hadde det vært?

6. Hvordan pleier du å strukturere samfunnsfagtimene? Hvorfor?

7. Hva er det ønsker at elevene skal få ut av din undervisning? Hvorfor?

8. Er plenumsdiskusjon vanlig i dine timer? Hvorfor – hvorfor ikke? Hvordan forbereder du til dette?

9. Hva mener du kjennetegner en god klasseromsdiskusjon? Har du eksempler på dette?

11. Hva mener du kan fremme en god dialog mellom lærer og elev? Eksempel?

12. Hva mener du kan hemme en god dialog mellom lærer og elev? Eksempel?

13. Hvilke erfaringer har du med elevers villighet til dialog?

14. Hva tror du elevene ønsker av samfunnsfagsundervisningen?

15. Har du erfaring med elever som uttrykkelig ikke liker samfunnsfag? Hvorfor tror du det er slik?

16. Hva mener du at du som lærer kan gjøre for å unngå dette?

17. Noe du ønsker å tilføye?