



Uio • Universitetet i Oslo

# Diskusjonspraksis i samfunnsfag – fra læreres perspektiv

*En kvalitativ studie av et utvalg samfunnsfagslæreres opplevelser med diskusjon som undervisningsmetode for å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter i samfunnsfag*

Edvard Ryan Bergseth

SDID4009 - Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

September 2022



# **Diskusjonspraksis i samfunnsfag – fra læreres perspektiv**

*En kvalitativ studie av et utvalg samfunnsfaglæreres opplevelser med diskusjon som undervisningsmetode for å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter i samfunnsfag*

© Edvard Ryan Bergseth

2022

Diskusjonspraksis i samfunnsfag – fra læreres perspektiv

Edvard Ryan Bergseth

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

IV

# Sammendrag

Diskusjon er en særlig egnet kommunikasjonsform for at elever skal utvikle demokratiske ferdigheter. I lys av den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), sitt tydelige tverrfaglige demokratimandat er ferdigheter i å diskutere blitt særlig fremhevet, og i denne opplæringen spiller samfunnsfagene en sentral rolle.

I denne oppgaven ser jeg på diskusjonspraksisen til et utvalg samfunnsfaglærere og deres erfaringer og opplevelser med dette etter innføringen av LK20. Problemstillingen i oppgaven er som følger: *Hvordan stiller et utvalg samfunnsfaglærere seg til diskusjon som undervisningsmetode i samfunnsfag?*

Studien baserer seg på semi-strukturerte intervjuer av fem samfunnsfaglærere i Stor-Oslo fordelt på tre ulike skoler. Tilnærmingene til intervjuene bygger på en fenomenologisk tradisjon der formålet med intervjuet var å se på lærernes opplevelser og erfaringer med egen diskusjonspraksis.

Lærerne uttrykker store forskjeller i deres formål med bruken av diskusjon i samfunnsfag. Funnene speiler hva vi ser i samfunnsfagdidaktisk forskning som spenninger mellom kunnskapsområder i samfunnsfaget, der særlig forskjeller ved diskusjoner som tar utgangspunkt i elevenes livsverden kontra mer faglige ståsteder blir belyst. Lærerne er samstemte i at rollen de utspiller i diskusjoner er kontekstavhengig og derfor omskiftelig. Det er likevel store sprik i måten de uttrykker seg om sin egen rolle tilknyttet egen nøytralitet i diskusjonen.

Fra lærerintervjuene fremkommer det at lavt engasjement og å få elever til å lytte og bygge på hverandres argumenter, samt det å bevare saklighet i diskusjonen, er hovedutfordringer lærerne står overfor i sin diskusjonspraksis. Lærerne beskriver ulike strategier for å håndtere de ovennevnte utfordringene. De beskriver særlig det å få elevene til å innta ulike standpunkt og roller som et effektivt virkemiddel for å skape mer engasjement i diskusjonen. En annen strategi som utmerker seg for å få frem engasjement, begrunne gode argumenter og bevare saklighet, er lærernes fasilitering av skriftlige diskusjoner.



# Forord

Med denne masteroppgaven markerer jeg slutten på det femårige løpet på Lektorprogrammet ved Kultur- og samfunnsfag. Det siste halvåret har vært hektisk med å sjonglere rollen som student, småbarnsfar og lærer. Med barnehagestart rett før nyttår har det vært mange runder med sykdom dette halvåret, noe som har gjort det utfordrende å kombinere med masteroppgaven. Takk til min fantastiske samboer Ingrid. Du har virkelig stått på, og "tatt en" for laget for at dette skal gå rundt. Det er jeg utrolig takknemlig for!

Jeg vil takke min veileder Peter Aashamar for gode bidrag og innspill underveis gjennom hele prosjektet. Takk for at du har vært veldig fleksibel underveis, det setter en småbarnsfar pris på!

Tusen takk til mine informanter. Dere har delt mange erfaringer fra deres lærerpraksis og hvordan dere jobber med diskusjon i samfunnsfag. Dette er gode erfaringer jeg tar med i lærerhverdagen, nå på fulltid.

Tusen takk til mine medstudenter! Uten dere hadde ikke disse fem årene vært så innholdsrike og morsomme.

Oslo, september 2022





# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>3</b>
1.1. Aktualisering .....	3
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	6
1.3 Oppgavens oppbygning .....	7
<b>2.0 Teori og tidligere forskning</b> .....	<b>8</b>
2.1 Samfunnsfag – et bredt fag mellom vitenskap og elevenes livsverden .....	8
2.2 Diskusjon som begrep og undervisningsform i samfunnsfag .....	14
2.2.1 Diskusjonsbegrepet .....	14
2.2.2 Samfunnsfagsklasserommet som diskusjonsarena .....	15
2.2.3 Å diskutere kontroversielle og sensitive tema .....	18
2.3 Lærerens posisjonering i klasseromsdiskusjoner .....	19
2.3.1 Fordeler og ulemper knyttet til lærernøytralitet .....	19
2.3.2 Fordeler og ulemper med ulike diskusjonsroller .....	21
2.4 Perspektivtakning .....	24
2.5 Skriftlighet i diskusjoner .....	27
<b>3.0 Metode og forskningsdesign</b> .....	<b>30</b>
3.1 Hvorfor kvalitativ metode og lærerintervju .....	30
3.2 Utvalg .....	31
3.2.1 Rekruttering av informanter .....	32
3.3 Intervju som metode for innhenting av data .....	34
3.3.1 Forberedelser og pilotering .....	34
3.3.2 Gjennomføring av intervjuene .....	35
3.4 Analyse av datamaterialet .....	37
3.4.1 Transkribering .....	37
3.4.2 Tematisk analyse .....	37
3.5 Reliabilitet og validitet .....	39
3.6 Forskningsetiske betraktninger og godkjenning for NSD .....	41
<b>4.0 Funn og analyse</b> .....	<b>43</b>
4.1 Diskusjonen i samfunnsfag .....	43
4.1.1 Hva legger lærerne i diskusjonsbegrepet? .....	43
4.1.2 Hva er hensikten med diskusjon i samfunnsfag? - .....	44

4.1.3 Hvilken innvirkning har endringene i LK20 på valg av tema for diskusjon i samfunnsfag? .....	46
4.1.4 Kontroversielle og sensitive tema – hvordan forholder lærerne seg til følelsers plass i diskusjonen?.....	47
4.2 Lærers posisjonering i klasseromsdiskusjoner .....	49
4.2.1 Lærers ståsted – er lærers personlige mening relevant?.....	49
4.2.2 Lærerne uttrykker at de tilpasser rollen etter omstendighetene .....	51
4.2.3 Hvordan sier lærerne at de skaper et klima for god diskusjonspraksis i klasserommet?.....	53
4.2.4 Lærers opplevelser rundt utfordringer ved bruk av diskusjon i klasserommet ....	56
4.3 Løsninger på utfordringer i diskusjonen – lærers strategier .....	57
4.3.1 Gjøre diskusjonen skriftlig – en løsning for mer saklighet og elevengasjement? ...	58
4.3.2 Rollespill eller tildele bestemte standpunkt – en mulig løsning for mer elevdeltakelse og mer saklighet?.....	59
<b>5.0 Diskusjon/drøfting av funn.....</b>	<b>62</b>
5.1 Diskusjon i samfunnsfag .....	62
5.2 Lærers rolle i diskusjonen.....	67
5.3 Strategier som kan løse utfordringer i diskusjonen .....	70
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>74</b>
6.1 Oppsummering av hovedfunn .....	74
6.2 Implikasjoner for samfunnsfag .....	76
6.3 Videre forskning .....	77
<b>7.0 Litteraturliste.....</b>	<b>79</b>
<b>8.0 Vedlegg .....</b>	<b>85</b>
8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide .....	85
8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæringskjema.....	87
8.3 Vedlegg 3: Vurdering fra NSD.....	90

# 1.0 Innledning

## 1.1. Aktualisering

«Democracy has to be born anew for each generation, and education is its midwife» (Dewey, 1916/2005). I dette sitatet fra 1916 understreker Dewey hvordan demokratiet ikke kan tas for gitt, og at skolen spiller en sentral rolle i å reprodusere og, ikke minst, fornye og utvikle demokratiske ferdigheter.

Vi lever i en tid med økende polarisering, begreper som alternative fakta og nyheter, økende utrygghet og uforutsigbarhet. De seneste årene har vi opplevd kriser som COVID-19, Putins krig mot Ukraina og det antatte terrorangrepet mot skeive og utestedene Per på Hjørnet og London Pub 24. juni i år. Dette er bare noen av mange hendelser som kan relateres til, og har resultert i, et hardere offentlig ordskifte, særlig på sosiale medier. Det er essensielt at kommende generasjoner rustes til å snakke om og løse samfunnsutfordringer i tråd med demokratiske prinsipper (Erdal et al., 2021; Hess & McAvoy, 2013; Hess, 2009). I det norske samfunnet er det stor enighet om at det er skolens ansvar å legge til rette for at barn og unge får den nødvendige opplæringen til å kunne utvikle og utfolde seg som medborgere som innehar en kompetanse i å handle etter demokratiske prinsipper (Stray & Berge, 2012). På den ene siden vil dette si at skolen skal formidle og reprodusere demokratiske verdier og prinsipper, men ettersom samfunnet er uforutsigbart, vil det som Dewey (2005) fremholder også innebære å gi dem muligheter for demokratisk nybrottsarbeid (se også Biesta, 2006).

Med den pågående innrullingen av den nye læreplanen, Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), har man trukket frem «Demokrati og medborgerskap» som ett av tre tverrfaglige fag i læreplanens overordnende del. Sammen med fagene «Folkehelse og livsmestring» og «Bærekraftig utvikling», har «Demokrati og medborgerskap» fått en sentral plass, og skal spille en rolle på tvers av fag. Her har man eksplisitt fått frem, beskrevet og utdypet hva begrepet «Demokrati og medborgerskap» innebærer, og hvilken rolle det kan spille inn i elevenes opplæring. Dette er noe Stray (2012, s. 17) etterlyste en avklaring rundt i forbindelse med den nå utfasede læreplanen Kunnskapsløftet (LK06). Hun (2012) etterlyste en opplæring som skulle ta sikte på å utdanne elevenes demokratiske kompetanse på tre nivåer; opplæring *om, for og gjennom* demokratisk deltagelse (Stray, 2012, s. 21), som er lignende begreper vi blant annet finner hos Biesta (2006). Opplæring om demokrati handler om elevenes tilegnelse av kunnskap og politiske system i Norge og verden, og har som mål

å utvikle kunnskap og forståelse slik at elevene blir informerte medborgere (Stray, 2012, s. 22). Opplæring for demokrati handler om at elevene utvikler ferdigheter og verdier som aktiviserer elevenes demokratiske beredskap. Dette gjør elevene utrustet med en verdi- og handlingskompetanse som gir elevene evne til å reflektere over handlinger og holdninger i den politiske verdenen de er en del av (Stray, 2012, s. 22). Opplæring gjennom demokrati handler om den praktiske tilnærmingen til aktiviteter i- og utenfor skolen. Her skal elevene kunne anvende kunnskapen og ferdighetene de har fått i opplæringen om og for demokratisk deltagelse i praksis, slik at de kan være ansvarlige medborgere som deltar i demokratiske prosesser (Stray, 2012, s. 23)

I 2015 kom Ludvigsensutvalget med sin sluttrapport om «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser hvor de referer til nettopp Stray sitt bidrag om hva demokratisk kompetanse skal omfavne. I 2016 kom også tilråding fra Kunnskapsdepartementet - Melding til Stortinget 28, Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. I begge rapportene slår man fast at man ønsker å prioritere «Demokrati og medborgerskap» som et tverrfaglig område. Det kommer også frem av stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2016), at i tillegg til at barn og unge skal lære seg kunnskap om demokrati, så skal de også få trening i demokratiske prosesser i praksis. Gjennom arbeidet med «Demokrati og medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes.

I tillegg til at «Demokratisk medborgerskap» blir eksplisitt nevnt og fremhevet tydelig i LK20, er det også mer drøftet og uttalt hva som ligger til grunn for utvikling av elevenes demokratiske kompetanse. Det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» skal gi elevene forutsetninger til å delta i demokratiet gjennom kunnskap om demokratiske forutsetninger, verdier og spilleregler (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Under «Demokrati og medborgerskap» kommer det tydelig til uttrykk at opplæringen skal gi elevene mulighet til å «øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Med dette viser LK20 en tydelig overgang til å praktisere øvelser for demokratiet, og gjør det mulig for elever til å delta gjennom demokratiske prosesser. Innføringen av LK20 har dog ikke foregått uten kritikk. Læreplanen har blitt kritisert for å bevege seg i retning av en avpolitisert individualisme, der kritikken går ut på at samarbeidskompetanse i skole og til fremtidig arbeidsliv blir tillagt for stor vekt i forhold til kunnskap om politiske institusjoner der reell politisk deltaking foregår (Børhaug, 2017). I tillegg er læreplanen også blitt kritisert for å ha en uhyre kompleks struktur

med inndeling av ulike kompetansemål, kjerneelementer og tverrfaglige tema, som ifølge Hidle og Skarpenes (2021, s. 42) virker å heller oppløse enn å fornye skolefagene, som er den formålstjenlige funksjonen til læreplanen.

Fokuset på å praktisere øvelser for samhandling for å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter er ikke noe nytt fenomen. Det ble tidlig belyst av Dewey at demokrati ikke primært en styreform, men «en form for liv i forening med andre, en felles kommunikeret erfaring (2005, s. 104)». Å kunne kommunisere med andre mennesker er med andre ord en helt sentral bestanddel i et fungerende demokrati, ifølge Dewey. Dette belyses også av Hess og McAvoy: «Learning to talk about political differences is a “democracy-sustaining” approach to education, because learning to talk effectively about the issues of the day is the cornerstone of a healthy and well-functioning democracy» (2013, s. 17). Med andre ord er det viktig at vi har en bredere forståelse av demokratiet enn intuisjoner og formelle prosesser. Det innebærer også samhandling og fredelig problemløsning mellom mennesker. For at elevene skal kunne lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet slik det står i LK20, er det viktig at elevene møter dette i praksis. Her er *diskusjon* en egnet interaksjons- og undervisningsform. Sammenhengen mellom demokrati og diskusjon i utdanning er belyst flere steder innen utdanningsvitenskap (se blant annet Bridges, 1979; Dewey, 2005; Larsson, 1997; Liljestrand, 2002; Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2013; Sandahl, 2020). Hess (2009) knytter diskusjon og demokratilæring sammen med følgende utsagn: «Discussion is not only a way to learn, but is also a skill to be learned. It cultivates skills and habits and a deeper understanding of public issues. Given these goals, it is not surprising that discussion has tremendous cachet in the field of democratic education» (Hess, 2009, s. 29). Kort fortalt handler det å diskutere om å sette seg inn i andre ståsted. Gjennom diskusjon kan man speile en sak fra ulike synsvinkler, få egne meninger utfordret eller få bedre kunnskap om et tema (Aashamar et al., 2018). Diskusjon er med andre ord en særlig egnet kommunikasjonsform for å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter.

Til tross for det tverrfaglige fokuset på «Demokrati og medborgerskap» peker Solhaug et al. (2020) på at samfunnsfagene har en sentral rolle i opplæringen av det tverrfaglige temaet og bærer ansvaret for opplæringen. Etter innføringen av LK20 er samfunnsfag et gjennomgående fag i grunnskolen, mens på videregående heter det obligatoriske fellesfaget i samfunnsfag for samfunnskunnskap (Solhaug, 2021; Koritzinsky, 2020; Erdal et al., 2021). På videregående er det også programfag som sosialkunnskap, sosiologi og sosialantropologi, samfunnsgeografi og politikk og menneskerettigheter som inkluderes i samfunnsfagbegrepet (Erdal et al., 2021).

Med innføringen av LK20 og dens fokus på opplæringen av elevenes demokratiske ferdigheter, samt den sentrale rollen samfunnsfaget spiller i opplæringen av disse ferdigheter, vil det være interessant å se på hvordan samfunnsfagslærerne arbeider med diskusjon i faget. Hvordan samfunnsfagslærere arbeider med diskusjon i faget vil være relevant for å gi et bilde av hvordan demokratilæring foregår i skolen i dag, der læreren spiller en helt essensiell rolle i hvordan opplæringen foregår. Med en såpass fersk lærerplan er det naturlig nok gjort få studier på dagens diskusjonspraksis i samfunnsfag. Denne oppgaven vil derfor ha som mål å bidra med kunnskap om til dette forskningsfeltet ved å innhente lærernes erfaringer fra egen diskusjonspraksis.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Fokuset på diskusjon i samfunnsfag som middel til å fremme elevenes demokratiske kompetanse og ferdigheter vil være tema for denne oppgaven. Det innebærer at elevene skal «lære å håndtere meningsbrytinger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Formuleringen fremholder at elevene skal øve på å samhandle med hverandre. For at elevene skal kunne utvikle disse ferdighetene er det derfor nødvendig å diskutere med hverandre. Samtidig kan også diskusjon være en elevaktiv læringsmetode å arbeide med det faglige innholdet i samfunnsfag, spesielt med tanke på samfunnsspørsmål hvor det ikke finnes ubestridte rette og gale svar. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hvordan et utvalg samfunnsfagslærere jobber med diskusjon i klasserommet. Det danner utgangspunktet for denne oppgaven med følgende problemstilling:

### **Problemstilling:**

*Hvordan stiller et utvalg samfunnsfagslærere seg til diskusjon som undervisningsmetode i samfunnsfag?*

For å svare på denne har jeg brutt ned problemstillingen inn i tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår lærerne formålet med bruk av diskusjon i samfunnsfag?
- 2) Hva kjennetegner lærernes beskrivelser av egen rolle i diskusjoner?
- 3) Hvilke strategier uttrykker lærerne at de benytter seg av for å løse utfordringer ved bruk av diskusjon i klasserommet?

## **1.3 Oppgavens oppbygning**

I kapittel 2 vil jeg redegjøre for relevant teori og tidligere samfunnsdidaktisk forskning tilknyttet samfunnsfagets læringsdimensjoner i Skandinavia. Deretter vil jeg se på diskusjonsbegrepet og hvordan klasserommet kan forstås som en diskusjonsarena, etterfulgt av forskning på lærerens posisjonering i klasseromsdiskusjoner og ulike strategier samfunnsfagslærere anvender seg av i diskusjoner. I kapittel 3 vil jeg forklare oppgavens design og metode. I kapittel 4 vil jeg ved hjelp tematisk analyse og fortolkning presentere oppgavens funn. I kapittel 5 vil jeg diskutere hovedfunn opp mot tidligere presentert teori. I det avsluttende og konkluderende kapittelet, kapittel 6, vil jeg oppsummere hovedfunnene i studien og besvare problemstillingen av oppgaven. Dette blir så etterfulgt av hvilke praktiske implikasjoner funnene har å si for samfunnsfaget. Til slutt vil jeg komme med forslag til videre forskning.

## 2.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil teori og tidligere forskning gjennomgående knyttes sammen i diskusjonen min. Dette er med bakgrunn i at feltet om klasseromdiskusjoner og aspekter ved dette i samfunnsfagdidaktikken er relativt empirisk (Skjæveland, 2020). Det blir derfor naturlig å gjenspeile feltet med et kapittel som diskuterer teori og tidligere forskning sammen.

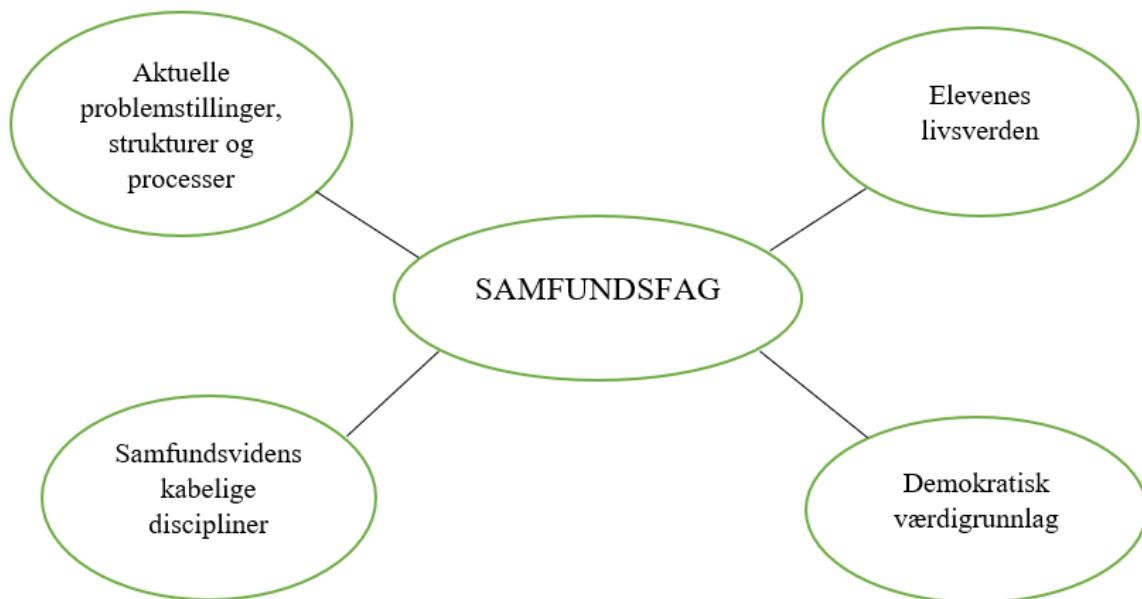
### 2.1 Samfunnsfag – et bredt fag mellom vitenskap og elevenes livsverden

Samfunnsfag er et mangslungent og sammensatt fag. I en forskingsgjennomgang av empirisk forskning innenfor samfunnsfagdidaktikk skriver Skjæveland: «Samfunnsfaga og samfunnsfagdidaktikken femnar breitt tematisk og fagleg» (2020, s. 145). Derfor er det også et fag og fagfelt med mange mulige spenninger og dilemmaer. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på hvilke noen relevante dimensjoner og spenninger faget koblet formålet med samfunnsfaglig diskusjon som undervisningsform. Samfunnsfaglæreres fokus på ulike kunnskapsområder og balansering av ulike spenninger i samfunnsfaget, kan ha mye å si for diskusjonspraksisen deres. Med henvisning til skandinavisk forskning innen samfunnsfagdidaktikk vil jeg ta utgangspunkt i arbeidene til Christensen (2015), Olson, (2020) og Sandahl (2019) for å belyse hvilke dimensjoner faget består av. Dette bygger på et argument om at Danmark, Sverige og Norge har er sammenlignbare kontekster når det kommer til undervisning i samfunnsfag (Biseth et al., 2021).

Christensen (2015, s. 22-24) foreslår at samfunnsfaget kan forstås innenfor en modell som kobler seg til fire kunnskapsområder: *Elevenes livsverden, demokratisk verdigrundlag, aktuelle problemstillinger, strukturer og prosesser og samfunnsvitenskapelige disipliner.*



**Figur 1: Christensens samfunnsfagdidaktiske modell over fagets kunnskapsområder (2015, s. 23).**



Det første kunnskapsområdet, elevenes livsverden, handler om hvorvidt undervisningen tar utgangspunkt i elevenes hverdags erfaringer og virkelighet. Bakgrunnen for en slik tilnærming i faget handler om å skape relevans mellom eleven, samfunnet og fagstoffet, slik at fagstoffet og kunnskapen de lærer i faget ikke fremstår helt løsrevet fra elevenes hverdags erfaringer. Å koble undervisningen til kunnskap hentet fra elevenes erfaringer kan derfor ha en motiverende effekt på deres engasjement i faget. Det andre kunnskapsområdet, demokratisk verdigrunnlag, handler om at elevene skal ha kunnskap om demokratiske grunnverdier, kjenne til demokratiske spilleregler og se dette i sammenheng med sin egen deltagelse i samfunnet. Dette kan ses på som en forlengelse av målene enhver læreplan fokuserer på, og kan dermed sies å ha en normativ kobling til samfunnsfaget. Det tredje kunnskapsområdet, aktuelle problemstillinger, strukturer og prosesser, handler om at samfunnsfaget skal speile den aktuelle samfunnsutviklingen gjennom å ta utgangspunkt i aktuelle og virkelighetsnære problemstillinger. Faginnholdet er derfor foranderlig, fordi det alltid vil være aktuelle saker og problemstillinger man må ta stilling til. Det fjerde kunnskapsområdet, samfunnsvitenskapelige disipliner, handler om fagets nærhet til ulike vitenskapsdisipliner. Samfunnsfag bygger på en rekke universitetsfag som statsvitenskap, sosiologi, samfunnsøkonomi, sosialantropologi, samfunnsgeografi, jus og psykologi. Disse fagene er derfor utgangspunktet for mye av teori, fagbegreper og tenkemåter i undervisningen.

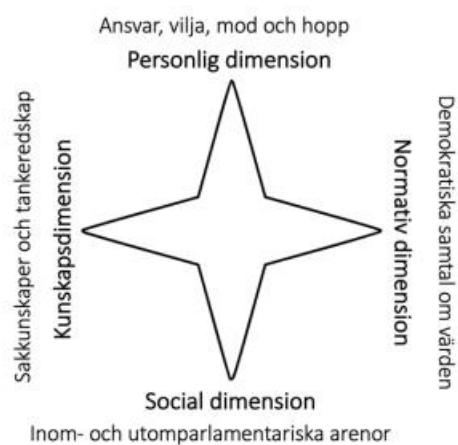
Christensen mener disse fire kunnskapsområdene er de mest sentrale for samfunnsfaget. Samfunnsfaglærere må derfor være innom og kunne balansere de ulike områdene for å praktisere en god didaktisk undervisning i faget. Områdene forstås som gjensidig avhengig av hverandre. For eksempel, hvis man kun fokuserer på hva som skjer i nyhetsbildet uten å koble dette opp mot fagbegreper i samfunnsfag, vil undervisningen mangle faglig grunnlag, og kan i så måte være mangelfull. Til tross for den gjensidige avhengigheten, påpeker Christensen at lærere kan vektlegge de ulike kunnskapsområdene forskjellig, og at undervisningen derfor kan være forskjellig ut ifra hvilke kunnskapsområdet man vektlegger og formålet med undervisningen.

Olson (2020, s. 32-34) har foreslått en lignende samfunnsfagdidaktisk modell. I modellen legger Olson vekt på samfunnsfagets medborgerdannende mulighet. Hun deler faget inn i to spor; *vitenssporet* og *visshetsporet*. Det første sporet, vitenssporet, baserer seg på vitenskapelig kunnskap fra samfunnsfaglige disipliner, som av Olson betegnes som 'sikker' og etterprøvd kunnskap. Denne vitenen manifesterer seg i faget gjennom at elevene opparbeider og utvikler kunnskap, evner og ferdigheter som baserer seg på samfunnsvitenskapene. Her forstår Olson elevene som objekter i læringsprosessen i møte med den sikre vitenskapen som skal overføres til dem. Likevel er det kunnskaper elevene kan få god bruk for i videre utdanning, arbeidsliv og ellers i samfunnet.

Olson påpeker dog at å kun basere undervisning og læring på denne kunnskapsdimensjonen ikke er tilstrekkelig for samfunnsfagets medborgerdannende oppdrag. Her kommer visshetsporet inn. For at faget skal ha en tilstrekkelig medborgerdannende funksjon trenger man å integrere menneskers, herunder elevene, sine erfaringer, hverdagsforståelser og moralske kompass. Til forskjell fra vitenssporet, er dette en læringsprosess der eleven står i en subjektiv relasjon til kunnskapen som arbeides med i klasserommet. Dette er også i motsetning fra vitenssporet en mer usikker didaktisk vei å gå, da innholdet i undervisningen ikke har vært gjennom noe kvalitetskontroll i vitenskapelig forstand. Man kan derfor ikke forutse hvilke tolkninger elevene gjør av innholdet i undervisningen. Fordelen ved å benytte seg av visshetsporet i undervisningen er at det engasjerer og berører elevene i større grad, som igjen kan skape et større engasjement og nærhet til kunnskapsdimensjonen i faget som omfatter vitenssporet, hvis man klarer å koble de to sporene sammen i undervisningen. For at samfunnsfaget skal lykkes med sitt medborgerdannende oppdrag, argumenter Olson derfor for at elevenes kunnskap, tolkninger og forståelser av samfunnet må kunne knyttes opp til de mer vitenskapelige kunnskapene de lærer i faget.

I denne oppgaven er viten- og visshetssporet som Olson beskriver relevant fordi den belyser en sentral spenning og dilemma som kan oppstå i klasseromsdiskusjoner. Skal lærere betone fagkunnskaper og faglig utbytte, eller elevenes hverdags erfaringer og liv og dermed styrke elevengasjement? Det er likevel verdt å nevne at Olson deler de to sporene opp i fire dimensjoner i faget som bør være på plass for at en samfunnsfagundervisning skal lykkes med sitt formål å utdanne demokratiske medborgere. Innenfor vitenssporet lister hun opp en kunnskapsdimensjon og en normativ dimensjon, innenfor visshetssporet finner vi en personlig dimensjon og en sosial dimensjon. På bakgrunn av dette har Olson utarbeidet en analysemodell med de fire dimensjonene, som hun kaller «En samhällkunskaplig stjärna».

**Figur 2: Olsons samfunnsfagdidaktiske stjerne (Olson, 2020, s. 49).**



Et annet teoretisk begrep som er relevant for læreres diskusjonspraksis er det Sandahl (2019) omtaler som perspektivtakning. Som teoretisk begrep er perspektivtakning basert på klasseromsstudier fra Sverige. Sandahl fant at elever i liten grad skilte mellom sosialvitenskapelige ståsted og politisk ideologisk ståsted forankret i egne livserfaringer. På bakgrunn av dette påpeker Sandahl (2019, s. 155), ikke ulikt Christensen og Olson, at samfunnsfagundervisning bør ha som mål om å balansere og skille mellom ulike målsetninger: *Interne mål* refereres til mål som er nært knyttet til den vitenskapelige disiplinen i skolefaget. For samfunnsfag gjelder dette statsvitenskap, sosiologi og samfunnsøkonomi. Interne mål er disiplinære av natur, med intensjon om å utdanne elevene gjennom å utvikle deres kunnskap, ferdigheter og evner i spesifikke fag og arenaer. *Eksterne mål* refererer til mål som samfunnet ønsker at elevene skal delta i, herunder å delta i samfunnsdebatten og ta standpunkt til politiske spørsmål. Eksterne mål er formulert av den politiske sfæren, som inkluderer å sosialisere ungdommen inn i et gitt samfunn og gi de muligheter til å finne sin plass og være med å skape samfunnet.

Målene er ikke nødvendigvis inkompatible, og det er mulig å tilby en fullverdig undervisning som balanserer begge. Allikevel argumenterer Sandahl for at elever i svenske skoler i for liten grad evner å skille mellom å være politisk aktive og studere politiske spørsmål fra et samfunnsvitenskapelig ståsted. Dette er derfor problematisk for de interne målene i faget. Problemet med å legge for mye vekt på en vitenskapdisiplinær undervisning, som ved interne mål, er at det ofte krever noe akademisk forståelse, og derfor kan elever vegre seg fra å delta i spørsmål fordi de ikke vet nok om temaet. Undervisning som baserer seg mer på deliberative idealer, som ved eksterne mål, der man i større grad inkluderer elevers syn på samfunnsaktuelle spørsmål, vil naturlig nok gi mer engasjement fra elevene i diskusjonen (Sandahl, 2019, s. 167).

Sandahl (2019) argumenterer videre for at viktige samfunnsspørsmål bør diskuteres ved å ta utgangspunkt fra et vitenskapelig ståsted. Allikevel vil det da være uklart om det gir mening for elevene, om det de diskuterer beveger seg for langt fra deres livsverden. For å få med begge perspektiver må man ifølge Sandahl legge til rette for balanserte klasseromsdiskusjoner. Det er viktig å få frem elevenes livsverden, følelser og forståelse i diskusjonen, men dette må også kunne møtes med motstand i form av argumenter fra vitenskapelig hold. Dette kan nok komme fra læreren, men Sandahl argumenterer i stedet for å benytte seg av og trene elevene i perspektivtaking gjennom undervisningen som innebærer at elevene tar standpunkt og diskuterer samfunnsfaglige spørsmål og problemstillinger fra ulike synsvinkler, inkludert vitenskapelige og politiske. Å lære om politiske ideologier og andre politiske kulturer bør derfor gjøres gjennom perspektivtaking. Dette kan løfte elevers forståelse av politiske spørsmål slik at man kan gi elevene en mer fullverdig utdanning i samfunnsfag, som forener både interne og eksterne mål. Sandahl (2019, s. 167) foreslår derfor at interne mål og vitenskapelig kunnskap bør få mer plass i undervisningen enn det har i samfunnsfagundervisningen i dag, men for at dette skal fortsatt gi mening for elevene bør undervisning av politiske spørsmål starte og ende i elevenes livsverden.

Vi finner også lignende forståelser hos norske bidrag i samfunnsdidaktisk forskning. Borgund og Børhaug (2018) peker på samfunnsfaget som et fag som motiverer og engasjerer elevene når undervisningen tar utgangspunkt i elevenes liv og interesser. At elevene ser relevansen til tema de diskuterer opp mot sin egen livsverden, viser seg å ha en positiv effekt på hvordan de oppfatter samfunnsfaget og dens rolle i å utdanne seg til å bli demokratiske medborgere, viser undersøkelser til Mathe og Elstad (2018). At tema i faget appellerer til elevenes følelser og innlevelse understreket også Koritzintsky (2020, s. 147), som ser viktigheten av å skape en

syntese mellom elevsentrert undervisning og faglige læreplanføringer i samfunnskunnskap. Koritzinsky (2020, s. 149) bruker begrepet «fra det nære til det fjerne» for å illustrere hvordan man kan skape interesse for statistikk og hendelser som i utgangspunktet føles fjernt for elevene. Dette forutsetter at tallene eller hendelsene «gis ansikter», slik at elevene har mulighet til å leve seg inn i ulike historier. Gjennom elevenes engasjement kan noe som i utgangspunktet føles fjernt, gå over til å føles nært. Koritzinsky (2020, s. 150) mener ikke at man er nødt gi slipp på elevenes forståelse av samfunnet, med strukturer, systemer og modeller, men at denne forståelsen bør knyttes om til mennesker eller hendelser som elevene kan leve seg inn i. Hvis ikke undervisningen i samfunnskunnskap rettes mot slike eksempler kan forståelsen av samfunnets termer innenfor strukturer, systemer og modeller bli overfladisk, formalistisk og livsfjern.

Dette kan sies å være delvis i kontrast til hva Børhaug (2017) beskriver i sin artikkel, der han kritiserer sluttrapporten til Ludvigsensutvalget (2015). Rapporten som blant annet referer til Stray sitt bidrag feltet, la som nevnt noe av grunnlaget for LK20 sitt tydelige demokratimandat. Selv om nærhet til elevenes livsverden er en viktig faktor for elevenes motivasjon, er Børhaug kritisk til at opplæringen i demokrati og medborgerskap, som samfunnsfagene fikk et særskilt mandat for i forbindelse med LK20 (Solhaug et al., 2020), skal bli for individfokustert og for ensidig knyttet til elevenes livsverden. Undervisningen bør i større grad fokusere på de institusjonene som den demokratiske deltagelsen foregår i. Her skiller Børhaug (2017) mellom undervisningen på mikro- og makroplan, der dagens undervisning med LK20 i ryggen, fokuserer for mye på mikroplanet, mens undervisningen da i større grad legges til makroplanet, mot demokratiske institusjoner. En undervisning som skjer for mye på mikroplanet vil være misvisende for elevene som grunnlag i hvordan deltaking i det politiske liv foregår. Med dagens mikrofokus på deliberative og lokale fellesskap, kan elevenes møte med politiske system kunne føre til avmakt og utilstrekkelighet. Børhaug argumenter derfor for en mer balansert undervisning mellom mikro- og makroplanet i demokrati og medborgerskap, der samfunnsfaget spiller en essensiell rolle.

## 2.2 Diskusjon som begrep og undervisningsform i samfunnsfag

### 2.2.1 Diskusjonsbegrepet

Selv om *diskusjon* er et begrep som anvendes ulikt og ofte bredt i dagligtale og hverdagsforståelser av begrepet, kan man fra et utdanningsfilosofisk perspektiv forstå begrepet som en samtaleform som skiller seg fra mer hverdagslige samtaler. Ifølge Bridges (1979, s. 16) må diskusjoner ha tre kjennetegn for at det skal kunne kvalifisere som diskusjon:

- 1) Den inneholder flere synspunkter om et gitt tema.
- 2) Diskusjonsdeltagerne er innstilt på å undersøke og være spørrende til hverandres synspunkter.
- 3) Hensikten med diskusjonen er å utvikle kunnskap, forståelse og vurdering av tema for diskusjonen.

Her peker Bridges på at man ikke bare kan snakke sammen for å diskutere. «Discussion is always of, about or on something» (1979, s. 14), ifølge ham. Det er altså ikke nok å diskutere, man må altså ha noe å diskutere om. Det vil alltid være et tema, et spørsmål, en sak eller et problem som er under lupen av diskusjonen. Diskusjonens sentrale rolle er: «the improvement of knowledgde» (1979, s. 14). Formålet til diskusjonen i bred forstand er altså å utvikle kunnskap.

Ser vi mer spesifikt på diskusjonen i klasserommet definerer Hadjioannou (2007) autentiske klasseromsdiskusjon som:

Authentic classroom discussions are a classroom-based speech genre in which participants commonly explore issues of interest by articulating ideas and opinions. During such interactions, participants have opportunities to express opinions and ideas, and contributions are often built on ideas expressed by other participants (Hadjioannou, 2007, s. 371).

Som vi ser, ligner denne definisjonen Bridges' forståelse av diskusjon som samtaleform ettersom det kreves at deltagerne i samtalen bidrar med argumenter som bygger på den andres synspunkter. I likhet med Bridges mener Hadjioannou at hensikten med diskusjonen er å utvikle kunnskap og få en dypere forståelse for et gitt tema. For at deltagerne skal få ny innsikt og dypere forståelse for et tema er det viktig at de er lyttende overfor hverandres innspill. Hadjioannou viser også til at klasseromsdiskusjonen inneholder et tema som elevene er interesserte i å utforske, slik at de vil delta med sine ideer og meninger. Dette kan også sees

i sammenheng med Brigdes' forståelse, der man er nødt til å ha et tema å diskutere om. For at det skal kunne kalles en diskusjon, må man ha et tema å utforske og ha ulike meninger om. For å utforske et tema og ha ulike meninger om det, er det derfor ifølge Hadjioannou, viktig at man har «issues of interest», altså et tema eller en sak som er av interesse. Dette kan være temaer som er aktuelle i nyhetsbildet, eller temaer som berører elevenes livsverden. Dette henger sammen med Bridges' betingelse om at diskusjonen ikke bare må være om noe, men også må ha et mål som er meningsfull for dem som er engasjert i diskusjonen.

Det er verdt å legge merke til at i likhet med beskrivelsene av samfunnsfagets dimensjoner, fordrer diskusjonsbegrepet slik det er beskrevet av Brigdes og Hadjioannou en balanse mellom (faglig) innhold og form.

### **2.2.2 Samfunnsfagsklasserommet som diskusjonsarena**

Innledningsvis i oppgaven skrev jeg at det å kunne snakke sammen på tvers av uenighet er et viktig demokratisk prinsipp i en verden preget av politisk polarisering. Her kan klasserommet spille en viktig rolle, forutsatt at det er et meningsmangfold i klassen (Reinhardt, 2015) Hvis elever får delta i klasseromsdiskusjoner der de møter syn som skiller fra deres eget, kan det ideelt gjøre dem mer tolerante, forståelsesfulle og interesserte i politiske spørsmål, ifølge Hess og McAvoy (2013). Å engasjere elever i diskusjoner er viktig for å utvikle deres demokratiske disposisjoner, som vil si at elevene er villige til å se hverandre som likeverdige, anerkjenner hverandres synspunkter, undersøker og vektet argumenter riktig, noe som igjen øker kunnskap og forståelse for samfunnsmessige problemstillinger (Hess & McAvoy, 2013). Klasserommet er derfor en ideell arena for elevene å møte meningsmangfold, gjennom diskusjoner med hverandre (Hess & McAvoy, 2013; Iversen, 2016; Sandahl, 2019).

Hva kreves for å kunne gjennomføre diskusjoner i klasserommet som tar sikte på å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter? I forskningslitteraturen er det bred enighet om at det viktigste for en slik diskusjonspraksis er et åpent klasseromsklima (se f.eks. Huang & Biseth, 2016; Sætra, 2021). Med et åpent klasseromsklima menes med hvordan elevene opplever at klimaet for meningsutvekslinger, ytringer og diskusjoner er (Huang et al., 2016, s. 123). Den internasjonale undersøkelsen International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) som hovedsakelig baserer seg på spørreundersøkelser fra demokratiske land viser at norske elever på 9. trinn opplever klasseromsklimaet for diskusjon som mer åpent enn det internasjonale gjennomsnittet. Undersøkelsen, som ble gjennomført i 2009, 2016 og gjennomføres igjen i år, har til hensikt å studere hvordan ungdommene kjenner til, utøver og forberedes til rollen som

demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn (Huang et al., 2016). Et åpent klima for diskusjon er i ICC-undersøkelsen fra 2016 positivt korrelert med elevenes kunnskap om demokratiet og forståelsen av dette. Innunder et åpent klima for diskusjon ser Huang og Biseth på ICCS-funnene og ser nærmere på situasjoner som er forbundet med «åpent klasseromsklima». De finner at det ikke er alle situasjoner som er forbundet med åpent klasseromsklima, som korrelerer med elevenes demokratiske kunnskap. Derimot er det noen situasjoner som korrelerer positivt, og disse er situasjoner «der elever har mulighet til å uttrykke uenighet med læreren», «hvor læreren oppmuntrer elevene til å komme opp med egne synspunkt og meninger» og «hvor elevene kan ta opp aktuelle politiske hendelser eller diskusjoner». (2016, s. 721).

Dette leder til spørsmålet om hvordan lærere kan arbeide for å skape et læringsmiljø som består av et åpent klima for diskusjon. Sætra (2021) finner i sine undersøkelser at det som kjennetegner «gode» diskusjoner om kontroversielle spørsmål i et godt læringsmiljø består av tre utfordringer. Det første handler om å skape gode relasjoner innad i klassen. Et godt klasseromsmiljø bidrar til at elevene føler seg trygge på hverandre, slik at de tør å bidra med sine meninger og ideer. Iversen (2016) peker på at å skape et trygt fellesskap krever et langsiktig pedagogisk arbeid, der målet er at elevene skal kunne ytre ulike synspunkter innenfor et *uenighetsfellesskap*, uten å være redd for eventuelle negative konsekvenser som erting og hets fra andre elever. Med uenighetsfellesskap mener Iversen (2016, s. 24) «en gruppe mennesker med ulike meninger som deler en felles utfordring eller et felles problem». Et klasserom er et godt eksempel på et slikt fellesskap. Målet for et slikt fellesskap er at deltagerne skal kunne stå frem med egne meninger, til tross for at man vet at andre deltagerne har ulik mening enn en selv. I klasserommet betyr det at når elevene føler seg trygge på hverandre, tørr de i større grad å vise uenighet overfor hverandre. Ifølge Iversen vil derfor et fungerende fellesskap, altså et klasserom med et godt klasseromsmiljø, være et sted der elevene lettere viser frem sin uenighet.

Det andre utfordringen Sætra (2021) nevner, er å finne *normer for samhandling* innad i klassen. Her er respekt og toleranse overfor hverandre det viktigste. Respekt her menes som å være en lytter som respekterer de andre partene innad i diskusjonen ved å være lydhøre overfor hverandre med et vennlig kroppsspråk. Toleranse i denne sammenheng menes evnen til å tåle uenighet og bevare en god relasjon til sine medelever, til tross for et ulikt syn i diskusjonen. Dette henger altså tett sammen med de sosiale relasjonene innad i klassen. Toleranse handler også om åpenhet til andres synspunkter. At ikke diskusjonen kun handler



om å «vinne» frem sitt argument, men at man er utforskende til hverandres bidrag, og er åpen for å endre meninger underveis, basert på hverandres utsagn. Dette gjelder ikke bare mellom medelever, også lærerne burde utøve den samme toleransen i diskusjonen overfor elevene.

Mathe & Sæther (2021) foreslår å utarbeide et sett med felles ytringsnormer i arbeid med ulike temaer for diskusjon i samfunnsfagene. Å lage slike felles ytringsnormer kan skape klare rammer i diskusjonen for både lærer og elever, ved at klassen som helhet forplikter seg til å følge normene. I likhet med et godt klasseromsklima, kan slike normer være med på å skape forutsigbarhet for både lærer og elever, noe som gjør det mulig for elevene å ytre seg fritt, uten å være redd for eventuelle negative konsekvenser, som personangrep og hets. Dette er også noe vi finner hos Iversen (2016), som foreslår å utarbeide slike normer for samhandling, for å sikre saklighet i diskusjonen, og avgrense hvilke spilleregler man skal forholde seg til i klasserom som gjerne innebærer ulike perspektiver, meninger og verdier.

Det siste utfordringen Sætra (2021) trekker frem er *fasilitering* av diskusjonen. Å fasilitere diskusjonen blir av Sætra (2021) inndelt i to prosesser, *forming* og *moderering*. Med forming av diskusjonen mener Sætra (2021) at det kreves forberedelser av diskusjonen for å kunne fasilitere den. Her handler det om å sikre at elevene har kunnskap om det som skal diskuteres, at det skaper interesse, og hvordan man definerer det som skal diskuteres. Kunnskap om tema blir av elever og lærere trukket fram som en viktig forutsetning for gode diskusjoner, og dette krever derfor at elevene blir forberedt på hva som skal diskuteres på forhånd (Sætra, 2021, s. 354). At temaet skaper interesse handler i stor grad om at det berører eleven på en eller annen måte. Enten at tema er relevant for deres livsverden, eller at tema som blir diskutert er noe elevene interesserer seg for. Å definere hva som skal diskuteres handler om hvordan man presenterer tema. Her handler det om at tema som skal diskuteres bør være åpent for diskusjon ut ifra forskjellige synsvinkler. Tema som diskuteres bør derfor presenteres åpent, slik at elever kan bidra med sine perspektiver (Sætra, 2021).

Moderering av diskusjonen handler om hvorvidt læreren blander seg inn i diskusjonen. For at diskusjonen ikke skal gå i stå er det viktig at lærere fyller på med nye argumenter og perspektiver som elevene kan diskutere. Et annet aspekt handler om hvorvidt læreren bør blande inn egne meninger i diskusjonen. Elevene i undersøkelsen til Sætra (2021, s 354) mener lærerens rolle som moderator bør være mest mulig nøytral, samtidig bør også læreren kunne bidra med egne synspunkter, så lenge det ikke overstyrer og preger diskusjonen i for stor grad. Lærerens posisjon i klasseromdiskusjoner vil jeg redegjøre mer for i kapittel 2.3.

### 2.2.3 Å diskutere kontroversielle og sensitive tema

«If there is no controversy, there is no democracy», skriver Hess (2009, s. 162). Ifølge henne er det å kunne diskutere kontroversielle spørsmål en viktig bestanddel i et velfungerende demokrati. Å kunne finne ut av hva som er til det beste for samfunnet, og hvordan man kan oppnå det, krever at man diskuterer kontroversielle spørsmål på tvers av ulike synspunkter. En utdanning som tar sikte på å være demokratisk, må derfor lære unge mennesker å kunne diskutere kontroversielle spørsmål. Derfor argumenterer Hess sterkt for mer undervisning om kontroversielle temaer i skolen. Hva innebærer det at noe er et kontroversielt tema? Stradling (1984, 121) definerer kontroversielle temaer som omstridte spørsmål som splitter grupper i samfunnet, på bakgrunn av motstridende forklaringer, verdier og løsninger fra ulike ståsteder. Kontroversielle temaer kan vekke sterke verdimeslige spørsmål hos mennesker, og kan derfor frembringe mye emosjoner (Eriksen et al., 2022). Når slike kontroversielle spørsmål diskuteres i klasserommet, og det berører elevenes emosjoner, vil undervisningen få en sensitiv karakter. Her er det dog ikke et avhengighetsforhold. Temaene kan være sensitive og fremkalle emosjoner, uten at de blir betegnet som kontroversielle. På samme måte trenger ikke kontroversielle temaer å være sensitive, da dette er avhengig av hvilke lærere og elever som klasserommet består av, og hvordan de er berørt av det gitte temaet som diskuteres. Samfunnsfaget er en arena der emosjoner kan komme til uttrykk.

Blennow (2019) ser i sin doktoravhandling på følelsers plass i samfunnsfagundervisningen. Samfunnsfaget er ifølge Blennow et emosjonsrikt og følelseladd fag fordi det hele tiden tar opp aktuelle tema og problemstillinger som er oppe i dagen gjennom media eller det offentlige ordskiftet. Slike tema kan ofte inneholde konfliktladde perspektiver og dermed oppfattes som kontroversielt og sensitivt for elever. Gjennom sine undersøkelser finner hun at samfunnsfaget lider av den klassiske oppdelingen av rasjonalitet og emosjonalitet som stammer fra politisk analyse. Blennow mener det ligger mye uutnyttet potensiale for læring i følelsedimensjonen ved faget. Å inkludere diskusjoner med kontroversielle og konfliktfylte spørsmål kan føre til at elever lærer mer om medelevers verdier og meninger, som går på tvers av klassen. Hun argumenterer derfor for å gjøre tilpasninger i undervisningen slik at følelsedimensjonen blir mer inkludert, og at elevenes livsverden og samfunnsvitenskapelig analyse kan kobles mer sammen. Det føyer seg dermed inn i rekken av de ovennevnte beskrivelsene av spenninger i samfunnsfaget og hvordan dette bør balanseres.

## 2.3 Lærerens posisjonering i klasseromsdiskusjoner

### 2.3.1 Fordeler og ulemper knyttet til lærernøytralitet

Bør læreren være en nøytral part i diskusjoner? Dette er et spørsmål ble løftet av Hess (2009,) som undersøkte i hvilken grad lærere og elever opplever at lærere bør formidle sine egne meninger og synspunkter i samfunnsfagundervisningen. Hun fant at det er tydelige sprik i hva lærere tenker om formidling av egne meninger og verdier og hva de tenker om sin egen nøytralitet. En uttrykt hovedbekymring som blir formidlet i studien, av både lærere og elever, er hvordan lærerens formidling påvirker elevenes egne meninger og verdier. I studien skiller Hess mellom to måter læreren påvirker elevene gjennom diskusjoner: *Ideologisk påvirkning* og *pedagogisk påvirkning*.

Ideologisk påvirkning handler om i hvor stor grad læreren kan komme til å forme elevenes meninger og verdier, gjennom å være åpen om sine. Her var 45% av lærere og elever bekymret for at læreren kunne ha en politisk og meningsdrivende påvirkningskraft på elevene. Gjennom survey- og intervjuundersøkelser viste allikevel elevene at det var greit at lærere var åpne om egne meninger, så lenge lærerens mening ikke ble presset gjennom til fordel for å slippe til andre synspunkter fra elevene i diskusjonen. Elevene uttrykte også bekymring for det skjeve maktforholdet mellom læreren og eleven og at dette kunne resultere i forskjellsbehandling, basert på hvilke elever som var enige eller uenige med læreren. Det største argumentet for de som var imot lærerens formidling av egne meninger var: «its not a teacher job to influence our opinions, just to teach us to build our own opinions» (s. 102). Det fremkommer allikevel av undersøkelsen at elevene ønsket å høre lærerens perspektiv på samfunnsproblemer, da læreren kan bidra med å se ulike problemstillinger fra et voksent og utdannet blikk.

Hess fant liten grad av ideologisk påvirkning hos elevene i studien. Når det kommer til pedagogisk påvirkning fant Hess derimot at lærerformidlingen hadde en større påvirkende rolle. Her kan påvirkningen både være positiv og negativ, alt ettersom hvordan elevene oppfatter det og hvordan læreren formidler det. Et eksempel som brukes som negativ påvirkning er hvordan enkelte elever gjennom intervju beskriver noen lærere som presser gjennom budskapet sitt, og at dette går på bekostning av andre synspunkter. Selv om elevene var ideologisk enig med lærerne, mente enkelte at læreren overkjørte elever med andre synspunkt enn læreren. Dette er funn som også samsvarer med Sætra (2021) sine undersøkelser. Selv om læreren bør kunne uttrykke egne meninger, er det viktig for elever at

ikke dette overstyrer diskusjonen. I diskusjoner om kontroversielle spørsmål er det ifølge Sætra viktig at læreren opptrer nøytralt, i form av at hen ikke tar opp for mye plass i diskusjonen, men behandler elevene rettferdig gjennom å la ulike elevstemmer og perspektiver slippe til.

Andre funn fra undersøkelsen til Hess (2009) som er verdt å merke seg er at noen elever, særlig de elever med lav faglig kompetanse og/eller lav sosioøkonomisk bakgrunn, kan misoppfatte lærerens rolle som djevelens advokat/provokatør i diskusjonen som lærerens egne meninger. Noen elever forstod heller ikke om læreren benyttet seg av humor, som ironi, eller var seriøs. Læreren bør derfor være tydelig overfor elevene hvilken rolle vedkommende inntar og markere tydelig overfor elevene om denne rollen forandres underveis.

Funnene gir med andre ord noen praktiske implikasjoner for lærernes formidling av egne meninger når det kommer til pedagogisk påvirkning. Hess peker på tre potensielle fallgruver ved å formidle egne meninger og synspunkter i undervisningen, og er noe læreren bør ta til vurdering før man velger dette:

1. Elever kan risikere å delta mindre. Funn i studien tyder på at elever føler mindre ansvar for å bidra i diskusjonen om læreren formidler eget syn.
2. Elever bekymrer seg over egen oppførsel eller medelevers oppførsel når klassen vet om lærerens syn. Man risikerer at elever vil gå flere runder med seg selv før de deler noe.
3. Noen elever rapporterer om at de vil jobbe hardere med et gitt tema når de ikke vet lærerens syn om saken. Dette er koblet til ideen om at elever ønsker å finne ut av egne syn, men hvis muligheten byr seg, kan de bli fristet til å skrive eller snakke for å tilfredsstille læreren.

I senere år har også Geller (2020) undersøkt lærerens forhold til nøytralitet, i en tid med økende grad av polarisering i det politiske landskapet i USA. I en longitudinell studie med tre runder med intervjuundersøkelser i henholdsvis 2017, 2018 og 2019 viser hun hvordan det polariserte politiske landskapet påvirker lærernes syn på formidling av egne meninger og synspunkter. I likhet med Hess' (2009) undersøkelser finner Geller (2020) at mange av lærernes store bekymring er at deres eventuelle formidling av egne meninger skal kunne påvirke elevene negativt, gjennom indoktrinering, ved at elevene blir systematisk påvirket til å endre holdninger, og gjennom fremmedgjøring, ved at elevene føler seg ekskludert fra skolemiljøet fordi deres meninger går på tvers av læreren, og da skolens synspunkter. For

noen lærere i studien til Geller, ble det derimot viktigere enn noen gang å demonstrere en politisk balanse i klasserommet.

Geller finner at det ikke er noen posisjon som kan sies å være nøytral: «that when teachers remain silent or attempt to be objective in the interest of avoiding politics, their choice is still political». Lærernes formidling handler ikke bare hvorvidt om vedkommende deler eller holder tilbake sine tanker eller avslører politiske meninger. Med dagens polariserte politiske landskap hevder Geller at lærerformidling også handler om lærerens evne til å sette moralske grenser i klasserommet, noe som kan kobles opp mot tidligere nevnte utforming av ytringsnormer (Mathe og Sætra, 2021; Sætra, 2021, Iversen, 2016). Det handler også om lærerens evne til å hevde og forsvare sikker kunnskap, særlig opp mot utfordringer knyttet til «fake news».

Uavhengig av hvilken posisjon læreren velger å innta, er det ifølge Geller (2020) ingen posisjoner som kan sies å være nøytrale. Hun eksemplifiserer dette med en lærer som har som utgangspunkt å forholde seg mest mulig nøytral. Ved å unngå å ta parti med noen elever, kan det oppstå situasjoner der læreren står overfor situasjoner der dette standpunktet settes på prøve. Om en elev bli utsatt for ekstreme ytringer, ytringer som går i en transfobisk, rasistisk eller kjønnsdiskriminerende retning, vil mange lærere ønske å bryte inn å ta parti med eleven som blir utsatt for dette. Ved å blande seg inn og ta parti med eleven vil læreren åpenbart bryte med nøytraliteten. Alternativet ved å kun observere de ekstreme ytringene, ville først og fremst vært uforsvarlig, samtidig ved å ikke blande seg, vil læreren heller ikke oppfattes som nøytral. Å ikke forholde seg til dette, kan derfor sies å være det samme som å legitimere de ekstreme ytringene. Læreren har derfor ikke ifølge Geller, ikke et alternativ til nøytralitet. Lærernes ulike roller vil bli diskutert i det følgende kapittelet.

### **2.3.2 Fordeler og ulemper med ulike diskusjonsroller**

Et annet aspekt enn lærerens nøytralitet er nettopp hvilken rolle læreren inntar i en diskusjon. På oppdrag fra Europarådet har Kerr og Huddleston (2016) utarbeidet en læringsressurs for lærere som omhandler undervisning i kontroversielle temaer gjennom opplæring av demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter. Fra denne læringsressursen anbefaler Kerr og Huddleston seks undervisningsstrategier som bygger på og er inspirert av Stradling (1984). De fire undervisningsstrategiene er benevnt som: *Nøytral ordstyrer*, *balansert*, *djevelens advokat*, *åpent engasjement*, *alliert* og *offisiell linje*. (Kerr & Huddleston, 2016, s. 16).

Den første strategien, nøytral ordstyrer, er beskrevet som rollen der læreren ikke gir uttrykk for personlige synspunkter, men er kun en leder (fasilitator) av diskusjonen. Fordelene ved denne strategien er ifølge Kerr og Huddleston at den hindrer læreren i å ubevisst påvirke elevenes meninger samtidig som den muliggjør en åpen diskusjon der elevene selv kan være med å styre hvilke tema man fortløpende diskuterer. Potensielle ulemper ved denne strategien er at den ved å ikke involvere lærerens medvirkning kan bidra til å forsterke elevers eksisterende holdninger og fordommer. Den kan dessuten være vanskelig å gjennomføre uten at elevene har god kjennskap til metoden og nok bakgrunnskunnskap om et tema de diskuterer.

Den andre strategien, balansert, består i at læreren presenterer elevene for en rekke ulike synspunkter rundt et tema, uten å selv gi uttrykk for hvilken oppfatning en selv har. Fordelen med denne metoden er at man speiler en sak fra ulike vinkler på et mest mulig objektivt grunnlag, og elevene får modellert at ting som oftest ikke er svart eller hvitt, men at det finnes ulike sider av en sak. Ulempen kan være at diskusjonen blir svært lærerstyrt, ved at læreren ofte griper inn for å få frem balansen i en sak. I tillegg kan strategien være med å gi et inntrykk av at alle meninger skal gis likevekt, og at ekstreme synspunkter kan gis for mye oppmerksomhet.

Den tredje strategien, djevelens advokat eller provokatør, innebærer at læreren bevisst tar motsatt standpunkt fra elevene. Denne strategien er effektiv for å få frem meningsmangfold i diskusjoner som i utgangspunktet er nokså konsensusstyrte. Med denne strategien kan man derfor utfordre grupper av elever, som iblant kan ha en tendens til å mene det samme, ifølge Kerr og Huddleston. Ulempen med denne diskusjonsstrategien er, som jeg tidligere har vært inne på, at elevene ikke alltid forstår hva som er lærerens mening og intensjon, og at de derfor kan bli forvirret og utrygge på læreren.

Fjerde strategi, åpent engasjement, går ut på at lærere er åpne om egne meninger i diskusjonen. Fordelen ved dette er at elevene da er klar over lærerens standpunkt på forhånd, og at lærerens uttalelser kan sees i lys av dette. Ulempen med en slik tilnærming i diskusjonen er at den kan kvele noe av meningsmangfoldet i diskusjonen. Elevene kan få inntrykk av at læreren kun fremmer sine egne meninger i undervisningen, og at det dermed lønner seg å være enig med lærerens uttalelser. Selv om det ikke er direkte nevnt av Kerr og Huddleston, er det også mulig å se for seg at elever kan avvise lærerens synspunkter og argumenter som uttrykk for aktivisme eller politisk korrekthet. Dermed kan samtalen i klasserommet bryte med prinsipper om åpenhet i diskusjoner formulert av Bridges (1979) og Hadjioannou (2007).

Den femte strategien som Kerr og Huddleston (2016) nevner er læreren som alliert. Dette går ut på at læreren tar parti med én elev eller gruppe i diskusjonen, som regel til minoritet i diskusjonen. Fordelen er at strategien gir en stemme til utsatte elever eller marginaliserte stemmer i diskusjonen. Ulempen er at elevene kan oppfatte det som en favorisering av enkeltelever, siden læreren tar parti. Det kan også få elever til å tenke at de ikke trenger å argumentere for sin sak, fordi læreren uansett vil argumentere for dem. Da snakker vi i så fall om at læreren gjør elevene en bjørnetjeneste.

Den sjettede og siste strategien kaller Kerr og Huddleston offisiell linje. Den går ut på at læreren fremmer de samme synspunktene som myndighetene. Fordelen er at undervisningen gis offisiell legitimitet, og er med å gi elevene en korrekt presentasjon av synpunkt de kanskje ikke helt har forstått fra før. Ulempen ved en slik tilnærming er at det kan være motstridende offisielle synspunkt som støttes av ulike myndigheter, og at det derfor ikke eksisterer en reell offisiell linje. I tillegg kan læreren havne i en skvis der hen er uenig i den linjen myndighetene fremholder. Det er, for eksempel, ikke gitt at alle myndigheter har en 'offisiell linje' som er i tråd med demokratiske prinsipper, for eksempel om mangfold eller bærekraft. Dermed kan det oppstå spenninger mellom de normative føringene og intensjonene i styringsdokumentene og læreres (eller elevenes) etiske og moralske overbevisninger. Sagt med begreper fra Olson (2020), vil også en slik praksis formidle et vitensspor på bekostning av et visshetsspor som vil bety en nedtoning av eleven som politisk subjekt og aktør.

Ser vi mer spesifikt på lærerens rolle i opplæring i demokrati og medborgerskap, har Stray og Sætra (2016) forslag til fem ulike posisjoner som læreren kan innta i demokratiske dialoger, inkludert diskusjoner. Stray og Sætra (2016) skiller mellom rollene: *fasilitør*, *moderator*, *advokat*, *motivator* og *forbilde*.

Rollen som fasilitør handler om lærerens rolle i å legge til rette for at demokratisk meningsbrytning skal skje, altså at læreren legger til rette for at reell meningsutveksling skal foregå i diskusjonen. Lærerens oppgave som fasilitør er derfor å få frem en balansert fremstilling, hvor diskusjonen blir belyst fra flere sider, ifølge Stray og Sætra. Rollen som fasilitør kan forstås som en bred term av den neste rollen Stray og Sætra nevner, som er rollen der læreren fungerer som en moderator. Her er lærerens oppgave å konfrontere ytringer og atferd som hindrer en fri, respektfull og åpen meningsutveksling. Om en annen elev delegitimerer og umyndiggjør en annen elevs meninger gjennom ytringer eller utsagn som bryter med reglene for diskusjonen, vil det være nødvendig at læreren griper inn for å gjenopprette et miljø for saklig diskusjon i klassen. For å få frem ulike sider og perspektiver

inn diskusjonen er lærerens rolle som advokat viktig. Dette er den samme rollen som Kerr og Huddleston (2016) belyser gjennom sin term, djevelens advokat. Hvilke synspunkter læreren vil være advokat for, avhenger av hva elevene bringer frem i lyset, og er et effektivt virkemiddel for å få frem elevenes selvstendighet, gjennom å måtte forsvare sitt standpunkt.

De to andre rollene som Stray og Sætra (2016) nevner, skiller seg fra det ovennevnte rollene som går ut på å fasilitere diskusjonen gjennom problematisering og perspektivering. For å fasilitere for en flersidig dialog, som diskusjon er et eksempel på, trenger man også å oppmuntre elevene til å delta i diskusjonen. Det gjelder ikke bare i den konkrete diskusjonen, lærerens rolle kan ifølge Stray og Sætra (2016, s. 291) være med å påvirke elevene til aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse. Her er lærerens rolle som motivator og forbilde viktig. Lærerens rolle som motivator handler om lærerens ansvar når det kommer til å besvare det Stray og Sætra (2016), s. 291) beskriver som «elevenes begynnelse», som med andre ord betyr at læreren har et ansvar om å svare på elevenes nysgjerrighet i startgropen om demokratiske problemstillinger på måter som gjør at elevene får lyst og vilje til å utforske mer. På denne måten kan elevene ta steget inn i verden som demokratiske subjekter, altså som handlekraftige og ansvarlige medborgere. Det er altså et ansvar læreren har i å følge opp elevenes nysgjerrighet. Det bemerkes videre av Stray og Sætra at det er viktig at læreren benytter seg av denne muligheten og gir eleven et faglig begrunnet svar, slik at eleven føler spørsmålet blir verdsatt, og som igjen øker sjansen for at eleven vil stille lignende spørsmål igjen. Her er lærerens rolle som forbilde også viktig knyttet til det å vise hvordan faglig og politisk engasjement kan utarte seg i praksis. For å motivere elever til å ta steget inn i verden som demokratiske subjekter er den en fordel at læreren også modellerer for de hvordan dette faktisk gjøres, utenfor skolen. Det betyr ikke, ifølge Stray og Sætra, at læreren har noe krav til å ta noe bestemt politisk standpunkt, men at læreren modellerer for elevene hvordan et politisk engasjement kan arte seg i praksis.

## **2.4 Perspektivtaking**

Perspektivtaking kan forstås som et overordnet prinsipp i diskusjoner der elevene lærer og oppmuntres til å sette seg inn i andre mennesker sine ståsteder (Lenz og Moldrheim, 2019). Med perspektivtaking kan man utvikle evner til å se en saks kompleksitet fra flere sider. Det er også en måte å gi elever økt forståelse for andres livsverden, gjennom å utvikle empati. Med perspektivtaking kan man leve seg inn i andres ståsteder og bedre forstå valg og



handlinger til en annet menneske med andre livsvilkår. Perspektivtaking kan foregå på mange ulike måter ifølge Lenz og Moldrheim, og gjennomføres med et bredt spekter av metoder. Dette kan skje enten gjennom å se filmer eller lese beretninger fra andres liv, men også gjennom å spille ut andres forståelse ved å dele ut bestemte standpunkter, som i et rollespill. En diskusjonsøvelse der elevene får utdelte roller kan være en svært effektiv måte å skape forståelse og skape mening bak menneskers valg og dilemmaer.

Slik Lenz og Moldrheim (2019) formulerer sitt syn på perspektivtaking går det i en retning av det Sandahl (2019) omtaler som eksterne mål, der fokuset ligger på å sette seg inn i andres livssituasjon og med fokus på en demokratisk samhandling. Dette skiller seg noe fra Sandahl sin forståelse av perspektivtaking. Sandahl har en bredere forståelse av målet med perspektivtaking enn Lenz og Moldrheim. Han poengterer at perspektivtaking i samfunnsfag ikke bare handler om eksterne mål, som å sette seg inn i andres synspunkt og danne empati, men også på mer interne faglige mål, som å få innsikt i en faglig problemstilling. Denne balansejøringen mellom interne og eksterne mål vil ifølge Sandahl (2019) gjøre utdanningen i samfunnsfag mer fullverdig, og denne balansejøringen kan derfor gagne elevenes demokratiske kompetanse.

Potensialet til perspektivtaking for å utvikle elevene til demokratiske medborgere belyses av Sandahl på følgende måte: «Perspective taking has been highlighted as important in preparing students to be active and engaged citizens» (2020, s. 24). Gjennom Sandahl sin forskning på perspektivtaking i svenske klasserom, fant han, som nevnt, at elevene i varierende grad evnet å skille egne politiske meninger og objektiv forståelse av velferdsstaten når de skulle diskutere fra et samfunnsvitenskapelig perspektiv.

Sandahls (2020) intervensjonsstudie viser hvordan lærere kan arbeide med perspektivtaking, og dilemmaer som kan oppstå. Selv om studiens utvalg var begrenset, viste Sandahl hvordan elevens diskusjoner om velferdsstater i Sverige kontra andre land ble ureflekterte på grunn av for lite kunnskap og andre lands velferdssystemer, noe som tenderte til ubegrunnede, forenklete, stereotypiske generaliseringer. Basert på observasjoner og intervjuer, gjennomførte han en intervensjon der han i samråd med en samfunnsfaglærer utviklet et undervisningsopplegg på to økter designet for å styrke elevenes perspektivtaking. Den ene økten gikk ut på at elevene gikk sammen i par og sammenlignet ulike land med ulike ideologier om velferdsstaten. Elevene fikk se en dokumentar om velferdssystemet i USA, i tillegg til at de fikk utdelt intervjuer med beskrivelser av personer som levde i forskjellige velferdssystemer. Her ble det tydelig at elevene ble tidlig kritiske til hvordan andre lands

velferdssystemer fungerte, og elevene hadde problemer med å se at andre mennesker ville velge velferdssystemer andre enn deres sosialdemokratiske velferdsmodell. Den andre oppgaven gikk ut på at elevene skulle ta del i en diskusjonsøvelse kalt «fish bowl», et rollespill der elevene skulle diskutere ulike velferdssystem opp mot hverandre. Elevene var generelt veldig entusiastiske og deltagende under hele rollespillsekvensen. Flere elever uttrykte fornøyelse over måten å lære om andre perspektiver på, gjennom å delta gjennom rollen de hadde fått utdelt. Øvelsen har dog en veldig kompetitiv natur, og det blir tydelig at man ønsker å vinne gjennom sine argumenter for den beste velferdsstaten. Sandahl (2020) ser fordeler med en slik øvelse, der elevengasjementet ble stort. Han påpeker allikevel at elevene i stor grad bygde argumentasjonen sin på stereotypier og egen forståelse av andres ideologi. Metoden er derfor ikke særlig velegnet hvis målet er at elevene skal forstå andres synspunkter og virkelighetsforståelse, fordi det i liten grad sees fra den enkeltes synsvinkel gjennom kontekstualisering, slik som i den første øvelsen, men tar utgangspunkt i elevenes egen forståelse av verden.

Basert på den første intervensjonen som innebar kontekstualisering av velferdssystemer i andre land og diskusjon i par, konkluderte Sandahl med at perspektivtaking gjør seg best i samspill med en grundig kontekstualisering. Slik kan elevene bevege seg bort fra eget verdensbilde, og dermed få et mer nyansert bilde av fagstoff. Sandahl konkluderer med at perspektivtaking, fremfor elevsentrert diskusjon av typen fish-bowl, fikk frem et mer nyansert bilde, der elevene i større grad fikk se at andre mennesker argumenterte for et annet velferdssystem, med ideologiske og kulturelle aspekter inkludert. Man må likevel skille på hva som er intensjonen med undervisningen. Om formålet er økt engasjement i diskusjonen der man ønsker å få frem ulike perspektiv på en mer lettfattelig måte, er diskusjon av typen «fish-bowl» hensiktsmessig, men da kan man risikere, som Sandahl beskriver, at forståelsen av andres perspektiv er bygd på generaliserte stereotypier som ikke går videre fra diskurser elever blir eksponert for i hverdagen, for eksempel egne erfaringer, sosiale media eller populærkultur.

Dette kan ses i sammenheng med Iversens (2016) poeng om at det å lære elevene å skille mellom ytring og selvrepresentasjon er en viktig vei å gå for å få til et fungerende uenighetsfellesskap i klasserommet. Her kan perspektivtaking være en nyttig strategi å anvende. Ved at elever fremfører standpunkt eller roller de er blitt tildelt, kan ideene og argumentene undersøkes på en armlengdes avstand. Dette er fordi ytringen i mindre grad blir knyttet opp til personens egne meninger, og dermed status, kan man heller ha fokus på å

utvikle ferdighetene i å argumentere for en sak. Fordelene med en slik strategi som skiller selvrepresentasjonen fra selve ytringen kan derfor, ifølge Iversen, være at man både kan bruke tid på å undersøke og forstå selve argumentet som fremføres, samtidig som man også kan ha fokus på selve argumentasjonen. Iversen (2016) innvender samtidig at ved å gi elever et bestemt perspektiv, kan man risikere å påvirke elevene, fordi elevene ofte blir positive til selve standpunktet de får tildelt (Iversen, 2016, s. 31). Dette er noe man bør ta med i forberedelsene til denne type perspektivaking, og derfor bruke tid på å reflektere rundt ulike standpunkt på forhånd (Iversen, 2016). At det å gi ut bestemte standpunkter til elevene ikke er risikofritt understrekes også av Gronostay (2019). Perspektivtaking, gjennom å gi elever et bestemt standpunkt, kan gi elevene økt innsikt og forståelse for et tema. Samtidig tyder Gronostay (2019) sine undersøkelser på at utdelte standpunkt som beveger seg langt bort fra elevens egne synspunkter kan ha en negativ innvirkning på elevenes villighet til å delta i diskusjonen. Dette bør derfor tas i betraktning i forberedelsene til en slik diskusjon. En annen innvending som er nevnt av Aashamar (2021), er at utdeling av standpunkt gjør at elever risikerer å gå glipp av muligheter til å tape og vinne reelle meningsbrytninger i tråd med demokratiske prinsipper, noe som er viktig i politiske diskusjoner og prosesser utenfor klasserommets vegger.

Med bakgrunn i forskningen omtalt i ovennevnte avsnitt, er det mulig å argumentere at det er gode grunner til å benytte seg av perspektivtaking i undervisningen. Det er et godt verktøy for å øke deltagelse, engasjement og forståelse hos elevene. Allikevel belyser litteraturen også flere forhold og risikofaktorer som fører med seg noen praktiske implikasjoner ved anvendelse av perspektivtaking i undervisningen, herunder hva som er formålet med perspektivtakingen, og om elevene har blitt forberedt og gjort seg opp noen refleksjoner om de ulike standpunktene eller rollene på forhånd.

## **2.5 Skriftlighet i diskusjoner**

Gjennom undersøkelser gjort av Langø (2015) fremkommer det at lærere hovedsakelig forstår diskusjon som en muntlig aktivitet. Ifølge Bridges (1979) kan dog diskusjon foregå i både muntlig og skriftlig form. Bridges peker på fordeler og ulemper med de to formene for diskusjon. Om fordelene ved en muntlig diskusjon skriver Bridges blant annet: «It is in the nature of talk against written exchange that the mutual response and interaction of ideas is more immediately available» (1979, s.17). Om fordeler ved skriftlig diskusjon skriver Bridges

imidlertid at: «Arguments can be more carefully expressed and organized, evidence and sources more scrupulously confirmed, conclusions and recommendations offered in more measured terms» (1979, 19). I klasserommet kan dette for eksempel bety når undervisning retter seg mot skriftlig diskusjoner, kan elevene få mer tid til å undersøke problemstillinger og se en sak fra ulike synsvinkler, som igjen kan føre til en mer nyansert diskusjonspraksis.

Men, hva innebærer det å diskutere skriftlig samfunnsfag? Ser vi på de nye lærerplanene for de ulike samfunnsfagene i LK20 nevnes ikke diskusjon under den grunnleggende ferdigheten «å kunne skrive» i noen av samfunnsfagene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det som derimot kommer frem som grunnleggende skriftlig ferdighet i samfunnskunnskap for vg1/vg2, er «... å drøfte, dele og formidle informasjon skriftleg med digitale verktøy» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Drøfting kommer for øvrig også frem under «muntlige ferdigheter» i faget. Å drøfte kan forstås som diskusjon, men det er ingen nasjonal forståelse, eller en grunnleggende definisjon i læreplanen for hva det vil si å drøfte (Langø, 2015). Langø argumenterer likevel med at «det er stor enighet om at drøfting handler om å se et spørsmål fra flere sider, og å anvende fagkunnskaper i en individuell skriftlig besvarelse» (2015, 157). Dette er paradoksalt i og med at ordet drøfting forekommer oftere som en muntlig ferdighet i de nye læreplanene til de ulike samfunnsfagene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lærerne i studien til Langø (2015) forstår drøfting som en ferdighet der elevene diskuterer, med skriftlig anvendelse av fagkunnskaper. Når lærerne derimot blir spurt om hva det innebærer å diskutere, henviser de som nevnt til muntlig aktivitet, som involverer flere elever, og der elevene gir uttrykk for egne meninger. Enten gjennom en *deliberativ debatt*, der elevene blir oppfordret til å uttrykke meninger om et bestemt tema, eller som et *adversarial debatt*, der elevene responderer på et forslag ved å argumentere for eller imot forslaget.

Drøfting er med andre ord en ferdighet som har en noe ulik forståelse, og det virker derfor å være opp til skolen og lærerne hva som vektlegges i begrepet, ifølge Langø. Allikevel ser altså flere lærere drøfting som en skriftlig ferdighet, hvor man diskuterer med seg selv ved å anvende fagkunnskaper i en skriftlig besvarelse.

Skriftlig diskusjon er også relevant for dagens unge på grunn av den økte bruken av sosiale medier, og dermed også relevant for samfunnsfaget. Ifølge Mathé og Elstad (2018) kan undervisning som retter fokuset mot elevens livsverden ha en positiv innvirkning på deres syn på fagets relevans for utdanning til demokratisk medborgerskap. De fant også indikasjoner i sine surveyundersøkelser på at bruk av sosiale medier i undervisningen kan engasjere elever til å delta mer i politiske spørsmål. Mathé (2018) finner i sine undersøkelser, hvor hun

gjennomførte semistrukturerte intervjuer av ni elever i videregående skole, at de aktivt brukte sosiale medier i hverdagen til å lese nyheter, se på debatter og lese kommentarfelt. Samtidig uttrykte de motvilje til å ta aktiv del i politiske diskusjoner i sosiale medier. Elevene forklarte at de opplevde å være i opposisjon som ubehagelig og at det var vanskelig å vinne frem deres argument i diskusjoner på sosiale medier. På bakgrunn av dette foreslår Mathé noen didaktiske praksiser som tar sikte på å gi elevene opplæring som utstyres dem med verktøy, ferdigheter, kunnskap og selvtillit i møte med et tidvis røft diskusjonsklima som finnes på sosiale medier. Ifølge henne bør elevene gis muligheter til å øve på diskusjoner som ligner dem de møter på nettet. På denne måten kan de erfare og møte autentiske argumenter og meninger, samtidig som de blir beskyttet mot den ofte harde debattkulturen- og klimaet som finnes i sosiale medier. Med andre ord bør skolen generelt, og samfunnsfaget spesielt, fasilitere diskusjoner i lignende forum som nettdebatter hvor elever kan få trening i å møte et hardt og polarisert ordskifte.

## 3.0 Metode og forskningsdesign

I dette kapittelet vil jeg presentere og forklare ulike metodologiske valg jeg har gjort underveis i prosjektet. Først vil jeg redegjøre for valg av lærerintervju som metode (3.1). Deretter vil jeg beskrive oppgavens utvalg (3.2). I 3.3. forklarer jeg metodiske fremgangsmåter som jeg benyttet meg av i oppgavens intervju, før jeg går videre til å redegjøre for analytiske fremgangsmåter i 3.4. I kapittel 3.5 redegjør jeg for studiens reliabilitet og validitet og argumenterer for hvorfor oppgaven kan stoles på som forskning. I kapittel 3.6 ser jeg nærmere på forskningsetiske spørsmål og hvordan jeg har håndtert personidentifiserbare opplysninger.

### 3.1 Hvorfor kvalitativ metode og lærerintervju

Everett og Furuseth skriver at: «Det viktigste ved en metode er om den hjelper deg å få svar på forskningsspørsmålene dine. Du må altså finne frem til de verktøyet som er mest egnet til dette formålet» (2012, s. 128). Mitt formål med denne studien er å få innsikt i samfunnsfaglæreres erfaringer og utfordringer i arbeidet med diskusjoner i samfunnsfag, sett opp mot LK20 hvor det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap inngår. For å få svar på lærernes opplevelser rundt dette spørsmålet, trenger jeg å innhente erfaringer fra lærerne selv. Det ble derfor tidlig klart at jeg ville ha en kvalitativ forskningstilnærming til prosjektet.

Et overordnet mål innenfor kvalitativ forskning er å utvikle forståelse for fenomener innenfor en eller flere menneskers opplevelse av virkeligheten (Dalen, 2013, s. 15). For å få innsikt i hvordan lærerne opplever diskusjoner som nyttige i arbeidet med elevenes demokratiske ferdigheter, falt jeg derfor på avgjørelsen om lærerintervju. Ved å velge intervju som metode kunne jeg ha fokus på hver enkelt lærers erfaringer og tanker rundt det ovennevnte spørsmålet. En slik tilnærming til intervju, som innhenter informasjon om informantenes erfaringer og opplevelser, bygger på en *fenomenologisk tradisjon* der formålet er: «å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). I fenomenologien er man opptatt av spørsmål om hvordan verden og fenomener blir erfart av mennesker gjennom deres bevissthet. Begrepet fenomenologi kommer nettopp fra gresk *phainomenon* (oppfatning) og *logos* (tanke/lære), og vitenskapsteoretisk kan fenomenologien knyttes til tenkere som Hegel, senere Ricoeur, Gadamer og Husserl (Smith, 2013). På grunn av fenomenologiens betoning av erfart verden,

står den i kontrast til mer objektivistiske og empiristiske forskningstradisjoner, som ofte er forbundet med kvantitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2019). I fenomenologiske studier blir spørsmål om «hva», «hvordan» og «hvorfor» essensielle for å innhente presise beskrivelser av informantenes erfaringer, synspunkter og opplevelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Det er også et slikt fokus jeg har i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

## 3.2 Utvalg

Everett og Furseth (2012) fremhever viktigheten av å tenke nøye gjennom hvor stort utvalg man ønsker å operere med, spesielt med tanke på begrensninger i tid og ressurser man har som masterstudent. Jeg valgte å utarbeide noen tydelige, men også åpne kriterier for utvelgelse av informanter. I denne oppgaven benytter jeg et bekvemmelighetsutvalg med begrensede omfang (Kvale & Brinkmann, 2019). Selv om dette svekker funnernes statistiske generaliserbarhet, er ikke nødvendigvis dette målet i kvalitativ forskning som ofte er opptatt av hvorvidt funnene kan generaliseres kvalitativt til lignende kontekster. For å styrke kvalitativ forsknings reliabilitet og validitet er tydelig formulerte utvalgsriterier viktig, ifølge Kvale og Brinkmann. Kriteriene i denne oppgaven var henholdsvis at informantene (i) jobbet som samfunnsfagslærer ved tidspunktet for intervjuet; (ii) at de jobbet på en videregående skole; og (iii) at de arbeidet på ulike skole med tanke på elevsammensetning i Stor-Oslo.

I og med at undersøkelsene tar for seg læreres arbeid med diskusjoner knyttet opp til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i LK20, kunne det ha vært relevant å inkludere lærere i alle fag i utvalgsriteriene mine. Alle fag må forholde seg til det tverrfaglige målet gjennom overordnet del, og er noe som skal prege grunnsynet i all pedagogisk praksis i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg valgte allikevel å avgrense utvalget til samfunnsfagslærere spesifikt, fordi samfunnsfag står i en særstilling (i elevenes demokratiopplæring (Solhaug et al., 2020). I forskning på demokrati- og medborgerskapsutdanning foregår dessuten mange av de faglige diskusjonene innenfor rammene til samfunnsfagsdidaktikken (Skjæveland, 2020).

Samfunnsfag er en blanding av flere fagdisipliner i høyere utdanning (Christensen, 2015; Koritzinsky, 2020; Erdal et al., 2021), og samfunnsfaglærere i videregående skole utdanningsbakgrunn i ulike fagdisipliner, for eksempel statsvitenskap, sosiologi og samfunnsøkonomi. Ettersom utvalgsriteriet mitt var at informantene underviste i

samfunnsfag, hadde de også ulik fagbakgrunn på universitetsnivå (se tabell 1). Jeg vil argumentere for at dette bidro til styrke oppgavens validitet, ettersom det resulterte i en bredde i informantenes beskrivelser og erfaringer av diskusjon i samfunnsfag.

Sammen med kriteriet om fag, valgte jeg å avgrense utvalget til lærere som jobbet i videregående skole. Avgrensningen handler i stor grad om samfunnsfagdidaktisk posisjonering og sammenligningsgrunnlag. Samfunnsfaget på ungdomsskolen er bredere sammensatt enn på vgs., ettersom det også innebærer geografi og historie. Selv om denne kunne ha bidratt til bredde i utvalget, kan det svekke oppgavens samfunnsfagdidaktiske vinkling.

Videre valgte jeg å avgrense området for rekruttering av utvalget til Stor-Oslo. Dette skyldes oppgavens begrensede omfang og tidsbegrensninger. Allikevel er det stor variasjon i de videregående skolene i Oslo og omkringliggende områder. Dette gjorde at jeg kunne forsøke å rekruttere lærere fra forskjellige skoler med tanke på elevsammensetning og geografisk spredning innenfor Stor-Oslo. Jeg kunne også ha sett på inntakssnitt for å få en nivåspredning i utvalget, men fordi det er ulike inntaksordninger i Oslo og Viken, som ved Viken fylkeskommune sin innføring av «nærskoleprinsippet» i 2020, var ikke karakterbasert nivådeling basert på inntakssnitt en særlig egnet utvalgsmetode.

Det er ikke klare utvalgsstørrelser for antall informanter i kvalitative intervjustudier. Jeg så for meg et antall på 4-6 informanter for å få en bredde i utvalget. Et for lite utvalg, kan gi begrenset analytisk kraft (Firebaugh, 2008), samtidig er det viktig å ha tid til forberedelser og senere analyse (Kvale og Brinkmann, 2019). Basert på oppgavens tid og omfang vurderte jeg derfor et antall på fire til seks informanter som tilstrekkelig, gitt at de representerte tre forskjellige skoler. Dette lyktes jeg med. Etter rekrutteringen satt jeg igjen med fem informanter, fordelt på tre skoler med ulik elevsammensetning.

### **3.2.1 Rekruttering av informanter**

Å rekruttere informanter til en masterstudie i lærerutdanning kan være utfordrende, spesielt under en pandemi. Jeg var derfor forberedt på at det kunne bli vanskelig å etablere ny kontakt med portvakter som skoleledere og lærere som sto i en svært krevende og travel jobbhverdag. På grunn av etiske og praktiske hensyn, valgte jeg først å bruke mitt eget nettverk til å rekruttere informanter. Deretter brukte jeg snøballmetoden, som innebærer å bruke etablerte nettverk og kontakter til å rekruttere ytterligere informanter (Gleiss & Sæther, 2021). Dermed kan også mine første informanter anses som portvakter. Som oftest fikk jeg e-poster med



aktuelle samfunnsfaglærere. Jeg utarbeidet derfor en e-post med informasjon om prosjektet, og hva det innebar å delta i studien. I følge Gleiss og Sæther er noen ulemper med å bruke informanter som portvakter for rekruttering, at portvokteren er med på å påvirke hvem som rekrutteres, og dermed påvirker hva slags kunnskap som kommer frem gjennom studien. Min rolle overfor eventuelle deltakere kan også påvirke studien, fordi jeg kan bli sett på som alliert av portvakten. Hvis det er et skjevt maktforhold mellom deltaker og portvakt, kan man være tilbakeholden med kritikk, i frykt for at jeg som alliert vil formidle kritikken videre. Dette er en potensiell trussel mot oppgavens validitet og relevant for forskningsetiske vurderinger. I denne oppgaven er det mulig å argumentere for at denne utfordringen er mindre, ettersom jeg brukte medlærere som portvoktere, ikke skoleledere. Jeg hadde også klare utvalgsriterier for å sikre utvalgsvariasjon. Likevel er det for meg viktig å være gjennomiktig gjennom hele forskningsprosessen, inkludert hvordan utvalgsmetoden kan ha påvirket oppgavens funn.

I tabell 1 er en oversikt over oppgavens utvalg. Lærernavn er pseudonymer og kategorier er valgt og aggregert med forskningsetiske hensyn til anonymitet og konfidensialitet (NESH, 2021). De fem lærerne er fordelt på tre ulike videregående skoler. Skole A er en stor skole i en forstad hvor mange elever har lav sosioøkonomisk bakgrunn. Skole B er en stor skole i landlige strøk, som har mange elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn. Skole C er en stor skole i urbane omgivelser. Skolen er mangfoldig med elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn.

**Tabell 1: Anonymisert oversikt over informanter i studien.**

Lærer	Erfaring i skolen	Utdanningsbakgrunn	Skole	Lærerens beskrivelser av elevgruppen	Lengde på intervju
Einar	Ca. 6 år	Humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag	Skole A	Engasjerte i diskusjoner. Varierende kunnskap og ferdigheter om/i demokrati og medborgerskap	60 min
Sofie	Ca. 4 år	Samfunnsvitenskapelig og humanistiske fag	Skole A	Engasjerte i diskusjoner. Går ofte over styr. Varierende kunnskap og ferdigheter om/i demokrati og medborgerskap	54 min

Geir	Ca. 4 år	Humanistiske, språk og samfunnsvitenskapelige fag	Skole B	Variierende engasjement i diskusjoner. Godt faglig nivå.	50 min
Marie	Ca. 11 år	Språk og samfunnsvitenskapelige fag	Skole B	Variierende engasjement i diskusjoner. Godt faglig nivå.	48 min
Thomas	Ca. 13 år	Samfunnsvitenskapelige, rettsvitenskapelige og humanistiske fag	Skole C	Lavt engasjement i diskusjoner. Middels faglig nivå.	40 min

### 3.3 Intervju som metode for innhenting av data

I startfasen av prosjektet vurderte jeg ulike alternativer for innsamling av dataene mine. Valget om å basere dataene mine på intervjuer gjorde jeg på bakgrunn av flere forhold, men som nevnt var den viktigste dimensjonen det som omhandler å fange opp lærernes opplevelser og erfaringer, og her utmerket intervju seg som foretrukket metode. Slik som Dalen skriver: «Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (2011, s. 13). Ved å velge enkeltintervjuer av lærere kunne jeg se på den enkelte lærers diskusjonspraksis i klasserommet. Valget om å basere datainnsamlingen på kun én metode, var noe jeg funderte en del på. Jeg kunne ha valgt å observere undervisning, enten gjennom fysisk observasjon eller videoobservasjon, og hatt intervju av læreren som et supplement i etterkant. Da ville det i så fall vært naturlig å ha færre informanter i utvalget. Allikevel ville datamaterialet blitt stort, og dette er noe Silverman (2011) advarer mot i kvalitative studier. Her er autentisitet viktigere enn et stort utvalg. Derfor advarer han mot å bli for ambisiøs ved å velge flere metoder for innsamling av data. På bakgrunn oppgavens begrensede tid og omfang, falt jeg på valget om å basere meg på intervjuer alene. Ved å basere meg på intervjuer alene kan jeg ha et mer representativt utvalg, ved å inkludere flere lærere, fordelt på ulike skoler, og slik sett få en bedre innsikt i diskusjonspraksis i klasserommet etter innføringen av LK20.

#### 3.3.1 Forberedelser og pilotering

Hva slags type intervju kunne best mulig svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine? Her kom jeg fram til at jeg ønsket å gjennomføre et halvstrukturert/semistrukturert intervju (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann; 2019).

For å forstå intervjupersonens livsverden anbefaler Kvale og Brinkmann (2019) å benytte seg av en semistrukturert tilnærming i intervjuet, som ligger tett opp til en samtale i dagliglivet, men som har et profesjonelt formål som utføres i overenstemmelse med en intervjuguide. Her kan jeg som intervjuer fokusere spørsmål rundt temaer jeg har valgt ut på forhånd, samtidig som jeg har fleksibilitet til å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis hvis det dukker opp interessante momenter som jeg ønsker at informanten skal utdype. En slik type semistrukturering av intervjuet legger også til rette for sammenligning av de ulike informantenes erfaringer, fordi intervjuene følger en lik tematisk struktur i tråd med intervjuguiden (Gleiss & Sæther, 2021).

I intervjuundersøkelser er det behov for å utarbeide en intervjuguide, og dette er særlig viktig ved semistrukturerte intervju (Dalen, 2011, s. 26). Ifølge Dalen handler intervjuguider i stor grad om å omsette studiens overordnede problemstilling til konkrete temaer og spørsmål (Dalen, 2011, s. 26). Jeg valgte å utforme strukturen på intervjuguiden i tråd med Kvale og Brinkmann (2019, s. 163) slik at jeg delte intervjuguiden inn i «Forskningsspørsmål», og «Intervjuspørsmål» (se vedlegg 1 for oppgavens intervjuguide). Forskningsspørsmålene var overordnede og tematiske, med et mer teoretisk språk (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 163). Intervjuspørsmålene var mer hverdagslig og konkret formulert enn forskningsspørsmålene. Jeg hadde da flere mulige intervjuspørsmål til hvert forskningsspørsmål, og det var kun intervjuspørsmålene som ble stilt til informantene. Et forskningsspørsmål kan ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 164) undersøkes via mange intervjuspørsmål. Her skaper man en forbindelse mellom teori og praksis, hvor jeg utformet forskningsspørsmålene basert på teori jeg hadde undersøkt, og oversatte dette til et mer hverdagslig språk i intervjuspørsmålene. I tillegg hjalp det meg å ha en god struktur i intervjuguiden, slik at jeg under intervjuet hadde kontroll på temaer det ble stilt spørsmål om.

Informantene fikk på forhånd sendt et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (se vedlegg 2) der jeg forklarte ytterligere hva prosjektet gikk ut på, hva det innebar for de å delta, deres rettigheter og personvern og mulighetene for å trekke seg fra prosjektet. Dette ble signert på forhånd av intervjuene, slik at jeg fikk en signert utgave av informanten da vi møttes for intervju.

### **3.3.2 Gjennomføring av intervjuene**

I forkant av intervjuene med informantene gjennomførte jeg et pilotintervju med en medstudent som også jobber deltid som lærer. Dette var for å få testet ut intervjuguiden i

praksis, og er noe som bør foretas i en kvalitativ intervjustudie som denne (Dalen, 2011). Basert erfaringene fra prøveintervjuet og tilbakemeldinger jeg fikk, gjorde jeg noen endringer på intervju spørsmålene. Jeg slo også sammen enkelte av spørsmålene som belyste den samme tematikken. Jeg fikk også testet omtrent hvor langt intervjuene varte, som viste seg å være rundt 45 min, som jeg hadde sett meg ut på forhånd. Her fikk jeg testet ut utstyret, i form av Diktafon-appen til UiO, og fikk lastet intervjuet direkte inn i nettskjema som jeg hadde opprettet. Dette sikret en sikker databehandling i tråd med informantenes rett til personvern og gjeldene lovverk (NESH, 2021).

Ifølge Dalen (2011, s. 33) er det å lytte til og la informanten få tid til å fortelle, en helt nødvendig forutsetning for at intervjuet kan brukes i forskningssammenheng. Rekkefølgen på spørsmålene praktiserte jeg ganske fleksibelt, fordi jeg ønsket god flyt og en sammenheng i samtalen. Jeg hadde allikevel en viss struktur på rekkefølgen spørsmålene kom i. I tråd med «traktprinsippet», valgte jeg å stille spørsmål til informanten som var lette å besvare i starten, for så å bevege meg mer mot sentrale temaer og mer krevende spørsmål etter hvert (Dalen, 2011, s. 27). Jeg stilte noen få spørsmål som omhandlet erfaring og utdanningsbakgrunn, før jeg dreide spørsmålene inn mot den nye læreplanen (LK20). Å bruke for mye tid på formalitetsspørsmål kan oppleves kjedelig for informanten (Gleiss og Sæther, 2021), så for å sørge for god samtaledynamikk beveget jeg meg relativt raskt til mer sentrale temaer for forskningsprosjektet. Underveis i intervjuet hadde jeg fokus på å stille åpne spørsmål og være en aktiv lytter. Kvale og Brinkmann beskriver aktiv lytting som «intervjuerens evne til å lytte til hva intervjupersonen sier» (2015, s. 170). Ved å være en aktiv lytter kan jeg som forsker stille oppfølgingsspørsmål underveis. Dette gjorde jeg hvis jeg oppfattet noe informanten sa som uklart, noe informanten sa som jeg ønsket å høre mer om eller at jeg ønsket at informanten kunne utdype svaret sitt. Jeg var allikevel påpasselig med at jeg ikke avbrøt informanten underveis med oppfølgingsspørsmål, for å ikke ødelegge samtaleflyten i intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021). Mot slutten av intervjuet åpnet jeg «spørsmålstrakten» igjen, ved at jeg stilte mer generelle spørsmål, slik at informanten fikk tid til å reflektere over hvordan det var å bli intervjuet og om vedkommende hadde eventuelle spørsmål til meg eller studien (se vedlegg 1).

## **3.4 Analyse av datamaterialet**

### **3.4.1 Transkribering**

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 205). Transkripsjon har som fordel at det gjør informantenes muntlige ytringer mer tilgjengelig for systematisk tekstanalyse. Samtidig, som kommentert av Kvale og Brinkmann, innebærer transkripsjon en transformasjon av og redusering av virkeligheten. Dette innebærer at kroppsspråk, intonasjon og kontekstuelle faktorer forsvinner eller blir mindre meningsbærende i tekstform. Jeg har derfor forsøkt å være så gjennomiktig som mulig og inkludert kontekstuelle faktorer som kan ha påvirket oppgavens analyser.

Det første steget i analysen bestod av at jeg lyttet til de ulike samtalene via UiOs nettskjema. Alle transkripsjonene ble gjort via programmet VMware Horizon, som ble lastet ned fra UiOs programkiosk. Dette gjorde at jeg hadde mulighet til å skrive transkripsjonene fra min egen private datamaskin, men fra en UiO-konto, i tråd med personvernsprinsipper. Dette for å forsikre meg om at personidentifiserbare opplysninger om informantene mine ble behandlet konfidensielt og derfor lagret trygt (Kvale og Brinkmann, 2019; NESH, 2021).

I valget av form jeg ønsket å ha på transkripsjonene mine falt jeg på en mer skriftlig stil. Dette var på grunn av lesbarhet, men også for å underlette transkripsjonsarbeidet. Jeg prioriterte å få frem informantenes historier i en mer lettlest form, fremfor å inkludere pauser, intonasjon, kremting, sukk, etc., som er mer aktuelt for eksempel lingvistiske- og interaksjonsanalyser enn mer tematiske analyser (Kvale & Brinkmann, 2019). Med min fenomenologiske tilnærming der beskrivelsene og meningen til informantene står i fokus, falt jeg derfor på en stil som inkluderte informasjonen gjennom informantenes muntlige ytringer, men skrevet frem gjennom mer skriftlig og lettlest form.

### **3.4.2 Tematisk analyse**

Det andre steget i analysen bestod av tematisk analyse (TA) av de transkriberte lærerintervjuene. Braun og Clark (2006) argumenterer for at TA har en tilgjengelig og fleksibel tilnærming til å analysere relativt store mengder kvalitative data på en systematisk måte. Dermed kan TA være et godt alternativ for nye forskere som skal lære seg kvalitativ tekstanalyse ifølge dem. Ifølge Braun og Clark har tematisk analyse en fremgangsmåte som går ut på å identifisere, analysere og finne sammenhenger i datamaterialet. Den er mye brukt i kvalitative undersøkelser, men det har ikke vært en klar enighet blant forskere hva

analysen innebærer, og ikke minst hvordan man utfører den. Braun og Clark laget derfor en klar og systematisk steg-for-steg-guide for hvordan man kan gjennomføre TA. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i min analyseprosess:

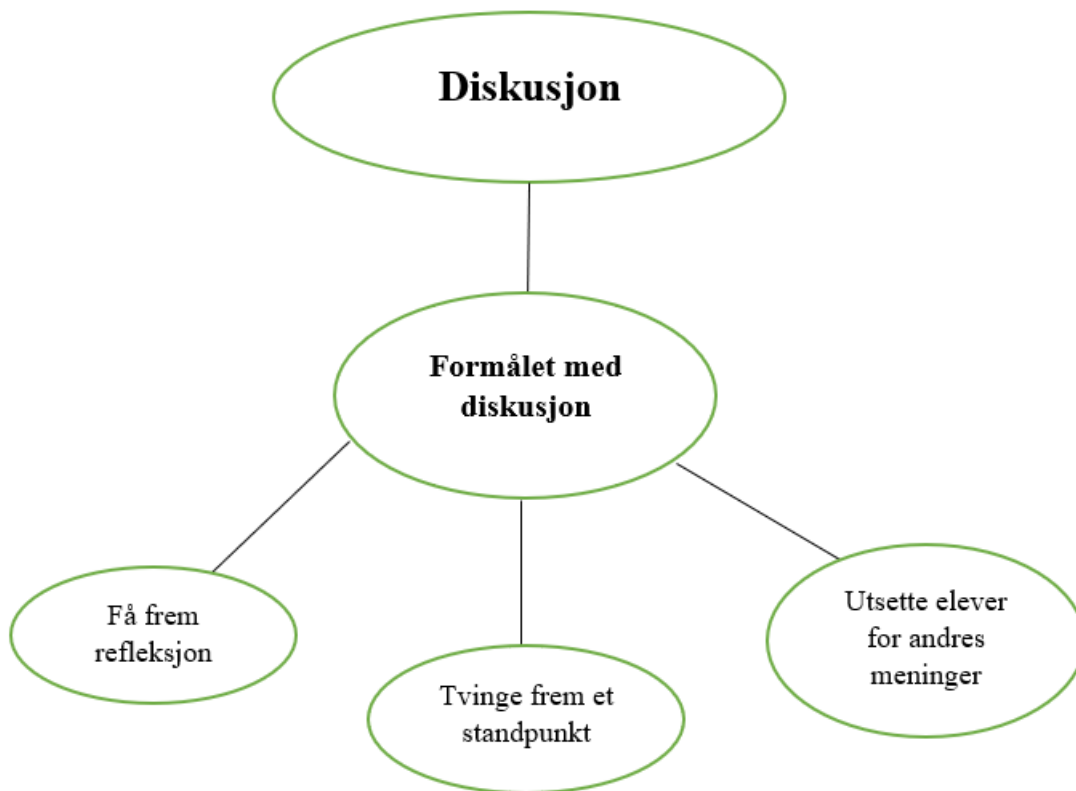
**Steg 1:** Jeg transkriberte intervjuene mine og leste deretter gjennom samtlige av transkripsjonene flere ganger for å danne meg oversikt over materialet. Underveis tok jeg notater av ideer og tanker jeg hadde om potensielle funn og sammenhenger med tidligere forskning og teori.

**Steg 2:** Jeg begynte med en innledende empirinær (induktiv) koding av hele datamaterialet. Her kodet jeg bredt og fulgte strategien etter å kode etter «the most basic segment» (Braun & Clark, 2006, s. 88). Her satt jeg derfor igjen med mange empirinære koder. To eksempler på slike empirinære koder var «Argumenter mot flertallet» og «Min mening er ikke relevant».

**Steg 3:** Etter å ha lest gjennom alle kodene begynte jeg å aggregere koder som hadde potensiell tematisk sammenheng. Jeg valgte derfor koder som var relevante for de ulike temaene. I denne fasen begynte jeg smått å koble på eksisterende teori med de empirinære kodene jeg hadde valgt, slik at jeg begynte å systematisere de ulike kodene inn i ulike tema som var til dels sett i sammenheng med relevant teori og tidligere forskning. Eksempler på slike tema var «Lærerens nøytralitet» eller «Hvordan får læreren frem engasjement».

**Steg 4:** I denne fasen gikk jeg gjennom de ulike temaene jeg hadde valgt ut. En del av temaene ble igjen aggregert, noen av temaene ble til underkategorier av andre tema, og noen av temaene ble stående slik de var. Her gikk jeg derfor over temaene på nytt, både med empirinære og teoretiske briller, for å se om det var tema som enten kunne aggregeres eller redefineres. Under er et eksempel på hvordan jeg strukturerte ulike temaer i over- og undertema:

**Figur 3: Oversikt over tematiske kodingskategorier.**



### **3.5 Reliabilitet og validitet**

Jeg har allerede vært innom noen potensielle argumenter for og trusler mot oppgavens reliabilitet og validitet. Her vil jeg samle trådene. Påliteligheten til studien, heretter kalt for *reliabilitet*, handler om hvorvidt forskningsresultatet er konsistente og troverdige (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Med andre ord, argumenter for hvorfor oppgavens funn og argumenter kan stoles på som forskning. I kvalitativ forskning ses ofte reliabilitet om hvorvidt studien er reproducerbar. Som poengtert av Dalen (2011) må man nærme seg reliabilitet på en annen måte i kvalitative studier, på grunn av at kvalitative data ofte er mer kontekstnære- og sensitive enn kvantitative data. Her handler det om å legge vekt på rike beskrivelser av informasjon tilknyttet meg som forsker, informantene, intervjusituasjonen samt hvilke analytiske metoder jeg har anvendt i analysen, og hvordan jeg har gjort dette. Jeg har derfor hatt fokus på å være transparent gjennom de ulike stadiene i forskningsprosessen, slik at jeg kan styrke studiens reliabilitet.

Spørsmålet rundt studiens gyldighet, heretter benevnt som *validitet*, handler om: «hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale og Brinkmann, 2019 s. 276). Altså i hvilken grad metoden jeg anvender undersøker det den er ment til å undersøke. Jeg har fokusert på lærernes opplevelser og beskrivelser av egen diskusjonspraksis. Dermed har jeg argumentert for at et kvalitativt intervju har vært en riktig metode å bruke for å innhente den informasjonen jeg er ute etter. Samtidig har intervju som metode sine begrensinger fordi det tar utgangspunkt i lærernes forståelse og fortolkning. Jeg har tidligere i dette metodekapittelet nevnt observasjon som en metode jeg vurderte for datainnsamlingen min. Valget om å benytte meg av intervju som metode for datainnsamlingen min baserer seg på at det er den metoden jeg mener er best egnet til å svare på problemstillingen min (Gleiss og Sæther, 2021).

Allikevel ville en *triangulering* av metoder, altså å benytte meg av både intervju og observasjon kunne styrke validiteten til forskningsprosjektet, ved at jeg gjør undersøkelser fra ulike ståsted og dermed er med på å gi økt troverdighet til funnene i undersøkelsen (Patton, 1999, s. 1192; Cresswell og Miller, 2000, s. 126). På grunn av begrensninger med tanke på tid og omfanget forbundet med å skrive en masteroppgave, samt forskningsetiske vurderinger knyttet til læreres pressede undervisningssituasjon under COVID-19 pandemien, valgte jeg som nevnt å fokusere på én metode i stedet for triangulering (Silverman, 2011), som også ville ført til en større byrde for informantene. Valget hadde selvsagt også sammenheng med oppgavens problemstilling.

Samtidig er det ingen metode som kan sikre fullstendig validitet. Maxwell (2013, s. 124) peker på forskerens rolle og argumentasjon som vesentlig for validiteten i kvalitative undersøkelser. Dette argumentet løftes også av Kvale og Brinkmann, som påpeker at man som kvalitativ forsker streber etter «objektivitet som subjektivitet» (2019, s. 273). Hva jeg som forsker ser er i stor grad preget av min forutinntatthet, erfaringer og holdninger (Maxwell, 2013, 124; Patton, 1999, s. 1199). Som lektorstudent i samfunnsfag og norsk tar jeg med meg min studiebakgrunn inn i forskningsprosjektet, for eksempel i valg av tema, innhenting av data og fortolkningen av dataene. Derfor har jeg forsøkt å være så gjennomsiktig og reflektiv som mulig.

Hvor overførbart er funnene i denne studien til andre lignende situasjoner og kontekster? Slik jeg tidligere var inne på vil et bekvemmelighetsutvalg lik som i dette, i tillegg til et begrenset utvalg respondenter som i denne undersøkelsen ha svært begrenset statistisk generaliserbarhet. Allikevel kan funnene i denne studien ha en *analytisk overførbarhet* (Kvale og Brinkmann, 2019). Altså i hvilken grad funnene i en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan



skje i en annen situasjon, med tanke på likheter og forskjeller i de to situasjonene. For at en studie skal ha analytisk overførbarhet stilles det krav til at forskeren kommer med innholdsrike beskrivelser av sine undersøkelser. Dette har jeg forsøkt å etterstrebe i studien gjennom tydelige utvalgskriterier og beskrivelser for fremgangsmåten i denne intervju. I tillegg argumenterer for at funnene i undersøkelsen kan gi et innblikk på hvordan samfunnsfaglæreres diskusjonspraksis foregår i dag.

### **3.6 Forskningsetiske betraktninger og godkjenning for**

#### **NSD**

All forskning som gjøres med mennesker har etiske implikasjoner (Everett og Furseth, 2012, s. 144). Derfor har alle forskere forskningsetiske forpliktelser overfor forskningsdeltakerne og i samfunnet generelt for å ivareta deres interesser og forhindre skade (Gleiss og Sæther, 2021, s. 43). Kvale og Brinkmann, 2018, s. 97 poengterer at etiske problemstillinger bør gjennomsyre hele forløpet i en intervjuundersøkelse, fra begynnelse til slutt. Jeg har derfor allerede vært innom viktige forskningsetiske prinsipper som anonymitet, konfidensialitet og ikke påføre informantene unødvendige byrder (NESH, 2020). I min studie er det som sagt lærernes erfaringer som er under lupen og objektet som undersøkes. For innhenting av disse opplysningene har jeg vært nødt til å komme i kontakt med lærere og gjøre et intervju med disse, som er blitt gjort lydopptak av. På bakgrunn av dette har jeg derfor innhentet flere personidentifiserbare opplysninger. Alle forskningsprosjekter som behandler personvernopplysninger skal meldes inn hos NSD (Edgren et al., 2021).

Forskningsprosjektets art og utvalg ble vurdert av NSD til å ha en lav personvernulempe (se vedlegg 3), og jeg fikk derfor en forenklet vurdering med vilkår. Disse vilkårene gikk ut på at jeg gjennomførte datainnsamlingen i tråd med opplysningene i meldeskjemaet, fulgte kravene til informert samtykke og fulgte retningslinjene for informasjonssikkerhet ved min utdanninginstitusjon. Som jeg allerede har redegjort for innhentet jeg informert samtykke fra informantene mine gjennom informasjonsskrivet de fikk utdelt, som også inneholdt en samtykkeerklæring (se vedlegg 2), og behandlet intervjuopptakene og transkripsjonene etter UiO sine retningslinjer for lagring av gule data (begrenset), som er kategorien der de personidentifiserbare opplysningene i studien min, havnet innunder.

Med de ovennevnte beskrivelsene har derfor deltakelsen i dette forskningsprosjektet bygget på samtykke på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2016, s. 31; NESH, 2021). I

tillegg er all identifiserbar informasjon som er innhentet om læreren og arbeidssted blitt behandlet konfidensielt og er anonymisert i tråd med NSD sine retningslinjer.

## 4.0 Funn og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra min tematiske analyse. Her har jeg som nevnt tatt utgangspunkt i fremgangsmåten til Braun og Clark (2006) for hvordan man går frem i analyseprosessen. Jeg vil presentere funnene med utgangspunkt i tre hovedtema, med tilhørende undertema, som utmerker seg fra datamaterialet mitt. De tre hovedtemaene 1) Diskusjon i samfunnsfag, 2) Lærerens posisjon i diskusjonen og 3) Løsninger på utfordringer i diskusjonen – lærernes strategier, henger tett sammen med de tre forskningsspørsmålene mine, og følgende analyse kan derfor sees i lys av disse.

### 4.1 Diskusjonen i samfunnsfag

#### 4.1.1 Hva legger lærerne i diskusjonsbegrepet?

Når lærerne ble spurt om hva de legger i diskusjonsbegrepet, var de samstemte om at en diskusjon trenger å inneholde flere synspunkter om en sak. Lærerne har en nokså ulik beskrivelse av diskusjonsbegrepet, der noen beskriver det mer i generelle termer, mens andre har avgrenset forståelse av hva diskusjonen rommer. Utdragene under er representative for bredden av forståelsene informantene i mine data uttrykte. I det første utdraget ser vi at Einar beskriver diskusjonen i nokså generelle termer, og legger vekt på at diskusjon og meningsbrytning er to sider av samme sak:

**Einar:** Morsomt dette her, fordi jeg spør jo også elevene om dette. Det er jo litt vanskelig å svare på. Det er vel at man legger frem ting som en part, eller seg selv, mener. Også hører man på den andre, og spiller på hverandres argumenter. Det kan fint foregå en diskusjon selv om man er ganske enige i utgangspunktet. Med andre ord trengs det ikke å være noe sterk uenighet. Begrepet diskusjon brukes jo mot elever der de skal øve på å diskutere en sak. I dette ligger det vel at man skal klare å se ting fra flere sider, at man skal komme med flere typer argumenter rundt en sak.

Geir beskriver en lignende forståelse. Geir legger vekt på at elevene skal øve seg på evnen til å reflektere rundt et tema. Både Einar og Geir trekker videre frem at synspunktene ikke trenger å bunne i uenighet, men at samtalen er av en slik art at det må komme fram flere synspunkter rundt et tema:

**Geir:** Noen elever kan ha inntrykk av at det handler om en debatt, som på tv, der den ene parten skal vinne over den andre. Jeg legger nok mer en samtale i begrepet, enten løst eller fast organisert. Man fremmer hverandres synspunkter og kommer fram til ulike svar, slik at man

reflekterer rundt et tema. Man trenger ikke nødvendigvis være to parter der ene er for og den andre er imot. Det kan like gjerne være en problemstilling der ulike stemmer deltar, og man gjør opp en mening om ulike synspunkter.

En litt annen forståelse av diskusjonsbegrepet ser vi hos Marie. Hun legger vekt på diskusjon som en samtale som kan forstås bredt, og som beveger seg på en akse mellom en utforskende samtale og en strukturert debatt:

**Marie:** Jeg tenker jo at diskusjon er noe annet enn en utforskende samtale. Hvis vi ser utforskende samtale på den ene siden, hvor man skal snakke om et tema og prøve å finne ut noe mer om et eller annet, også på den andre siden så har man kanskje en veldig strukturert debatt, med en ordstyrer, for og imot et eller annet tema. Så veldig strukturert på den siden. Og en diskusjon kan jo være en debatt, men også en veldig ustrukturert samtale. Det kan være i en gruppe, hvor man prøver å finne ut av vi mener om et gitt tema, mer mot en utforskende samtale. Eller så kan det være litt sånn at noen skal mene det og noen andre skal mene noe annet, også skal dere diskutere. Så diskusjon kan jo være veldig forskjellig og romme mye forskjellig.

Ut ifra disse tre utdragene ser vi ikke nødvendigvis en sprikende forståelse av hva diskusjon innebærer, ettersom de tre forstår diskusjon som en samtaleform som inneholder flere meninger og synspunkter. De de uttrykket seg snarere forskjellig er rundt omfanget av diskusjon som praksis i samfunnsfag. Der Einar og Geir ser på diskusjon som meningsbrytning, der flere argumenter kommer til rundt en sak slik at man øker forståelse- og refleksjonsnivået til elevene, legger Marie mer vekt på hva begrepet diskusjonen rommer, og hvor grensene for diskusjonsbegrepet går.

#### **4.1.2 Hva er hensikten med diskusjon i samfunnsfag? -**

Hvorfor benytter lærerne seg av diskusjon i undervisningen? Hva er hensikten med diskusjonen? Gjennom lærerintervjuene kommer det tydelig fram en enighet om at målet med diskusjonen er å skape økt forståelse og refleksjon hos elevene. I tillegg uttrykker flere av informantene at de er opptatt av at elevene skal lære seg hvordan argumenter er bygd opp, og at man skal kunne klare å se en sak fra ulike ståsted, som vist i det følgende utdraget hos Thomas og Geir:

**Geir:** Det er rett og slett å skape mer forståelse. Og å øke refleksjonsevnen, øke kritisk tenkning generelt. Det å klare og skjønne hvordan ulike argumenter er bygd opp, hvordan politikk er bygd opp der man må gi og ta og hvordan det alltid vil være dilemmaer som må løses.

**Thomas:** Jeg tenker at det er fint for de å se ulike sider og argumenter de kanskje ikke var klar for selv, fordi man muligens har satt seg for mye inn i en sak på den ene siden. Stort sett så er det jo sånn at elevene ikke har noen formening, hvert fall her på skolen, om den ene eller andre siden, før man begynner å sette seg litt inn i det.

Sofie beskriver, i likhet med de to andre informantene, hensikten med å diskutere som viktig for å se en sak fra ulike synsvinkler. Hun legger også vekt på at diskusjonen ikke skal handle om at elevene får en arena der de kun uttrykker synspunkter – tvert om, hun ser på det som ønskelig at elevene blir utsatt for andre synspunkter, og er åpen for at det som kommer frem kan være med på å utvikle ens egne meninger:

**Sofie:** Jeg vil gjerne at de ser at det finnes flere sider av en sak. Jeg er ikke så interessert i at de bare får frem sin mening, det er ikke poenget. Jeg vil gjerne at de blir utsatt for andre meninger, hører på det, og muligens vurderer og endrer sine meninger. Det er hva jeg ser på som ønskelig.

Marie poengterer at samfunnsfaget ikke er et fag hvor det finnes klare fasitsvar, men et fag som består av mange ulike komponenter, deriblant diskusjon som en viktig bestanddel. Marie uttrykker at faget har en tydelig retning der man anvender tillært kunnskap på ulike caser. Målet er at elevene skal kunne anvende teori på case, både muntlig og skriftlig. Inngangen til å anvende dette er ifølge Marie, gjennom å diskutere:

**Marie:** Målet for diskusjonen er å forstå individ og struktur, og forstå dette her med å bruke teori på case, som er gjennomgående i faget. Og også legge til rette for diskusjonen, at dette ikke er et fag hvor det finnes et fasitsvar, det består av diskusjon. Og også klare å gjøre det skriftlig senere, at man klarer å gjøre drøfting av teori på en case. Da må vi starte på det muntlig. Så det er mange ulike mål med det.

Einar uttrykker i likhet med Marie et utgangspunkt i at faget ikke har noen klare fasitsvar. For Einar handler det om å skape interesse og engasjement i faget og i samfunnsspørsmål, noe som kan gjøres gjennom diskusjon. I lys av at det ikke finnes noen klare fasitsvar, ser Einar viktigheten av at man skal begrunne sine argumenter, for å kunne bli forstått av andre:

**Einar:** I dagens samfunn er det ikke vanskelig å finne svar. Jeg legger derfor vekt på at de skal kunne begrunne, forstå og kunne bruke det i en diskusjon eller meningsbrytning. Dette gjør det spennende. Det er jo egentlig derfor jeg synes det er gøy å være lærer. Ikke å gi de gode karakterer, men å få de engasjert og ivrig i faget og i samfunnsspørsmål.

### 4.1.3 Hvilken innvirkning har endringene i LK20 på valg av tema for diskusjon i samfunnsfag?

Fra lærernes beskrivelser kommer det frem at LK20 gir de en friere tilnærming til faget. Det er altså mer opp til læreren selv hvordan hen legger opp undervisningen. Hvilken innvirkning har dette på lærernes valg av tema for diskusjoner? Einar mener måten man presenterer tema i diskusjonen på er avgjørende for å skape elevengasjement. Under ser vi et eksempel på hvordan han beskriver fordelene av å kunne nærme seg elevenes livsverden i inngangen til en diskusjon om lovspørsmål:

**Einar:** Fordi Fagfornyelsen åpner opp for at man kan ta mer selvstendige valg, samt at jeg selv nå har jobbet noen år med dette, er inngangen og tema man velger avgjørende om man lykkes i å bringe en diskusjon på banen. Om man skal snakke om lov og rett på internett er kanskje en inngang som tar for seg deling av nakenbilder bedre enn det faktiske lovspørsmålet. For det første tror jeg det er viktig å ta utgangspunkt i elevenes livsverden og derifra få fram elevenes engasjement for tema.

I eksempelet over er det altså tydelig at Einar ser fordelene av å kunne dreie undervisningen mot et mer elevnært perspektiv, noe han i større grad opplever å kunne gjøre etter innføringen av LK20. Geir har et fokus på valg av tema som beskriver samtiden og aktuelle samfunnsproblemer. Han beskriver samfunnsfag som et aktualitetsfag, som hele tiden speiler hva som er aktuelt i samfunnet. Samfunnsfagets rolle er derfor å fange opp aktuelle problemstillinger og diskusjoner på samfunnsnivå, og det er han opptatt av å få frem i undervisningen sin, som gjør at han foretrekker å diskutere dagsaktuelle temaer:

**Geir:** Det er jo mye som er basert på fortløpende aktuelle politiske debatter, endringer som skjer i samfunnet, enten det dreier seg om klima eller stortingsvalget, eller hvordan man håndterer internasjonale problemer. Så føler jeg at alt, og egentlig også lærebøker også, eller hvordan vi legger opp undervisningen, er ganske tett knyttet opp til utviklingen de siste årene, med dagsaktuelle spørsmål.

**Meg:** Ja, er det temaer du foretrekker å diskutere?

**Geir:** Ja, hvis det er temaer som er aktuelle i nyhetsbildet, så er det jo kanskje enklere å få elevene med på det.

Både Einar og Geir trekker frem fordelene av å velge tema som engasjerer elevene. Einar har et klarere fokus på diskusjoner som tar utgangspunkt i elevenes livsverden, mens Geir går mer i retning av å ta opp dagsaktuelle temaer i nyhetsbildet for diskusjon i klassen. Marie ser likhet

med Einar, fordeler ved å ha mulighet til å tilpasse undervisningen nært elevenes livsverden. Hun advarer allikevel om at man må kunne ha to baller i lufta samtidig. Elevene må eksponeres for kunnskap og læring om samfunnet, som ikke bare angår dem selv:

**Marie:** Ja, det er jo en annen ting som er veldig viktig i Fagfornyelsen da, dette med relevans. Når det passer så bør man jo selvfølgelig gjøre ting så nært elevene som overhodet mulig, men det er jo også en del av dette med demokrati og medborgerskap som innebærer å se de litt større demokratiske prosessene i samfunnet vi lever i. Så jeg tror ikke vi bare kan gå rundt å prøve og være hippe og kule for ungdommen også, de må også mene noe om noe som ikke angår akkurat hva som skjer foran nesa til elevene nå.

Maries perspektiv går altså ut på at man ikke kan basere tema for diskusjonen kun ut fra elevenes livsverden. Det er viktig at elevene får kunnskap om demokratiske prosesser som skjer på et mer overordnet plan.

#### **4.1.4 Kontroversielle og sensitive tema – hvordan forholder lærerne seg til følelsers plass i diskusjonen?**

Hvordan forholder lærerne seg til elevenes følelser i diskusjoner som omhandler kontroversielle eller sensitive tema? Flere av lærerne uttrykker at de ønsker takhøyde i klasserommet til å kunne snakke om de fleste temaer, men at det for enkelte temaer krever mer forberedelse enn andre. Flere av lærerne beskriver det allikevel som utfordrende å undervise i temaer som for elever kan være sterkt følelsesmessig engasjerende, eller ha sterke personlige meninger rundt. I utdraget fra intervjuet med Sofie kommer det tydelig fram at hun ønsker følelser velkommen i klasseromsdiskusjonen, men med visse betingelser. For Sofie er det viktig at elevene lærer seg å begrunne meningene sine, enten det er mye eller lite følelser bak meningen. Uavhengig av om temaet berører elevenes følelser er det viktig at fakta også fremlegges, der det er mulig. Samtidig ser Sofie også viktigheten av å kunne se andre sider av diskusjonen, til tross for at man er følelsesmessig engasjert på en annen side:

**Sofie:** Ja, det er noen temaer jeg er litt mer varsom med. Det vil si, noen temaer trenger man mer forberedelse med. Homoseksualitet, religionsfrihet kontra ytringsfrihet er eksempler her. De vekker veldig sterke emosjoner/følelser, så det blir ofte en heftig diskusjon uten at det er så veldig nyttig, siden enkelte blir så hisset opp, at de bare vil si sin mening – og det skjønner jeg, de har nok en god grunn til det. Men det synes jeg er vanskelig, å utfordre meninger de har rundt et slikt tema.

**Meg:** Skjønner. Følelser/emosjoner som du nevner her nå. Er det viktig at det har en plass i diskusjonen?

**Sofie:** Jeg prøver jo å forklare at du kan ha følelser, fordi når man veier argumenter for og imot – valget du tar, valget du vektlegger og synes er viktig er jo egentlig ofte et verdispørsmål, hvert fall i samfunnsfag. Men jeg prøver jo å gjøre de bevisst på at det ofte er et verdispørsmål. Så lenge de er bevisst på hvorfor de har disse følelsene for et tema, og at de begrunner disse, da er det OK. Men hvis du bare begynner å skrike, da blir det ingen nyttig diskusjon. Jeg tror nok mange elever er vant til å bare diskutere med følelsene, så for å motarbeide det prøver jeg jo å vektlegge fakta da. Pust inn, pust ut, ta et steg tilbake. Viktig å gjøre de bevisst på den andre siden av diskusjonen. Disse følelsene er jo ganske personlige, og det finnes jo mennesker på andre siden som har sterke følelser for det. Så det er viktig å kunne forstå det, empati er jo en stor del av det.

Det er tydelig at Sofie har en klar formening om at elevene må kunne uttrykke følelser for et tema, med forbehold at de kan begrunne det de føler og kunne lytte til andre sider av saken. På dette punktet skiller Thomas seg fra de andre lærerne. Thomas gir, som jeg har vært inne på allerede, uttrykk for et mer faglig fokus i undervisningen. Tema for diskusjonen kan godt være kontroversielt eller sensitivt, men innvendingen til Thomas er at fokuset i diskusjonen blir for subjektivt, og for lite fakta- og fagbasert:

**Thomas:** Ikke annet enn at det må være noen dagsaktuelle temaer som du ser er reelle motsetninger. Jo, også kan jeg legge til at det er temaer som mange kan lære litt av. Det er ikke fraværgrensa, fordi da blir det mange subjektive meninger. Det må være litt høyere nivå på diskusjonen/debatten. Det kan være temaer som sykefravær, formueskatt etc.

**Meg:** Er det slik at temaer som berører elevenes subjektive meninger, som for eksempel kontroversielle eller sensitive tema er mindre hensiktsmessige å ha i en klasseromsdiskusjon?

**Thomas:** Nei, jeg tenker ikke så mye på det, skal jeg være ærlig. Vi kunne godt tatt opp kontroversielle eller sensitive temaer også. Men det er igjen da at det kanskje blir litt lite fakta og faglig basert. Men i en time tar vi gjerne opp det, så lenge det ikke er en stor debatt rundt.

**Meg:** Skjønner. Hvilken plass har elevenes følelser i en klasseromsdiskusjon?

**Thomas:** Det har vel ikke så stor plass det. Jeg velger jo temaer som de ikke nødvendigvis har så mye følelser rundt, som sykefravær og formueskatt.

**Meg:** Jeg skjønner. Så du foretrekker å distansere det litt fra elevenes subjektive meninger, om jeg forstår deg riktig?



**Thomas:** Ja, nettopp.

I likhet med Sofie er fakta et viktig utgangspunkt i diskusjonen, men de løser det på et ulikt vis. Sofie diskuterer gjerne kontroversielle og sensitive tema, så lenge det foregår på noen bestemte premisser, der begrunnelse bak argumenter og kunne lytte til andre perspektiver man er uenig med. Thomas ønsker en tilnærming i diskusjonen der faget står i fokus. Det interessante er å se på temaer som har en faglig relevans, der elevene kan tilegne seg nyttig faglig kunnskap. Elevenes meninger om temaer som f.eks. fraværgrensa kan føre med seg et fokus som blir for subjektivt og personlig, og dermed beveger seg for langt bort fra det faglige fokuset, som Thomas ønsker å ha i undervisningen sin.

## **4.2 Lærerens posisjonering i klasseromsdiskusjoner**

### **4.2.1 Lærerens ståsted – er lærerens personlige mening relevant?**

Hvordan forholder lærerne seg til sine egne personlige meninger og synspunkter i diskusjoner? Fra intervjuene er det tydelige sprik i hvor åpne de er om egne meninger til elevene. Sofie har et klart standpunkt om at hun ikke er åpen om egne meninger, særlig ikke politiske.

**Sofie:** Nei, det er jeg vel aldri. Jeg synes det var litt vanskelig i forbindelse med det amerikanske valget her i fjor. Jeg prøver jo å ikke blande meg inn, fordi jeg blir jo ofte spurt om hva jeg synes osv.

Selv om hun hadde syntes det hadde vært greit å være åpen om sin egen mening til elevene, ser hun på det som problematisk for diskusjonen i praksis, og vil påvirke diskusjonen negativt, om hun tar sitt personlige standpunkt i diskusjonen.

**Sofie:** Ja. Jeg synes min personlige mening avleder diskusjoner, fordi da handler det om meg og min personlige mening. Vi er jo der for å lære de og drøfte og selv komme frem til et begrunnet synspunkt. Jeg er opptatt av at elevene kan komme frem med synspunktene sine, og at de begrunner synspunktene. Jeg er opptatt av å ikke gå mot synspunkter, men heller anerkjenne det, for så å vise at det også er alternative måter å se ting på.

I motsetning fra Sofie er Einar åpen om egne meninger i saker som klassen diskuterer, men er på noen premisser. I likhet med Sofie ønsker ikke Einar at meningene hans skal påvirke og forstyrre fokuset og retningen i diskusjonen. Einar viser til dannelsesdelen av samfunnsfaget, der elevene selv skal kunne gjøre seg opp selvstendige meninger gjennom refleksjon. Einar er derfor opptatt av å stille kritiske spørsmål, fra et mest mulig upartisk standpunkt:

**Einar:** For meg er det ikke noe personlig vanskelig med å si det, men jeg er mest opptatt av at elevene skal få mest mulig læring, og noen ganger føler jeg det kommer i veien. Hvis vi har om politikk i samfunnskunnskap i første klasse, så snakker de plutselig bare om hva jeg mener. Er du fornøyd med det nå? Det partiet vil ha høyere lærerlønn, og sånn ting.

Så jeg har de siste årene landet på en greie at om de spør meg på slutten av et tema eller på slutten av året, så svarer jeg på hva jeg mener. Men jeg vil ikke, at den dannelsesdelen av samfunnsfag skal forstyrres. Jeg vil at elevene skal få mulighet til å finne ut av dette selv, at det ikke forstyrres av meg eller andre. Jeg prøver ofte å utfordre litt med å ha politiske utsagn som ikke er knyttet til parti. For det er jo noen som tror at de er enig med noen, også når det kommer til saken viser det seg at man ikke alltid er enig da.

På spørsmålet om nøytralitet har Marie en litt annen forståelse og fremgangsmåte enn de to ovennevnte. Fra hennes ståsted tenker hun det er greit å være åpen om egne synspunkter, herunder politiske, fra starten av, slik at elevene slipper å lure på hva som er hennes standpunkt.

**Marie:** Altså, jeg har jo tenkt at det er bedre for elevene at de vet hvor jeg står. At de slipper å drive å lure på det her. Men nå stemmer vel jeg for miljøet og at det er ganske nøytralt i utgangspunktet, fordi de er uavhengige.

Flere av lærerne utdyper at deres nøytralitet er kontekstavhengig. Med temaer som er enten veldig kontroversielle eller sensitive, trekker lærerne frem viktigheten av at alt ikke kan behandles objektivt, og heller ikke bør behandles objektivt:

**Geir:** Man kan jo ikke være nøytral på absolutt alt. På noen spørsmål så vil det vil det, la oss si, hvis noen sprer ekstreme konspirasjonsteorier, nynazistisk propaganda, så vil det jo være ansvarsløst av en lærer å si at begge sider er like gode, her er det gode argumenter for begge parter.

Marie mener det vil bli helt feil overfor elevene om man skal behandle enkelte temaer helt objektivt. Hun ser på det som problematisk om man oppfordrer elever til å delta med egne meninger og være engasjerte i undervisningen, hvis man selv som lærer viser en helt objektiv og nøytral holdning.

**Marie:** Men sånn som når vi begynner prosjektet om 22. juli, så er man jo ikke nøytral. Da må man jo være til stede. Og det tenker jeg er en måte å skape godt klima i klasserommet. Jeg synes jo det er viktig at de ser at jeg ikke bare en vegg. Dette er noe som er følsomt å snakke om for alle, og det er ikke noe vi tar lett på. Og jeg kan ikke bare stå der helt objektivt, om så

skjedde det, så skjedde det. Så jeg tenker jo at hvis vi vil at elevene skal være deltagende og engasjerte, er det viktig at vi som lærere også viser når noe går inn på oss.

Lærerne har med andre ord ulik grad av åpenhet rundt egne personlige og politiske meninger, men de er alle enige i at nøytraliteten er foranderlig, avhengig av hvilke temaer man tar for seg i diskusjonen.

## **4.2.2 Lærerne uttrykker at de tilpasser rollen etter omstendighetene**

Hvilken rolle inntar læreren i diskusjonen? Og hvordan ser de på sin egen rolle i diskusjonen? Samtlige av lærerne er tydelige på at rollen deres i diskusjonen er foranderlig, og at rollen tilpasses etter hvordan diskusjonen forløper seg. En rolle flere av lærerne beskriver at de inntar er som djevelens advokat/provokatør som argumenterer mot flertallet i klassen, for enten å støtte opp om enkeltelever sin mening, eller å få frem flere motstemmer i diskusjonen. Utgangspunktet for dette er at læreren ønsker at elevene i større grad kan forstå ulike sider av et tema eller en sak man diskuterer. Dette kommer tydelig frem hos Sofie, som ofte betegner seg som en ordstyrer i diskusjonen, men som aktivt går inn i rollen som provokatør/djevelens advokat når hun merker at diskusjonen forløper seg mot en enighet, der det er få motstemmer.

**Sofie:** Ja, jeg prøver jo å ofte være en ordstyrer for diskusjonen. Og oppsummere hvilke argumenter som er blitt sagt. Jeg tilpasser rollen litt underveis, avhengig av hvordan diskusjonen går. Det kommer litt an på hvordan diskusjonen går. Hvis det er to ulike synspunkter, der noen er for og imot, da føler jeg at jeg godt kan bare være en ordstyrer og holde meg utenfor samtalen i diskusjonen. Men det skjer jo noen ganger at alle elever er enig i at noe er bedre enn noe annet, og da synes jeg det er viktig å gå inn i en rolle som djevelens advokat, men prøver jeg jo å tydeliggjøre at det ikke nødvendigvis er min mening. Men at man ofte kan argumentere for en gitt sak fra flere ståsteder.

Einar er også veldig klar på at han ønsker å få frem motstemmer mot flertallet, uavhengig om det er hans mening eller ikke. Formålet med dette er å få frem flere stemmer og synspunkter i diskusjonen:

**Einar:** Veldig ofte tar jeg den rollen som argumenter mot det elevene i flertall mener, selv om det kan være langt unna min personlige mening. På denne måten ønsker jeg å få frem motargumenter.

Et bakteppe som både Einar og Marie nevner er den dobbeltrollen læreren har for elevene. Der læreren står for undervisningen for elevene, samtidig som de fungerer som en dommer

som vurderer elevenes prestasjoner. Dermed kan det, som Einar uttrykker, være utfordrende å få frem elevenes synpunkter, fordi de ønsker å bli godt likt av læreren, og derfor kan tilpasse sine utsagn etter det:

**Einar:** Det har nok en stor rolle. Det er lett å glemme synes jeg da, at det er et skeivt maktforhold mellom lærer og elev. Som lærer står man for undervisningen og i tillegg synes jo elevene at jeg som lærer er en slags portvokter for framtida deres. Og derfor så er det jo utfordrende at en del elever tilpasser det de sier til det de tror lærerne vil høre, for eksempel.

Dette skjeve maktforholdet kan som Marie nevner, være i veien for opplæringen av elevenes demokratiske ferdigheter:

**Marie:** Ja, at man har den dobbeltrollen som dommer og den som skal tilrettelegge for et sted hvor elevene skal få lov til å utvikle sine demokratiske ferdigheter, og få prøve ut meningene sine.

Marie er derfor opptatt av at hun skal tilrettelegge for en diskusjon, der tilstedeværelsen hennes er minimal. Hun bruker mye tid på forberedelser til diskusjoner, og er veldig til stede i denne fasen, slik at elevene kan benytte seg av en verktøykasse underveis i diskusjonen:

**Marie:** I det debattopplegget som jeg nettopp nevnte er jeg jo veldig mye inne hos gruppene når de prøver å finne argumenter, og hjelper dem å finne gode kilder, hjelper dem å formulere argumentene så de skal bli gode. Men i selve debatten prøver jeg å tenke at jeg ikke må være for til stede, for da blir det så lett å snakke til meg, i og med at det er jeg som sitter på karakterboka. Så da er jeg tydelig på at de skal snakke med hverandre.

Videre nevner lærerne rollen som ordstyrer og moderator for diskusjonen, som noe de ofte inntar i diskusjonen. Tanken bak dette er at lærerne ønsker at elevene selv skal kunne utfolde seg i diskusjonen og øve opp ferdigheter innenfor argumentasjon og aktiv lytting.

**Geir:** Jeg føler nok både moderatorrollen og ordstyrerrollen er noe jeg ofte går inn i. Der jeg forsøker å gi ordet til flest mulig, gå rundt og observere hva de faktisk sier for å få et slags inntrykk i hva slags nivå de er på og hva de har fått med seg her. Jeg tenker også det er kjempefint om de følger opp hverandres ytringer. Man skal jo selvsagt bryte inn om det er noe de sier som er helt utenom, usaklig eller er bare på kjødd. Da vil jeg bryte inn for å komme tilbake til utgangspunktet. Men dette føler jeg sjeldent er et problem. Hvis den ene sier noe, og den andre åpenbart er helt uenig, så tenker jeg det bare er flott at de følger opp hverandres innspill. Dette skjer jo i større grad i mindre grupper, men også i plenum er jo ikke dette noe problem, så lenge de holder seg innenfor saklighet.

Slik som Geir nevner handler det om at elevene selv skal øve på å være en deltager i diskusjonen, uten at læreren spiller en aktiv rolle, så frem til diskusjonen holder seg innenfor en saklig ramme.

Thomas har en fremgangsmåte i diskusjonen hvor han underveis ser an hvilke argumenter som blir belyst. Om det er argumenter han savner, eller elever som ikke deltar, stopper han opp diskusjonen for å få frem mer meningsmangfold:

**Thomas:** I en åpen diskusjon i plenum er det utfordrende å få med alle sammen, og prøve å oppmuntre de til å komme inn i diskusjonen. Det kan f.eks. være at i den diskusjonen vi har mellom to elever, så stopper jeg heller saken, så tar vi en pause midt i. Og da snakker jeg med de som ikke har sagt noe enda, og gir de noen tips til hva de kan si da.

**Meg:** Ja, så en pauseknapp på de mest aktive, så går du inn til de som ikke har sagt noe?

**Thomas:** Ja, da stopper jeg diskusjonen og bidrar der det trengs.

Slik det kommer frem fra Thomas sine uttalelser ønsker han at elevene diskuterer med hverandre, og at han selv ikke er en aktiv part i diskusjonen. Dette gjelder for øvrig ikke hvis det er ubalanse i diskusjonen, og argumentene blir for ensidige:

**Thomas:** Hvis den ene overkjører den andre, så blander jeg nok meg inn og bidrar med flere argumenter til den overkjørte parten.

### **4.2.3 Hvordan sier lærerne at de skaper et klima for god diskusjonspraksis i klasserommet?**

Hva fremhever lærerne som viktig i opplæringen av elevenes demokratiske ferdigheter i diskusjonen? Har de noen grep de foretar seg for å sikre en god diskusjonspraksis? Og hvorfor er disse grepene nyttige? I dette avsnittet vil jeg se nærmere på lærernes beskrivelser av et godt klima for diskusjon og hvordan de arbeider med å fremme dette.

Funn fra intervjuene viser at den viktigste bestanddelen for gode diskusjoner i klasserommet er å ha et godt klassemiljø. Det må være gode relasjoner i klassen, både mellom elevene og mellom elevene og læreren. Ifølge lærerne fører gode relasjoner med seg at elevene tør å ta ulike standpunkt, tør utfordre hverandres argumenter, og tør å være åpen for å endre mening underveis i diskusjonen. Dette krever, ifølge Marie og Sofie, gjennomgående arbeid gjennom hele skoleåret:

**Marie:** For det første, for at man skal klare å skape et klima i klasserommet hvor elevene tør å ytre seg hvis de har en mening, eller tør å gå inn ut ifra en rolle eller posisjon de har blitt tildelt, handler det om at de er trygge på hverandre, og at det er et godt klassemiljø. Det er viktig å jobbe med det fra første start, at man jobber gjennomgående med det. At folk først må diskutere ting i grupper, så skal vi høre noe fra alle gruppene. Vi snakker selvfølgelig også om hvordan vi reagerer på hva andre sier i for eksempel fagstamtaler. Vi snakker om aktiv lytting, at man skal respektere hva andre sier. Det er noe som kommer godt frem i Fagfornyelsen. At man skal spille videre på hva andre sier, stille oppfølgingsspørsmål og at det er en ferdighet i seg selv da.

**Sofie:** Ja, det er jo et langsiktig prosjekt. Jeg merker forskjell på når jeg er halvveis i et skoleår, kontra starten. Det er lettere for meg da å utfordre elevene til å uttale seg foran klassen. Dette handler jo om relasjonsbygging. Viktig å gi de masse ros. Og ofte sier jeg jo på forhånd at noen skal presentere, da er jeg tydelig på at man skal ha respekt for medelevene dine. Følg med og hør etter. Jeg er jeg tydelig på å gi en leksjon i dette på forhånd, og dette krever mye forarbeid.

Gode relasjoner og respekt for hverandre bør derfor ligge i bunn, og er noe som må jobbes med fra starten av skoleåret. Videre er det flere av lærerne som uttrykker at de aktivt jobber med rammene innenfor klasseromsdiskusjonen. Marie har en tydelig tilnærming ved å involvere elevene i utarbeidingen av regler og normer for diskusjonen i klassen. På denne måten tenker de at elevene føler mer eierskap til reglene, og det blir derfor lettere for elevene å overholde de:

**Marie:** Vi kan f.eks. jobbe med å ha en økt som handler om at vi lager felles regler for diskusjon i klasserommet. Hvordan er det vi ønsker at diskusjonen skal være. Og hvordan skal vi opptre i en diskusjon. Det er stor grad av elevmedvirkning. Det gjør vi sammen i fellesskap. Jeg gjør det alltid med elevene, at de er med å lage kjennetegn på måloppnåelse, regler for diskusjoner osv.

**Meg:** Så dette legger grunnlaget for diskusjonspraksisen i starten av skoleåret?

**Marie:** Ja, da vet de jo hva som kreves når vi lager reglene for diskusjon. Da er det fleste med på at påstandene vi kommer med skal være godt oppbygde, kilder skal være pålitelige, viktige at det skal handle om sak og ikke person.

**Meg:** Hva vil du si er fordelen med det?

**Marie:** Nei, det er jo at man kan bruke det mot dem. Hehe, nei da. Da har de jo en litt annen refleksjon av hva som skal til og en forståelse for hva som kreves i diskusjonen, fordi de har satt ord på det selv. Det er tanken bak det.

Vi ser altså at lærerne jobber aktivt for å skape et godt og trygt klima i klassen, som er bygget på gode relasjoner, respekt for hverandre og saklighet i diskusjonen. I arbeidet med å skape et slikt klima i klasserommet er med andre ord læreren helt sentral. En litt annen tilnærming til å skape et godt klima for klasseromsdiskusjoner finner vi hos Einar. I tillegg til å jobbe med gode relasjoner og respekt for hverandre innad klassen, har han hatt god erfaring med å invitere eksterne aktører inn i klasserommet:

**Einar:** Jeg har hatt god erfaring med å trekke inn andre. Ulike organisasjoner og foreninger som gjør skolebesøk for eksempel skeive muslimer. De er veldig flinke og veldig vant til å bli utfordret og få sterke meninger og de vet hva de går til. Og det tror jeg er viktig som lærer å anerkjenne at man ikke er ekspert på alt eller kan alt. Det er mange som kan mye enn deg på et gitt tema, så ikke vær redd for å involvere andre. Også er det kanskje litt greit, fordi den som kommer skal kun være der den dobbeltimen, og at det er tryggere å komme med meningen sin fordi den du spør ikke skal sette karakteren din. Det kan være fint i ulike sammenhenger.

Einar mener med andre ord det er flere fordeler med dette. Igjen tar Einar opp det problematiske ved at elever kan vegre seg for å ytre sin mening til læreren, i frykt for negative konsekvenser i vurderingssammenheng. Ved å trekke inn eksterne aktører, som ulike organisasjoner eller foreninger, vil man i større grad åpne opp for at elevene kan stille spørsmål direkte til de ulike aktørene, og sånn sett oppleves tryggere for elever å ytre ulike meninger.

Hva gjør læreren der diskusjonen blir usaklig, eller går over styr? Hvilke grep foretar læreren seg for å gjenopprette sporet i diskusjonen og sikre et klima for god diskusjonspraksis? Både Einar og Marie trekker frem viktigheten av å bryte inn i diskusjonen når det er behov for det:

**Marie:** Men jeg tenker jo også at det er noe man kan ta opp hvis man oppfatter at det er mye usaklig argumentasjon i en diskusjon/debatt, hvor man da kan ta det opp i klasserommet etterpå. Og snakke om det, hva vi så hva det gjelder saklighet og hvordan vi argumenter. Skal vi gjøre det annerledes neste gang, om noe av elevene har noen tanker rundt det. Rett og slett ha en metasamtale om saklig og usaklig argumentasjon, fordi det er kjempeviktig

Samtidig advarer Einar mot å komme med for harde sanksjoner på elevenes atferd, da man kan ende opp med «å miste klassen» ved at uroen eskalerer ytterligere. Einar mener det heller

er bedre å ta opp tråden med eleven en-til-en etter timen. Igjen går gode relasjoner igjen, som en viktig nøkkel for å skape et godt klima for diskusjonspraksis:

**Einar:** Jeg tror det er viktig at jeg reagerer på en eller annen måte, hvis folk tar for mye plass, er ute etter å sabotere og være usaklige. Da er det viktig at de andre ser at det her ikke er greit og at det blir reagert på. Men så tror jeg jo ofte at det er en grunn til at de oppfører seg på den måten, og at å gi harde konsekvenser av en slik type oppførsel kan være skummelt. Og det har jeg jo sett også da, at man kan miste hele gruppa på det. Hvis du da bestemmer deg for å sette ned foten, kan selv de som synes det i utgangspunktet var irriterende, stille spørsmål til hva som var vitsen med harde reaksjonen din. Så her er relasjon nøkkelen. Jeg tror man kommer lenger med å snakke med eleven en-til-en etterpå. Men der og da handler det kanskje om at man er tydelig med et smil i øyne. For eksempel «Dette hører ikke hjemme her, dette tar vi i pausen. Kan vi ikke heller snakke om dette?» Formidle at dette gjør vi ikke nå, men vise at jeg ser deg.

#### **4.2.4 Lærerens opplevelser rundt utfordringer ved bruk av diskusjon i klasserommet**

Hva opplever lærerne som utfordrende med å ha en diskusjon i klasserommet? Ut fra beskrivelsene til lærerne er det stor variasjon i hva de opplever som utfordrende.

Hovedpunktene lærerne trekker frem er elevenes utfordringer med å lytte til hverandres argumenter, utfordringer knyttet til saklighet, og utfordringer knyttet til bidrag og engasjement i diskusjonen. Sofie og Thomas representerer to motpoler på området som berører utfordringer ved bruk av diskusjon. Sofie forsøker iherdig å lære elevene sine å lytte til hverandre, og bygge svarene på hverandres argument. Dette går nemlig ofte helt over styr:

**Sofie:** Jeg prøver jo å modellere at de må rekke opp hånden, fordi hvis det er et tema som engasjerer, er det ofte at meningsutvekslingen går over styr og det oppstår ulike diskusjoner innad i klasserommet. Jeg ønsker jo at elevene har forstått hva den andre har sagt, før de kommer med en mitraljøse med sine argumenter. Da prøver jeg ofte å gripe inn. Jeg prøver å få elevene til å gjenta hverandres argumenter, før de kommer med sitt argument.

Så jeg prøver å ha en diskusjonsform der de ikke kan si noe i en debatt, før de har gjentatt det som den forrige personen sa, men det i seg selv er vanskelig. Og her snakker vi 3. klasse, og det synes jeg er litt skummelt.

Thomas derimot, synes elevengasjementet er så lavt at det sjeldent og nesten aldri er meningsutveksling mellom ulike elever:



**Thomas:** Det er sjeldent i klasserommet at en elev går mot en annen elev, og de diskuterer mot hverandre foran hele klassen. Det skjer veldig sjeldent.»

Thomas trekker derfor frem bruken av formell vurdering som et nødvendig virkemiddel for å få frem engasjement i diskusjonen:

**Thomas:** ... man må nesten ha karakter eller man må gi en vurdering i hvert fall, som teller. Eller så opplever jeg at en del ikke gidder å si noen ting, eller ikke har gjort noen forberedelser. Så det må ha en konsekvens hvis man ikke har forberedt seg, ellers så blir det ikke noe ut av diskusjonen.

Engasjementet fra elevene i diskusjonen oppleves med andre ord veldig ulikt for de to lærerne, og de har derfor ulik fremgangsmåte å løse utfordringene sine på. De jobber på to forskjellige skoler med ulik profil, men begge fremhever at kunnskapsnivået ofte kan være lavt. Dette ser vi også gjennom Thomas sitt utsagn:

**Thomas:** Det er jo ikke så lett å ha en debatt på sparket, fordi mange elever ikke har forkunnskaper nok til det. Jeg har for eksempel en time om Brexit der bare noen elever visste hva det var for noe, så det er viktig at de er forberedt, med mindre det er temaer som fraværdebatt eller temaer som du ikke trenger å forberede deg på.

Bruken av diskusjon følger derfor med seg mange ulikeartede utfordringer som kan slå veldig ulikt ut i hvordan læreren tilrettelegger for en god diskusjon og dermed helt ulik strategi når det kommer til å gjennomføre en diskusjon.

## **4.3 Løsninger på utfordringer i diskusjonen – lærernes strategier**

Som nevnt i ovennevnte kapittel 4.2.4 om lærernes opplevde utfordringer ved diskusjon, uttrykker flere av lærerne manglende engasjement og deltagelse som en av de største utfordringene ved bruk av diskusjon i klasserommet. Hvilke strategier uttrykker lærerne at de foretar seg for å få frem mer elevengasjement og deltagelse i diskusjonen?

Skal læreren kunne skape et godt diskusjonsklima i klasserommet er engasjement og deltagelse i diskusjonen en forutsetning. Som tidligere nevnt er mange av lærerne opptatt av at undervisningen skal nærme seg elevenes livsverden. Marie, som tidligere beskrevet, er opptatt av viktigheten av balanse mellom elevenes livsverden og lære og demokratiske prosesser, uttaler seg følgende om koblingen mellom elevenes livsverden og engasjement:

**Marie:** Ofte så er det jo sånn at jo nærmere noe ligger elevene selv og deres livsverden, jo mer engasjement kan det bli.

Koblingen mellom elevenes livsverden og engasjement finner vi som tidligere nevnt også hos Einar. Engasjementet til eleven kommer gjennom deres livsverden og derfor er han opptatt av at undervisning ikke kun skal basere seg *om* det faglige tema for undervisningen, men med tydelig innfallsvinkel på et gitt tema som tar utgangspunkt i problemstillinger som kan aktualiseres gjennom elevenes hverdag:

**Einar:** Når du har en kunde på deltidsjobben din og møter ulike meninger og uenigheter i dette. Eller det å delta i et arbeidslivsdemokrati ved å organisere seg på deltidsjobben. Det handler om å prøve å koble den praktiske kunnskapen mot den mer teoretiske. Jeg tror det er viktig at det ikke kun blir kunnskap om demokrati, men at man tar utgangspunkt i det som er nært elevene.

Den praktiske kunnskapen Einar her gir uttrykk for baserer seg altså på elevenes hverdag gjennom for eksempel arbeidslivet.

En annen viktig bestanddel for å øke engasjement og deltagelse i diskusjonen, er ifølge lærerne å sørge for nok tid til forberedelser. Å ha spontane diskusjoner på sparket kan gagne noen elever som har forkunnskap på et tema, men det kan også forhindre mange elever fra å delta, fordi ikke alle sitter på den samme forkunnskapen. Ved å bruke tid på forberedelser før diskusjonen mener Geir at man legger grunnlaget for at flere får forutsetninger til å kunne delta i diskusjonen, ved å tenke ut ulike argumenter før man uttaler seg om en sak:

**Geir:** Jeg har vel lagt opp ganske mye sånn at de ikke bare hives rett i diskusjonen. Før den tid har man vel kanskje lest lærebok, hatt presentasjoner, elevene kan ha valgt oppgaver til presentasjoner, vi har sett diverse klipp eller dokumentarer, slik at vi får frem mange sider av ulike problemstillinger. Sånn at ikke bare de som er veldig interesserte og engasjerte kan komme med masse bidrag på sparket, men at elevene får tid til å skrive ned sine tanker og lese seg opp på det aktuelle temaet, kanskje få idémyldret litt med makkeren før man starter å diskutere et tema i større grupper.

### **4.3.1 Gjøre diskusjonen skriftlig – en løsning for mer saklighet og elevengasjement?**

Det at elevene får tid til å forberede argumenter skriftlig, slik som Geir beskriver, er noe flere av lærerne trekker frem som et viktig verktøy for å få til gode diskusjoner. Slik vi har sett

Sofie beskrive i tidligere avsnitt, er ofte utfordringen hennes å få elevene til å lytte til hverandre og få diskusjonen over på et saklig spor:

**Sofie:** Ja, fordi for å få til en god diskusjon tror jeg det er viktig at man puster inn, puster ut, og får noen argumenter i hodet, og jeg tror det er mye lettere å gjøre skriftlig. Fordi man har en påstand skriftlig foran seg, er det lettere å forholde seg til argumentene.

Det er altså viktig å gi elevene tid til å forberede argumentene i diskusjonen skriftlig på forhånd. Noen av lærerne bruker også skriftlig argumentasjon i selve diskusjonen. Einar og Thomas har gode erfaringer med å gjennomføre nettdebatter. Enten gjennom oppgaver som går på å redigere et utdrag nettdebatter fra kommentarfelt, der elevene har i oppgave å komme med faglige begrunnede argumenter:

**Einar:** I en ny samfunnsfagsbok er det en fin oppgave med et utdrag av en nettdebat og så er en av oppgavene at elevene skal hjelpe disse nettdebattantene med å komme med faglig innhold i de innleggene de skriver, ved å skrive argumentene om.

Eller som i Thomas sitt tilfelle, at elevene diskuterer skriftlig et utvalg av temaer i vurderingssammenheng, der vurderingskriteriene legger vekt på at man klarer å besvare argumenter med faglig begrunnelse:

**Thomas:** Her kan man velge ulike temaer elevene skal forberede seg på å diskutere. Så fungerer det sånn at elevene legger inn argumenter for en sak, også får de motargumenter. Også går de da mot hverandres argument om saken. Det blir en litt sånn direkte utveksling, som i et kommentarfelt. Da er det et av vurderingskriteriene, at de må ha besvart samtlige motargumenter, som går mot deres standpunkt. Det må de vise til.

### **4.3.2 Rollespill eller tildele bestemte standpunkt – en mulig løsning for mer elevdeltakelse og mer saklighet?**

Hva gjør læreren hvis ingen i klassen ønsker å mene noe om en sak, eller har for lite kunnskap til å bidra i diskusjonen? Flere lærere beskriver fordeler med å gi elevene bestemte standpunkt eller roller de skal representere i diskusjoner. Fordeler som trekkes frem her er at elevene får mulighet til å sette seg inn i en sak eller problemstilling fra ulike ståsteder, også i standpunkt de ikke nødvendigvis er enige med selv:

**Einar:** Det å tildele roller er jo ganske gøy da. At de ikke bare må sette seg inn i et standpunkt, men også spille ut den rollen. Det er det noen elever som synes er veldig gøy å få lov til, og noen som ikke helt klarer å forstå at dette er en rolle. Det klassiske er jo en debatt om politikk, den type spørsmål. Jeg har brukt et rollespill om en rettssak, der elevene får i

oppgave å lage forsvar for personer man i utgangspunktet tenker man ikke skal forsvare. Da har det kommet frem i ettertid at de synes det var interessant og at de skjønner hva som er poenget med for eksempel en rettssak der at alle skal få en høring.

**Geir:** At elevene blir tvunget til å innta et visst standpunkt, enten dette er om oljeboring et spesielt sted, eller det er skoleuniformer. Det kan være hva som helst, men det er viktig at noen elever representerer den ene siden, noen andre representerer den andre. Elevene kan forberede seg på best mulig argumenter for sin sak og forberede seg på å imøtegå motpartens argumenter. Da kan jeg ofte prøve å organisere til et litt uventet rollebytte underveis. Da får man nok ganske god innsikt og bedre forståelse for de ulike sidene i saken, og hvordan de tenker, uavhengig om man er enig i det eller ikke.

Rollespill er med andre ord anvendelig som en form for perspektivtaking, der man lever seg inn i roller og standpunkt man i utgangspunktet ikke innehar. Samtidig påpeker Einar også hvordan dette kan fungere i vurderingssammenheng, der hvordan du argumenterer for standpunktet er fokusområdet, ikke din egentlige personlige mening:

**Einar:** Da får elevene en utdelt jobb ved for eksempel å forsvare homofile eller transpersoners rettigheter. Og elevene får en vurdering etter hvordan hen forsvarer denne posisjonen. Da gir jeg eleven beskjed om at ens egen mening ikke er relevant for tema, men måten eleven forsvarer og argumenter for sitt utdelte standpunkt. Målet da er jo at gjennom denne typen arbeid, så spisses egne meninger.

I tillegg til å spisse egne meninger, og få bredere refleksjon rundt et tema, ser vi også at elevene får trent på ferdigheter i å diskutere, ved å forholde seg saklig og lyttende til motparten og argumentere for sitt syn på en faglig begrunnet måte. Sofie peker blant annet på fordelene med rollespill ved at elevene kan få mulighet til å innta en posisjon der de selv ikke er personlig involvert med egne meninger, og dermed vil kunne reflektere mer rasjonelt over ulike tema man diskuterer:

**Sofie:** Jeg ser fordelene av å gi elevene standpunkt i en sak, der de skal representere et perspektiv/syn av en sak. Jeg tenker at man får litt mer distanse fra følelsene og det vil være lettere å tenke rasjonelt om rundt et tema når man har fått et utdelt standpunkt.

Det at elevene ikke representerer egne meninger kan også føre til at terskelen for å delta og vise engasjement i diskusjonen blir lavere. Som Geir påpeker kan rollen eleven får utdelt gjøre eleven mindre redd for å ytre mening, i og med at det ikke går på egne personlige holdninger:

**Geir:** En type konstruert diskusjon som rollespill er jo noe jeg kan benytte meg av. Dette med å gå inn i en rolle kan jo få de til å føle seg tryggere på seg selv og sitt bidrag. At de ikke representerer seg selv og sin mening i like stor grad, og derfor kan delta mer.

Rollespill kan også implementeres i undervisningen for å gi økt forståelse om et tema. I utsagnet fra Marie kan rollespill brukes til å speile ulike ideologiers fordeling av goder i samfunnet. Her er elevene nødt til å sette seg inn kunnskap om ideologien, samtidig som de må lage faglige begrunnede argumenter om hvorfor deres syn er til det beste. Elevene får dermed både kunnskap om de ulike ideologiene og øvelse i diskusjon gjennom å argumentere for sitt ståsted:

**Marie:** Ja, da er det jo det med å tillegge folk ulike roller. Når man for eksempel har om fordeling av goder, så skal man se hvordan de ulike ideologiene har ulik oppfattelse av hva som er rettferdig fordeling av goder. Og da kan man jo tillegge grupper forskjellige perspektiver, også må de argumentere for hvorfor det for eksempel er liberalistene sitt syn på fordelingen som er riktig, hva mener de er en rettferdig fordeling kontra sosialistisk syn.

## 5.0 Diskusjon/drøfting av funn

Jeg vil i dette kapittelet diskutere hovedfunn opp mot tidligere presentert teori og forskning. Kapittelets oppbygning svarer til mine tre forskningsspørsmål og følger strukturen: (i) diskusjon i samfunnsfag; (ii) lærerens rolle i diskusjonen og; (iii) strategier for god diskusjonspraksis.

### 5.1 Diskusjon i samfunnsfag

Analysene i denne oppgaven finner tydelige forskjeller i informantenes beskrivelse av formålet med diskusjoner i samfunnsfag og vektlegging av ulike kunnskapsområder, som kan gi uttrykk for ulike spenninger i samfunnsfaget. Dette gjelder især spenningen mellom det Sandahl (2019) beskriver som *interne* og *eksterne* mål i faget, og Olson (2020) sin inndeling i *vitenspor* og *visshetspor*. Lærernes beskrivelser av diskusjoners formål i faget kan også knyttes til Christensens (2015) didaktiske modell om kunnskapsområder i samfunnsfag. Som tidligere nevnt i kapittel 2.1, er undervisning i samfunnsfag ifølge Christensen (2015) ideelt basert på en veksling mellom de ulike kunnskapsområdene 1) elevenes livsverden, 2) aktuelle saker og problemstillinger, 3) demokratiske verdier, og 4) samfunnsvitenskapelige disipliner. Ifølge Christensen (2015) kan veksling mellom disse kunnskapsområdene bidra til en helhetlig samfunnsfagundervisning og læring. Som det kommer frem av analysene mine i denne oppgaven, vektlegger lærerne forskjellige områder når de uttrykker seg om formålet med diskusjon i samfunnsfag.

Einar uttrykte at formålet for klasseromsdiskusjoner er nærmest kunnskapsområdet som knytter seg til elevenes livsverden. Ut ifra Einars beskrivelser er han opptatt av å ta utgangspunkt i og knytte temaene han snakker om nært elevenes livsverden (Christensen, 2015). Einar ønsker mye engasjement og iver i diskusjonen, og det opplever han at han får ved å knytte tema for diskusjon så nært elevene som mulig. Dette kan knyttes opp både til *visshetsporet* til Olson (2020) og *eksterne mål* hos Sandahl (2019). Ut ifra begge forståelsene kan vi konkludere med at Einar har en tilnærming til diskusjonen der han ønsker at elevenes erfaringer skal komme frem, opp mot temaet for diskusjonen. Ved å ta utgangspunkt i tema som berører elevens livsverden og hverdagserfaringer. Slik styrker Einar den subjektive koblingen mellom elevene og det samfunnsfaglige innholdet som arbeides med gjennom klasseromsdiskusjoner (Olson, 2020; Stray & Sætra, 2016). Einar legger derfor opp til en diskusjonspraksis og læringsprosess der elevene er subjektet og utgangspunktet for diskusjonen. Et eksempel som kan brukes i denne sammenheng ser vi når Einar uttrykker at

undervisningen ikke bare skal dreie seg *om* demokrati, men hvordan demokrati kan forstås praktisk, ut ifra elevenes livsverden, i dette tilfellet som arbeidstakere. Her kan vi trekke inn Stray (2012) sin forståelse av *om*, *for* og *gjennom* demokrati, og det er tydelig at Einar ønsker seg en tilnærming som baserer seg på de to sistnevnte, ved at han er opptatt av at elevene skal opparbeide seg praktisk kunnskap innenfor arbeidslivdemokratiet som de kan anvende i sin nåværende deltidsjobb.

Å ta utgangspunkt i elevenes liv og interesser i samfunnsfagundervisningen kan ha positiv sammenheng med elevens motivasjon for samfunnsfag (Børhaug & Borgund, 2018) og deres forståelse av samfunnsfagets relevans for demokrati og medborgerskap (Mathé & Elstad, 2018). Samtidig, prioritering av livsverdenområdet i diskusjoner i samfunnsfag kan medføre at diskusjonene taper sitt potensial for samfunnsfaglig læring ved at de ikke hever seg over samtaleene elevene har med venner eller familie i hverdagen, og dermed heller ikke deres hverdagsforståelser (Sandahl, 2015). Børhaug (2017) er også inne på noe av det samme når han påpeker et manglende fokus på samfunnsfaglig kunnskap og perspektiver i forståelsen av demokrati og medborgerskap i LK20, som ifølge ham kan medføre at elever ikke blir rustet til å navigere i komplekse politiske og demokratiske institusjoner. I tråd med dette vil jeg argumentere at det kan være fordelaktig å balansere et fokus på livsverden med andre samfunnsfaglige kunnskapsområder. Likevel er livsverden utvilsomt et viktig område i samfunnsfag. Som understreket av Blennow, er samfunnsfagundervisning frakoblet elevenes liv, erfaringer og følelser, står faget i fare for å: «rob [the students] from their idealism and love for discussion» (2019, s. 41). Dette kan sees i tråd med Sofies uttalelse som understreker følelsers betydning for å skape engasjement i diskusjoner om aktuelle samfunnsproblemer.

Geir tok også utgangspunkt i elevenes livsverden. Men, til forskjell fra Einar, som beskriver en diskusjonspraksis som eksplisitt tar utgangspunkt i elevenes livsverden, legger Geir vekt på samfunnsfag som et aktualitetsfag, som hele tiden speiles av hva som foregår i samfunnet. Innholdet Geir beskriver fra diskusjoner i hans undervisning er derfor foranderlige, ettersom tema tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsmessige problemstillinger (Christensen, 2015). Dette kan knyttes til læreplanen i samfunnskunnskap vg1/vg2 der elevene blant annet skal: «utforske og presentere dagsaktuelle temaer eller debatter ved å bruke samfunnsfaglege metodar, kjelder og digitale ressursar, og argumentere for sine egne og andre sine meiningar og verdiar» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Denne omskifteligheten i fagets innhold, basert på aktualitet, kan også knyttes opp til Sandahl sin forståelse av *samfunnsfagets eksterne mål* (Sandahl, 2019). Å inkludere elevsyn på samfunnsaktuelle spørsmål i diskusjonen

påpekes av Sandahl (2019) som en god måte å få frem elevengasjement på, og dette stemmer godt overens med Geirs utsagn om hvorfor han velger en inngang til diskusjoner som baserer seg på aktualitet. Samtidig, påpeker Sandahl (2019) spenningen mellom eksterne og interne mål, og viktigheten av å balansere dette. Hvis diskusjonen kun fokuserer rundt elevenes bidrag til aktuelle saker i nyhetsbildet kan undervisningen bli for relativ, og dermed ha for lite hold i samfunnsvitenskapelig kunnskap.

Ut ifra Maries utsagn ser hun i likhet med de to ovennevnte lærerne klare fordeler med å tilpasse undervisningen nært elevenes livsverden. Hun uttaler at engasjementet til elevene øker i takt med hvor nærme undervisningen nærmer seg deres livsverden. Allikevel påpeker Marie, som nevnt, at balansen mellom elevenes livsverden og kunnskap og demokratiske prosesser er viktig. At elevene også må kunne ha kunnskap om og forståelse av større demokratiske prosesser er et perspektiv vi finner hos nevnte Børhaug (2017) som påpeker ulempen med å rette for mye av undervisningen mot elevenes livsverden, og for lite av undervisningen mot institusjoner der demokrati foregår. Uttalelsene til Marie ligger også tett opp mot Sandahl (2019) sin forståelse av balansestillingen mellom *interne* og *eksterne* mål i samfunnsfaget og Christensen (2015) sin balansestilling mellom de ulike kunnskapsområdene i faget. Kunnskap om demokratiske prosesser ligger tett opp mot kunnskapsområdet «demokratisk verdigrunnlag» (Christensen, 2015) og i kombinasjon med Maries utsagn om å nærme diskusjonen til elevenes livsverden, er det tydelig at hun ønsker en balanse mellom ulike kunnskapsområder i samfunnsfaget.

Ser vi på Sofies utgangspunkt for diskusjonen skiller hun seg noe fra de ovennevnte når det gjelder å ønske elevengasjementet velkommen i undervisningen. I motsetning til de andre ovennevnte har hun et tydelig fokus som dreier seg mot at elevene skal lære seg demokratiske ferdigheter, herunder ferdigheter i å diskutere. Hun ønsker følelser og engasjement velkommen i undervisningen, men det må skje med visse forbehold, her er særlig fokuset på å begrunne argumenter med saklig argumentasjon og å lytte til og respektere meningsmotstanderen. Sofies beskrivelser kan knyttes til grunnleggende ferdigheter innunder muntlige ferdigheter i samfunnskunnskap vg1/vg2 i LK20 der elevene skal få opplæring i: «... å kunne formulere og fremme egne meninger og argumenter. Å lytte til, vurdere, gi respons på og videreutvikle innspill fra andre bidrar til større forståelse og respekt for meningsmangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Vi kan også forstå Sofies utgangspunkt for diskusjonen gjennom Strays (2012) forståelse av opplæring i demokratisk medborgerskap, herunder *for* demokratisk deltagelse. Stray mener en opplæring *for* elevenes



demokratiske deltagelse har et innhold som kjennetegnes av «ferdigheter og verdier som aktiviserer elevenes demokratiske beredskap» (2012, s. 22). Knytter vi dette opp mot Sofies mål for diskusjonen, harmonerer dette godt med hennes fokus på å utvikle elevenes ferdigheter, gjennom å øve på evnen til å begrunne egne argumenter med fokus på fakta, og på å respektere og lytte til meningsmotstanderne i diskusjonen.

Thomas utmerker seg i denne undersøkelsen ved å uttrykke at han ønsker et tydelig fokus på faglig innhold i diskusjoner. Til forskjell fra Einar uttrykker Thomas at han sjelden opplever noe særlig elevengasjement, og han ser ofte nødvendigheten av å ha en formell vurdering i forbindelse med en diskusjon i klassen, slik at elevene gjør forberedelser på forhånd og har mer å bidra med i diskusjonen. På denne måten opplever Thomas at han får frem et elevengasjement. En innvending som kan stilles her, er hvor reelt engasjementet hos elevene er, i og med at dette kommer i forbindelse med en vurderingssituasjon. Uavhengig av hvor reelt elevengasjementet er, er gode forberedelser før diskusjon et viktig verktøy for å få frem elevdeltagelse (Hess, 2009), og er noe Thomas sin diskusjonspraksis er i tråd med. Thomas utmerker seg også i undersøkelsen som den eneste som uttrykker at han styrer unna tema som berører elevenes følelser og personlige meninger i stor grad, med bakgrunn i at det gir et lite faglig utbytte. Dette står i kontrast til Koritzinsky (2020, s. 150), som peker på viktigheten av å legge vekt på tema som appellerer mer til elevenes følelser og evne til innlevelse, for ellers kan elevenes forståelse bli for overfladisk, formalistisk og livsfjern. Med Thomas sitt utgangspunkt for diskusjonen går han i en tydelig retning av det Sandahl (2019) kaller for *interne mål* og Olson (2020) kaller for visshetsspor, med et tydelig fokus på å utvikle elevenes demokratiske kompetanse med kunnskap og ferdigheter som også kan sies å bevege seg mot kunnskapsområdet «Samfunnsvitenskapelige disipliner» som vi finner hos Christensen (2015), der teori og fagbegreper fra samfunnsvitenskapelige universitetsfag står sentralt. Thomas sitt utgangspunkt harmonerer også godt overens med Børhaug (2017) sin kritikk mot at elevens livsverden ikke bør være utgangspunktet for demokratiopplæringen i skolen.

Tar vi i utgangspunkt i Einar og Thomas sine uttalelser, som ligger lengst fra hverandre i sitt utgangspunkt for hvilke kunnskapsområder som belyses i diskusjonen i samfunnsfag, er det nokså interessant å se på hvor forskjellig de også opplever engasjementet fra elevene i klassen. Det at de opplever en så stor forskjell i elevengasjement i diskusjonen kan skyldes at de underviser på ulike skoler, men i tråd med samfunnsfagdidaktisk teori og tidligere forskning, er det mulig å argumentere for at deres ulike praksiser forbundet med å koble ulike samfunnsfaglige kunnskapsområder i diskusjonen spiller en rolle (Christensen, 2015). Tar vi

utgangspunkt i Olsons (2020) to spor og Sandahls (2019) forståelse av målene i samfunnsfag, harmonerer Einars utsagn god overens med visshetsporet og eksterne mål i samfunnsfag, og Thomas' utsagn går i en tydelig retning av et vitenspor (Olson, 2020) og et fokus på interne mål i samfunnsfag (Sandahl, 2019). Ut ifra både Sandahls (2019) og Olsons (2020) konsepter er det tydelig at større elevengasjement forekommer i større grad i de to kategoriene visshetsporet og eksterne mål som utsagnene til Einar harmonerer med. Det er derfor nærliggende å tenke at dette også er noe av årsaken til at Einar uttaler at han opplever et større engasjement enn det Thomas beskriver i sine klasseromsdiskusjoner. Ulempen med et for stort fokus på de ovennevnte kategoriene som representerer Einars utsagn, er ifølge både Olson (2020) og Sandahl (2019) at man kan risikere å miste overordnede perspektiv på demokratiske prosesser og relevansen mot mer samfunnsvitenskapelige disipliner. Ut fra utsagnene til Einar i denne studien virker det som om mye av undervisningen knyttes opp mot elevenes livsverden. Allikevel fremstår det tydelig at Einar ønsker å koble på elevenes livsverden og hverdag opp mot demokratiske prosesser, som i det nevnte eksempelet med arbeidslivsdemokrati i elevenes deltidsjobb, og at han derfor er bevisst på balansegjøring/spenningen mellom de ulike kunnskapsområdene i samfunnsfaget.

Ut ifra den ovennevnte diskusjonen om lærernes ulike utgangspunkt i diskusjonen er det også interessant å diskutere deres forståelser i lys av teori om diskusjon ved Bridges (1979) og Hadjioannou (2007). For at en diskusjon skal finne sted krever det som nevnt at den inneholder flere synspunkter, deltagerne er spørrende og utforskende til hverandres synspunkter og bygger sin videre argumentasjon på disse, og hensikten med diskusjonen er å utvikle ny forståelse eller kunnskap om temaet som diskuteres (Bridges, 1979; Hadjioannou, 2007). I tillegg fremheves det at diskusjonen må handle om noe, og her legges det vekt på at tema eller problemstilling bør være noe elevene er interessert i å utforske i, at elevene opplever diskusjonen som meningsfull. Dette legger mange av informantene i denne studien vekt på.

Ut ifra lærerutsagnene er det tydelig at hensikten med diskusjonen fra lærernes ståsted er at elevene skal utvikle forståelse og kunnskap om det de diskuterer. I tillegg fremheves det at elevene skal bli utfordret på egne standpunkt ved å bli utsatt for andre meninger. Det er derfor tydelig at lærernes hensikt med diskusjonen er i samsvar med Bridges (1979) sine kriterier for hva en diskusjon bør bestå av. Ser vi nærmere på innholdet i diskusjonen er det derimot stor variasjon i hva lærerne vektlegger som viktig. Her er igjen den ovennevnte diskusjonen om lærernes forskjellige utgangspunkt og vektlegging av kunnskapsområder i samfunnsfag

relevant å trekke frem. Hadjioannou (2007) trekker frem at tema for diskusjon bør være av interesse for elevene. Her utmerker igjen Einars og Thomas beskrivelser som to ytterpunkter. Einars tilnærming til livsverdensområdet i diskusjonen er begrunnet med at han ønsker å skape relevans mellom faget og elevenes hverdagserfaringer og dermed få frem mer engasjement fra elevene. Dette er et syn som harmonerer godt overens med Hadjioannou (2007), ved at tema eller problemstilling som diskuteres er av «issues of interest» (2007, s. 371) for deltagerne i diskusjonen, herunder elevene til Einar. Thomas skiller seg ut her ved at han er den eneste som trekker frem formell vurdering som et virkemiddel for å få frem elevengasjement. Som tidligere nevnt er det relevant å spørre seg om det er et reelt elevengasjement som Thomas opplever ved diskusjon i forbindelse med en formell vurdering, og derfor også, om tema som diskuteres er av det Hadjioannou (2007), benevner som issues of interest, eller om elevengasjementet skyldes andre årsaker, som at karakteren som gis på bakgrunn av prestasjon i diskusjonen.

## **5.2 Lærerens rolle i diskusjonen**

Ut ifra funnene i analysedelen er det tydelige forskjeller i hvordan lærerne beskriver sin egen rolle i diskusjonen. Lærerne har forskjellige tilnærminger til rollen sin i diskusjoner, men alle er tydelige på at rollen deres tilpasses etter omstendighetene i diskusjonen. I dette avsnittet vil jeg knytte lærerens rolle opp mot tidligere presentert teori om lærerens rolle i klasseromsdiskusjoner. Her vil jeg legge vekt på lærerens tanker rundt egen nøytralitet og diskutere dette opp mot særlig Hess (2009) sin forskning. I tillegg vil jeg diskutere funn i analysen som omhandler lærerens tilnærming til ulike roller i diskusjonen, avhengig av kontekst. Dette vil diskuteres opp mot Europarådets læringsressurs for undervisning i kontroversielle temaer (Kerr & Huddleston, 2016) som bygger på Stradling (1984) sin forskning. Jeg vil også inkludere Stray og Sætras (2016) forslag om fem posisjoner læreren kan innta ved opplæring av demokrati og medborgerskap i denne diskusjonen.

Når det kommer til lærernes syn på egen nøytralitet, som er forstått som et dilemma i forskningslitteraturen (Hess, 2009; Geller, 2020), er det stor ulikhet i hva lærerne uttaler som greit å dele med elevene sine. Sofie har et tydelig standpunkt om å ikke være åpen om egne politiske eller personlige meninger. Hvis målet med diskusjonen er at elevene skal kunne komme frem med egne synspunktet, vil hennes mening kunne påvirke elevene og dermed diskusjonen negativt. Det at Sofie uttaler at hennes mening ikke er relevant og hensiktsmessig med diskusjonen er interessant å diskutere i lys av Hess (2009) sin forskning. Her kommer det

frem at lærerens formidling av egne meninger i liten grad har påvirkning på elevenes ideologiske standpunkt. På en annen side har derimot lærerens formidling av egne meninger noe å si for i hvilken grad elevene er villige til å delta i diskusjonen. For Sofies vedkommende vil hun ved å unngå å formidle egne synspunkter, kunne åpne opp for flere elevstemmer, ifølge Hess (2009) sine studier.

Et aspekt som også er interessant ved Sofies diskusjonspraksis er at hun er opptatt av å få frem motstemmer, og benytter seg ofte av rollen som «djevelens advokat» (Hess, 2009; Kenn & Huddleston 2016; Stray og Sætra, 2016). Dette påpeker Hess (2009) at kan forvirre elever, særlig de med lav faglig kompetanse og/eller lav sosioøkonomisk bakgrunn, noe Sofie beskriver at mange av hennes elever har, som kan gjøre at de forveksler rollen som «djevelens advokat» med lærerens egne meninger. Ut ifra Sofies uttalelser legger hun dog tydelig vekt på at hun tydeliggjør overfor elevene at meningene ikke nødvendigvis er hennes. Sofies tydelighet på hvilke roller hun fortløpende inntar, er ifølge Hess (2009) nødvendig for å ikke forvirre elevene. Innblandingen i diskusjonen fra Sofie gjennom djevelens advokat skjer derfor når hun opplever diskusjonen for ensidig og konsensusstyrt, ellers uttrykker hun at hun liker å være på utsiden av samtalen, i tråd med en «nøytral ordstyrer» (Kerr & Huddleston, 2016), hvis diskusjonen forløper seg slik at den inneholder flere synspunkter der elever er for og imot et gitt tema. Ifølge Iversen (2016) fører det med seg en rekke fordeler ved bruk av djevelens advokat i klasserommet. Metoden er med på å øke bredden på diskusjonen og gjennom å belyse ulike synsvinkler på et gitt tema. Samtidig må man altså være bevisst de ulike rollene, slik at ikke læreren skaper forvirring hos elevene. Sofie sitt tydelige standpunkt om å være objektiv, samtidig som hun er tilbøyelig til å bryte inn diskusjoner hun oppfatter som ensidige eller konsensusstyrte, kan i tillegg til å forvirre noen elever, også være med på å sette noen moralske grenser i klasserommet, som Geller (2020) nevner. Selv om Sofie ikke deler eksplisitte personlige meninger, påpeker Geller at lærerens ord og handlinger, som for eksempel å bryte inn i en ensidig diskusjon, også er en form for lærerformidling der læreren, i dette tilfellet Sofie, bryter med nøytraliteten.

De to lærerne som nevner eksplisitt at de er åpne om egne synspunkter er Einar og Marie. Selv om lærernes formidling om egne synspunkt kan påvirke elevene, påpeker Hess (2009) at påvirkningen kan være positiv og negativ, alt ettersom hvordan formidlingen foregår. Både Einar og Marie sier at de er bevisste på skjevheten i maktforholdet mellom lærer og elev. De begge har en åpen tilnærming om egne meninger, men uttrykker en bevissthet rundt at dette ikke skal komme i veien for elevenes utvikling av egne meninger. Derfor er de opptatt av å ha

søkelyset på elevenes meninger, og ikke at sitt syn eller mening skal prege og dominere diskusjonen (Hess, 2009). Det er derfor en slags dobbelthet. Å være bevisst sitt eget fotavtrykk i diskusjonen, er ifølge Stray og Sætra (2016) et viktig poeng å ha med seg, slik at man gjør vurderinger som gjenspeiler den asymmetriske relasjonen som lærer-elev er. Derfor er Einar og Marie tydelige på at deres rolle i diskusjonen er foranderlig, for som «portvokter for elevenes framtid», som Einar uttaler, er det utfordrende at elever tilpasser det de sier til det læreren liker å høre, noe også Hess (2009) finner i sine undersøkelser. Som en konsekvens av dette er lærerne derfor tydelige på at diskusjonen og utviklingen av elevenes demokratiske ferdigheter og meninger, skal skje mellom elever. Slik Marie er tydelig på – det er ikke til henne og karakterboken de skal snakke til, men med hverandre.

De begge er derfor opptatt av at rollen forandrer seg etter omstendighetene. Ut ifra beskrivelsene til Einar er det tydelig at han ønsker å få frem meningsmangfold i diskusjonen, og dette gjør han ved å ta rollen som argumenterer mot flertallet. Dette kan både forstås som en djevelens advokat (Kerr & Huddleston, 2016; Stray & Sætra 2016), men kan også gå under strategien Kerr og Huddleston (2016) omtaler som «alliert», der man aktivt støtter den svakeste part i diskusjonen.

Ser vi på andre strategier som Marie ytrer at hun foretar seg i diskusjonen kan vi igjen koble det opp mot hennes forhold til nøytralitet, i det at hun problematiserer det å ha en objektiv holdning til tema i diskusjonen, særlig tema som berører mange, slik som 22. juli, som hun bruker som eksempel. Marie mener det er problematisk om hun som lærer skal være objektiv rundt fremstillingen av tema som berører henne, hvis målet er at elevene skal være deltagende og vise engasjement. Maries uttalelser går derfor i retning av at hennes engasjement for ulike tema kan virke modellerende inn på elever, og kan derfor forstås som det Stray og Sætra (2016) omtaler som «forbilde», ved at hun bruker seg selv for å vise elevene sitt engasjement for et tema som berører henne. Ifølge undersøkelsen til Hess (2009) er det også funn som tyder på at lærernes engasjement verdsettes av elever gjennom å modellere hva et voksent menneske tenker om en problemstilling eller et tema.

Geirs uttalelser viser tydelig at han mener lærerrollen i diskusjoner er mangfoldig og at rollen læreren går inn i er kontekstavhengig (Stray & Sætra, 2016). Her inngår også nøytralitetsperspektivet ifølge Geir, der han eksemplifiserer det med at det vil være ansvarsløst å argumentere for ekstreme synspunkter som nynazistisk propaganda ved å modellere for elevene at det finnes gode argumenter for slike idelogier og synspunkter. Dette kan sees på en kritikk mot strategien som Kerr og Huddleston (2016) benevner som

«balansert» der læreren gir oppmerksomhet rundt ulike synsvinkler rundt et tema på et objektivt grunnlag. En ulempe med denne strategien er, som Kerr og Huddleston også nevner, at ekstreme synspunkter gis for mye oppmerksomhet. Slik Geir uttrykker det er derfor ikke denne strategien særlig egnet når diskusjonen omhandler slike ekstreme tema. Ellers ser vi at Geir er opptatt av at elevene i størst mulig grad skal kunne følge opp hverandres argumenter, så lenge man forholder seg innenfor et nivå av saklighet i diskusjonen. Slik Geir nevner handler det om at elevene selv skal øve på å være deltagere i diskusjonen, uten at læreren spiller en aktiv rolle, så fremt diskusjonen holder seg innenfor en saklig ramme. Dette kan knyttes opp mot LK20 sitt tydelige demokratimandat, der elevene blant annet skal få opplæring i å «øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Geir beskriver en ideell rolle for han i diskusjonen som det Kerr og Huddleston (2016) kaller for nøytral ordstyrer, der det er en åpen diskusjon med fokus på meningsbrytning, hvorpå han også tar rollen som «moderator» (Stray & Sætra, 2016) der det trengs, om det er elever som ytrer meninger som bryter med reglene for saklighet i diskusjonen.

Ser vi på Thomas' uttalelser, er han opptatt av at meningsmangfoldet i diskusjonen skal fremmes, og at elevene skal delta og bidra med dette i størst mulig grad. Han beskriver hvordan han stopper diskusjonen underveis og gir tips til argumenter på ulike sider, hvis det er noe som elevene ikke har belyst. Rollen til Thomas kan derfor forstås som en fasilitør der han legger vekt på at diskusjonen skal gi en balansert fremstilling av argumenter fra ulike ståsteder (Stray & Sætra, 2016). Thomas sier han har et nøytralt og objektivt perspektiv på diskusjonen, men hvis han ser sekvenser av diskusjonen der en part overkjører den andre, kan han blande seg inn å gi argumenter til den svakere parten. Dette skjer i selve diskusjonen, eller ved at han gir elevene det dreier seg om nyttige argumenter i pausen. Slik sett inntar Thomas også rollen som alliert, ved å ta partiet til den svakere part for å gjenopprette balansen i diskusjonen (Kerr & Huddleston, 2016).

### **5.3 Strategier som kan løse utfordringer i diskusjonen**

Hva trekker lærerne frem som viktige verktøy i sin diskusjonspraksis? Ser vi på utfordringer ved bruken av diskusjon i klasserommet er det noen åpenbare fellestrekk som kommer frem fra lærerintervjuene. Først og fremst handler det å få elevene til å delta i diskusjonen, der flere av lærerne peker på lavt engasjement i diskusjonen som et hinder i å få frem gode diskusjoner.

I tillegg uttaler lærerne at det er utfordrende å beholde sakligheten, og få elever til å lytte til hverandre og bygge på hverandres argumenter.

Skal man få en diskusjon til å fungere uttrykker lærerne at det først og fremst trengs et åpent klima der elevene tør å ytre sin mening, og det krever at man er trygge på hverandre, noe som også gjenspeiles i forskningslitteraturen (Iversen, 2016; Sætra, 2021; Huang og Biseth, 2016). Lærerne legger vekt på at arbeidet med å skape et godt klasserommiljø starter fra skolestart og varer gjennom skoleåret. At det er ensidig respekt og trygge relasjoner i klassen bør derfor, ifølge lærerne, ligge til grunn for å kunne skape en god diskusjonspraksis. Kontroversielle og sensitive tema kan være ubehagelig å snakke om, og det å utarbeide felles regler for diskusjonen, som flere av lærerne uttrykker at de bruker tid på med elevene, kan bidra med å skape forutsigbarhet og trygghet for elevene (Mathe & Sæther, 2021; Iversen, 2016).

Ut ifra funnene i studien fremkommer det at lærerne benytter seg av ulike strategier for å løse de nevnte utfordringene som følger med diskusjon. En av strategiene som blir nevnt av flere av lærerne er perspektivtaking, ved å gi elevene bestemte standpunkt eller roller i diskusjonen. Å kunne leve seg inn i valg og handlinger til et annet menneske, ulikt deg selv, blir av Lenz og Moldrheim (2019) sett på som en forutsetning for god demokratisk samhandling, og dermed en viktig demokratisk ferdighet. Lærerne sier at de opplever at perspektivtaking som form for diskusjon gir økt forståelse og innsikt for andres synspunkter rundt en sak, som også er fordeler ved perspektivtaking som trekkes frem i forskning (Lenz & Moldrheim, 2019; Sandahl, 2020). Perspektivtaking sees i økende grad i undervisningen (Sandahl, 2020, s. 2) noe som stemmer godt overens med funnene i denne studien. Iversen (2016, s. 31) påpeker dog at tildeling av standpunkt og roller bør gjøres ved en viss varsomhet, da elever ofte blir positivt innstilt til standpunktet de har blitt tildelt, hvis de ikke har fått tid til å reflektere over det på forhånd. Det kan derfor være med på å påvirke elever i bestemte retninger, og bør derfor være noe man tar til betraktning før man tildeler bestemte standpunkt eller roller, slik perspektivtaking er et eksempel på.

En viktig grunn til at lærerne benytter seg av perspektivtaking i diskusjonen er at de ytrer at den også skaper mer deltagelse i diskusjonen. Ved at elevene skiller selvrepresentasjon fra ytringer kan terskelen bli lavere for å delta i diskusjonen (Iversen, 2016). Lærerne påpeker at å gå inn i en rolle kan gjøre elevene tryggere på egne utsagn, da eleven ikke representer seg selv, sine holdninger og meninger. Allikevel ser vi også gjennom Gronostay (2019) at perspektivtaking kan ha negative konsekvenser for elevenes deltagelse i diskusjonen om kontroversielle spørsmål, om synspunktet de fikk utdelt gikk på tvers av deres egne meninger.

Dette strider noe med lærernes beskrivelser av fordeler med perspektivtaking, da en av fordelene som trekkes frem er økt deltagelse i diskusjonen. Gronostay (2019) ser også fordeler med utdeling av standpunkt, ved at den gir elevene økt innsikt og forståelse for et tema, noe som også trekkes frem som fordeler med perspektivtaking også i lærerintervjuene. At lærerne i denne undersøkelsen ytrer at de bruker mye tid på å skape et trygt og åpent klasseromsklima, hvor de utarbeider felles regler for diskusjonen, kan også ha en sammenheng med at de opplever økt engasjement ved perspektivtaking, fordi elevene tør og ytre seg og spille ut en rolle eller standpunkt, og ikke trenger å frykte personangrep eller andre negative konsekvenser (Mathe & Sæther, 2021; Iversen, 2016).

Formen for perspektivtaking som lærerne benytter seg av, det Lenz og Moldrheim omtaler som en «ekstremспортvariant i perspektivtakingsmetodikk» (2019, s. 45), er rollespill. Bakgrunnen for valget av rollespill som metode begrunnes med flere fordeler. Økt deltagelse og engasjement, at det bidrar til økt innsikt og refleksjonsnivå og at elevene blir nødt til å opparbeide seg kunnskap om andres standpunkt for å kunne komme med begrunnede argumenter i diskusjonen. I tillegg påpekes det, gjennom Einar og Sofies uttalelser, at elevene får en større distanse til egne meninger, og at det gjennom et rollespill vil være lettere å lytte til andres argumenter og reflektere mer rasjonelt over ulike synspunkter. Uttalelsene er noe i strid med Sandahls (2020) funn i to svenske klasserom, der han bemerker seg at rollespill, av typen «fish-bowl», er utmerket for å få frem elevengasjement, men at elevene i stor grad bygger andres ståsteder enn deres eget på stereotyper. Elevene lyttet i liten grad til hverandres argumenter og var mest interessert i å få frem standpunktet for deres utdelte ståsted. Sandahl (2020) konkluderer derfor med at metoden ikke er veldig anvendelig for perspektivtaking. I denne undersøkelsen har jeg ikke observert undervisningen til Einar og Sofie, og kan derfor ikke skille mellom den faktiske undervisningen og de selv forteller, men med utgangspunkt i uttalelsene fra Einar og Sofie strider disse noe med Sandahls (2020) funn i svenske klasserom.

En annen metode lærerne uttaler at de benytter seg av for å løse utfordringer tilknyttet diskusjon er å gjøre diskusjonen skriftlig. Her fremheves fordelen ved at elever kan vurdere påstander skriftlig, og ha bedre tid på å begrunne argumentene sine med faglig innhold. Dermed uttaler noen av lærerne at det er lettere for elevene å forholde seg saklige og mer faglig orientert underveis i diskusjonen. At lærerne uttaler at de bruker diskusjonen skriftlig skiller seg noe fra tidligere forskning om koblingen mellom drøfting og diskusjon (Langø, 2015). Drøfting forstås som diskusjon, men diskusjon forstås ikke som nødvendigvis som drøfting. Lærerne i undersøkelsen til Langø ga uttrykk for en forståelse av diskusjon som en



deliberativ og adversarial debatt med fokus på muntlig aktivitet, som inkluderer flere elever, der elevene gir uttrykk for mer av egne meninger. Dette strider noe mot uttalelsene til lærerne i denne oppgaven, og da særlig med Thomas' uttalelser. Thomas utformer ofte diskusjon som skriftlige nettdebatter i vurderingssammenheng, der elevene må gi faglig begrunnede motsvar for å forsvare sitt standpunkt. Her er det elevenes fagkunnskaper i diskusjonen som blir vurdert, og derfor er ikke elevenes egne meninger relevant.

Bridges skriver at muntlige diskusjoner har den fordelen at man kan raskt respondere, i motsetning til skriftlig diskusjon: «It is in the nature of talk against written exchange that the mutual response and interaction of ideas is more immediately available» (1979, s. 17).

Innvendingen mot dette for dagens forhold mellom skriftlige og muntlige diskusjoner er at teknologien har gitt skriftlig diskusjon helt andre forutsetninger for responstid. Tar vi lærernes beskrivelser i denne studien til betraktning, kan man derfor argumentere for at Bridges' argument ikke er like relevant lenger. En fordel med en skriftlig diskusjon er at man har muligheten til å reflektere over andres argumenter, uten å måtte gi et motsvar med en gang, altså ved at elevene faktisk får tid til å komme med faglig begrunnede svar til motparten i diskusjonen. Dette ser flere av lærerne i denne studien på som en stor fordel. Det er også mulig å hevde at skriftlige diskusjoner er veldig relevant for elevenes hverdagsliv gjennom sosiale medier (Mathé, 2017), og at man derfor kan se på nettdebatt som en metode som nærmer seg elevenes livsverden, fordi den er aktuell i elevenes teknologiske hverdag. Borgund & Børhaug (2018) ser også at noen elever, gjennom temaer de diskuterer på skoler blir engasjert i politiske aktiviteter på fritiden, og dette foregår hovedsakelig gjennom engasjement på internett. Mathe (2018, s. 20) argumenterer for at elevene bør få øvelse i å delta i diskusjon på internett, da dette er en forlengelse av det offentlige rom. Her kan skolen fasilitetere for diskusjoner mellom medelever på internett, lik diskusjonssekvensen som Thomas beskriver i kapittel 4.3.1, der elevene før øvd på å besvare motargumenter, hvor de blir vurdert på hvordan besvarer argumentene. Her får elevene både trent på ferdigheter i å diskutere på nettet, og vist kunnskap om et tema de har forberedt seg på. Dette skjer innenfor trygge rammer, beskyttet fra det røffe debattklimaet som man finner i sosiale medier (Mathe, 2018).

Legger vi dette til grunn det mulig å argumentere at Thomas' strategi for skriftlig diskusjon er med på å nærme seg elevenes livsverden. Gjennom å møte elever der de er, som i dette tilfellet er sosiale medier, kan man få frem en relevans til fag og elevenes livsverden som kan være med å skape elevengasjement (Mathé & Elstad, 2018). Mye av elevenes kommunikasjon

med andre skjer gjennom sosiale medier. Å argumentere skriftlig i nettdebatt er derfor en metode som kan sies å nærme seg elevenes livsverden. Selv om Thomas er tydelig på at han ikke ønsker å nærme seg elevenes subjektive livsverden i form av valg av tema for diskusjonen, er det paradoksalt nok akkurat det han gjør ved valgt metode for diskusjon – han tar et steg mot elevenes livsverden.

## 6.0 Avslutning

Med bakgrunn i LK20s mer eksplisitte fokus på demokratiske ferdigheter der elevene blant annet skal: «lære å håndtere meningsbrytinger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14) har jeg i denne studien sett på et utvalg samfunnsfaglærere og deres diskusjonspraksis i samfunnsfag. Målet med oppgaven har vært å bidra med ny kunnskap til hvordan lærernes diskusjonspraksis foregår etter innføringen av LK20. I denne oppgaven har jeg derfor tatt sikte på å svare på den følgende problemstillingen:

*Hvordan stiller et utvalg samfunnsfaglærere seg til diskusjon som undervisningsmetode i samfunnsfag?*

For å svare på dette har brutt opp problemstillingen inn i tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår lærerne formålet med bruk av diskusjon i samfunnsfag?
- 2) Hva kjennetegner lærernes beskrivelser av egen rolle i diskusjoner?
- 3) Hvilke strategier uttrykker lærerne at de benytter seg av for å løse utfordringer ved bruk av diskusjon i klasserommet?

I dette kapittelet vil jeg oppsummere hovedfunn som svarer til de tre forskningsspørsmålene. I tillegg vil jeg se på hvilke praktiske implikasjoner funnene kan ha å si for samfunnsfaget, og til slutt vil jeg komme med forslag til videre forskning.

### 6.1 Oppsummering av hovedfunn

Det første forskningsspørsmålet mitt handlet om læreres forståelse og bruk av diskusjon i samfunnsfag. Jeg fant gjennom TA store forskjeller i informantenes beskrivelser av formålet med diskusjon i undervisningen i samfunnsfag. De store forskjellene sees som et uttrykk for de ulike spenningene mellom kunnskapsområdene i faget. Gjennom Einars beskrivelser finner vi en diskusjonspraksis som i stor grad tar utgangspunkt i elevenes livsverden, der blant annet

demokratilæring utspiller seg som noe som kan knyttes til elevenes hverdag, som hvordan arbeidslivsdemokratiet på deltidsjobben fungerer. Dette står i stor kontrast til hvordan Thomas' beskriver sin diskusjonspraksis, der elevenes livsverden ikke er utgangspunktet for demokratilæringen, men der fokuset er på tema og innhold som baserer seg på faglighet. Einar og Thomas opplever ulik grad av elevengasjement. Basert på forskjellene i deres utgangspunkt for diskusjonen samsvarer deres ulike oppfatning av elevengasjement opp mot forskningen til Christensen (2015), Olson (2020) og Sandahl, (2019). Deres forskjellige tilnærming til de ulike kunnskapsområdene i samfunnsfag er også relevant å diskutere opp mot diskusjonsteori, representert ved Bridges (1979) og Hadjioannou (2007) der særlig diskusjoner som omhandler «issues of interest» (Hadjioannou, 2007) markerer en forskjell. Thomas ser behovet for å ha en formell vurdering for å øke elevengasjementet i diskusjoner, noe som settes et spørsmålsteget ved, med tanke på hvor reelt elevengasjementet Thomas opplever er.

For å svare på forskningsspørsmål to, er lærerne samstemte om at rollen deres i diskusjoner tilpasses etter omstendighetene og konteksten, noe som er i tråd med Sætras (2021) forskning på hva som kjennetegner «god» diskusjonspraksis. Likevel var det tydelige forskjeller i hva lærerne tenker om egen nøytralitet i diskusjonen. Sofie utmerker seg i undersøkelsen med et eksplisitt standpunkt om å ikke være åpen om egne meninger, da hun beskriver det som irrelevant for undervisningen. Samtidig tar hun ofte rollen som «djevelens advokat» i diskusjoner. Hess (2009) sine undersøkelser viser at noen elever ikke klarer å skille «djevelens advokat» med lærernes egne meninger, noe som kan skape forvirring. Dette kan motvirkes med tydeliggjøring av roller, noe Sofie uttaler hun gjør.

I kontrast til Sofie uttaler Einar og Marie at de er åpne om egne synspunkter overfor elevene, samtidig uttrykker de også bevissthet rundt skjevheten i maktforholdet mellom elev-lærer. Dette er en balansegjøring som påpekes av Hess (2009) og Stray og Sætra (2016), der læreren bør være bevisst sitt eget fotavtrykk i diskusjonen, slik at den åpne tilnærmingen ikke hindrer elevene i å uttrykke egne meninger og synspunkter i frykt for å havne i unåde hos læreren, slik Einar uttrykker som; «en portvokter for elevenes framtid».

I det siste temaet «Strategier som kan løse utfordringer i diskusjonen», peker lærerne på utfordringer i å få frem gode diskusjoner som lavt engasjement, bevare saklighet i diskusjonen, og få elevene til å lytte til hverandre. Lærerne uttrykker at den største forutsetningen for å få til en god diskusjonspraksis er å ha et godt klasseromsklima, noe som samsvarer med forskningslitteratur (Iversen, 2016; Huang og Biseth, 2016; Sætra, 2021).

Et verktøy som trekkes fram blant informantene for å få frem mer engasjement og deltagelse i diskusjonen er perspektivtaking, gjennom rollespill og tildeling av bestemte standpunkt. Det økte engasjementet lærerne opplever ved perspektivtaking står noe i kontrast til Gronostay (2019), som gjennom sine undersøkelser viser at perspektivtaking kan ha negative konsekvenser for elevenes deltagelse om rollen elevene får utdelt går på tvers av deres egne meninger. Her argumenter jeg for at lærernes uttrykte arbeid med klasseromsklima og regler for diskusjon, kan ha en innvirkning på elevenes opplevde trygghet og dermed påvirke engasjement i diskusjonen til det positive (Mathe & Sæther, 2021; Iversen, 2016).

Et noe uventet funn i denne undersøkelsen var at flere av lærerne forstår og bruker diskusjon også som et skriftlig verktøy. Dette er noe i strid med tidligere forskning der Langø (2015) finner at lærere forstår diskusjon som en deliberativ og adversarial debatt med fokus på muntlig aktivitet. Lærernes fokus på diskusjon som skriftlighet går i hovedsak ut på et lignende diskusjonsforum man finner gjennom internett og sosiale medier. Bridges (1979) argumenter for fordelene med muntlig kontra skriftlig diskusjon, ved at man kan respondere raskere. Jeg argumenter for at dette ikke er et like gyldig argument lenger, da teknologien har muliggjort helt andre forutsetninger for responstid. I tillegg påpekes det av forskning (Mathe, 2018; Mathe og Elstad, 2018) behovet for at skolen bør være med å utvikle elevenes ferdigheter i diskusjon på nett, da deltagelsen her er lav. Slik sett er det et oppløftende funn fra denne studien, at lærerne praktiserer skriftlige diskusjoner på nett i undervisningssammenheng.

De ovennevnte funnene i undersøkelsen bidrar dermed med empiri til samfunnsdidaktisk forskning ved å se på hvordan lærerens diskusjonspraksis fungerer etter innføringen av LK20.

## **6.2 Implikasjoner for samfunnsfag**

Hvilke praktiske implikasjoner kan funnene i denne studien ha å si for samfunnsfaget? Først og fremst viser studien i praksis at samfunnsfag er et fag med flere interne spenninger mellom ulike kunnskapsområder, i likhet med andre fag. Funnene i denne oppgaven tyder på at læreren kan være sentral for hva slags faglige tema og innhold som diskuteres i samfunnsfagtimer. Lærernes fortellinger om egen diskusjonspraksis er også veldig ulik blant informantene i denne oppgaven. At lærerne opplever at LK20 gir de større autonomi i undervisningen er bra, men det kan også være verdt å merke seg at veldig ulik praksis kan medføre at elever får ulike erfaringer med samfunnsfaglig diskusjon. Det kan for eksempel være problematisk at de aldri diskuterer temaer som oppleves relevant for dem, eller at

diskusjonene ikke knyttes til relevant faglig innhold. I den forstand kan det kanskje være en fordel for samfunnsfaglære å ha fokus på å danne faglige fellesskap der de diskuterer fagdidaktiske spørsmål og undervisningspraksiser sammen.

Forskningslitteraturen i samfunnsfagdidaktikk (Christensen, 2015; Sandahl; 2019; Olson, 2020) viser i noe ulik grad at balanse mellom de ulike kunnskapsområdene og dimensjonene i faget er veien å gå, så en balanse mellom elevenes livsverden, med diskusjoner og fagstoff som berører deres hverdag og det å ha med seg nærheten til ulike former for samfunnsvitenskapelig teori, gjennom anvendelse av fagbegreper og tenkemåter, er noe samfunnsfaglærere med fordel kan tenke på når de designer og gjennomfører diskusjoner i samfunnsfag.

En annen implikasjon er at funnene i studien understreker at lærere også forstår diskusjon som en skriftlig ferdighet i faget. Slik Mathé (2018) etterlyser er det viktig at unge i dag får øvelse i å diskutere på nettet for å kunne delta aktivt, både som medborgere og i det politiske liv. Et stort problem i dag er det røffe og postfaktuelle klimaet som ofte befinner seg på kommentarfelt og i sosiale medier. Om elever får opplæring i å ta med seg normer for diskusjon ut av klasserommet og over i sosiale medier, kan ytringsklimaet over tid bedres, ved at man er mer lyttende overfor meningsmotstandere, behandler hverandre med respekt og hvor man opptre saklig i diskusjonen. En diskusjonspraksis som derfor i større grad inkluderer skriftlige diskusjoner, kan virke hensiktsmessig hvis målet er at undervisningen skal ligge nært elevenes livsverden.

### **6.3 Videre forskning**

I forlengelse av implikasjonen ved studien som omhandler skriftlige diskusjoner og sosiale medier ser jeg behovet for forskning som undersøker på hvordan lærerne arbeider med å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter gjennom diskusjoner på internett i samfunnsfagdidaktikken. Hvordan arbeider lærerne for å styrke elevenes ferdigheter i å diskutere på sosiale medier? Skiller det seg fra hvordan de jobber med muntlige diskusjoner? For at flere unge skal kunne delta i diskusjoner på nett, krever det kunnskap om hvordan man lærer opp unge til å diskutere på nett. Det er riktignok noe forskning om dette innenfor feltet som kalles digitalt medborgerskap (*digital citizenship*), men mindre fra et fagdidaktisk perspektiv (Mathé, 2018; Frau-Meigs et al., 2017).

Det kan også være relevant å forske på lærerutdanningen. Hvilke verktøy blir lærerstudenter utstyrt med i utdanningen for at de skal kunne tilby opplæring som gir elevene ferdigheter til å

kunne delta i diskusjoner på nettet. En slik undersøkelse ville vært nyttig for å få kjennskap til i hvor stor grad lærerstudenter blir utstyrt med den nødvendige kompetansen som kreves. Videre kunne det vært interessant med forskning om hvordan samfunnsfaglære danner faglige fellesskap. Her kan kanskje denne oppgaven være et lite bidrag.

## 7.0 Litteraturliste

- Aashamar, P. N., Mathé, N. E. H., & Brevik, L. (2018). Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet. *Bedre skole*, 30(3), 31-35.
- Aashamar, P. N. (2021). Demokratilæring i praksis - dialogbasert undervisning i samfunnsfagene. I S. F. Erdal, L. Granlund, & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 92-110). Universitetsforlaget.
- Befring, Edvard (2016). Kap 3: Forskningsetikk. I Befring, Edvard, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. & Stray, J. H. (red.) (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers
- Biseth, H., Hoskins, B., & Huang, L. (2021). *Northern Lights on Civic and Citizenship Education: A Cross-national Comparison of Nordic Data from ICCS* (p. 160). Springer Nature.
- Blennow, K. (2019). *The Emotional Community of Social Science Teaching*. [Doktorgradsavhandling]. Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.
- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bridges, D. (1979). *Education, Democracy and Discussion*. NFER
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding?. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 6-sider.
- Børhaug, K., & Borgund, S. (2018). Student Motivation for Social Studies--Existential Exploration or Critical Engagement. *Journal of Social Science Education*, 17(4), 102-115.
- Christensen, T. S. (2015). *Fagdidaktik i samfunnsfag*. Frydenlund.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming* (2 utg.): Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og Uddannelse*. Klim Forlag.
- Edgren, H. Nordberg, K. H. & Roos, M. (2021) *Masteroppgaven i samfunnsfag: en håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget
- Erdal, S. F., Granlund, L., Ryen, E. (red.). (2021). *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw, B., & Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I K. G. Eriksen, B. Goldschmidt-Gjerløw & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. (s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). Lettere sagt enn gjort—Å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I E. L. Everett & I. Furseth, *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Firebaugh, G. (2008). There Should Be the Possibility of Surprise in Social Research. I G. Firebaugh, *Seven Rules for Social Research*. (s. 1–30). Princeton University Press.
- Frau-Meigs, D., O’Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education: Volume 1: Overview and new perspectives*. Council of Europe, 2017  
[https://www.researchgate.net/publication/337812656\\_Digital\\_Citizenship\\_Education\\_overview\\_and\\_new\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/337812656_Digital_Citizenship_Education_overview_and_new_perspectives)
- Geller, R. C. (2020). Teacher political disclosure in contentious times: A “responsibility to speak up” or “fair and balanced”? *Theory & Research in Social Education*, 48(2), 182-210. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1740125>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021) *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Gronostay, D. (2019). To argue or not to argue? The role of personality traits, argumentativeness, epistemological beliefs and assigned positions for students’ participation in controversial political classroom discussions. *Unterrichtswissenschaft*, 47(1), 117-135.



- Hadjoannou, X. (2007). Bringing the background to the foreground: What do classrooms environments that support authentic discussions look like? *American Educational Research Journal*, 44, 370-399. doi: 10.3102/0002831207302173
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- Hidle, K. -M. W., & Skarpenes, O. (2021).” Formalistisk obskurantisme”? Forsøk på dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(2021: 3), 24-50.
- Huang, L., & Biseth, H. (2016). Openness in Scandinavian Classrooms: Student Perceptions of Teaching Practices and High Achievers of Civic Knowledge. *Creative Education*, 7(5), 713-723.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svargård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). ICCS 2016: *Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge* (Nr. 15/17). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Iversen, L. L. (2016). Uenighetsfellesskap—en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, 22-35.
- Kerr, D., & Huddleston, T. (2016). Å undervise i kontroversielle tema. *Undervisning i kontroversielle tema gjennom opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter* (EDC/HRE). Læringsressurs for lærere. (Bergray, S. Overs.) <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (5. utgave.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del. Tverrfaglige temaer. Demokrati og medborgerskap*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>

Kunnskapsdepartementet (2019) *Læreplan i Samfunnskunnskap vg1/vg2 (SAK01-01)* Fastsett som forskrift av kunnskapsdepartementet for kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/sak01-01?l>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal Akademisk.

Langø, M. (2015). Å drøfte i samfunnskunnskap. I K. Børhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, 143-158.

Larson, B. E. (1997). Social studies teachers' conceptions of discussion: A grounded theory study. *Theory & research in social education*, 25(2), 113-136.

Lenz, C., & Moldrheim, S. (2019). «Nulltoleranse» - fra lydighet til myndiggjøring: Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. *Dembra: Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*. Nr. 2 34-49. HL-senteret

Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena* [Doktorgradsavhandling]. Örebro universitetsbibliotek.

Mathé, N. E. H. (2018). Engagement, passivity and detachment: 16-year-old students' conceptions of politics and the relationship between people and politics. *British Educational Research Journal*, 44(1), 5–24.

Mathé, N. E. H., & Elstad, E. (2018). Students' perceptions of citizenship preparation in social studies: The role of instruction and students' interests. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 17(3), 75-87.

Mathe, N. E. H., & Sæther, E. (2021) Klasseledelse og utvikling av ytringsnormer i samfunnsfag. I E. Ryen, L. Granlund, & S. F. Erdal (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 310-323). Universitetsforlaget

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg.). Sage Publications.

Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- NESH (2021) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiskeretningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU: 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Departments sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
- Olson, M. (2020). Från skolans medborgarbildande möjlighet till samhällskunskapsämnet: en väg framåt. *Utbildning och Demokrati*, 29(2), 29-61.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility in Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 35(5 pt 2), 1189–1208
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reinhardt, S. (2015). *Teaching civics: A manual for secondary education teachers*. Verlag Barbara Budrich.
- Sandahl, J. (2019). Studying politics or being political? High school students' assessment of the welfare state. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 18(1). <https://doi.org/10.4119/jsse-900>
- Sandahl, J. (2020). Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 24-sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8350>
- Silverman, David. (2011). Designing a research project. I Silverman, D. *Interpreting Qualitative Data* (4. utgave, s. 27-56). Sage.
- Skjæveland. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn. I *Nordidactica* (Issue 2020:4, p. 142).
- Smith, D. W. (2013). *Phenomenology*. The Stanford.
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen* (2. utgave. red.). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T., Borge, J. A. O., & Grut, G. (2020). Social Science Education (Samfunnsfag) in Norway: A Country Report. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 47-68.
- Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: an evaluation. *Educational review*, 36(2), 121-129.

Stray, J.H. (2012). Kap. 1: Demokratipedagogikk. I K.L. Berge og J.H. Stray (Red.),  
*Demokratisk medborgerskap i skolen*. (17-33). Fagbokforlaget.

Stray, J. H., & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering - Overveielser omkring læreres  
rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic  
studies in education*, 36(4), 279-294. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>

Sætra, E. (2021). Discussing controversial issues in the classroom: Elements of good  
practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345-357.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>

# 8.0 Vedlegg

## 8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Forskningsspørsmål	Mulige intervju spørsmål
Q1: Lærerbakgrunn	1) Hvilke fag underviser du i? 2) Hvilken utdanning har du, og hvor mange års erfaring har du som lærer?
Q2: Hvor godt kjenner læreren til den nye læreplanen «Fagfornyelsen»?	3) Hvor godt kjent er du med den nye læreplanen «Fagfornyelsen» generelt og i faget ditt? 4) Har den endret noe på hvordan du underviser faget?
Q3: Føler læreren seg forpliktet til å gjennomføre endringene i undervisningen.	5) Føler du deg forpliktet til å legge til endringene i Fagfornyelsen til undervisningen din? 6) Synes du det er nyttige med disse endringene i lærerplanen? Ja/Nei? Hvorfor/hvorfor ikke?
Q4: Hvordan forstår lærere det tverrfaglige begrepet “demokrati og medborgerskap” i Fagfornyelsen og hvilket ansvar har samfunnsfag i denne opplæringen?	Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Hvis vi skal fokusere på det ene: 7) Hva legger du i begrepet ”Demokrati og medborgerskap”?  Utdrag: ”Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes”  <b>8) Hvilken rolle spiller samfunnsfagene i denne opplæringen?</b>
Q5: Hvordan forstår læreren begrepene «meningsbryting» og «uenighet».	9) Hva legger du i begrepet ”meningsbryting”? 10) Hva legger du i begrepet ”uenighet”?
<b>Q6: Hva legger læreren i begrepet diskusjon og hvilken rolle spiller dette for opplæringen av elevenes demokratiske ferdigheter?</b>	11) Over til en spesifikk samtaleform som muliggjør dette - Diskusjon. 12) Hva legger du i begrepet diskusjon? <b>13) Hvilken rolle mener du diskusjon spiller i opplæringen av elevenes demokratiske ferdigheter?</b>
<b>Q7: Hvordan legger læreren til rette for diskusjon og hva er formålet med denne?</b>	14) Hvordan legger du til rette for diskusjonen i klassen? <b>15) Hva vil du si er målet med diskusjonen du legger til rette for?</b>  - Åpent spørsmål. Oppfølgings spørsmål til ovennevnte spørsmål

<p>Q8: Hvordan muliggjør læreren for diskusjon i klassen?</p>	<p>16) I hvilke situasjoner og omstendigheter legger du til rette for diskusjon i klassen?</p> <p>17) Gjør du noe for å få frem meningsmotstand i diskusjonen? (Eventuelt hvilke grep?)</p> <p>18) Er det ønskelig å få frem en uenighet i diskusjonen?</p> <p>19) Hvordan forbereder du elevene på en diskusjonssekvens i et aktuelt tema?</p>
<p><b>Q9: Hva er tema for diskusjonen?</b></p>	<p>20) Er det temaer du foretrekker å diskutere med klassen?</p> <p>21) Er det noen temaer du tenker ikke er hensiktsmessige i en klasseromsdiskusjon – F.eks. kontroversielle tema?</p>
<p>Q10: Hvordan tar læreren emosjoner med i betraktningen</p>	<p>22) Har følelser plass i klasseromsdiskusjonen?</p> <p>23) Mulig spørsmål: Er det enkelte sekvenser i undervisningen der følelser har mindre plass?</p> <p>24) Hvordan jobber du for å gjøre klasserommet til en god og trygg arena for diskusjon?</p>
<p>Q11: Hvordan organiserer læreren diskusjonen?</p>	<p>25) Foregår diskusjonen som oftest i helklasse, grupper eller i par?</p> <p>26) Organiserer du grupper/par etter en spesifikk sammensetning? Hvorfor/Hvorfor ikke?</p> <p>27) Har du et godt eksempel på en diskusjonoppgave du synes du lyktes?</p>
<p><b>Q12: Hvordan ser læreren på sin egen rolle i diskusjonen?</b></p>	<p>28) Hvordan ser du på din egen rolle i diskusjonen? --F.eks. Ordstyrer, moderator, fasilitator, provokatør (djevelens advokat).</p> <p>29) Tilpasser du rollen din i ulike diskusjoner?</p> <p>30) Er du bevisst på din egen rolle i diskusjonen? (Nøytral eller ei).</p> <p>31) Er denne nøytraliteten foranderlig?</p> <p>32) Lar du elevene selv følge opp hverandres innspill eller mener du at dette er lærerens (ditt) ansvar?</p>
<p><b>Q13: Hvilke utfordringer er det knyttet til å bruke diskusjon i undervisningen?</b></p>	<p>33) Er det noe du synes er utfordrende med å legge opp til diskusjon i klassen?</p> <p>34) Er det noe du gjør for å få frem deltakelse i diskusjonen?</p> <p>35) Er det noe du gjør for å sikre saklighet i diskusjonen?</p>
<p>Q14: Foretrekker læreren andre former for diskusjon eller dialog for å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter?</p>	<p>36) Er det andre typer diskusjoner eller dialogformer du mener er hensiktsmessige for elevene når de skal øve på å utvikle demokratiske ferdigheter?</p>

Q15: Relevant tilleggsinformasjon?	37) Er det noe du ønsker å legge til som du mener er relevant for tema?
Q16: Evaluering	38) Hvordan synes du det har vært å bli intervjuet? Har du noen spørsmål, eller er du opplever som uklart?

## 8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæringskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet** *Diskusjonen i klasserommet – et nyttig verktøy for elevenes demokratiske kompetanse?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan samfunnsfaglærere bruker diskusjon som et verktøy i arbeidet med elevenes demokratiske ferdigheter. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Forskningsprosjektet er i forbindelse med en mastergradsstudie i samfunnsfagdidaktikk ved Lektorprogram ved UiO.

#### **Formål**

Hovedmålet med oppgaven vil være å undersøke hvordan lærere bruker diskusjon som verktøy i arbeidet med å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter og hvordan de opplever læringsutbytte av dette. I mine undersøkelser ønsker jeg å finne ut av hva lærere legger i begrepene "diskusjon" "meningsbryting" og "uenighet", og hvordan de fasiliteter for diskusjon i klasserommet.

Jeg ønsker å samle inn følgende data:

- Lydopptak av lærerintervjuer

Mulige problemstillinger for dette forskningsprosjektet vil være:

*Hvordan opplever samfunnsfaglærere sammenhengen mellom diskusjoner i klasserommet, og deres arbeid med utdanning i det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap»?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiO er ansvarlig institusjon for dette forskningsprosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg søker etter samfunnsfaglærere som arbeider i Oslo eller Viken. Jeg ønsker derfor å rekruttere informanter ved ulike skoler i det aktuelle området, og derfor kontakter jeg nettopp deg.

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

Jeg ønsker å benytte meg av intervju som metode for innhenting av data. I intervjuet vil jeg stille deg spørsmål som omhandler temaet «diskusjon i klasserommet», og hvordan du gjør dette i din undervisningspraksis. Dette vil for deg innebære at jeg gjør lydopptak underveis i intervjuet. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 30-60 minutter. Lydopptaket vil bli lagret i henhold til UiO sine retningslinjer for lagring av personopplysninger og gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket og forskningsetiske retningslinjer. Ditt navn og arbeidssted vil anonymiseres, slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne deg i publikasjonen. Det vil kun være meg som student og min veileder, Peter Nicolai Aashamar, som har tilgang til dine opplysninger som samles inn i forbindelse med prosjektet. Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil være adskilt fra øvrige data for å sikre personopplysningene dine.

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

Ved prosjektets slutt /oppgaven er godkjent vil alle personopplysninger inkludert lydopptak slettes. Dette er etter planen i juni 2022.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra UiO har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (prosjekt 176061).

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiO ved veileder og prosjektansvarlig Peter Nicolai Aashamar, doktorgradsstipendiat, ILS, UV, Universitetet i Oslo, [p.n.aashamar@ils.uio.no](mailto:p.n.aashamar@ils.uio.no) telefon 93098107
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved UiO Roger Markgraf-Bye. E-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)



Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)  
Peter Nicolai Aashamar

*Student*  
Edvard Ryan Bergseth

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Diskusjonen i klasserommet – Et nyttig verktøy for elevenes demokratiske kompetanse?*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.3 Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

### Vurdering

**Dato**

21.10.2021

**Type**

Med vilkår

**Referansenummer**

176061

**Prosjekttittel**

Dialogen og diskusjonen i klasserommet – nyttige verktøy for elevenes demokratiske kompetanse?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

**Prosjektansvarlig**

Peter Nicolai Aashamar

**Student**

Edvard Ryan Bergseth

**Prosjektperiode**

22.11.2021 - 31.05.2022

Meldeskjema

**Kommentar**

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrædelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

## VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet

At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)

At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.

At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrædelser.

At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon).

Dersom du er student skal du dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (din veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» øverst til venstre i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Dersom invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

Om deler av utvalget vil kunne gjenkjennes direkte eller indirekte i publikasjon må du innhente eksplisitte samtykker. Vi anbefaler at utvalget gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

**KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE** De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til.

Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig

Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes

At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn

Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring

At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke

At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)

At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet

Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)

Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

### **Vurdering**

#### **Dato**

15.11.2021

#### **Type**

Med vilkår

#### **Referansenummer**

176061

#### **Prosjekttittel**

Dialogen og diskusjonen i klasserommet – nyttige verktøy for elevenes demokratiske kompetanse?

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

#### **Felles behandlingsansvarlige institusjoner**

- Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

#### **Prosjektansvarlig**

Peter Nicolai Aashamar

#### **Student**

Edvard Ryan Bergseth

#### **Prosjektperiode**

22.11.2021 - 31.05.2022

[Meldeskjema](#)

#### **Kommentar**

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrivet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.