



NLA  
Høgskolen

# **«Hvilke erfaringer har samfunnsfaglærere med opplæring i diskusjoner?»**

Sander Brekke

Masteroppgave i GLU 5-10 med fordypning i samfunnsfag ved  
NLA Høgskolen Bergen

Våren 2023

# Sammendrag

Dagens skole er preget av en dialogisk tilnærming til undervisningen, i motsetning til den tidligere tradisjonelle undervisningen hvor pugging og gjentakelse av stoff stod sentralt. Det er nå et sosiokulturelt perspektiv på hvordan læring og utvikling foregår, og det legges stor vekt på elevaktivitet og samhandling med andre i LK20. Økt fokus på elevaktivitet og det sosiokulturelle læringsperspektivet kan sees i lys av “demokrati og medborgerskap”, som er noe av det mest sentrale ved den overordnede delen av læreplanen. Det rettes stort fokus på at elevene skal opparbeide seg kunnskap og ferdigheter som gjør dem i stand til å bli aktive og kritiske medborgere av et demokrati.

Diskusjoner blir ansett som en undervisningsmetode som kan fremme deltagelse, gjensidig respekt, toleranse og vurdering av meninger. Ferdigheter som å argumentere for sine meninger, lytte til andre sine synspunkter, samt å kunne utvise respekt overfor andre er sentrale for diskusjoner.

I denne masteroppgaven ser jeg på erfaringene til et utvalg samfunnsfaglærere i forhold til opplæringen i diskusjoner. Problemstillingen til oppgaven er som følger: *“Hvilke erfaringer har samfunnsfaglærere med opplæring i diskusjoner?”*.

Studien baserer seg på semistrukturerte intervjuer av fire samfunnsfaglærere ved to ungdomsskoler. Intervjuene er av kvalitativ art, hvor formålet er å avdekke lærernes egne tanker, meninger og erfaringer med opplæringen i diskusjoner.

Det fremkommer av intervjuene en felles opplevelse hos lærerne at kompetansemålene blir tildelt størst fokus når det foregår diskusjoner i samfunnsfag. Lærerne peker på at dette kan være en av grunnene til at det ikke fokuseres like mye på å snakke om de muntlige ferdighetene, som hva de ulike begrepene som *lytte, reflektere og begrunne*, sammen med elevene.

Selv om det kan se ut som om lærerne ikke alltid snakker så mye om disse ferdighetene sammen med elevene, viser de til flere ting som kan være med å bygge opp disse ferdighetene. De stiller oppfølgingsspørsmål til elevene, som “hva mener du med dette?” eller “hvorfor mener du det?”, noe som får elevene til å reflektere og begrunne sine egne meninger. Det kom også fram av

intervjuene at diskusjonene ofte er preget av noen få aktive elever, og at mange stiller seg passive og forholder seg tause. Lærerne viste til flere ting de gjorde for å aktivisere elevene, som å skape trygghet, stille autentiske spørsmål, og å tydeliggjøre for elevene at det ikke finnes et fasitsvar. Gjennom bruken av IGP-metoden blir elevene utsatt for flest mulig synspunkter, samtidig som den skaper en trygghet for de mer passive elevene.

# Abstract

The current education system emphasizes a dialogic approach to teaching and learning, which deviates from the traditional focus on memorization and repetition. However, the implementation of this approach comes with its challenges. In the study, the teachers pointed out that the discussions often were dominated by a few active students, which led to the other students becoming passive and silent. To tackle this, the teachers mentioned various strategies they employed to activate as many students as possible, such as creating a safe environment in the classroom, asking authentic questions, and emphasizing that there is no single correct answer.

Based on my findings in this study, it appears that the teachers are not always conscious of engaging the students in discussions about the skills involved, such as argumentation and listening to others to extract knowledge. On the other hand, the teachers recognised the importance of this during the interviews. By seeking justification and argumentation through open, authentic questions, and letting them work in smaller groups prior to the whole-class discussions, they facilitate a discussion where the students' own opinions and points of view play a central role.



# Forord

Jeg har helt siden starten av barneskolen hatt et spesielt forhold til samfunnsfaget. Faget tillater mye muntlig aktivitet, og oppmuntrer til gode diskusjoner og samtaler. Ettersom jeg alltid har vært glad i å hve meg inn i diskusjoner hvor jeg får dele mine meninger med andre, samt lytte til andre sine meninger og synspunkter, gledet jeg meg alltid til samfunnsfagstimene. Etter at jeg begynte på lærerstudiet, ble jeg nysgjerrig på hvordan opplæringen i diskusjoner går for seg. Jeg stilte meg undrende til hvordan man kan lære seg å argumentere for meningene sine, og hvordan man skulle lytte til andre.

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem år ved grunnskolelærerutdanningen ved NLA Høgskolen i Bergen. Det siste året har vært krevende og hektisk, men svært lærerikt. Jeg vil først rette en stor takk til min veileder, Åshild Samnøy. Du har stilt tydelige krav, og gitt gode, konstruktive tilbakemeldinger gjennom skriveprosessen. Uten dette hadde det vært vanskelig å komme seg gjennom dette krevende året.

Til mine informanter, tusen takk! Dere har, på tross av en hektisk hverdag, satt av tid til å dele erfaringer og opplevelser fra deres lærerpraksis. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre masteroppgaven.

Jeg vil også rette en stor takk til dem jeg har delt utallige timer med sammen på lesesaler, og til alle som har bidratt med korrekturlesing, oppmuntrende tilbakemeldinger og holdt motivasjonen min på topp. Dere er gode!

Sander Brekke

Bergen, mai 2023



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	I
Abstract .....	III
Forord .....	V
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Demokrati og medborgerskap i samfunnsfag.....	3
1.3 Det sosiokulturelle læringsperspektivet .....	4
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	5
2.0 Teoretiske perspektiver på diskusjon i skolen.....	7
2.1 Definisjoner og begrepsbruk rundt diskusjon i skolen.....	7
2.2 Diskusjon som grunnlag for demokratilæring.....	10
2.3 Argumentasjon .....	10
2.3.1 Å reflektere.....	11
2.3.2 Å begrunne .....	12
2.4 Lytting - hva er det? .....	13
2.4.1 Relasjonell lytting.....	13
2.4.1.1 Det formelle aspektet ved lytting .....	14
2.4.1.2 Innholdsaspektet ved lytting.....	15
2.5 Utfordringer ved diskusjoner i skolen .....	16
2.5.1 Talevegring.....	16
2.5.2 Jaget etter kompetansemål, og mangelen på tid .....	17
2.6 Lærerens rolle.....	18
2.6.1 Læreren som fasilitator.....	18
2.6.2 Modellæring .....	20
3.0 Metode.....	23
3.1 Valg av metode.....	23



3.2 Kvalitative intervjuer.....	23
3.2.1 Semistrukturerte livsverdenintervju .....	24
3.3 Datainnsamlingsprosess .....	24
3.3.1 Intervjuguide .....	24
3.3.2 Melding av prosjekt til Sikt .....	25
3.3.3 Utvalg av informanter .....	25
3.3.4 Pilotintervju .....	26
3.3.5 Kvalitative observasjoner .....	26
3.3.6 Gjennomførelsen av intervjuene .....	27
3.3.7 utfordringer med intervjuer .....	29
3.3.8 Transkribering .....	31
3.4 Analyse.....	32
3.5 Etske refleksjoner.....	33
3.6 Forskningskvalitet .....	34
3.6.1 Validitet .....	34
3.6.2 Reliabilitet .....	35
4.0 Analyse og drøfting av funn.....	37
4.1 Hvordan snakker lærerne om diskusjon? .....	37
4.2 Hva vektlegger lærerne i opplæringen i diskusjon? .....	38
4.2.1 Evnen til å reflektere og begrunne .....	39
4.2.2 Hvilke tanker har lærerne rundt lytting i diskusjoner?.....	41
4.2.2.1 Det formelle aspektet ved lytting .....	41
4.2.2.2 Innholdsaspektet ved lytting.....	42
4.3 Hvordan snakker lærerne om argumentasjon og lytting med elevene?.....	44
4.3.1 Større fokus på det formelle aspektet ved lytting.....	44
4.3.2 Mangel på tid hindrer den metaspråklige bevisstheten .....	48
4.4 Lærerens rolle i diskusjoner .....	50

4.4.1 Å rettlede elevene .....	50
4.4.2 Deltagelse og trygghet.....	52
5.0 Oppsummering og videre forskning.....	57
6.0 Referanseliste .....	59
7.0 Vedlegg .....	63
7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide.....	63
7.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema til masterprosjektet .....	66
7.3 Vedlegg 3: Vurdering av Sikt.....	70
7.4 Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte .....	72



# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Når man ser på skolen som en institusjon, vil mange først og fremst forbinde den med kunnskapsoverføring. Det som kanskje ikke er så kjent, er skolens demokratiske dannelsesmandat. Skolen er ikke bare ansvarlig for å lære elevene faglige kunnskaper, men de står også ansvarlig for å forberede dem til å leve sammen med andre i et demokratisk samfunn. Retter man blikket mot LK20, står det; “Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet” (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8-9).

I 2013 ble det oppnevnt et offentlig utvalg, kalt Ludvigsen-utvalget, som fikk i oppdrag å vurdere og komme med anbefalinger for den norske grunnskolens kompetanseutvikling i møte med fremtidens utfordringer og krav (NOU 2015: 8, 2015).

Ludvigsen-utvalget viser til at det er viktig at elevene tilegner seg en samhandlingskompetanse. Vi lever i et samfunn med utallige ulike meninger, verdisyn og religioner, og evnen til å samhandle med andre blir viktigere og viktigere. For å løse oppgaver, både på jobb, i vennegjengen, skolen eller i et større samfunnsbilde, må man være i stand til å arbeide sammen. Da er det sentralt at alle blir hørt, og at man viser respekt og omsorg for andre (NOU 2015: 8, 2015, s. 27-30).

Samhandlingskompetansen Ludvigsen-utvalget trekker fram fra NOU-en, består av mange ulike ferdigheter. Blant disse peker de på ferdigheter som lytting, refleksjon og argumentasjon. Videre blir deltakelsen i diskusjoner, og evnen til å sette seg inn i andres synspunkter og deretter vurdere egne synspunkter, nevnt som viktige læringsutbytter i skolen (NOU 2015: 8, s. 27-30).

Som Ludvigsen-utvalget peker på, er dagens samfunn preget av utallige meninger, synspunkter, verdisyn, og religioner. Dette er nok en av grunnene til at “demokrati og medborgerskap” er blitt så tydelig implementert i LK20. Her er det sentralt at elevene skal utvikle kunnskaper og

ferdigheter som gjør dem i stand til å delta aktivt i demokratiet, og håndtere meningsbrytninger og andre utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13-14).

Den norske skolen har gjennomgått en utvikling de siste tiårene. Hildegunn Otnes (2016) peker på at skolen tidligere har produsert passive elever, som mottakere av kunnskap fra læreren og bøker. Denne kunnskapen skulle elevene pugge og til slutt gjengi dette på en prøve. I dag ser man at skolen er mer opptatt av å skape aktive elever, hvor elevaktivitet, diskusjoner og dialoger er i spissen (Otnes, 2016, s. 74-75). Det er tydelig at den norske skolen har beveget seg fra en tradisjonell praksis, til en mer dialogbasert praksis.

Fokuset på å skape aktive elever er også fremtredende i LK20. En av de fem grunnleggende ferdighetene som gjennomsyrrer alle fag gjennom utdanningsløpet, er *mundtlige ferdigheter*. Disse ferdighetene inkluderer blant annet lytting, tale og samtale. Videre skal elevene også lære seg å delta aktivt i arbeids- og samfunnslivet, på en kritisk og reflektert måte, hvor de gjennom utforskende samtaler skal skape og dele kunnskap med hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8-13).

I kompetansemålene i samfunnsfaget etter 10.trinn, er det spesielt noen ferdigheter som går igjen; *reflektere, drøfte og å gjøre rede for* (Kunnskapsdepartementet, 2019) Det som er felles for alle disse, er at det forventes at eleven er i stand til å se saken fra flere ulike sider, og ut ifra dette utvikle bedre forståelse og innsikt. Når man ser dette i lys av de muntlige ferdighetene i samfunnsfaget, blir også det å *diskutere med andre* fremmet som sentralt. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-5). Diskusjoner blir altså løftet fram som en undervisningsmetode som gir grunnlag for opplæring i argumentasjon, lytting, refleksjon og perspektivtaking.

Ferdigheter som å *reflektere, å argumentere, drøfte og å se saker fra flere sider*, er eksplisitt nevnt i LK20 under “tverrfaglige temaer” og i “kjerneelementene” i samfunnsfag. Lytting, på den andre siden, er kun implisitt nevnt gjennom at elevene skal drøfte med hverandre og skape kunnskap i samarbeid med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-4). Helge Svare (2006) peker på at lytting kanskje er den viktigste ferdigheten når det kommer til dialoger. Dersom alle snakker, men ingen lytter, vil det ende opp i et kaos av monologer (Svare, 2006, s. 73-74).

At det ikke er eksplisitt fokus på lytting, peker også Hildegunn Otnes (2016) på når hun snakker om de fire språklige ferdighetene vi har; *tale, lytte, skrive, lese*. Mens lese- og skriveferdighetene er grundig forsket på, og det rettes enorm oppmerksomhet på dette i skolen, blir lytteferdigheten gjemt vekk i nederste skuff. Otnes viser til flere som omtaler lytteferdigheten som et forsømt område, som for eksempel som “the forgotten skill” og “the stepchild of communication” (Burry-Allan, 1995, Janusik, 2010, sitert i Otnes, 2016, s. 71). Dette peker mot at lytteferdigheten ikke får nok oppmerksomhet i skolen, og at det er en utfordring som må belyses.

Men hvordan skal samfunnsfaget bidra til utviklingen av disse ferdighetene?

Det første man møter dersom man går inn på “fagets relevans og sentrale verdier” i samfunnsfag i LK20, vil man kunne lese at “samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette kan knyttes opp mot vektleggelsen av “sosial læring og utvikling” som i stor grad gjennomsyrrer hele LK20. Her blir det vektlagt at elevene skal samarbeide med andre, og at dialog er sentralt for elevenes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). Ferdigheter som *å lytte til andre*, og *å legge fram sine egne meninger* er fremtredende for elevenes læring og utvikling, og samfunnsfaget spiller en sentral rolle i opplæringen av disse ferdighetene.

## 1.2 Demokrati og medborgerskap i samfunnsfag

Som nevnt er “demokrati og medborgerskap” tydelig implementert i LK20, og er et tverrfaglig tema som gjennomsyrrer alle fagene. I samfunnsfag innebærer dette “at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Videre skal også elevene utvikle innsikt og kunnskap om demokratiske verdier og prinsipper. Aktiv deltagelse innebærer at man kan argumentere for egne meninger, lytte til andre og utvise respekt og toleranse.

Stray & Sætra (2016) deler skolens demokratidanning opp i tre dimensjoner; *om, for* og *gjennom* demokratisk deltagelse. De to første dimensjonene handler om at elevene skal utvikle kunnskap om demokratiet, og gi elevene innsikt i demokratiske verdier og holdninger. I den siste dimensjonen, *gjennom* demokratisk deltagelse, vektlegges det en aktiv deltagelse i demokratiske prosesser, hvor medvirkning, deltagelse og praktiske erfaringer er formålet. Her løftes *diskusjon* fram som undervisningsmetode. Gjennom diskusjoner må elevene begrunne

meningene sine, ta stilling til andre sine synspunkter og argumenter og imøtekomme meningsbrytninger (Stray & Sætra, 2016, s. 17-20).

### 1.3 Det sosiokulturelle læringsperspektivet

I den nye læreplanen, LK20, er det lagt stor vekt på sosial læring, hvor elevene skal samarbeide for å oppnå kunnskap. I den overordnede delen av læreplanen trekkes ferdigheter som å lytte til andre, fremme egne meninger, og å finne løsninger i fellesskap fram som sentrale (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10).

Det finnes mange ulike perspektiver på hvordan man tilegner seg kunnskap. Jeg vil rette blikket mot det sosiokulturelle læringsperspektivet. Dersom man har en sosialkonstruktivistisk og sosiokulturell tilnærming til læring, står dette i kontrast til den tradisjonelle undervisningen som skolen tidligere var preget av (Bæck, 2012, s. 414). I det sosiokulturelle læringsperspektivet legges det vekt på at barnet blir sett på som et sosialt vesen, som gjennom samspill med andre konstruerer sin forståelse (Pollard 20014, sitert i Bæck, 2012, s. 414). I motsetning til den passive eleven som Otnes (2016) mente at skolen produserte tidligere, er det gjennom interaksjoner med andre at barnet aktivt deltar i en prosess hvor det skapes og forhandles om kunnskap og læring (Bæck, 2012, s. 414).

Når man snakker om det sosiokulturelle læringsperspektivet, er Lev. S. Vygotsky en sentral forsker. Han er mest kjent for innføringen av begrepet “*den nærmeste utviklingszone*”. Vygotsky skiller mellom *den faktiske* utviklingen av en persons ferdigheter, og *sonen for nærmeste utvikling* av hvilke ferdigheter en person kan tilegne seg ved hjelp av andre. Dette betyr at Vygotsky mener at den mentale utviklingen ikke bestemmes ut ifra hva man klarer å løse av oppgaver og tester på egenhånd, men med hjelp av andre (Vygotsky, 1978). Det sentrale ved den nærmeste utviklingssonen, er at det et barn får til ved hjelp fra andre, er kunnskap og ferdigheter som barnet etterhvert vil være i stand til å internalisere og å klare å utføre på egenhånd. Vygotsky ser på det sosiale samspillet mellom mennesker som grunnlaget for læring, ettersom det er gjennom interaksjoner med andre at de indre utviklingsprosessene kan aktiveres og internaliseres, og dermed bidra til barnets videre utvikling og læring (Vygotsky, 1978, s. 90).

## 1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av skolens fokus på å skape aktive elever og dialogbasert undervisning, og viktigheten av de muntlige ferdighetene i møte med målet om å danne aktive og kritiske medborgere, ønsket jeg å vite mer om hvilke erfaringer samfunnsfaglærere hadde med opplæring innenfor dette.

For å avgrense forskningsområdet mitt, valgte jeg *diskusjoner* som undervisningsformen jeg ville rette mitt fokus mot. Som nevnt tidligere skaper diskusjoner grunnlag for opplæring i ferdigheter som er sentrale for å skape aktive medborgere. Gjennom intervjuer av et utvalg samfunnsfaglærere ved ungdomskoler, vil jeg forsøke å besvare problemstillingen:

*“Hvilke erfaringer har samfunnsfaglærere med opplæringen i diskusjoner?”*

For å operasjonalisere problemstillingen, utformet jeg noen forskningsspørsmål som var med på å besvare problemstillingen. Etersom diskusjoner innebærer flere ferdigheter, trakk jeg ut *argumentasjon* og *lytting* som fokusområder. Disse ferdighetene er sentrale for at elevene kan fremme sine egne meninger, samtidig som de aktivt lytter til andres perspektiver. Forskningsspørsmålene ville gi meg svar på hvilke erfaringer lærerne hadde om diskusjoner, spesielt rettet mot argumentasjon og lytting:

- Hvordan snakker lærerne om diskusjon?
- Hvilke tanker har lærerne rundt lytting og argumentasjon i diskusjoner?
- Hva sier lærerne selv om hvordan de snakker med elevene om lytting og argumentasjon?
- Hvordan beskriver de lærerrollen i diskusjoner?





## 2.0 Teoretiske perspektiver på diskusjon i skolen

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for relevant teori og tidligere forskning rundt diskusjonspraksis. Jeg vil først vise hvordan ulike begreper kan brukes om *diskusjon*. Deretter vil jeg definere viktige begreper som inngår i diskusjoner som *argumentasjon* og *lytting*, ettersom disse er mine fokusområder. Videre vil jeg vise til tidligere forskning rundt utfordringer ved diskusjoner før jeg til slutt viser til teori og tidligere forskning som omhandler lærerens rolle og påvirkning i diskusjoner.

### 2.1 Definisjoner og begrepsbruk rundt diskusjon i skolen

Ordet “diskusjon” betyr opprinnelig “å slå i stykker”, og kan i dagligtalen være synonymt med debatter, hvor formålet er å overbevise andre om sitt eget synspunkt. Helge Svare (2006, s. 19) argumenterer for at diskusjoner ikke nødvendigvis kun har denne definisjonen, og med det et formål å overbevise de andre. Det kan også ha et mer dialogisk preg, noe jeg retter mitt fokus mot. Noe som blir viktig å trekke fram, er at *diskusjoner* kan omtales med ulike begreper i den hverdagslige talen, og jeg vil vise til hvordan *samtaler* og *dialog* kan defineres på samme måte som diskusjoner.

I hverdagslig tale er det en ganske åpen og bred forståelse av hva en *diskusjon* er, og hva det innebærer å diskutere. Dersom vi retter blikket mot et utdanningsfilosofisk perspektiv, vil vi kunne finne en tydeligere definisjon av begrepet.

For at det i det hele tatt skal være mulig å definere noe som en diskusjon, trekker David Bridges (1979) fram tre sentrale betingelser:

1. Deltakerne i diskusjonen legger fram mer enn ett synspunkt om temaet det diskuteres om.
2. Deltakerne skal stille seg spørrende til andres synspunkter, og undersøke dem.
3. Formålet med diskusjonen er å utvikle kunnskap, forståelse og vurdering av temaet diskusjonen handler om.

(Bridges, 1979, s. 16).

Ut ifra de tre betingelsene, viser Bridges til at deltakerne i en diskusjon har to roller; å fremme egne meninger, og å undersøke de andre deltakernes meninger. Videre hevder han at dersom

man kun lytter i stillhet, uten å påvirke diskusjonen ved å ta stilling til andres meninger, vil man ikke kunne bli betraktet som en deltaker av diskusjonen (Bridges, 1979, s. 17). For at deltakerne skal bli aktive deltakere av diskusjonen, fremmer Bridges at de må ha en tro på at det finnes lærdom i det de andre kommer med. Uten dette, vil ikke diskusjonen bli meningsfull (Bridges, 1979, s. 23).

Man ser ut ifra Bridges sin definisjon av *diskusjon*, at det er en dialogisk tilnærming til begrepet. Dersom man har et dialogisk syn på diskusjoner, vil man raskt finne andre samtaleformer som besitter de samme idealene og formålene som en diskusjon har.

En av dem er *dialog*. Helge Svare viser til at en dialog er basert på at man sammen med andre skal få en bedre forståelse, nye innsikter eller noe annet sammen. I likhet med diskusjoner, skal man i dialoger forsøke å lære av hverandre. Dette betyr videre at man fort kan endre meninger og syn på saker, så lenge man er åpen for andre sine synspunkter (Svare, 2006, s. 15).

Svare peker på tre viktige punkter som definerer dialogen:

1. Dialogen er et samarbeidsprosjekt der deltakerne arbeider mot et felles mål.
2. Deltakerne går inn i dialogen med en visshet om at alle som deltar, kan ha noe å bidra med.
3. De innser at oppgaven, i tillegg til å bidra med egne innspill, også er å hjelpe de andre til å bidra med sine.

(Svare, 2006, s. 17).

Fra filosofien ser man en klar sammenheng mellom språk, tale og erkjennelse. Platon mente at når man tenker, fører man en indre samtale med seg selv (Svare, 2006, s. 26). Når vi igjen bruker språket til å sette ord på tankene våre, deler man disse med andre når man fører en dialog. På denne måten blir tankene dine tilgjengelig for deg selv og andre, og dette åpner for at man blir utfordret av de som lytter. Videre kan dette føre til at man kan finne nye nyanser på ordene man bruker, og at man kan utvide forståelseshorizonten av den virkeligheten som omgir oss (Svare, 2006, s. 26-35).

En av grunnene til at *lytting* ble et av fokusområdene i mitt masterprosjekt, er at Svare hevder at det å lytte kanskje er det viktigste i en dialog. Når man snakker, snakker man alltid til noen, noen som skal ta imot det vi sier. Dersom alle kun snakker, og ingen lytter, vil det ikke oppstå en samtale, men kaos (Svare, 2006, s. 73-74). Børresen et.al (2012) sier at dersom ingen lytter, vil det kun oppstå en samling monologer (Børresen et.al, 2012, s. 81).

En annen samtaleform som besitter de samme idealene og formålene som diskusjon, er *samtale*. Beate Børresen (2015) trekker fram *lærende samtaler* som en undervisningsform hvor elevene har stort læringsutbytte. Disse samtalerne er preget av at læreren stiller spørsmål til elevene istedenfor å besvare deres spørsmål. På denne måten blir læringen preget av at elevene må begrunne, vurdere og forklare sine meninger. I tillegg til dette er samtalen dialogisk, hvor elevene sammen med andre blir invitert inn i hverandres synspunkter, samtidig som deres egne meninger blir tilgjengelig for vurdering (Børresen, 2015, s. 19).

Men for at samtalerne skal åpne opp for et læringsutbytte for elevene, peker Svenkerud et.al (2012) på dette er avhengig av “elevenes innflytelse og mulighet til å utdype samtalen, og av om læreren stiller autentiske spørsmål” (Svenkerud et.al, 2012 s. 36)

Børresen og Persson viser til flere idealer i en samtale som er felles med diskusjonens og dialogens idealer. Her løftes det fram at alle elevene skal bli engasjerte i samtalen, alle skal lytte, dele og vurdere ideer og synspunkter, elevene må få dele meningene sine uten å bli gjort narr av, elevene må bygge videre på det de andre sier og koble utsagn og meninger sammen, og til slutt at læreren styrer samtalen på en måte slik at man oppnår de faglige målene som skal nås (Børresen & Persson, 2018)

Det som er viktig når man skal ha samtaler i klassen, er at man er bevisst på *formålet* og hvordan man gjør det. Børresen (2015, s. 26-27) hevder at dersom dette ikke er tilfellet, vil det fort oppstå meningsutvekslinger uten formål, og dårlige begrunnelser likestilles med gode begrunnelser. Dette krever at deltakerne er bevisste på hva en samtale innebærer, og formålet med samtalen.

Jeg har nå vist at *diskusjoner*, *dialoger* og *samtaler* har felles idealer og deler det samme formålet; å sammen oppnå kunnskap, forståelse og vurdering av temaet.

## 2.2 Diskusjon som grunnlag for demokrati læring

Trond Solhaug (2012) trekker i sin artikkel fram samfunnsfagets unike posisjon til å lære elevene om politiske hendelser og samfunnsutvikling (Solhaug, 2012, s. 198). Han peker i sin artikkel til internasjonale studier som viser til viktigheten av diskusjoner, samtale og dialoger, og hvordan disse bidrar til å utvikle elevene til aktive medborgere av demokratiet (Solhaug, 2012, s. 202). I tillegg til dette, viser Solhaug til flere studier som hevder at medborgerundervisningen på skolen burde knyttes opp mot elevenes samfunnsmessige liv, ettersom det finnes flere arenaer utenfor skolens fire vegger som påvirker dem, og fungerer som læringsarenaer.

Som nevnt i delkapittel 1.2, viser også Stray & Sætra (2016) til at diskusjoner er et viktig verktøy for demokratiopplæringen. Det er ikke tilstrekkelig at elevene kun får informasjon om demokratiet i form av fakta, men de må selv få delta aktivt i demokratiske prosesser som fremmer deltagelse og medvirkning. Her vil diskusjoner gi elevene god opplæring i hvordan man kan fremme sine egne meninger, samtidig som man lytter til andres perspektiver på en respektfull og tolerant måte.

En som trekker fram diskusjonens læringspotensial når det kommer til demokratisk danning, er Diana E. Hess. Hun argumenterer for at diskusjoner vil være svært gunstig for å lære elevene hvordan man deltar i demokratiske, politiske diskusjoner, og viser til at det er konsensus rundt dette blant de som fremmer diskusjoner i skolen; “Advocates of classroom discussion view it as a particularly powerful instrument for developing critical thinking skills, teaching content, and increasing tolerance” (Hess, 2009, s. 29). Hun viser videre til intervjuer med lærere, hvor det kommer fram at lærerne er opptatt av å lære elevene et sett med ferdigheter som gjør dem i stand til å skape et deliberativt demokrati i større grad enn de forrige generasjonene (Hess, 2009, s. 29)

## 2.3 Argumentasjon

Ettersom jeg har valgt ut *argumentasjon* og *lytting* som fokusområder innenfor diskusjoner, vil jeg nå gjøre rede for disse begrepene. I dette delkapittelet gjør jeg rede for argumentasjon, men også *refleksjon* og *begrunnelser* som er sentrale for at det skal foregå argumentasjon.

Børresen et.al (2012) definerer *å argumentere* som “å begrunne en holdning eller et syn” (Børresen et.al, 2012, s. 46). De viser til at formålet med å argumentere kan enten være å overbevise eller overtale noen, eller å forsøke å få andre til å forstå hvorfor man mener det man mener.

Å argumentere handler ikke kun om å legge fram sine egne meninger og begrunne dem. Det handler også om samarbeidsferdigheter, som å vente på sin tur og å lytte og respondere på det andre kommer med (Børresen et.al, 2012, s. 47). De viser til at argumentasjon er tett knyttet sammen med en dialogisk tilnærming til undervisningen. Dette innebærer at man både begrunner meningene sine, samtidig som man blir lyttet til (Børresen et.al, 2012, s. 46). Dersom man kun er opptatt av å dele meningene sine med andre, og ikke ta stilling til de andre, vil det kun oppstå en meningsutveksling. Børresen et.al løfter fram viktigheten av å forholde seg til andres motargumenter og synspunkter, slik at man sammen kommer fram til noe som er sant, bedre eller sikrere enn det man startet med (Børresen et.al, 2012, s. 115).

### 2.3.1 Å reflektere

Å reflektere er et av ferdighetsområdene under de muntlige ferdighetene i LK20. Her står det blant annet: “**Reflektere** og vurdere omfatter å lytte til, gi respons, videreutvikle innspill fra andre og fremme egne meninger i spontane og forberedte samtaler.” (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9). Men hva betyr det egentlig *å reflektere*?

Torunn Klemp (2013) peker på at refleksjon er et lite presist begrep når det kommer til betydningen “å tenke”. Klemp viser til Grüter, som trekker refleksjonsbegrepet inn i en dannelseskontekst. Her blir refleksjon oppfattet som en todelt prosess; en sansing og en prosessering av det sansede i hodet. Dette betyr at refleksjon i en dialogisk prosess både endrer den som reflekterer, men også dens kunnskap om verden. Det som blir sentralt å løfte fram, er at ettersom disse refleksjonene av omverdenen er subjektive, vil det ikke være mulig å komme fram til en felles forståelse. “Refleksjon handler om å utfordre tatt-for-gitte oppfatninger. Å reflektere betyr dermed også “å utfordre” (Grüter, 2011, sitert i Klemp, 2013, s. 44).

Det er mange som ser på refleksjon som avgjørende for at det faktisk skal foregå læring (Grønmo, Mergem, Kjærnsli, Lie og Turmo 2004, Mork og Erlie 2010, Hansson 2011, sitert i Børresen et.al, 2012, s. 120). Hvor skolen tidligere har vært preget av en mer tradisjonell

undervisning, hvor elevene skulle gjengi kunnskap fra lærebøker eller læreren, er det nå sentralt at elevene skal være mer delaktige i undervisningene, og dermed konstruere kunnskap. Dette krever at elevene skal reflektere og forstå det de arbeider med i en mye større grad (Børresen et.al, 2012, s. 120). Ser man dette i lys av Grüters danningsaspekt ved refleksjon, og at refleksjon er en dialogisk prosess, handler det om at elevene får utfordret sine tidligere kunnskaper gjennom samtaler med andre, og dermed sammen kan oppnå ny kunnskap.

Kjell Evensen (2022) løfter fram at man som lærer kan invitere elevene til refleksjon ved å stille dem åpne spørsmål. I motsetning til faktaspørsmål, som har et bestemt svar og som elevene ofte vegrer seg for å svare på, vil de åpne spørsmålene åpne opp for refleksjon, diskusjon og tilgangen til ulike perspektiver. En måte å gjøre dette på er ifølge Evensen IGP-metoden. Dette er en arbeidsmetode hvor elevene først arbeider individuelt, deretter i grupper og til slutt i plenum. “Da kan elevene få muligheten til å diskutere og sjekke ut sine egne forståelser før de tas ut i klassefelleskapet” (Evensen, 2022, s. 44).

### 2.3.2 Å begrunne

Når det kommer til å argumentere, hevder Børresen et.al at begrunnelser er helt sentralt. Dersom man legger fram påstander, uten å begrunne dem, vil ikke dette kunne anses som å drive med argumentasjon (Børresen et.al, 2012, s. 121).

Anne Schjelderup (2012) viser til hvorfor elevene må begrunne sine meninger. Det er gjennom å begrunne sine meninger at man klargjør for de andre hvordan man tenker. Tankegangen bak meningen blir da tilgjengelig for de andre, og det oppstår et rom for analyse og vurdering av meningen. På denne måten kan man vurdere meningene man har delt, og rette opp i eventuelle feil eller svakheter (Schjelderup, 2012, s. 79).

Børresen et.al (2012) viser til at elever som kan avgi riktige svar, ikke nødvendigvis betyr at de har forstått det og dermed kan bruke det i andre sammenhenger. Gjennom å kreve at elevene skal begrunne svarene sine, åpner dette en mulighet for læreren å se hva eleven faktisk forstår, og hva den trenger mer hjelp med (Børresen et.al, 2012, s. 124).

## 2.4 Lytting - hva er det?

Lytting er det første aspektet Kunnskapsdepartementet viser ved “muntlige ferdigheter” når de presenterer Rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8). Lytting er også det første aspektet ved “muntlige ferdigheter” i læreplanen for samfunnsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Men hva innebærer det egentlig å lytte?

Hildegunn Otnes (2016) viser til at det finst mange ulike betydningsnyanser når det kommer til lyttebegrepet. Hvordan man definerer lytting, er ifølge Otnes avhengig av *lyttehandlinger* og *lytteformål*. Jeg vil her forholde meg til to av betydningsnyansene som Otnes legger fram; *lydopplevelse (påhør)* og *kommunikasjon* (Otnes, 2016, s. 72).

Begge disse betydningsnyansene faller ifølge Otnes innenfor det Kent Adelman (2000) omtaler som lytting i en *sosial betydning*, ettersom de begge handler om kommunikasjonen mellom mennesker (Adelman, 2000, sitert i Otnes, 2016, s. 72). Otnes peker på en viktig forskjell som skiller lydopplevelse og kommunikasjon fra hverandre; lytterens posisjon i dialogen (Otnes, 2016, s. 72)

Når det kommer til lydopplevelse, befinner lytteren seg i en mottakerrolle, hvor formålet med lyttingen er å rette oppmerksomheten mot den som snakker. Det kan minne mer om en monolog. Dialogen oppstår idet lytteren går ut av mottakerrollen, og blir en deltaker i samtalen. Man befinner seg nå i betydningsnyansen *kommunikasjon*, og lytteformålet endrer seg. Det oppstår en dialog hvor formålet med lyttingen er å spille videre på det som blir sagt. Dette krever at lytteren setter seg inn i og forsøker å forstå det som blir sagt av motparten. Lytteren er ikke lenger i en mottakerrolle i samtalen, men en deltaker (Otnes, 2016, s. 72-73).

Når det kommer til lyttefenomenet og lytteferdigheter, er det lite eksplisitt forsket på, og er lite fremtredende i undervisningen. Når forskere snakker om lytting, blir det ofte betegnet som en glemt egenskap, og betegnelser som “the stepchild of communication” og “the forgotten skill” er vanlige (Janusik, 2010; Burly-Allen, 1995, sitert i Otnes, 2016, s. 71).

### 2.4.1 Relasjonell lytting

Hildegunn Otnes viser til en utvikling den norske skolen har gjennomgått de siste ti-årene. peker på at skolen tidligere har produsert passive elever som mottakere av kunnskap fra læreren



og bøker, hvor formålet var å pugge stoff og til slutt gjengi det på en prøve. I dag ser man at skolen er mer opptatt av å skape aktive elever, hvor elevaktivitet, diskusjoner og dialoger er i spissen (Otnes, 2016, s. 74-75).

Denne endringen har også ført til forandringer rundt hva som vektlegges ved lytteferdigheten. Tidligere rådet monolog, i form av at læreren “gav” elevene kunnskap, undervisningen, men nå er det mer fokus på elevaktivitet, hvor elevene skal samarbeide for å oppnå kunnskap. Lyttingen har dermed blitt tillagt et mer sosialt aspekt, i tillegg til det kognitive aspektet. Dette betyr at lytting innebærer ulike aspekter, ettersom elevene skal lære noe av det som blir sagt, i tillegg til at de skal lære seg å rette oppmerksomhet mot dem som snakker. Dette blir kalt for *relasjonell lytting* (Otnes, 2016, s. 74-75).

#### 2.4.1.1 Det formelle aspektet ved lytting

Ettersom elevaktivitet og dialog har blitt sentralt i undervisningen de siste ti-årene, har det sosiale aspektet ved lyttingen trådt fram i lyset. Jeg har valgt å ramme dette inn under *det formelle aspektet ved lytting*, som handler om hvordan man “oppfører” seg i lytterrollen. Dette er de synlige aspektene ved lytting, som å vise oppmerksomhet i form av å være stille mens andre snakker og hvordan man viser at man følger med ved både øyekontakt og kroppsspråk (Børresen et.al, 2012, s. 85). En av grunnene til at denne formen for lytting er viktig, er at det gir den som taler en bekreftelse på at det den sier, har betydning (Børresen et.al, 2012, s. 81-82).

Det å rette oppmerksomhet mot den som taler er viktig, men man må skille mellom *å høre* og *å lytte*. Dette er det bred konsensus om blant forskere, og det er viktig å skille mellom disse to ferdighetene (Børresen et.al, 2012, s. 78). Å høre er en fysiologisk prosess, men det er ikke en selvfølge at den som hører forstår det som blir sagt. Det kan virke som om noen elever følger med på og hører når andre snakker, uten at de får med seg noe som helst. Dette omtaler Burly-Allen som “bløffere” (Burly-Allen, 1995, sitert i Børresen et.al, 2012, s. 80). Helge Svare (2006) viser til det samme skillet, hvor han peker på forskjellen mellom å “uppfatta genom perception och att förstå genom att konstruera mening” (Svare, 2006, s. 70). Det er først når man tar stilling til og forstår det som blir sagt, at man *lytter*. Dette omtaler jeg som *innholdsaspektet ved lytting*.

Penne et.al trekker fram konsekvensene ved å ikke vise at man lytter til andre når de snakker. Dersom man ikke viser interesse i form av kroppsspråk eller oppfølgingsspørsmål, vil ikke den som snakker trives (Penne et.al, 2020, s. 135). Ifølge dem er den avgjørende faktoren for gode samtaler i klasserommet et godt og trygt klassemiljø (Penne et.al, 2020, s. 75).

#### 2.4.1.2 Innholdsaspektet ved lytting

Å lytte innebærer som sagt ikke kun å vise at man lytter, men at man tar stilling til og forstår det som blir sagt. Otnes (2016) viser til at man som lytter også må “knytte an til, ta tak i og videreutvikle det samtalepartneren har sagt” (Otnes, 2016, s. 74).

Dersom man ikke lytter til hverandre, men kun er opptatt av å dele sine egne meninger og tanker, hevder Børresen et.al (2012) at dialogen går tapt, og det vil kun oppstå en samling monologer (Børresen et.al, 2012, s. 81). Dette hindrer det sentrale poenget med dialoger, som er å lære av hverandre, og sammen komme fram til noe bedre enn det man startet med. Som jeg nevnte i innledningen, består en dialog både av å dele sine egne meninger og synspunkter, men også å spille videre på andres. Dette krever at man lytter på en måte hvor man forsøker å forstå det som blir sagt, og reflektere over det selv.

Helge Svare (2006) hevder at man ikke lytter til andre for å være “grei”. Grunnen til at man lytter, er at man selv trenger det, ettersom andre kan sitte på kunnskap som kan avdekke misforståelser du er fanget i. Det kan gjøre deg klokere og gi deg flere perspektiver, slik at du kan videreutvikle din egen kunnskap. I tillegg trekker han fram at sannhetene man søker, er dialogiske. Du vil ikke klare å finne ut av dem på egenhånd; du er avhengig av andre (Svare, 2006, s. 81)

Dette å bevisstgjøre elevene om at lytting innebærer å innhente kunnskaper og synspunkter fra andre, er sentralt for at elevene faktisk lytter. Børresen et.al (2012) hevder at dersom man ikke tror på at man kan lære av andre ved å lytte til det de sier, vil man heller ikke ha vilje eller ønske om å lytte (Børresen et.al, 2012, s. 80).

## 2.5 Utfordringer ved diskusjoner i skulen

Diskusjoner er en krevende kunst, som krever at man som lærer må balansere mye på en gang. I dette delkapittelet vil jeg ta for meg ulike faktorer, som talevegring og jaget etter kompetansemål, som påvirker diskusjoner på en negativ måte. Disse faktorene stjeler mye av tiden i den muntlige undervisningen, og er med på å vanskeliggjøre bruken av muntlig undervisning som arbeidsmetode.

### 2.5.1 Talevegring

Dersom formålet med diskusjoner, samtaler eller dialoger skal være oppnåelige, er man avhengig av at alle elevene i klassen er aktive. Dessverre er det slik at det ofte er de samme elevene som er muntlig aktive i timene, samtidig som mange av de andre forholder seg passive.

At flere elever gruer seg til å holde presentasjoner eller å dele meningene sine fremfor klassen er ikke nytt. En undersøkelse gjort av Mette Danielsen (1999) avdekket at hele 65% av de 123 elevene i undersøkelsen hennes sa at de ofte eller alltid hadde problemer med å si noe muntlig (Danielsen, 1999, s. 55). I tillegg kom det fram at enkelte elever opplevde klassesamtalen som en samtale kun mellom lærer og den enkelte elev, og resten av klassen var passive tilhørere (Danielsen, 1999, s. 59).

Ettersom de tause elevene ikke forstyrrer klassen eller er særlig synlige i undervisningen, har ikke talevegring blitt oppfattet som et særlig stort problem i skolen. Løkensgard Hoel hevder at dette kan være en av grunnene til at det ikke er gjort særlig mye for å forebygge talevegring (Hoel, 1997, sitert i Børresen et.al, 2012, s. 50).

Talevegring er en ond sirkel. Elevene i klassen er alle deltagere av klasseromskulturen, og alle elevene har sin plass. Dette betyr at de som er muntlig aktive vil få mye ut av undervisning som bygger på muntlighet, mens de tause elevene, som har størst behov for å trene opp de muntlige ferdighetene, vil ha lite å hente. Hoel (1999) argumenterer derfor at det er viktig at man som lærer forsøker å bryte opp disse mønstrene ved å inkludere alle elevene, og å forsøke å aktivisere hver enkelt elev (Hoel, 1999, s. 37-40).

### 2.5.2 Jaget etter kompetansemål, og mangelen på tid

Dagens lærerrolle består av utallige oppgaver, mandater og utfordringer. Nina Paarup Michelsen viser til at lærerne har fått et mye større ansvar, og forventningene rundt hva de skal håndtere har økt betraktelig (Michelsen, 2019, s. 81). Hun peker på at lærere ofte blir kritisert for å bruke for mye tid på “tidstyver”, som det psykososiale miljøet. Michelsen viser til Tidsbrukutvalget i 2009, som argumenterer for å innføre andre yrkesgrupper, som miljøarbeidere, sosial rådgiver, helsesøstre m.fl. for å avlaste læreren. Dette er i tråd med stortingsmeldingen som fulgte, som hadde som uttalt mål å frigjøre lærerne fra det psykososiale arbeidet, slik at de kunne fokusere mer på undervisning og klasseledelse (Meld. St. nr. 19 (2009–2010)).

I stortingsmeldingen kommer det fram at det kreves en god planlegging og effektivt tidsbruk. Grunnen til dette er at man skal gjennom de faglige kompetansemålene, samtidig som man skal ivareta læreplanens overordnede del og prinsipper for opplæringen (Meld. St. nr. 19 (2009–2010), s. 6). Basert på dette, ville Kunnskapsdepartementet ta stilling til om fleksibiliteten i fag- og timefordelingen måtte økes, slik at det ville bli rom for mer varierte arbeidsmåter i skolen (Meld. St. nr. 19 (2009–2010), s. 6).

I Silje Andresens artikkel “Konflikt mellom dannelse og kompetansemål” (2020), kommer det fram at lærere opplevde at de overordnede delene av læreplanene ble begrenset av kontekstuelle faktorer som tid. Grunnen til dette var at lærerne var redde for å gjennomgå timer hvor elevene ikke lærte noe som var relevant opp mot prøver og eksamen. Dette førte til at timer som fokuserte på dannelse og diskusjoner måtte vike for undervisning hvor det var fokus på konkret fagstoff, ettersom dette kunne knyttes direkte opp mot kompetansemålene (Andresen, 2020).

Sætra & Stray (2019) avdekket i en undersøkelse at samfunnsfaglærere opplever at omfanget av kompetansemålene i samfunnsfaget er stort, og noen mente til og med at det er *for* stort (Sætra & Stray, 2019, s. 13). I tillegg kommer det fram av lærerne i undersøkelsen at den overordnede delen av læreplanen ikke er noe de anvender i det daglige læreplanarbeidet. De sier at dette er noe de “har i bakhodet”, eller som “sitter i ryggmargen” (Sætra & Stray, 2019, s. 11). En av grunnene til dette, er ifølge lærerne en resultatorientert kultur ved skolene. Det er kompetansemålene elevene blir testet og målt etter, og det er derfor viktig å komme seg gjennom disse (Sætra & Stray, 2019, s. 12-13).

Det er viktig å klargjøre at flere av disse kildene er fra tiden før LK20 ble innført som ny læreplan. Disse vil likevel være relevante den dag i dag, ettersom Utdanningsdirektoratet har pekt på at selv om Fagfornyelsen har ført til færre kompetansemål, er det ikke gitt at dette reduserer omfanget av fagene (Utdanningsdirektoratet, 2022).

## 2.6 Lærerens rolle

Ettersom jeg skal undersøke hvilke erfaringer lærere har med opplæringen i diskusjoner, vil jeg i dette delkapittelet vise til teori rundt viktigheten av lærerens rolle. Jeg vil vise til teori knyttet til modellering ved Bandura, samt teori rundt viktigheten av og hvordan lærere kan bidra til et økt læringsutbytte hos elevene i diskusjoner.

### 2.6.1 Læreren som fasilitator

Hvordan en lærer stiller seg i en diskusjon, vil ha mye å si for elevenes læringsutbytte. Alrø & Johnsen Høines (2019) har laget en oversikt over mønstre som viser hvordan fasilitatoren kommuniserer for å opprettholde en dialogisk debatt;

1. motivere og oppmuntre elevene til å snakke høyt
2. invitere elever til å bidra og argumentere
3. speile og omskrive nøkkelord og -uttrykk
4. undersøke perspektiv ved å stille avklarende spørsmål
5. støtte ideer, utfordre og be om motargumenter
6. fremheve ved å oppsummere
7. anerkjenne elevens bidrag uten “rett og feil”-dommer

Å *fasilitere* betyr å “fremme handlinger eller prosesser, å virke til at de lykkes” (Alrø & Johnsen-Høines, 2019, s. 156). Alrø & Høines viser til at ved å følge punktene ovenfor, skaper man et rom for å snakke om temaet, undersøke ulike perspektiver og muligheten til å reflektere (Alrø & Johnsen-Høines, 2019, s. 156).

Ved å stille seg spørrende til det som blir lagt fram, viser fasilitatoren at han har interesse av det som blir sagt. I tillegg vil dette muligens føre til at de andre elevene klarer å henge med i argumentasjonsrekken til eleven (Alrø & Johnsen-Høines, 2019, s. 160-161). Når læreren tar

opp igjen elevenes argumenter og legger mer til det, er dette en god måte å vise eleven at argumentet hans er vesentlig, samtidig som det gjør argumentet tilgjengelig for de andre elevene i klassen.

Anne Schjelderup (2012) viser at det har stor betydning hvordan man som voksen imøtekommer barnas spørsmål. Dersom man svarer på spørsmålet med en gang, ved å forklare hvordan noe er, kan man risikere at barnet blir uselvstendig, ettersom det kan oppleves som at det kun er den voksne som vet, og ikke barnet. For å skape selvstendige og ansvarlige barn, må man som voksen vise interesse for barnets tenkning, og å utfordre dem i form av nye spørsmål (Schjelderup, 2012, s. 26).

Dette peker også Olga Dysthe (1995) på. I sin forskning fremmer hun bruken av åpne og autentiske spørsmål. Slike spørsmål har ikke noen konkrete fasitsvar, og legger opp til at elevene selv får undre og reflektere, og de behøver ikke å være redde for at de svarer er feil (Dysthe, 1995, s. 214). Hun viser også til viktigheten av at lærerne spiller videre på det elevene sier, og verdsetter elevenes innspill i diskusjonen.

Helge Svare viser til at det er viktig å klargjøre idealene for elevene når man skal ha en dialog. Denne burde gå ut på å bevisstgjøre deltakerne om hva kjennetegnene ved en dialog er (Svare, 2006, s. 226-227). Læreren kan f.eks skrive idealene på tavlen, og kan gå tilbake til disse iløpet av dialogen.

Som nevnt i delkapittel 2.3.2, opplever flere lærere et "jag" for å oppnå kompetansemålene i løpet av en undervisningstime, slik at de klarer å komme seg gjennom hele pensumet i løpet av skoleåret. For at det skal være mulig å ha muntlige aktiviteter i klasserommet, hvor det både er fokus på det muntlige, men også det faglige, trekker Børresen (2015) fram at det vil være sentralt at læreren bevisstgjør elevene på hvorfor de skal ha en samtale, og hva samtalen skal handle om (Børresen, 2015, s. 24). Alexander (2005) avdekket i et prosjekt om dialoger, at lærerne selv opplever å utvikle fellesskap, gjensidighet og konkrete ferdigheter innen samtale, men strevde med å skape en kobling mellom ferdighetene og det faglige som stod på planen (Alexander 2005, sitert i Børresen, 2015, s. 24).

Som nevnt i delkapittel 2.3.1, er IGP-metoden et verktøy lærerne kan ta i bruk for å få elevene til å reflektere. I tillegg til dette, fremmer Paulsen et.al (2006) at arbeid i mindre grupper vil gjøre den muntlige aktiviteten mindre skremmende for de passive elevene (Paulsen et.al, 2006, s. 78). Videre argumenterer de for at et inkluderende og støttende klassemiljø vil bidra til større elevaktivitet i muntlig undervisning (Paulsen et.al, 2006, s. 78).

Emil Sætra (2021) skriver om "skillful facilitation" i sin artikkel, hvor han forsket på lærernes og elevens syn på hva som anses som god praksis når det kommer til diskusjoner rundt kontroversielle temaer. (Sætra, 2021, s. 354). Her peker han på at elevenes tidligere kunnskap og interesse for temaet som skal diskuteres spiller en sentral rolle for hvordan læreren legger opp diskusjonen. I tillegg til dette, trekker Sætra fram at det må tydeliggjøres at det er lov å ha ulike meninger rundt temaet.

Videre viser Sætra til at læreren ofte fungerer som en moderator i diskusjonen, som fordeler ordet mellom elevene. I undersøkelsen kom det fram at både lærer og elever mente at læreren skulle holde seg nøytral til temaet, men at det også kunne tillates at læreren delte sine meninger. Dette kom med en betingelse; at læreren ikke skulle ta opp for mye plass (Sætra, 2021, s. 354).

## 2.6.2 Modellering

I klasserommet skal læreren fremstå som en rollemodell og gå foran som et godt eksempel for elevene. I tillegg til dette, er det visse ferdigheter og atferd som blir sett på som positive i klasseromskulturen. Når vi ser på diskusjoner, vil det å vente på ordet, begrunne argumenter og vise interesse for det de andre sier, være positive egenskaper og ferdigheter.

En læringsteoretiker som løftet fram at man kunne lære av å observere andre, er Albert Bandura. Han har et sosialkognitivt syn på læringsprosessen. Dette betyr at læring foregår i sosiale samspill med andre, og man vil lære av å observere og imitere atferden til dem rundt oss (Bandura, 1977a og 1986, sitert i Imsen, 2020, s. 115). For at det man observerer av andre skal bli implementert som egne handlinger, viser Bandura til at det må foreligge en forsterkning. Dette betyr at konsekvensen av handlingen må være givende, som f.eks. gode karakterer eller skryt fra læreren, for at man selv skal utføre den observerte handlingen eller atferden (Bandura, 1986, sitert i Imsen, 2020, s. 117-118).

Når det kommer til lytteundervisning, hevder Børresen et.al at den primært foregår på en indirekte måte (Børresen et.al, 2012, s. 84). De viser til at læreren er en modell i kommunikasjonen med elevene, og det er derfor viktig at lærerne selv er habile og bevisste lyttere, ettersom at elevene selv lærer å bli gode lyttere gjennom å bli lyttet til. Børresen et.al sier at dersom elevene skal bli gode lyttere, må de bli lyttet til, trene på å lytte til andre, og bli presentert for teori om lytting (Børresen et.al, 2012, s. 84).

Dette kan også trekkes opp mot hvordan elevene skal lære seg å argumentere. Når elevene skal arbeide med argumentasjon, er det sentralt at læreren stiller åpne spørsmål, lytter til elevenes bidrag, og at elevene opplever at det de sier er viktig. Grunnen til dette er at arbeidet med argumentasjon er tett knyttet sammen med en dialogisk tilnærming til undervisningen (Børresen et.al, 2012, s. 46).

Anne Schjelderup (2012) trekker fram at mange elever vegrer seg for å svare på spørsmål, ettersom at de har en oppfatning om at læreren er ute etter et bestemt svar. For å motarbeide dette, viser Schjelderup at det er sentralt at man som lærer viser genuin interesse for det elevene selv mener. Det er derfor viktig å klargjøre at man ikke er ute etter et bestemt svar, men elevens egen mening (Schjelderup, 2012, s. 67-68).

Når det kommer til hvor aktive elever er i muntlig undervisning, legger Paulsen et.al (2006) vekt på at elevene må oppleve at de blir verdsatt av læreren, uavhengig av deres faglige eller sosiale kompetanse. Dette betyr at læreren må vise interesse for det elevene sier, og spille videre på det ved oppfølgingsspørsmål. Det kan øke elevens selvtillit og tro på seg selv, og vil dermed trolig bli mer aktiv i den muntlige undervisningen (Paulsen et.al, 2006, s. 77).

Dersom det foregår muntlig aktivitet, er det viktig at læreren inkluderer alle elevene, hvor alle i det minste skal tenke og lytte. Læreren må styre samtalen, ettersom dette er utfordrende for elevene å klare på egenhånd (Børresen, 2015, s. 20). Ved at læreren krever begrunnelser og utfordrer argumentene til elevene, vil etterhvert elevene selv kreve begrunnelser og reagere når deres egne argumenter møter vurderinger av de andre (Malmhester & Ohlsson 1999, sitert i Børresen, 2015, s. 20). Dette kan sees i lys av Banduras observasjonslæring, hvor elevene etterhvert ser hvilke ferdigheter læreren legger vekt på i diskusjoner.



Alle eksemplene ovenfor skaper et grunnlag for observasjonslæring. Elevene observerer hva læreren og medelevene gjør, og hvilke handlinger de fremmer og hva elevene får skryt for. Dette kan være å vise interesse for den som prater, stille oppfølgingsspørsmål eller å lytte til andre. Det som blir viktig å nevne, er at det ikke er alle som klarer å forstå hvilke handlinger som høster ros og skryt, og at læreren derfor må være tydelig, og bruke slike læringssituasjoner med varsomhet (Imsen, 2020, s. 118).

## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke metoder jeg har tatt i bruk for å besvare min problemstilling "Hvilke erfaringer har samfunnsfaglærere med opplæring i diskusjoner?". Jeg vil gjøre rede for de ulike valgene jeg har tatt gjennom mitt masterprosjekt, som utarbeidelsen av intervjuguiden, utvalg av informanter, gjennomførelsen av kvalitative intervjuer, samt min bearbeidelse av den innsamlede data og dens analyse. Til slutt vil jeg vise til noen etiske refleksjoner rundt mitt forskningsprosjekt, og litt om forskningsprosjektets validitet og reliabilitet.

### 3.1 Valg av metode

For å kunne besvare min problemstilling, valgte jeg kvalitative metoder med intervjuer. Denne metoden ville gjøre det mulig for meg å få innblikk i lærernes tanker, erfaringer og meninger rundt sitt arbeid med opplæring i diskusjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Gjennom kvalitative intervjuer ville informantene få mulighet til å svare på hvilke erfaringer de har med diskusjoner i arbeidet sitt, og gi detaljerte og utfyllende begrunnelser rundt valgene de tar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 15-16).

I mitt masterprosjekt ville jeg også observere én undervisningstime hos hver informant, hvor det foregikk muntlig aktivitet. Det er viktig å nevne at observasjonene kun ble brukt som en støtte til intervjuene, som jeg vil komme tilbake til. Observasjonene i masterprosjektet var altså underordnet de kvalitative intervjuene (Fangen, 2010, s. 171)

### 3.2 Kvalitative intervjuer

For å operasjonalisere min problemstilling, var det nødvendig å finne ut hvilken metode jeg måtte ta i bruk for å kunne besvare den. Problemstillingen "Hvilke erfaringer har samfunnsfaglærere med opplæring i diskusjoner?" er formulert på en slik måte at kvalitative intervjuer ville kunne gi meg kunnskap om hvordan eller hvorfor lærerne arbeidet med opplæring i diskusjoner (Svenkerud, 2021, s. 91-92).

Formålet med masterprosjektet var å forske på hvilke erfaringer, tanker og meninger samfunnsfagslærere legger i sitt arbeid med opplæring i diskusjoner. Når man er ute etter å avdekke menneskers tanker, meninger og erfaringer, er kvalitativt intervju hensiktsmessig.

Ettersom kvalitative intervjuer er egnet for å finne ut “hva?”, “hvordan?” og “hvorfor?”, og kan fortelle oss noe om hvordan en informant oppfatter et fenomen (Svenkerud, 2021, s. 91), valgte jeg kvalitative intervjuer som min metode for å samle inn data.

### 3.2.1 Semistrukturerte livsverdenintervju

For å besvare min problemstilling, ville jeg samle inn data ved å gjennomføre semistrukturerte livsverdenintervju. Kvale & Brinkmann definerer denne typen intervju som “en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357).

At intervjuene var semistrukturerte, vil si at jeg på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide hvor jeg hadde noen forhåndsbestemte temaer jeg ville innom i løpet av intervjuene. Jeg kommer tilbake til utarbeidelsen av intervjuguiden i delkapittel 3.3.1.

## 3.3 Datainnsamlingsprosess

Jeg vil her gjøre rede for hvordan jeg samlet inn data for å besvare min problemstilling, fra utarbeidelsen av min intervjuguide til transkriberingen av de kvalitative intervjuene.

### 3.3.1 Intervjuguide

Før jeg bega meg ut på skolene for å intervjuere lærere, måtte jeg lage en intervjuguide (se vedlegg 1). Ettersom mine intervjuer var av typen semistrukturerte intervjuer, ville denne intervjuguiden fungere delvis styrende for intervjuet. Dette betydde at jeg ikke forholdt meg bastant til rekkefølgen av spørsmålene, men var åpen for å spille videre på det som lærerne fortalte (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28). Ved å ikke følge intervjuguiden slavisk, stilte jeg meg åpen for at intervjuobjektet kom med kunnskap som jeg ikke hadde forutsett (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75-76). På denne måten forsøkte jeg å kompensere for at jeg ikke hadde mye erfaring med intervju, slik at jeg ikke gikk glipp av viktige og relevante erfaringer og tanker hos informantene, som jeg ikke hadde tatt høyde for i min intervjuguide.

For at intervjuobjektene skulle forstå de spørsmålene jeg stilte i intervjuene, var det gunstig å dele intervjuguiden inn i forskningsspørsmål og intervju spørsmål (Brinkmann & Tanggaard,

2012, s. 30). Grunnen til dette var at forskningsspørsmålene var for teoretiske til at de ville fungere som gode intervju spørsmål. Jeg utformet derfor intervju spørsmål som var mer konkrete og virkelighetsnære, med et mer hverdagslig preget språk (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 30). På denne måten var det mulig for informantene å forstå spørsmålene mine, som igjen førte til at jeg kunne besvare mine forskningsspørsmål.

### 3.3.2 Melding av prosjekt til Sikt

For at gjennomførelsen av masterprosjektet skulle være mulig, måtte jeg melde prosjektet til Sikt, og jeg fikk deretter en vurdering av prosjektet (se vedlegg 3). Grunnen til dette er at ettersom masterprosjektet mitt behandler personvernopplysninger av informanter, måtte jeg klargjøre hvordan jeg planla å følge de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2021). I tillegg til dette, måtte jeg utarbeide et informasjonsskriv som jeg ba lærerne sende hjem til elevenes foresatte (se vedlegg 4). Dette var for å ivareta elevenes rettigheter, jamført de forskningsetiske retningslinjene for beskyttelse av barn (NESH, 2021).

### 3.3.3 Utvalg av informanter

Før jeg satt i gang med innsamlingen av data, måtte jeg rekruttere passende informanter til prosjektet som skulle utføres (Svenkerud, 2021, s. 98). I mitt masterprosjekt valgte jeg ferdigutdannede samfunnsfagslærere ved ungdomsskoler som mine informanter. Grunnen til dette er at argumentasjon og lytting er sentrale begreper i diskusjoner, som ofte finner sted i samfunnsfag. Jeg valgte spesifikt ut informanter som var ferdigutdannede for å forsikre meg om at informantene besatt en viss teoretisk kompetanse, som kunne gjøre det lettere for dem å begrunne og reflektere over sin praksis i intervjuene.

I forkant av intervjuene, fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (se vedlegg 2). Her fikk informantene grundigere informasjon om masterprosjektets formål, og om deres rettigheter som informanter. Disse informasjonsskrivene ble signert i starten av intervjuene.

I mitt masterprosjekt hadde jeg fire informanter. Ved å ikke ha så mange informanter, fikk jeg tid nok til å utføre en tilstrekkelig analyse og fortolkning av den innsamlede data. Dersom jeg hadde valgt enda flere informanter, ville jeg risikert å ikke få tilstrekkelig med tid til grundige analyser og fortolkninger (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20-21).

Informantene mine var fordelt på to ulike ungdomsskoler, hvor tre av dem arbeidet på samme skole. Dette krevde at jeg som forsker var nøye i mitt arbeid i å anonymisere lærerne i min oppgave, slik at de ikke kunne bli identifisert. Jeg var lenge usikker på om det var gunstig å ha tre informanter fra den samme skolen, men ettersom oppgaven min er ute etter å besvare personlige, individuelle erfaringer, ville ikke dette påvirke troverdigheten i oppgaven. I tillegg hadde lærerne ulike klasser i samfunnsfag.

### 3.3.4 Pilotintervju

Ettersom jeg skulle utføre en kvalitativ intervjustudie, utførte jeg et pilotintervju i forkant av intervju av informantene mine (Dalen, 2011). Jeg intervjuet faren min, som arbeider som rektor og tidligere som lærer. På denne måten fikk jeg testet ut spørsmålene mine, og gjorde nødvendige endringer basert på tilbakemeldingene jeg fikk. Det var også en god måte å forberede meg på alternative oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille på de ulike intervjusspørsmålene.

### 3.3.5 Kvalitative observasjoner

I mine observasjoner var jeg ute etter å se på hvordan læreren arbeidet når elevene skulle være muntlig aktive. Jeg hadde på forhånd et klart, tydelig og bestemt fokus på hva jeg skal observere (Dalland et.al, 2021, s. 125). Dette betydde for min del at jeg måtte velge meg ut noen få, spesifikke momenter/temaer jeg ville fokusere på i min rolle som observatør (Dalland et.al, 2021, s. 139). Jeg ville kun fokusere på hvordan læreren arbeidet med opplæringen i argumentasjon og lytting i diskusjoner: Hva gjør læreren? Hvilke undervisningsformer blir tatt i bruk? Hvilke begreper bruker læreren? Alt annet ville være av mindre betydning, og det var viktig å klargjøre at jeg kun skulle observere læreren, og ikke elevene i undervisningstimen. Mine observasjoner foregikk i samfunnsfagstimer i klasserommet.

De kvalitative observasjonene mine var alt for korte til å kunne gi meg tilstrekkelig og pålitelig data om hvordan lærere jobber med argumentasjon og lytting i realiteten. Grunnen til at jeg valgte å observere, var for å skape noen felles referanserammer for meg og læreren i det påfølgende intervjuet. Tove Thagaard (2009) viser til at det er enklere for informantene å svare på holdnings- og vurderingssspørsmål og å fortelle om egne erfaringer, dersom det knyttes opp mot konkrete hendelser (Thagaard, 2009, s. 95). For at observasjonene skulle bli relevante for

mitt forskningsprosjekt, spurte jeg om det ville være mulig å observere en undervisningstime hvor det foregikk muntlig aktivitet.

### 3.3.6 Gjennomførelsen av intervjuene

I mitt masterprosjekt ville jeg intervjuer en og en informant. Grunnen til dette, er at informanten ikke trengte å bekymre seg over hvordan hen fremstod ovenfor andre, og ville derfor fremtre som mer åpen når det kom til å snakke om sine oppfatninger av en situasjon, eller fortolking av virkligheten (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65).

Jeg gjennomførte alle intervjuene ansikt til ansikt med informantene. På denne måten ville det være lettere å skape en relasjon med informantene, og skape et større rom for en åpen samtale (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). I tillegg til dette ville det være sannsynlig at informantene ville være mer åpne dersom det kun var meg og vedkommende til stede (Frey & Oishi, 1995, sitert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). På bakgrunn av dette, var intervjuer ansikt til ansikt med informantene mine det mest fruktbare, hvor vedkommende fikk muligheten til å dele sine erfaringer rundt argumentasjon og lytting i diskusjoner, uten å bekymre seg for hvordan de ble oppfattet av andre.

For at intervjuene ikke ble avbrutt eller forstyrret av andre, måtte jeg velge et passende sted for intervjuet. Postholm & Jacobsen legger fram at det er viktig å velge riktig sted for intervjuet, slik at den intervjuede føler seg bekvem (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81). Intervjuene ble derfor gjennomført enten på avlukkede grupperom eller klasserom, slik at jeg og læreren ikke ble forstyrret av andre underveis i intervjuet.

Før jeg satt i gang med å stille lærerne spørsmål, innledet jeg intervjuet med en kort briefing hvor jeg gjorde det klart for informanten hva formålet med intervjuet var. Kvale & Brinkmann trekker frem at starten av et intervju er svært viktig, ettersom en god relasjon mellom intervjuer og den intervjuede er kritisk dersom den intervjuede skal åpne seg opp og fortelle om sine erfaringer, tanker og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). I briefingene introduserte jeg meg selv, og takket for at hen ville stille opp som informant. Jeg informerte om at dersom hen ville avbryte intervjuet, ville dette være mulig ettersom deltakelsen var helt frivillig. Videre gjorde jeg rede for at formålet med intervjuet var å høre om lærerens erfaringer med arbeid rundt opplæring i diskusjoner. For at læreren ikke skulle nevne elever ved navn, slik at de var

identifiserbare, ba jeg dem om å anonymisere dem dersom de ville nevne noe rundt elevgruppen. Til slutt informerte jeg om at intervjuet ville ta omkring 30-40 minutter.

Jeg benyttet meg av en del ulike typer spørsmål i mine intervjuer. Som Brinkmann & Tanggaard viser til, finnes det flere ulike intervju spørsmål man kan ta i bruk for å trenge dypere inn i den intervjuedes tanker, erfaringer og meninger (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 31-33). For å komme i gang med intervjuet, der læreren fikk fortelle om egne erfaringer, ba jeg dem om å fortelle om hvordan en typisk diskusjon gikk for seg i samfunnsfag. Et slikt innledningsspørsmål åpnet opp for oppfølgingsspørsmål, hvor jeg kunne ta tak i ulike momenter for å finne svar for å besvare min problemstilling. For å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål gjennom intervjuet, var det viktig at jeg gikk inn i en aktiv lytter rolle, hvor jeg rettet min fulle oppmerksomhet til læreren. Det krevde også at jeg besatt tilstrekkelig kunnskap om teori rundt diskusjoner, slik at jeg visste hva jeg ville spørre om i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

For å forsikre meg om at jeg hadde forstått det læreren sa underveis i intervjuet, benyttet jeg meg av det Kvale & Brinkmann omtaler som fortolkende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Da stilte jeg spørsmål som “Forstår jeg deg rett med at du...?” eller “ mener du med dette at...?”. På denne måten reduserte jeg sjansen for at jeg misforstod det som ble sagt og at tolkningen min ble feil når jeg skulle analysere intervjuet på et senere tidspunkt.

Kahneman beskriver hvordan vi mennesker har to typer tanke sett; ett raskt og ubevisst, og ett langsomt og analytisk (Kahneman, 2011, sitert i Svenkerud, 2021, s. 92). Kvaliteten på det kvalitative intervjuet er avhengig av informantenes evne til å svare oppriktig om tanker, meninger eller atferd som de blir spurt om. Her mener Kahneman at man som intervjuer må stille de riktige spørsmålene for å sette igang det langsomme og analytiske tanke settet hos informanten. Når man stiller et spørsmål, vil ofte informanten først svare kort og intuitivt, og prøve å svare “korrekt” (Kahneman, 2011, sitert i Svenkerud, 2021, s. 92). Da er det viktig at jeg som intervjuer kommer med gode oppfølgingsspørsmål som får informanten til å reflektere over det de har sagt.

Dette tok jeg i bruk i mine egne intervjuer. Etter at intervjuobjektet hadde gitt meg svar på spørsmålet jeg hadde stilt, fulgte jeg opp med oppfølgingsspørsmål. Som Kvale & Brinkmann

trekker fram, kreves det en del av intervjueren. Man må være i stand til å plukke opp ledetrådene i svarene fra intervjuobjektet, og stille gode oppfølgingsspørsmål for å trenge dypere inn i deres meninger og handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Da jeg merket meg viktige ord eller momenter i intervjuobjektets besvarelser, stilte jeg oppfølgingsspørsmål som “Kan du fortelle litt mer om...?”, “Har du noen eksempler på dette?”. Dette gjorde jeg for å gå i dybden ved det jeg så på som relevant og sentralt for å besvare min problemstilling.

### 3.3.7 utfordringer med intervjuer

En av kritikkene intervjuet har møtt som metode, er at kunnskapen som oppstår gjennom intervju, er konstruert mellom intervjueren og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 66). Som intervjuer kunne jeg ikke finne ut hvordan noe faktisk går for seg i realiteten, men kun finne ut hvilke erfaringer, tanker og meninger intervjupersonen hadde med opplæring i diskusjoner (Svenkerud, 2021, s. 93). Dette betydde for min del at intervjuene ikke nødvendigvis ville gi meg svar på hvordan lærerne *faktisk* arbeider med diskusjon i klasserommet, men hvilke tanker, erfaringer og meninger de har rundt sitt arbeid med diskusjoner.

Hvordan skulle jeg forholde meg til svarene informantene gav meg i intervjuene? Jerolmack & Kahn (2014) skriver i sin artikkel “*Talk is cheap*” om at informanter ofte vil forsøke å tilfredsstille intervjueren med det de vil høre dersom det blir stilt lukkede spørsmål i intervjuet (Jerolmack & Khan, 2014, sitert i Svenkerud, 2021, s. 100). Dersom faktumet var at lærerne kun forsøkte å tilfredsstille meg, kunne dette likevel gi meg en pekepinn på hva lærerne legger i idealene om hva som er god undervisning i opplæringen i diskusjoner. Ved å stille åpne spørsmål, hvor lærerne fikk besvare spørsmål om sine egne oppfatninger og meninger, ville jeg til en viss grad motarbeide dette prinsippet.

Som intervjuer hadde jeg lest teori og tidligere forskning om diskusjon, og ferdighetene argumentasjon og lytting, og ville derfor være farget av dette når jeg skulle gjennomføre intervjuene. Kvale & Brinkmann argumenterer derfor for at man må vise åpenhet og vise en grad av naivitet slik at man er åpen for fenomener man ikke hadde tenkt på tidligere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Kvale & Brinkmann viser til to aspekter ved det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet som er sentrale, *bevisst naivitet* og *sensitivitet*, men at det finnes et spenn mellom dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48-49). Bevisst naivitet betyr at jeg som



forsker måtte stille meg kritisk overfor mine egne forutsetninger og hypoteser rundt temaet jeg ville forske på.

Videre viser Kvale & Brinkmann til sensitivitet. Dette handler om at ulike forskere mest sannsynlig kunne ha kommet fram til ulike funn i et forskningsintervju, ettersom man vil ha forskjellige former for forhåndskunnskap rundt temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Dette betyr videre at når jeg skulle intervjuere lærerne, måtte jeg være bevisst på mine forhåndskunnskaper rundt argumentasjon og lytting i diskusjoner, slik at jeg kunne spille videre på de begreper og dimensjoner som ville være relevante for min forskning. Spenningen mellom bevisst naivitet og sensitivitet betydde for min del at jeg måtte være bevisst på at forhåndskunnskapen min ville påvirke hva jeg ville spør etter, men at jeg også hadde en bevisst naivitet slik at jeg stilte meg åpen for at lærerne delte noe jeg ikke hadde tenkt på tidligere.

Det fantes også en spenning i intervjuene mellom min søken etter kunnskap, samtidig som jeg handlet etisk forsvarlig overfor intervjuobjektet. Dette er en krevende ferdighet å utøve, og det krevde mye fra meg som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 35-36). "Håndverket består av å kalibrere sosial avstand, uten å få intervjupersonen til å føle seg som et insekt under et mikroskop" (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 36). For at intervjupersonene ikke skulle føle seg "presset mot veggen" i intervjuene, omgjorde jeg forskningsspørsmålene mine til mer åpne, anvendelige og forståelige intervju spørsmål, og brukte ikke tunge fagbegreper.

Ettersom problemstillingen min beveger seg innenfor fenomener hvor det var en sannsynlighet for at lærerne ikke hadde formulert seg verbalt om tidligere, måtte jeg være bevisst på det Polanyi beskriver som *taus kunnskap* (Polanyi, 1966, sitert i Svenkerud, 2021, s. 100). Dette er kunnskap som man tidligere ikke har formulert verbalt, og kan dermed være vanskelig å snakke om for den intervjuede (Janik, 1998, sitert i Svenkerud, 2021, s. 100). Dette var meget aktuelt når det kommer til lærernes erfaringer med arbeid rundt lytting i mitt masterprosjekt. Lytting som ferdighet er lite tematisert i skolen (Adelmann, 2002, sitert i Penne et.al, 2020, s. 78). Det ville derfor være stor sannsynlighet for at informantene mine ikke tidligere hadde formulert seg verbalt om deres erfaringer om sitt arbeid rundt lytting. På grunnlag av dette, var det viktig for meg å gi informantene god tid på å svare på mine spørsmål rundt dette, slik at de fikk tenkt seg godt om.

### 3.3.8 Transkribering

Når jeg skulle transkribere intervjuene, var det viktig at jeg var bevisst på at viktige faktorer som stemmeleie, kroppsspråk, åndedrett m.fl. ville gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). De muntlige intervjuene ble omgjort til litterære tekster, og det var disse tekstene som ble brukt som empiriske data i mitt masterprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204) .

*“Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervju samtaler” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).*

I mine intervjuer benyttet jeg meg av en lydopptaker. Grunnen til dette var at jeg kunne konsentrere meg om samtalen ettersom det ikke var behov for å notere ned hele intervjuet. Dette førte til en bedre flyt i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Videre argumenterer de ved at man gang på gang kan gå tilbake til lydopptaket, slik at man kan forsikre seg om at man transkriberer korrekt.

I mine intervjuer benyttet jeg meg av en app med navn “Diktafon”, som kan lastes ned på mobiltelefonen. Måten denne fungerte på, er at jeg koblet den opp til en nettside med navn “Nettskjema” på datamaskinen. Her opprettet jeg et prosjekt, hvor alle opptak jeg tok via Diktafon-appen på mobiltelefonen ble sendt direkte til Nettskjema og lagret der. Grunnen til at jeg brukte dette, var for at opptakene skulle bli lagret på et sikkert sted, hvor det var beskyttet av en innlogging som krevde mitt personlige passord (NESH, 2021).

Jeg valgte å gjøre all transkribering av intervjuene på egenhånd. Dette var en krevende prosess, både arbeidsmessig og tidsmessig, men svært lærerik. Ved å selv transkribere intervjuene, fikk jeg en dypere innsikt i hvordan jeg var som intervjuperson. Som nevnt tidligere, var dette mitt første prosjekt hvor jeg utførte intervjuer. Ved å transkribere intervjuene selv, fikk jeg innsikt i hvordan mine spørsmål førte til ulike svar, og hvilke oppfølgingsspørsmål som var mest fruktbare. Dette brukte jeg til å videreutvikle intervjuguiden min, slik at den ble bedre til neste intervju. Som Kvale & Brinkmann (2015, s. 207) nevner, startet jeg også med analysen av det som ble sagt i det jeg arbeidet med transkriberingen. Dersom jeg hadde fått noen andre til å transkribere for meg, ville dette ikke funnet sted så tidlig i prosessen.

Det finnes ikke et fasitsvar på hvordan en korrekt transkripsjon skal være. Hvordan man transkriberer det muntlige intervjuet til en skriftlig tekst, vil være avhengig av formålet med prosjektet. Jeg valgte å transkribere intervjuene mine i en litterær stil.

Ved å transkribere i en litterær stil, er det enklere å analysere meningen bak det intervjuobjektet forteller, og det vil også være mest hensiktsmessig dersom intervjuobjektene vil lese gjennom transkriberingen. Dersom man tar med alle pauser, alle “hmm” og “eh”, vil transkriberingen fort fremstå som usammenhengende tale, og intervjuobjektet vil kunne skape seg et negativt syn av seg selv, basert på transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213)

### 3.4 Analyse

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for min analyseprosess av den innsamlede kvalitative data. Analysen var krevende, men svært spennende å gjennomføre. Det var her jeg for alvor tok et dypdykk inn i hva informantene hadde fortalt meg.

I mitt forskningsprosjekt har jeg tatt i bruk tematisk analyse. Braun & Clarke (2006) beskriver tematisk analyse som en metode for identifisering, analysering og rapportering av mønstre av den innsamlede data (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Videre hevder de at bruken av tematisk analyse både kan reflektere virkeligheten, og avdekke overflaten av virkeligheten. Det som kreves for at dette skal være mulig, er at jeg som forsker tydelig skiller mellom den innsamlede data, og teorien jeg drøfter den opp mot (Braun & Clarke, 2006, s. 81).

I mitt forskningsprosjekt betydde dette at jeg gjennom tematisk analyse kunne reflektere lærernes erfaringer og tanker, samt drøfte dem opp mot teori og tidligere forskning.

Jeg startet med å lese transkripsjonene flere ganger for å sette meg ordentlig inn i den innsamlede data. For hver gang, noterte jeg meg begreper og utdrag jeg mente var interessante og relevante for mitt masterprosjekt. Etter dette begynte jeg å kode alle utdragene og begrepene jeg hadde notert. Ifølge Gleiss & Sæther (2021) gjør koding analysen mer oversiktlig, ettersom man lettere får en oversikt over helheten i materialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174).

Etter jeg hadde kodet materialet, plasserte jeg dem i ulike kategorier. Disse kategoriene hadde jeg i utgangspunktet tenkt å være spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden min, men dette viste seg å være en dårlig idè. Braun & Clarke (2006) argumenterer for at det burde være en disjunksjon mellom spørsmål i intervjuguiden, forskningsspørsmål og spørsmål som styrer

kodingen og analysen av data (Braun & Clarke, 2006, s. 85-86). Dette betydde for min del at jeg måtte tenke grundig over hva som ville være gode, relevante kategorier for mitt masterprosjekt. På bakgrunn av dette, endret jeg forskningsspørsmålene mine underveis i analysen, ettersom funnene mine åpnet opp for nye kategorier jeg tidligere ikke hadde tenkt over.

Jeg valgte å analysere mine data før jeg tok et dypdykk inn i teorien. Grunnen til dette, var at jeg ville møte mine data med et åpent sinn, slik at jeg enklere kunne identifisere koder og kategorier jeg ikke hadde tatt i betraktning tidligere. Braun & Clarke trekker fram dette; “[...] early reading can narrow your analytic field of vision, leading you to focus on some aspects of the data at the expense of other potential aspects” (Braun & Clarke, 2006, s. 86).

Ettersom jeg hadde lest en del teori i forkant av intervjuene, var det ikke mulig å utføre analysen uten noen forkunnskaper, tanker og ideer rundt hva jeg så på som sentrale momenter. Dette betydde at jeg utførte abduktiv koding, hvor jeg benyttet meg av både induktiv og deduktiv koding av mine data. Abduktiv koding tar dermed utgangspunkt i både empirien og teorien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 74).

Kodingen av materialet tok tid, og krevde flere endringer underveis. Jeg måtte flere ganger gå tilbake og flytte eller endre på koder, ettersom de ikke passet inn i kategorien jeg hadde plassert dem i. Når det kom til å finne ut hva en kategori var, ville ikke dette være avhengig av hvor mye intervjuobjektene hadde snakket om det, eller om at alle hadde nevnt noe om det. Det var ikke forekomsten eller mengden som bestemte hva som kunne regnes som en kategori og hva som ikke kunne det (Braun & Clarke, 2006, s. 82-83). Det som bestemte kategoriene, var om de var relevante for min problemstilling.

### 3.5 Etske refleksjoner

Når jeg skulle finne informanter til mitt masterprosjekt, benyttet jeg meg av mitt personlige nettverk. Grunnen til dette var at det raskt viste seg utfordrende å få tak i informanter som jeg ikke hadde kjennskap til. I en periode hvor flere masterstudenter søkte etter informanter, var det få skoler som hadde mulighet til å stille opp. Ved at jeg hadde kjennskap til flere av informantene mine, måtte jeg ta hensyn til noen etiske utfordringer dette brakte med seg. At jeg hadde kjennskap til noen av informantene, var noe jeg var bevisst på, både i intervjuene

og i de senere analysene av den innsamlede data. Det var viktig at jeg var bevisst på dette forholdet, slik at jeg ikke ble påvirket av dette til den grad at jeg stilte meg for positivt til det de bidro med (Dalland, 2020, sitert i Svenkerud, 2021, s. 130).

Jeg sendte spørsmål om deltagelse til rektorer ved ulike skoler, og spurte om det ville være mulig å sende forespørselen videre til samfunnfagslærerne ved skolen. Det frivillige samtykke fra lærerne kunne blitt påvirket av et indirekte press, ettersom lærerne fikk forespørselen om deltagelse via deres rektor. Jeg gjentok derfor flere ganger at deltagelsen var fullstendig frivillig (NESH, 2021), både i informasjonsskrivet de fikk tilsendt sammen med forespørselen om deltagelse, og igjen i innledningen av intervjuet.

Jeg hadde lovet mine informanter full anonymitet, og hadde dermed avgitt et løfte om at det ikke skulle være mulig å identifisere enkeltpersoner i mitt prosjekt (NESH, 2021). På bakgrunn av dette, byttet jeg ut navnene til informantene med “Lærer x”, hvor x er tallene 1-4. I tillegg til dette tok jeg i bruk “hen”, for at det ikke skulle være mulig å identifisere kjønn.

## 3.6 Forskningskvalitet

Jeg vil her gjøre rede for mine refleksjoner og vurderinger rundt kvaliteten på mitt forskningsarbeid i masterprosjektet. Når det er snakk om forskningskvalitet, pekes det mot forskningens validitet og reliabilitet. Det som er viktig å være bevisst på, er at dette ikke kun foregår i enkelte deler av forskningsarbeidet, men gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Larsen, 2017, s. 93).

### 3.6.1 Validitet

Når man snakker om validitet i kvalitative forskningsprosjekt, viser man til bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi (Larsen, 2017, s. 93). For at masterprosjektet mitt skulle ha bekreftbarhet, måtte jeg lage spørsmål som ville svare på det oppgaven spurte om. Dette betydde at intervjuguiden min måtte bestå av spørsmål som kunne gi meg nødvendig data, slik at jeg kunne besvare min problemstilling. Videre ville dette skape grunnlag for å bekrefte mine funn, og for å støtte opp de slutningene jeg trakk (Larsen, 2017, s. 93)

For å styrke validiteten, har jeg forsøkt å skape gjennomsiktighet gjennom hele oppgaven. Dette betyr at jeg har gjort rede for hvordan jeg har kommet fram til mine funn, og videre hvorfor jeg trekker de konklusjonene jeg gjør, på bakgrunn av mine funn (Larsen, 2017, s. 94)

For å skape et troverdig masterprosjekt, måtte jeg gjøre rede for hvordan jeg innhentet min data. Dette går ut på at jeg tydelig skiller mellom innsamlet data, og mine egne vurderinger av den (Thagaard, 2009)

I mine intervjuer spurte jeg flere ganger om jeg hadde forstått intervjuobjektet korrekt, gjennom å stille oppklarende spørsmål som “Mener du med dette at...?” eller “Forstår jeg deg riktig hvis jeg sier at...?”. Dette blir omtalt som respondentvalidering, og ville styrke validiteten i mitt masterprosjekt (Jacobsen, 2015, sitert i Gleiss & Sæther, 2021, s. 205).

### 3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at forskningsprosjektet er til å stole på, og at det er troverdig.

For at masterprosjektet mitt skulle være troverdig, måtte jeg være bevisst på at mine tolkninger, bakgrunnskunnskap og datainnsamlingsmetode kunne påvirke min analyse av mine funn. For å være så objektiv som mulig, måtte datainnsamlingen foregå på en systematisk metode, hvor jeg tok hensyn til de etablerte forutsetningene og fremgangsmåtene til kvalitative intervjuer (Grønmo, 2016, s. 249).

Dette innebar at jeg måtte forsøke å være så objektiv som mulig gjennom hele masterprosjektet. Jeg måtte ha *refleksiv objektivitet*. Med dette menes det at selv om man forsøker å være objektiv, vil man aldri klare å unngå å ilegge noe subjektivt til kunnskapen man skaper i forskningsprosjektet. “I hermeneutisk forstand kan vi bare treffe velinformerte dommer, for eksempel i forskningsrapporter på grunnlag av våre fordommer, som setter oss til å forstå noe” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Ifølge Kvale & Brinkmann er refleksiv objektivitet en streben etter objektivitet om subjektivitet. Dette betydde at jeg alltid måtte klargjøre hva jeg selv la i kunnskapen jeg hadde kommet fram til, hvordan jeg hadde kommet fram til den, og hvordan jeg tolket den.

Fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, ville det ikke vært mulig for andre forskere å komme fram til de nøyaktig samme konklusjonene som jeg har kommet fram til. Grunnen til dette, er

at min posisjonaltet spilte en sentral rolle i innsamlingen av data og i analysen av den (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204-205). Dette kan sees i lys av refleksiv objektivitet i avsnittet ovenfor. For å styrke reliabiliteten i mitt masterprosjekt, har jeg forsøkt å skape gjennomsiktighet i min forskningsprosess, slik at leseren kan vurdere de valgene jeg har tatt.

## 4.0 Analyse og drøfting av funn

Formålet med dette masterprosjektet var å finne ut hvilke erfaringer samfunnsfaglærere har rundt opplæring i diskusjon i samfunnsfag. For at det skulle være mulig å operasjonalisere problemstillingen, er det spesielt rettet fokus mot argumentasjon og lytting, som er to svært sentrale ferdigheter i diskusjoner.

I dette kapittelet vil jeg legge fram det jeg mener er de viktigste og mest sentrale funnene fra intervjuene med fire lærere på ungdomstrinnet. Deretter vil jeg drøfte funnene opp mot teori og tidligere forskning.

Funnene som blir presentert, vil være med på å kunne besvare de fire forskningsspørsmålene;

- Hvordan snakker lærerne om diskusjon?
- Hvilke tanker har lærerne rundt lytting og argumentasjon i diskusjoner?
- Hva sier lærerne selv om hvordan de snakker med elevene om lytting og argumentasjon?
- Hvordan beskriver de lærerrollen i diskusjoner?

### 4.1 Hvordan snakker lærerne om diskusjon?

Her vil jeg vise til hvordan lærerne snakker om begrepet “diskusjon”. Begrepet er ikke entydig, og det finnes flere ulike varianter og perspektiver på hva en diskusjon er, og hva det innebærer. Grunnen til at jeg vil klargjøre dette, er at lærerne jeg har intervjuet, brukte ulike begreper om hverandre når de snakket om sine erfaringer om opplæring i diskusjoner.

I intervjuet med Lærer 3, brukte hen “samtaler” når hen snakket om diskusjoner i klasserommet:

“Vi kan jo kalle det samtaler, ville jeg jo nesten heller si, fordi at jeg er jo glad i min egen stemme, sånn at jeg kommer jo alltid med en røverhistorie hvis vi er inne på et tema, sant. [...] Tar den fortellingen først, og så diskutere kanskje hvorfor det har vært og er sånn, så da oppstår det jo diskusjoner” (Intervju, Lærer 3).

Lærer 3 trekker fram at “samtale” kanskje er et mer passende begrep enn “diskusjon”, og viser til at hen er glad i sin egen stemme. Lærer 3 forklarer at hen pleier å komme med historier, som



videre blir grunnlaget for en diskusjon. I likhet med Lærer 3, bruker også Lærer 4 begrepet “samtale”:

“Akkurat den type diskusjon som vi nå pratet om, det er jo sånn som ofte oppstår ute på gangen eller i friminuttene, på deres eget initiativ. Og da kan jo vi komme, for eksempel i matfri, når vi sitter og spiser, så kan vi ha en samtale, eller ja, diskusjon, rundt det senere” (Intervju, Lærer 4).

Også Lærer 4 bruker begrepet “samtale” når hen snakker om diskusjoner

På spørsmål om hva formålet med diskusjoner er, bruker Lærer 4 begrepet “dialog”:

“[...] At du da skal puste, stoppe opp, ta en liten pause, hvis du kjenner at du får en følelsesmessig reaksjon, og det å da lære seg å være mer undrende og å stille spørsmål og ikke hoppe til konklusjoner, men å faktisk lære å ha en dialog (Intervju, Lærer 4).

Som funnene viser, anvender lærerne seg av ulike begreper når de snakker om diskusjon. Både Lærer 3 og Lærer 4 bruker “samtaler” når de snakker om diskusjoner, og Lærer 4 trekker også fram “dialog”. Selv om de benytter seg av ulike begreper, vil jeg likevel argumentere for at disse begrepene innebærer de samme idealene og formålene som diskusjoner. Dersom man sammenligner Bridges (1978) sine betingelser for en diskusjon opp mot Helge Svare (2006) sin definisjon på dialog, og til slutt opp mot synet på samtaler presentert i delkapittel 2.1, vil man kunne identifisere flere likheter mellom disse begrepene.

På bakgrunn av dette, kan det se ut som om lærerne opererer med varierende ordbruk når de snakker om diskusjoner. På den andre siden iletter lærerne de ulike begrepene de samme ferdighetene og formålene. Dette vil jeg vise til i neste delkapittel.

## 4.2 Hva vektlegger lærerne i opplæringen i diskusjon?

I dette delkapittelet vil jeg trekke frem mine funn rundt hva lærerne sier de vektlegger når det kommer til opplæringen i diskusjon. Hva er det lærerne ser på som det sentrale og essensielle med diskusjonen? Det kommer fram at begrepene “å reflektere” og “å begrunne” er sentralt for

alle lærerne. Jeg har valgt å klassifisere dette under *argumentasjon*. Videre trekker lærerne fram ulike aspekter ved lyttingen sin rolle i diskusjoner.

#### 4.2.1 Evnen til å reflektere og begrunne

I intervjuet med Lærer 1 snakket vi om diskusjoner som undervisningsmetode. Lærer 1 forteller:

“Jeg prøver jo å se på, eller vektlegge at elevene skal prøve å være reflekterte. Altså, at de skal prøve å tenke seg om og så ha et reflektert svar, og kanskje ikke bare svare det de tenker, noe rett eller galt, eller det jeg vil høre, men at de faktisk skal prøve å tenke gjennom det selv” (Intervju, Lærer 1).

Lærer 1 er opptatt av at elevene skal reflektere rundt hva de selv tenker, og ikke bare avgi et svar med en gang. Hen trekker også fram at hen ikke er på jakt etter rette eller gale svar, men at fokuset ligger på å få elevene til å tenke selv. Videre i intervjuet peker Lærer 1 på at hen stiller spørsmål som “kan du si litt mer om det?” og “hva mente du med det?” for å utfordre elevene til å tenke litt videre, og for å unngå at de kommer med korte svar på overfladisk nivå. Hen løfter fram at dette åpner opp for at elevene kan forklare sitt tankemønster.

Dette med å få elevene til å tenke selv, og spørre seg selv hvorfor man mener det man gjør, kommer Lærer 2 også inn på:

“[...] de må jo argumentere, gå i dybden på det. Ikke bare helt sånn på toppen. Kanskje spørre “Hva mener du med det?”. “Forklar”, “argumenter”” (Intervju, Lærer 2).

Både Lærer 1 og Lærer 2 viser til at når det kommer til diskusjoner, vektlegger de at elevene skal tenke gjennom sine egne meninger, argumentere og reflektere over hvorfor de mener det de gjør. Lærer 3 og 4 viser til at de også vektlegger evnen til å argumentere, reflektere og begrunne meninger i diskusjoner. Alle lærerne viser til at de stiller spørsmål som “hvorfor?” eller “hvordan?” for å sette i gang tankeprosesser hos elevene slik at de skal gå i dybden, argumentere og grunnlegge de meningene de har.

Dette med å få elevene til å gå i dybden og gi begrunnelser, kom også fram i intervjuet med lærer 3:

“[...] vi har jo.. valg av elevrepresentanter så er det jo “hvorfor skal vi velge deg?” , og å si litt om hvorfor vi skal gjøre det, ikke bare si jeg har lyst, men dere må si litt om hvorfor dere har lyst til det. Jeg prøver å spørre, iallefall i samfunnsfag og KRLE, prøver jeg å spørre “ja, hvorfor?”. “[navn] du sier at det er gamlinger som er rasister, det er flere av dem enn de yngre, men hvorfor er det sånn? Altså, “hvorfor tror du at det er sånn, hvorfor er det sånn og sånn at, ja”” (Intervju, Lærer 3).

I likhet med Lærer 1, trekker også Lærer 4 fram at elevene skal gi begrunnelser for sine svar. Ved å stille elevene oppfølgings spørsmål, utfordrer læreren elevene til å grunngi meningene sine:

“Da er det jo ofte “hvorfor” eller “hvordan”, “hvilke”. Altså, “hvilke tanker eller hvilke erfaringer har du der? Hvordan kan noe gjøres eller hvorfor tenker du det slik?”. Det er jo for å unngå ja eller nei. Det er for å få dem til å sette i gang tankeprosessen og faktisk prøve å lete litt mer i dybden. Det med å grunngi og argumentere for de meningene de har” (Intervju, Lærer 4).

Det kommer tydelig fram av intervjuene at alle lærerne er opptatt av at elevene skal tenke selv, og ikke bare svare ja eller nei eller komme med svar som de tror læreren vil høre. De er ute etter at elevene skal komme med sine egne meninger, men også argumentere, begrunne og reflektere rundt dem . Dette kan sees i lys av at dagens skole er preget av et økt fokus på elevaktivitet, og at elevene selv skal skape kunnskap. Som Børresen et.al (2012) viser til, krever dette at elevene reflekterer over det de arbeider med. Lærerne stiller ulike spørsmål for å sette i gang en refleksjon hos elevene. Gjennom å stille spørsmål som “hva mener du med det?” eller “hvorfor mener du det?”, er lærerne inne på Grüter sin forklaring på refleksjon; man utfordrer elevenes tatt-for-gitte oppfatninger (Klemp, 2013).

Det ser dermed ut som om lærerne vektlegger refleksjon og begrunnelser i diskusjoner, ettersom de vil at elevene selv skal oppnå kunnskap. De vil ikke at elevene skal gjengi ting fra læreboken eller fra læreren. Som Schjelderup (2012) viser til, vil det være enklere for både

læreren og de andre deltakerne i diskusjonen å ta tak i det som blir sagt, dersom den som legger fram meningene sine også må begrunne dem.

#### 4.2.2 Hvilke tanker har lærerne rundt lytting i diskusjoner?

I dette delkapittelet vil jeg løfte fram mine funn rundt hvilke tanker lærerne har rundt lytting i diskusjoner. Funnene viser at lytting kan deles inn i to ulike funksjoner. Jeg deler inn etter lytting som:

- *det formelle aspektet ved lytting*, som å vise respekt overfor den som snakker i form av å følge med, være stille og hvordan man kan vise at man lytter.
- *Innholdsaspektet ved lytting*, en form for å trekke ut kunnskap fra det som blir sagt og å lære av andre.

Skillet mellom det formelle aspektet og innholdsaspektet ved lytting, kommer fram i intervjuet med Lærer 2:

“For å bevisstgjøre dem på hvordan er det faktisk du lytter? Følger du med, ser du i øynene, sant? Er du engasjert? Kanskje du kan lære noe av den som snakker?” (Intervju, Lærer 2).

De tre første punktene Lærer 2 viser til ved lyttingen, faller under det formelle aspektet ved lyttingen. Her handler det om hvordan man som lytter stiller seg overfor den som snakker, og at man faktisk viser at man lytter og er engasjert i det som blir sagt. Det siste punktet, “kanskje du kan lære noe av den som snakker” faller inn under innholdsaspektet ved lyttingen; dersom man lytter, kan man kanskje lære noe.

##### 4.2.2.1 Det formelle aspektet ved lytting

I intervjuet med Lærer 3 var vi inne på hva som ble vektlagt når det kom til å lytte til andre i diskusjoner:

“[...] Men det er jo dette at du skal ha respekt for de som prater, du skal ikke forstyrre, altså, gjesper du når noen forteller noe, ja hva betyr det? Jo, det er lite respekt, selv om du ikke mente noe vondt med det, så viser du det at “dette er kjedelig”” (Intervju, Lærer 3).

Lærer 3 viser til det mer formelle rundt lyttingen; man skal vise respekt overfor dem som snakker, både gjennom kroppsspråk og at man ikke skal forstyrre dem.

Også Lærer 2 er inne på det formelle ved lytting:

“[...] det er jo viktig at de lytter. Men det er ikke alle som gjør det. Så det er en ting vi må øve på. For kanskje å spør etterpå “Hva var det han sa?” “Kan du gjenta det?”, sant, for de sitter å diller med andre ting eller, ja. Og da iallefall, pleier jeg å gjøre, hvis vi skal gjøre noe felles, sant, du merket det sikkert i dag og, det er ingen som har sagt at pc-ene skal opp. Det er læreren som sier når den skal opp, og da er de jo inne på diverse ting” (Intervju, Lærer 2)

Her påpeker Lærer 2 at elevene ofte ikke lytter til de andre, ettersom de “diller med andre ting”. Dette kan sammenlignes med det Lærer 3 nevner ved å vise respekt for den som snakker.

Ut ifra det lærerne forteller, ser det ut som om de er opptatt av hvordan elevene “oppfører” seg når de befinner seg i lytterrollen. De viser til at lytting innebærer at man skal vise respekt overfor den som snakker, og at man skal vise at man lytter ved å rette oppmerksomheten mot den som snakker. Det kan derfor se ut som om at lærerne hovedsakelig er opptatt av det Børresen et.al (2012) trekker fram med denne formen for lytting; at den som snakker skal oppleve at det de sier er viktig, og har en betydning for diskusjonen (Børresen, et.al, 2012).

Dette kan også sees i lys av at trygghet og et godt klassemiljø er svært viktig for at det skal finne sted gode samtaler i klasserommet (Penne et.al, 2020). Det kan derfor virke som om lærerne er opptatt av at elevene skal vise at de lytter, slik at de andre elevene skal føle at de legger fram i diskusjonen, er betydningsfulle bidrag.

#### 4.2.2.2 Innholdsaspektet ved lytting

I intervjuet kom Lærer 4 inn på hva hen legger i lytterrollen:

“På samme måte skal du da gjøre for å lytte til det den andre har. At du da skal puste, stoppe opp, ta en liten pause, hvis du kjenner at du får en følelsesmessig reaksjon, og

det å da lære seg å være mer undrende og å stille spørsmål og ikke hoppe til konklusjoner, men å faktisk lære å ha en dialog” (Intervju, Lærer 4).

Lærer 4 trekker fram at det å stille seg “undrende og å stille spørsmål” til det som blir sagt, står sentralt i lytterrollen. Videre viser hen til at elevene må lære seg å ikke hoppe til konklusjoner, men å ha en dialog.

Videre peker Lærer 4 indirekte på forskjellen mellom det sosiale aspektet ved lytting, og innholdsaspektet:

“[...] i den lyttedelen så går det på å forsøke å forstå, det er jo en form for øving i empati, den perspektivtakingen der. Og det å ikke bare høre for å svare, men å lytte for å forstå. Det er liksom en forskjell på det da” (Intervju, Lærer 4).

Innholdsaspektet ved lyttingen blir her trukket fram ved å vise til at man skal “lytte for å forstå”. Lærer 4 viser til at det er en forskjell på “å høre for å svare” og nettopp dette. I innledningen til delkapittelet viste jeg et utdrag fra intervjuet med Lærer 2. Her blir det sagt at “kanskje du kan lære noe av den som snakker?”. Videre i intervjuet sier Lærer 2 “det er jo forskjell på aktiv og passiv lytting”.

Lærer 3 er også inne på innholdsaspektet ved lytting:

“Ja, altså lytte er jo like viktig som å, holdt på å si å si noe. For du skal jo lære noe av dette her, og da må du jo lytte. Å ha et litt åpent sinn for at motparten har kanskje noen gode argumenter for ett eller annet” (Intervju, Lærer 3).

Lærer 3 trekker fram at å lytte er like viktig som å si noe. Hen viser til at elevene må ha et åpent sinn for at man faktisk kanskje kan lære noe av det motparten sier.

Det er tydelig at lærerne selv er klar over at lytterrollen også innebærer at man kan lære noe av det de andre sier. Lærer 4 trekker fram at det er forskjell på å høre for å svare, og å lytte for å forstå. Dette kan knyttes opp mot det Otnes (2016) legger i det å lytte; at man tar tak i det som blir sagt, og spiller videre på det. Det er interessant at Lærer 4 trekker fram *dialoger* og

*perspektivtaking* når hen snakker om hva lytting innebærer. Som jeg har vært inne på i delkapittel 2.1, innebærer dialoger at man inngår i et samarbeidsprosjekt med andre, hvor man samarbeider mot et felles mål (Svare, 2006). I lys av dette, ser det ut som om lærerne ser viktigheten av at elevene skal sette seg inn i og forsøke å forstå det de andre i diskusjonen legger fram av meninger og synspunkter.

Dette ser man også hos Lærer 3, hvor hen peker på at man skal lære noe av å lytte til andre, og at dette krever at man er åpen for at de andre besitter gode argumenter. Her berører Lærer 3 det Svare (2006) sier om at man ikke lytter til andre for å være grei, men at man selv kan ha bruk for det andre sier. Hen berører også viktigheten av at man må tro på at man kan lære noe av de som lytter, for at det skal oppstå en vilje eller ønske om å lytte (Børresen et.al, 2012).

### 4.3 Hvordan snakker lærerne om argumentasjon og lytting med elevene?

Jeg har så langt i kapittelet lagt fram hva lærerne vektlegger ved argumentasjon og lytting i diskusjoner. Men hvordan legger de det fram for elevene? I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for funnene mine om hvordan lærerne snakker om argumentasjon og lytting med elevene, og drøfte hvordan ulike faktorer påvirker dette.

#### 4.3.1 Større fokus på det formelle aspektet ved lytting

Når det kom til hvordan lærerne snakket med elevene om lytting, var det hovedsakelig i form av det formelle aspektet ved lyttingen. Lærer 3 forteller at hen ble mer bevisst på viktigheten av å fortelle elevene sine at man kan lære noe av å lytte til andre etter å ha sagt ja til å være informant til masterprosjektet:

“For å være ærlig da, så er det i liten grad. Det er det altså. Det er jo på en måte, man begynner i åttende, at de skal ha respekt for de som snakker, man skal ikke holde på med andre ting, man skal være rolig. Etter jeg hadde en prat her når du skulle komme, jo, med dette at man faktisk kan lære noe av det. Det er ikke bare at alle skal få si noe. Den har jo jeg på en måte tenkt som, selvfølgelig lærer de av det, men jeg har ikke bevisstgjort elevene på det før du kom. Nei, jeg har liksom ikke tenkt igjennom at “selvfølgelig lærer du noe av det”, men du må jo selvfølgelig si det til dem, at det er en

viktig bit av det. For da får de kanskje et annet syn på det å diskutere. At det kan faktisk være en del av det å øve på prøve på, for eksempel” (Intervju, Lærer 3).

Lærer 3 forteller at hen selv har vært bevisst på at man kan lære av å lytte til andre i diskusjoner, og at det er viktig at man som lærer forteller elevene dette. Hen sier at hen tidligere har tatt det som en selvfølge at elevene lærer av de andre, men at hen ikke har bevisstgjort elevene på dette.

Lærer 1 viser til noen klasseregler klassen har når det kommer til dette med å være en god lytter:

“Ja, vi har i forhold til at vi ikke skal avbryte hverandre, rekke opp hånden, ikke si upassende ting, og ja, være gode lyttere. Men jeg er jo som jeg sa istad, kan jeg jo bli flinkere til å minne de på det, kanskje for hver time, at det ikke er noe jeg tar som selvsagt fordi jeg har fortalt det to ganger, men at det kan jo være greit å kanskje gå igjennom det for hver time for eksempel, hvis det skal være en diskusjon” (Intervju, Lærer 1)

Lærer 1 trekker fram klassereglene på hvordan elevene skal være gode lyttere. Her kommer det fram eksempler som “ikke avbryte hverandre”, “rekke opp hånden” og “ikke si upassende ting”. Disse klassereglene er utarbeidet av både læreren og elevene. Videre sier Lærer 1 at hen kan bli flinkere på å minne elevene på disse reglene i forkant av diskusjoner.

Også Lærer 4 har utarbeidet regler for hva det innebærer å være gode lyttere i diskusjoner. Hen forteller om hva disse reglene går ut på:

“Så vi har ulike begrep som vi jobber litt med for å de til å tenke, starte den prosessen med å hente fram forkunnskaper først, og så sammen da ha en diskusjon i plenum å prøve å komme fram til hva er vi enige om og hva er vi uenige om. Hvordan ønsker vi å lære mer, eller hva slags grenser og regler skal vi ha for diskusjonen. Hvordan skal vi oppføre oss, hva kan vi forvente av andre” (Intervju, Lærer 4)

I likhet med Lærer 1, har også Lærer 4 regler rundt lytting som handler om hvordan man skal oppføre seg i en diskusjon. Men hen trekker også frem “hvordan ønsker vi å lære mer”.



Klassereglene for lyttingen har dermed innslag av både det formelle aspektet, men også innholdsaspektet ved lytting.

I Intervjuet med Lærer 4 viste hen til at det tidligere har vært mer fokus på at man lytter for å vise respekt, men at det har foregått en naturlig utvikling hos elevene:

“Jeg tror nok det iallefall fra før var mer fokus på at vi lytter fordi det er respektfullt, eller fordi det er høflig. Men nå når vi har hatt såpass mye med det nå i år, jeg begynte her med denne klassen nå dette året, så jeg har ikke så mye erfaring med denne klassen enda. Ihvertfall med det arbeidet jeg har gjort her da, og erfaringer fra tidligere klasser også, så virker det som det er en naturlig utvikling etterhvert som vi jobber med det at de forstår at det er flere grunner enn bare at vi skal respektere hverandre” (Intervju, Lærer 4).

Videre viser Lærer 4 til at hen snakker med elevene om at det er lov å ombestemme seg i diskusjoner, og at dette er positivt istedenfor negativt:

“Og det å ufarliggjøre det med å endre mening, når du hører andre sine synspunkt. At det er lov til da å ombestemme seg, det er lov å gå og flytte på seg. at “nei, det hadde jeg faktisk ikke tenkt på, det gjør at jeg nå endrer mening”. At det heller er positivt enn negativt. Og ikke minst at det er en styrke å være ærlig nok til å stå for det, og det synes jeg ble illustrert fint nå, selv om det er en relativt liten gruppe, så ser du at enkeltindivid tør å gå ut og stå alene på andre siden, og tør å argumentere hvorfor de mener det ene og det andre” (Intervju, Lærer 4).

Lærer 4 viser til at hen snakker med elevene om at det å endre mening er helt vanlig når man diskuterer, og at det er en styrke å være ærlig nok til å stå for det. Videre peker hen på at de også tør å argumentere hvorfor de mener det de gjør overfor de andre.

I delkapittel 4.2.2 viser funnene at lærerne selv er klar over de ulike aspektene ved lytting, hvor de iletter lytteferdigheten både et formelt aspekt og et innholdsaspekt. Det er derfor interessant at lærerne hovedsakelig snakker om det formelle aspektet ved lyttingen med elevene, og i mindre grad om innholdsaspektet.

Viktigheten av å utsette elevene for flest mulig synspunkter, er tett knyttet sammen med lærernes vektlegging av refleksjon. Som funnene fra delkapittel 4.2.1 viser, er det tydelig at lærerne vektlegger at elevene skal reflektere, og ikke bare avgi svar som de mener er rett eller galt. Grüter presenterer refleksjonen to-delt i en dannelsingskontekst: en sansing og en prosessering av det sansede i hodet (Klemp, 2013). For at elevene skal være i stand til å reflektere, må de utsettes for andre synspunkter enn deres egne. Men for at elevene skal kunne sette seg inn i det andre sier, er det viktig at de forstår det som blir sagt, og at de lytter for å forstå.

I intervjuet med Lærer 3, begynte hen selv å reflektere over at hen ikke hadde snakket med elevene om viktigheten av å lytte til andre, og at man kan lære noe av dette. Hen sier at hen selv har vært klar over at lytting kan føre til læring, men at dette ikke er blitt presisert for elevene. Refleksjonen til Lærer 3 fører hen til å selv innse at dette er viktig, og at det kan endre elevenes syn på diskusjoner. Lærer 3 avslutter refleksjonen ved å si at dette er noe hen vil rette fokus mot fremover. Her er kanskje Lærer 3 inne på det Helge Svare (2006) trekker fram som sentralt for diskusjoner; bevisstgjørelsen av ferdighetene som inngår i diskusjoner er viktig for at man sammen kan oppnå kunnskap.

Det kan virke som om flere av de andre lærerne også gav det formelle aspektet ved lyttingen størst fokus. Lærer 1 la fram ulike klasseregler rundt lytting, og disse var preget av hvordan man skal rette oppmerksomheten mot den som snakker, og at man ikke skal avbryte hverandre. Dette er som tidligere nevnt et viktig aspekt ved lyttingen, men det kan virke som om innholdsaspektet ved lyttingen, at man kan lære noe av det den andre sier, forsvinner litt.

Lærer 2 er inne på noe lignende når hen viser til at flere elever holder på med andre ting når noen andre har ordet, som å sitte på PC-en. Videre sier Lærer 2 at hen kan spørre disse elevene om de kan gjenta det som er blitt sagt. Det som kan være utfordrende med dette, er at selv om eleven klarer å gjengi det, er det ikke sikkert at han faktisk har forstått det som er blitt sagt.

Det var hovedsakelig Lærer 4 som trakk fram hvordan hen gjorde elevene bevisste på at gjennom å lytte til de andre deltakerne i en diskusjon, vil man kunne ende opp med å endre mening. Dette gir en pekepinn på at elevene kan se nytten og hensikten ved å lytte til de andre,

og at lytteferdigheten ilegges det jeg har kalt for innholdsaspektet ved lytting, hvor elevene tar stilling til og reflekterer rundt andres synspunkter. I et sosiokulturelt læringsperspektiv, beveger vi oss nå inn i Vygotskys “nærmeste utviklingszone” (Vygotsky, 1978). For at elevene skal oppnå kunnskap, må de delta aktivt i sosiale samspill, hvor de sammen med andre deler og reflekterer rundt synspunkter og kunnskap.

Det er ikke overraskende at innholdsaspektet ved lytteferdigheten opptar mindre av fokuset til lærerne. Lytting er som tidligere nevnt ofte omtalt som en glemt egenskap av forskere, og det er lite eksplisitt forsket på. Otnes (2016) peker på at det er vanskeligere for lærerne å ta tak i de kognitive ferdighetene ved lyttingen, som jeg har valgt å kalle for innholdsaspektet ved lyttingen. Det er på den andre siden enklere å ta tak i de synlige aspektene ved lyttingen, som om elevene har øyekontakt, sitter stille og viser interesse for den som snakker.

#### 4.3.2 Mangel på tid hindrer den metaspråklige bevisstheten

I intervjuet med Lærer 3, kom vi inn på begrepene “drøft” og “diskuter”. Her løftet hen fram at disse begrepene er vanskelig for flere elever, og at de ikke alltid klarer å svelge at det ikke finnes et fasitsvar. Videre var hen enig i at det var mer fokus på å forklare *hvordan* man skulle drøfte eller diskutere, men ikke så mye på *hvorfor* man gjorde det. På spørsmål om hvorfor hen trodde det var lite fokus rettet mot dette, svarte hen;

“Det er jo ikke...altså.... Den refleksjonen, den er avansert. Sånn at man må prøve å lære de hva er det for noe. Fordi du må på en måte, de faguttrykkene, de må de kunne for å, ja, rett og slett svare på de oppgavene som de får. Sånn at med hen ene her da, som er så frustrert fordi at det ikke er fasitsvar, så når jeg, som jeg sier, tar vekk disse vanskelige ordene, i hermetegn, så “åja, ja, men da kan jeg jo det”. Ja, du kan det, sier jeg, men du klarer ikke helt å...du kan ikke glosene som jeg sier til henne. Og der tror jeg heller ikke at vi bruker mye tid, verken i norsk, eller i samfunnsfag, naturfag, KRLE, med de begrepene. Det tror jeg vi kanskje bruker litt for lite tid med å forklare de hva det egentlig er. *Vi bare kjører på videre fordi at de skal gjennom så og så mye, og så..det er litt...*” (Intervju, Lærer 3).

Det er spesielt en ting med dette utdraget jeg la merke til; “Vi bare kjører på videre fordi at de skal gjennom så og så mye, og så...det er litt...”. Det kan se ut som om at Lærer 3 føler et press

for å komme seg gjennom kompetansemålene i faget, og har derfor ikke tilstrekkelig med tid til å snakke sammen med elevene om hvorfor de reflekterer eller drøfter.

Lærer 2 løftet også fram at det ikke var rettet så mye fokus på å snakke med elevene om *hvorfor* man argumenterer, eller hvorfor det er viktig. I forklarelsen på hvorfor hen trodde at det var slik, forteller Lærer 2:

“Jeg tenker kanskje at tiden, ikke minst. Vi har jo ikke allverden av tid, sant. Å bare ha en time også skal du gjøre det “du, du, du” (masse ting) . Også er det noe hele tiden, sant. En gutt som skal ut, han måtte ringe til moren sin, den kommer for sent, så sjekke telefonen for fravær. Altså, det er så masse ting som skal skje samtidig. Det er ikke sånn at man bare går inn for og gjør det resten av dagen, eller i tre timer. Det er alltid noe annet (Intervju, Lærer 2).

I likhet med Lærer 3, løfter Lærer 2 tiden fram som den avgjørende faktoren for at det ikke snakkes så mye om *hvorfor* man argumenterer. I tillegg til dette trekker hen fram at “det er alltid noe annet”. I intervjuet med Lærer 1 ble det trukket fram at tiden og mangelen av fokus på å snakke med elevene om hvordan et argument er bygd opp i planleggingsfasen av timene kan være forklaringer på at det ikke er så mye fokus rettet mot dette. I tillegg viser Lærer 1 til at det ofte er det faglige som står i sentrum for samfunnsfagtimene:

“Det er jo kanskje hovudsakleg at du ser på det temaet som skal gjennomgås i timen, og så hvordan det skal gjennomgås, og så at du lager en plan for hva punkter du skal gå gjennom, men at det blir kanskje mer vektlagt hva som faktisk, altså i forhold til stoffet og oppgavetyper, om det er muntlig eller skriftlig, at det blir mer vektlagt enn begrepsforståelse” (Intervju, Lærer 1).

At tiden ikke alltid strakk til, var en felles opplevelse blant lærerne i intervjuene. Dette gikk utover i hvilken grad de snakket om *hvorfor* man argumenterer, og *hvorfor* det er viktig å lytte til de andre. Det var først og fremst kompetansemålene som stod i fokus i diskusjonene. Dette er ikke uvanlig, som undersøkelsen til Sætra & Stray (2019) avdekket. Der kom det fram at flere samfunnsfagslærere opplevde en stofftrengsel i samfunnsfaget, og at det av og til opplevdes som om det var *for* mye stoff i pensumet.

Lærerne pekte på nettopp dette i intervjuene, og at det hovedsakelig var det faglige som stod i sentrum når det skulle diskuteres i samfunnsfag. Lærer 2 trekker fram i intervjuet at det er fagstoffet som skal gjennomgås, og hvilke oppgaver som styrer planleggingen av timen. Dette kan sees i sammenheng med at Lærer 3 uttrykker at “Vi bare kjører på videre fordi de skal gjennom så og så mye”. Det er ikke noe overraskende at lærerne er opptatt av å komme seg gjennom kompetansemålene. Som Sætra & Stray (2019) peker på, er det jo nettopp dette elevene blir testet og målt etter.

Ettersom lærerne omtaler tiden som en mangelvare, våger jeg å trekke linjer opp mot det lærerne fortalte i Sætra & Stray (2019) sin undersøkelse. Jaget etter oppnåelsen av kompetansemålene ble prioritert, og det som fremkommer i den overordnede delen av læreplanen, som dannelse og samtaler *om* diskusjonen, kom i annen rekke. På dette grunnlaget var ikke lærerne i undersøkelsen komfortable med å ha undervisningstimer hvor det ikke ble gjennomgått fagstoff som kunne trekkes direkte opp mot bestemte kompetansemål.

## 4.4 Lærerens rolle i diskusjoner

I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på hva lærerne gjør i diskusjoner i klasserommet. Jeg vil først presentere utdrag fra intervjuene, før jeg til slutt drøfter hvordan det lærerne gjør påvirker diskusjonen. Selv om det kan se ut som om lærerne ikke alltid er like bevisste på å snakke *om* selve diskusjonen, og hvorfor og hvordan man argumenterer og lytter til andre, gjør lærerne flere ting som fremmer de muntlige ferdighetene i en diskusjon.

### 4.4.1 Å rettlede elevene

I intervjuene fortalte lærerne om hvilken rolle de hadde i diskusjoner i klasserommet. Her viste de spesielt ulike eksempler på hvordan de som lærere stilte seg til elevenes innspill i diskusjonene. Lærer 1 viser til nettopp dette:

“[...] for eksempel at det er elever som snakker veldig lavt, så gjengir jeg det, eller hvis det er noen elever som sier noe litt feil, så gjengir jeg det kanskje enten med å la de rette det opp selv eller at jeg prøver å gjengi det på den måten de som var ment. Men at jeg prøver å gjøre det på den måten eleven sa det selv for å ikke overkjøre de.

(Intervju, Lærer 1).

Lærer 1 viser til at hen prøver å hjelpe elevene til å få fram det de mente med det de sa. Hen trekker fram at hen gjør det på den måten eleven sier det selv, slik at hen ikke overkjører dem.

Dette med å spille videre på det elevene sier, var også viktig for Lærer 2:

“Prøve å ikke bli engasjert, på en måte. Jeg blir jo engasjert, det skal jeg jo bli, men ikke ta over diskusjonen. Prøve å styre, og prøve å få alle med. Stille oppfølgingsspørsmål” (Intervju, Lærer 2)

I tillegg til å trekke fram at hen er opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål til elevene, retter Lærer 2 lyset på seg selv som lærer i diskusjonen. Hen er opptatt av at hen ikke skal ta over diskusjonen, som kan sammenlignes med Lærer 1 sitt utsagn om at hen ikke vil overkjøre elevene. Videre i intervjuet sier Lærer 2 at det er viktig å kjenne elevene, og at man spiller på deres sterke sider. “Å bruke de sterke sidene til elevene da, og få de inn i skulen og diskusjonen. Så det er viktig å bli kjent med de”.

Lærer 4 trekker fram at det er viktig å gi elevene en bekreftelse på de innspillene de kommer med i diskusjonen:

“[...] små mestringsopplevelser hele tiden underveis for å dyrke den mestringstroen på at “Okay, ja men vi får til det her”, og det merker du jo bare slik som i situasjoner hvor de er litt utrygge og litt stille i starten, men det blir bedre utover fordi at de blir møtt og får en bekreftelse på de små innspillene de har først” (Intervju, Lærer 4).

Lærer 4 forteller at det er viktig at elevene føler at de blir møtt av læreren, og at læreren bekrefter det de kommer med ved å gjenta det de sier, spiller videre på det eller stiller oppfølgingsspørsmål. Hen viser til at dette kan føre til at elevene får en mestringsfølelse, og at de opplever at det de sier er viktig.

Ut ifra det lærerne forteller, er det flere ting som blir gjort for å tilrettelegge for elevenes samhandlingskompetanse. I intervjuene ga lærerne uttrykk for at de var opptatt av å stille elevene åpne spørsmål og på å gi de en bekreftelse på at det de deler med klassen, er bra. Dette

kan være med på å skape trygghet i diskusjonen, som Dysthe (1995) fremmer som sentralt for at elevene skal delta aktivt. Som Lærer 2 trekker fram i intervjuet, forsøker hen å gjengi det elevene sier med deres egne ord, slik at hen ikke overkjører dem. Dette peker også Dysthe (1995) på som viktig for at elevene skal oppleve innspillene sine som gode og relevante. Lærer 4 peker også på at dette kan føre til at elevene oppnår en mestringsfølelse.

Ved å stille elevene oppfølgingsspørsmål, viser lærerne interesse for det elevene sier. I lys av Banduras observasjonslæring, kan det at lærerne krever at elevene skal komme med begrunnelser og utfordrer dem på deres argumenter føre til at elevene også forventer at de andre medelevene begrunner sine argumenter, og at de følger opp med oppfølgingsspørsmål.

Ved at elevene opplever at lærerne er interesserte i det de kommer med av meninger og synspunkter, kan dette øke selvtilliten og troen eleven har på seg selv (Paulsen et.al, 2017). Når elevene opplever dette, åpner muligheten seg for at de ser de at visse ferdigheter, som å være oppmerksom, vise interesse og å spille videre på det andre sier, har positive konsekvenser og kan dermed føre til observasjonslæring.

#### 4.4.2 Deltagelse og trygghet

I intervjuene med lærerne kom det tydelig fram at det er store forskjeller på hvor delaktige elevene er når det kommer til diskusjoner i undervisningen. Alle lærerne trakk fram at det som oftest er de samme elevene som er oppe med hånden og som viser engasjement, mens de andre elevene er mer passive i diskusjonen. Å få flest mulig elever til å delta, var noe alle lærerne vektla i sin rolle i diskusjonene.

Lærer 2 snakket om hvordan noen elever er stille og rolige, og som ikke liker å snakke høyt i en samlet klasse. Hen trekker frem IGP-metoden som et verktøy for å få mest mulig aktivitet blant elevene:

“Jeg liker jo den IGP-metoden veldig godt, for da kan de først få tenke litt selv, og så kan de få snakket i gruppen. Det er ikke så skummelt, da kan alle tør å si meningen sin, og så blir deres mening med inn i plenum, på en måte. For det er skummelt for noen å rekke opp hånden for å si noe, uten at de har luftet ideene sine da” (Intervju, Lærer 2)

Som Lærer 2 forklarer, går IGP-metoden ut på at man først starter arbeidet individuelt, deretter i grupper, før man til slutt går sammen i plenum. Hen påpeker at en slik metode vil gjøre det enklere for elever som opplever det som skummelt å dele meningene sine i plenum, dersom de får tenkt gjennom det selv først, og deretter sammen med andre i grupper.

Alle de fire lærerne deler de samme synspunktene når det kommer til å starte arbeidet individuelt, deretter i grupper og så en felles avslutning i plenum. Formålet med en slik metode er å aktivisere alle elevene, slik at flest mulig deltar i diskusjoner.

Lærer 3 viste til trygghet som en grunnleggende faktor for at elevene faktisk skulle tørre å bidra i diskusjoner i klassen. Hen forteller:

“[...] trygghet i klasserommet er en forutsetning for å få en god diskusjon. For tør de ikke å by på seg selv, eller teste ut litt seg selv, da blir det veldig sånn platt, synes jeg. Så at de er trygge i et klasserom, eller at klassen er trygg, er en forutsetning for dette” (Intervju, Lærer 3).

Lærer 3 løfter fram trygghet som en nødvendig underliggende faktor for at elevene faktisk skal tørre å delta i diskusjoner. Dersom det er et fravær av trygghet, sier Lærer 3 at det blir “platt”. For at diskusjoner skal fungere i klasserommet, må elevene oppleve klasserommet som trygt.

Lærer 2 viser til at det er forskjell på hvor aktive elevene er i diskusjonene:

“For noen er jo bare, at de er bare her på en måte, sant? Og følger dagen og kommer seg gjennom dagen, mens noen er jo litt mer på. Jeg prøver å få de andre mer på og bevisst og at ting de gjør har en mening, ja (Intervju, Lærer 2).

Det er ikke alle elevene som er like aktive, mens andre andre er med på. Lærer 2 peker på at hen forsøker å aktivisere de mer passive elevene. Dette er også Lærer 3 inne på, og på spørsmål om det tar opp mye tid, svarer hen:



“Ja, det er jo det. Så du kan jo si at jeg kunne på en måte, det kan du ta i neste kapittel for å si det sånn, der “nå skal dere lytte i denne diskusjonen, så etterpå skal dere fortelle hva dere har lært, for læring er en viktig bit av diskusjonen”” (Intervju, Lærer 3).

I likhet med Lærer 2, er også Lærer 3 opptatt av å aktivisere de mer passive elevene. Dette er noe hen sier at hen bruker mye tid på.

Lærerne trekker også fram at diskusjonene blir bedre dersom elevene har kjennskap til temaet som skal diskuteres. Lærer 2 forteller:

“[...] de er ikke så faglig sterke, og da er de lite med sånn, på det muntlige. Men hvis vi da har jobbet med det på forhånd, sånn som vi har gjort i dag, så kan de delta mer. Og det er jo det jeg prøver på, og få de mer med, sant” (Intervju, Lærer 2).

Lærer 2 sier at deltakelsen i diskusjonen øker dersom elevene har arbeidet med det de skal diskutere på forhånd. Dette er noe alle lærerne er enige om.

En annen metode lærerne tok i bruk for å øke deltakelsen på, er at diskusjonene springer ut ifra elevenes interesser. Lærer 4 forteller:

“[...] Og ved å dra på ting som de selv kommer med av innspill, noe som de selv er interessert i, så får de både relatert det, det er enklere for dem å finne mål og mening i det, og de har allerede visse forkunnskaper som det går an å henge det på” (Intervju, Lærer 4)

Lærer 4 viser til flere positive sider ved å spille på elevenes interesser i diskusjonen. Hen viser til at elevene har enklere for å relatere seg til temaet, samtidig som de vil ha forkunnskaper som gjør det enklere å lære seg det de diskuterer.

I likhet med alle lærerne, er Lærer 3 opptatt av å aktivisere alle elevene i diskusjonene:

“Jeg synes det er viktig at hun ene der som har begynt å si noe, for meg er det viktigst at hun får sagt noe, egentlig samme hva det er for noe, bare det er offentlig” (Intervju, Lærer 3)

Lærer 3 viser til at hen vil at elevene skal være aktive, uavhengig av det som blir sagt, så lenge det er offentlig.

Det er interessant at lærerne opplever at mange elever forholdt seg passive når det foregikk diskusjoner i klasserommet. Dette samsvarer med Danielsen (1999) sin undersøkelse, hvor 65% av elevene hadde problemer med å delta muntlig. Alle lærerne sier at det å aktivisere alle elevene, er noe de er opptatt av. Ved å stille elevene oppfølgingspørsmål, gi dem positive tilbakemeldinger og ved å spille på elevenes sterke sider, forsøker lærerne å skape et trygt klassemiljø hvor terskelen for å delta er lav. I tillegg viser lærerne til at de ofte bruker IGP-metoden i sin undervisning. Her får elevene dele sine meninger med hverandre i mindre grupper, som utsetter dem for flest mulige perspektiver. I tillegg bruker de denne for å skape trygghet, spesielt for de mer tause elevene.

Lærernes fokus på å skape aktive elever er positivt, og det er også sentralt for at diskusjonen blir en undervisningsmetode for videre læring. Dersom elever inntar en passiv rolle, hvor de ikke deler sine synspunkter og vurderer de andres, er det mindre grunnlag for læring og utvikling. Dette betyr at elevene som ikke liker å delta i muntlige aktiviteter, som har mest behov for å trene opp de muntlige ferdighetene, får mindre utbytte av diskusjonen. På den andre siden er det de mest aktive elevene, de som kanskje har minst behov for det, er de som får mest læringsutbytte av diskusjonen. Som Hoel (1999) viser til, er ikke dette uvanlig i klasserommet, ettersom elevene inntar ulike roller i klasseromskulturen. Dersom de tause elevene ikke blir utfordret på å ta ordet tidlig, er de i fare for å gro fast i rollen som den tause eleven. Det samme kan sies om de svært aktive elevene, og disse må øve seg på å gi fra seg ordet.

I intervjuene kom det fram at lærerne brukte mye tid på å aktivisere de mer tause elevene i diskusjonen. Som nevnt tidligere er dette svært viktig, men lærerne belyser her en spenning mellom hva de vektlegger i diskusjoner, og hvordan diskusjonen spiller seg ut i realiteten. De tause elevene vil ikke dele sine meninger med andre, og får dermed ikke begrunnet dem,

eller bli møtt av medelevers vurderinger. De vil heller ikke bidra i form av vurdering av andres synspunkter og argumenter.

De tause elevene forstyrrer ikke klassen, og Hoel (1999) peker på at dette kan være en av grunnene til at talevegring ikke blir ansett som et særlig stort problem i skolen. Basert på funnene mine ved at lærerne bruker mye tid på å aktivisere de passive elevene, er det grunn til å påstå at talevegring er et problem i skolen, og at det burde bli belyst i større grad. Selv om elevene ikke forstyrrer andre, vil det få negative konsekvenser både for elevene selv, men også for resten av klassen. Passivitet fører til at elevene selv ikke får delt meningene sine, og dermed utsette dem for vurdering fra andre. I et sosiokulturelt læringsperspektiv kan dette bety at eleven ikke får mulighet til videre læring. I tillegg kan passive elever redusere antallet synspunkter til diskusjonen, og de vil heller ikke vurdere andres synspunkter.

## 5.0 Oppsummering og videre forskning

Lærerne bruker ulike begreper når de snakker om *diskusjon*, som *dialog* eller *samtale*. Det som kommer fram av intervjuene, er at selv om de omtaler diskusjoner på ulike måter, ilegger lærerne de samme idealene og formålene med dem. De viser til at de vektlegger at elevene skal reflektere og begrunne når de skal argumentere, og at det ikke er tilstrekkelig at elevene kommer med ja eller nei svar, eller gjengir det som står i boken eller det læreren har sagt.

Når det kommer til lytting, ser det ut som om lærerne selv er bevisste over at lytting består av flere aspekter. Her løfter de spesielt fram at det er viktig å vise at man lytter ved å vise interesse, være stille og vente på sin tur. I tillegg viser de til at man må lytte, ettersom man kan lære av noe av de andre sier i diskusjonen.

Ut ifra funnene mine, ser det derimot ut som om lærerne ikke alltid er så bevisste på å snakke sammen med elevene *om* diskusjonen og ferdighetene som brukes i diskusjoner, som argumentasjon og lytting. Dette har de til tider tatt for gitt, men har selv sett viktigheten av dette underveis i intervjuene. På den andre siden, gjør de flere ting i diskusjonene som fremmer disse ferdighetene. De søker begrunnelser og argumenter fra elevene ved å stille åpne, autentiske spørsmål, de utsetter elevene for flest mulig synspunkter ved å la dem arbeide i mindre grupper i forkant av diskusjonen i plenum, og de snakker en hel del om det formelle aspektet ved lyttingen.

I tillegg til dette er de opptatt av å skape et godt og trygt klassemiljø, hvor elevene skal tørre å dele meningene sine med andre. Lærerne sin rolle i diskusjoner er preget av at de viser interesse og spiller videre på elevenes innspill. De bruker også IGP-metoden hyppig for å ivareta og støtte opp under elever som vegrer seg for å delta i plenumsdiskusjoner. Lærerne viser også til at de ikke er opptatt av rette eller gale svar, men er ute etter elevenes egne tanker, meninger og opplevelser. Dette er med på å senke terskelen for å delta i diskusjonene. Lærernes rolle i diskusjonene ser derfor ut til å støtte opp under elevenes innspill, og hjelpe dem til å reflektere og gå i dybden på det de legger fram.

Det kommer også tydelig fram av funnene at lærerne opplever ulike utfordringer i møte med diskusjoner. Det første er at det brukes mye tid på å aktivisere de mer passive elevene i diskusjonene. I avsnittet ovenfor nevnes flere ting som lærerne gjør for å aktivisere de mer tause elevene ved å skape trygghet i klasserommet. Videre blir jaget etter oppnåelsen av

kompetansemålene også løftet fram som tidkrevende, og som stjeler mye av fokuset i diskusjonene. Det er kompetansemålene elevene skal bli testet i, og det kan virke som kompetansemålene derfor "utkonkurrerer" fokuset på de muntlige ferdighetene og begrepene. Dette er ikke uvanlig, ettersom flere studier viser til at samfunnsfagslærere ofte opplever at samfunnsfaget er preget av stofftrengsel, og at oppnåelsen av kompetansemålene derfor blir prioritert i undervisningen.

Det at lærerne ikke alltid var så bevisst på å snakke med elevene om diskusjonen og ferdighetene som inngår i det å diskutere, kan kanskje til en viss grad forklares i lys av jaget etter kompetansemål og aktivering av de mer tause elevene.

På bakgrunn av funnene mine, er det flere ting som ville vært særlig interessante temaer for videre forskning. Det første temaet jeg vil trekke fram, er forskning rundt *talevegring*. Ut ifra intervjuene med samfunnsfagslærerne, er det tydelig at passive elever er et vanlig og utbredt fenomen. Lærerne uttrykker at de er opptatt av å aktivisere disse elevene, og at dette er noe de bruker mye tid på. Det hadde derfor vært svært interessant å dykke dypere inn i dette fenomenet, som Hoel (1997) mener ikke blir ansett som et problem i skolen, ettersom de tause elevene ikke forstyrrer klassen. Dette har videre ført til at det ikke er gjort så mye for å forebygge talevegring i skolen (Hoel, 1997, sitert i Børresen et.al, 2012). Spørsmål som kan besvare i hvor stor grad talevegring påvirker diskusjoner, og hvordan man som lærer kan imøtekomme dette problemet, ville vært spennende å forske på.

Ettersom lærerne i intervjuene uttrykker at jaget etter å komme seg gjennom pensumet i samfunnsfaget, og at dette har en innvirkning på vektleggelsen av de muntlige ferdighetene og de målene i den overordnede delen av LK20, skaper dette også et behov for videre forskning. Temaer som kan belyses her er hvordan kompetansemålene kan utformes for å på best mulig måte ivareta målene i den overordnede delen av LK20.

Det ville også vært spennende å intervjuer lærerne som har stilt som informanter i dette masterprosjektet på et senere tidspunkt. Ettersom flere av dem selv har uttrykt at de har blitt mer bevisste på å snakke med elevene om selve diskusjonen og ferdighetene som inngår, ville det derfor vært spennende å se om erfaringene deres om opplæring i diskusjoner har endret seg etter et par år.

## 6.0 Referanseliste

- Alrø, H. & Johnsen-Høines, M. (2019). Fasilitering av ungdommers demokratiske danning. I K.M.R, Breivega & T.E, Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier* (s. 153-167). Universitetsforlaget.
- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bridges, D. (1979). *Education, democracy and discussion*. NFER Publishing Company.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Bæck, U.-D. K. (2012). Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(6), 412-423. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-06-02>
- Børresen, B. (2015) En egen form for samtale: Planlegging og gjennomføring av samtaler i klasserommet. I H, Christensen & R.S Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 18-34). Gyldendal Akademisk Forlag.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Børresen, B. & Persson, V. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen. I A. Utaker & O. Erstad (Red.), *Filosofi i skolen: Teori og praksis* (s. 247-258). Cappelen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, C.P., Bjørnstad, E. & Bakken, E.A. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E.A. Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-149). Universitetsforlaget.
- Danielsen, M. (1999). Norskfaget og de tause elevene. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 54-68). Tano Aschehoug.

- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for læring*. Ad Notam Gyldendal.
- Evensen, K. (2022). *Samfunnsfag i LK20 - Planlegging, undervisning og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damn Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Hess, D.E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussions*. New York: Routledge.
- Hoel, T.L. (1999). "Den første gang, den første gang...": Bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 37-53). Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon- hva er det, og hvilken betydning har den i utdanningen til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42-58.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Michelsen, N.P. (2019). Lærerrollen i krysspress? Nye yrkesgrupper i møte med skolen som organisasjon. *Nordiske organisasjonsstudier*, 21(1), 81-102.
- Meld. St. 19 (2009–2010). Tid til læring – oppfølging av Tidsbruketvalgets rapport <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/?ch=1>

- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål: Perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71-88). Fagbokforlaget.
- Paulsen, E., Bru, E. & Murberg, T. A. (2006). Passive students in junior high school: The associations with shyness, perceived competence and social support. *Social Psychology of Education*, 9, 67-81.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M.S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (utg.3.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet: Filosofisk metode i undervisning og veiledning*. KF AS.
- Stray, H.J. & Sætra, E. (2016). Demokratisk undervisning i skolen. I Lenz, C, Nustad, P & Geissert, B (Red.), *Dembra: Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendlighet i skolen* (s. 14-21). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).
- Solhaug, T. (2012). Internasjonale trender innen samfunnsfagdidaktikk - og en norsk forskningsagenda. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(3), 198-209.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Pax Forlag.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E.A. Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-101). Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>



- Sætra, E. (2021). Discussing controversial issues in the classroom: Elements of good practice. *Scandinavian Journal of Education Research*, 65(2), 345-357. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Læreplan og demokrati – om lærerens fortolksning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratipedagogisk perspektiv. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 3-18. <http://doi.org/10.7577/njcie.2440>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 29.juni). *Evalueringen av Fagfornyelsen: Fagfornyelsen fører til færre kompetansemål, men reduserer det omfanget?* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/fagfornyelsen-forer-til-farre-kompetansemaal-men-reduserer-det-omfanget/>
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Red.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (s. 79-91). Harvard University Press.

## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

#### **Intervjuguide**

- Velkommen, og tusen takk for at du stiller opp til dette intervjuet!
- Du kan når som helst avbryte intervjuet, ettersom det er helt frivillig å stille opp.
- I dette intervjuet vil jeg høre om hvilke erfaringer du har med arbeid rundt opplæring i argumentasjon og lytting, spesielt inn mot diskusjoner.
- Dersom du vil snakke om elever, må disse anonymiseres, slik at de ikke vil være identifiserbare.
- Intervjuet tar ca. 30-40 minutter.

#### **1. Hvordan foregår en diskusjon i samfunnsfag?**

- Kan du starte med å fortelle litt om en typisk diskusjon i samfunnsfag?
- Er det noe som spontant oppstår, eller er det noe du som lærer har planlagt?
- Hva innebærer isåfall planleggingen?
- Hvor ofte bruker du diskusjoner som arbeidsmetode i samfunnsfag?
- Hva er formålet med diskusjoner i samfunnsfag?
- Hvilke typer spørsmål stiller du i en diskusjon?
- Hvorfor stiller du slike spørsmål?
- Når elevene skal diskutere, hvordan organiserer du klasserommet?

#### **2. Hva vektlegges i diskusjoner?**

- Hva vektlegger du i diskusjonene i klasserommet?

- Fokus på det faglige? Fokus på å argumentere? Fokus på å lytte til andre sine innspill?  
Andre ting?
- Hva forventes det av elevene i en diskusjon?
- Forbereder du elevene til en diskusjon?  
- Hvordan?
- Har du en oppsummering sammen med elevene etter en diskusjon?  
- Hva snakker dere om da?

### **3. Er det eksplisitt fokus på argumentasjon og lytting?**

*Argumentasjon og lytting er to begreper man ofte hører når man snakker om diskusjon.*

- Snakker du med elevene om hva argumentasjon og lytting går ut på når de skal diskutere?
- Hva tenker du at argumentasjon innebærer i diskusjoner?  
- Snakker du med elevene rundt dette, og hvorfor vi argumenterer?
- Hva tenker du at lytting innebærer når elevene diskuterer?  
- Hvilken plass tenker du at lytting har når elevene skal argumentere?  
- Snakkes det om hvorfor elevene skal lytte i diskusjoner?  
- Snakker dere om hvordan man kan vise at man lytter?
- Er det vurderingskriterier for god og dårlig argumentasjon og lytting?
- Gir du elevene tilbakemeldinger på selve argumentasjonen og lyttingen etter en diskusjon?  
- Hvilke tilbakemeldinger gir du?

#### **4. Hvordan er din rolle som lærer i diskusjoner?**

- Kan du beskrive din rolle som lærer i diskusjoner?
- Er du bevisst på din egen rolle i diskusjoner?
  - Hvorfor gjør du som du gjør?
- Hvordan tenker du at din rolle påvirker diskusjonen?
- Endrer din rolle som lærer seg gjennom diskusjonen?
- Hva gjør du for å drive diskusjonen fremover?
- Hvordan runder du av en diskusjon?

#### **Avslutningspørsmål:**

- Dersom du skulle trukket ut det viktigste vi har snakket om, hva er det?
- Har du noe mer å legge til, som vi ikke har snakket om?
- Tusen takk for at du stilte opp!

## 7.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema til masterprosjektet

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **"Hvilke erfaringer har ungdomsskolelærere rundt opplæring i diskusjoner ?"**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer ungdomsskolelærere har med opplæring i argumentasjon og lytting. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette prosjektet er en masteroppgave.

Vi lever i et samfunn der man stadig møter ulike meninger, og hvor det ofte oppstår uenigheter. Dette gjelder også på skolene og i klasserommet. Det er derfor svært viktig med egenskaper som argumentasjon og lytting, og at elever lærer dette på skolen. Men hvordan går dette for seg i realiteten, og hvilke erfaringer har lærere med slikt arbeid? Formålet med masteroppgaven er å skaffe mer kunnskap om hvilke erfaringer lærere i samfunnsfag har med opplæring i argumentasjon og lytting.

For å kunne besvare dette, vil jeg ta i bruk observasjon og intervju. Jeg vil observere læreren i 2-3 undervisningstimer, før jeg utfører intervjuet. I intervjuet vil læreren få spørsmål om sine arbeidsmetoder og erfaringer rundt opplæring i argumentasjon og lytting.

Jeg er kun ute etter læreres egne erfaringer med opplæring i argumentasjon og lytting.

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

*NLA Høgskolen* er ansvarlig for prosjektet

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

Masteroppgaven min er rettet mot samfunnsfaglærere på ungdomsskolen. Du blir spurt om å delta i dette prosjektet for å dele dine erfaringer rund opplæring i argumentasjon og lytting. Dette er et lite belyst område i skolen, og jeg ønsker bidra ved å tette dette kunnskapshullet.

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

Jeg vil gjerne observere 2-3 av dine undervisningstimer i forkant av intervjuet. Formålet med observasjonene er å gi meg en plattform til å stille bedre oppfølgingsspørsmål. Her vil jeg observere hvilke metoder du tar i bruk i klasserommet når det kommer til opplæring i argumentasjon og lytting. Observasjonen er hovedsakelig for å gi meg et lite innblikk i hvordan du arbeider, som kan gi meg bedre oppfølgingsspørsmål i intervjuet. Observasjonen vil være ikke-deltagende, som betyr at jeg ikke skal delta aktivt i undervisningen. Det er viktig å nevne at jeg ikke skal observere eller intervjuere elever, kun lærer.

Etter observasjonsdel, vil jeg utføre et intervju . Her vil jeg stille åpne spørsmål om dine erfaringer i skolen rundt argumentasjon og lytting. Her får du fortelle om egne erfaringer, og dine tanker rundt dette. Intervjuet tar ca. 45-60 minutter.

Jeg vil ikke spørre etter personopplysninger, men jeg vil ta lydopptak av intervjuet. Grunnen til dette er at jeg mest mulig nøyaktig får tak i det som blir sagt. I tillegg vil det forbedre flyten i intervjuet ettersom jeg ikke trenger å notere underveis.

Jeg vil gi en kort muntlig forklaring til elevene i klassen om hvorfor jeg er der. Jeg vil også lage et kort informasjonsskriv om hvorfor jeg er der, slik at elevene kan ta dette med hjem til sine foresatte.

Dersom det er ønskelig, er det mulig å få lese over når jeg er ferdig med transkriberingen.

Vi kan sammen finne ut av hvordan vi skal holde kontakten under prosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn, frem til dataene er anonymisert. 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.

- Det er kun meg og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, vil all datamateriale bli lagret på datamaskiner med adgangsbegrensning.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven blir godkjent [15.07.2023]. Da vil personopplysningene dine, som e-postadresse og lydopptak, bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NLA Høgskolen ved Åshild Samnøy, ashild.samnoy@nla.no eller 55 53 69 67.
- Sander Brekke, sanderbrekke98@hotmail.com eller 47 62 79 49.
- Vårt personvernombud: Inger-Johanne Gamlem Njau, personvernombud@nla.no eller 55 54 07 49

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

- Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Åshild Samnøy (veileder)

Sander Brekke (student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [Hvilke erfaringer har ungdomsskolelærere ], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## 7.3 Vedlegg 3: Vurdering av Sikt

04.05.2023, 11:26

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Hvilke erfaringer har ungdomsskolelærere med opplæring i argumenta...](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
936141

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
21.09.2022

**Prosjekttittel**

Hvilke erfaringer har ungdomsskolelærere med opplæring i argumentasjon og lytting?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

NLA Høgskolen AS

**Prosjektansvarlig**

Åshild Samnøy

**Student**

Sander Brekke

**Prosjektperiode**

01.09.2022 - 15.07.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.07.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

<https://meldeskjema.sikt.no/630774c7-9021-4480-b390-baaa57f0a5d3/vurdering>

04.05.2023, 11:26

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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 oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## 7.4 Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte

Hei,

Mitt navn er Sander Brekke, og jeg er lærerstudent ved NLA Høgskolen på Breistein i Bergen. Jeg er nå inne i det siste året på studiet, og jeg skal derfor skrive en masteroppgave.

Jeg vil med dette skrivet informere om at jeg skal være til stede i klasserommet og observere 1-2 undervisningstimer i samfunnsfag. Formålet med observasjonen er å se på hvordan læreren arbeider med opplæringen i argumentasjon og lytting. Det er viktig at jeg presiserer at jeg ikke skal observere noen av elevene, kun læreren, og ingen personopplysninger om elevene vil bli notert eller samlet inn.

Med vennlig hilsen, Sander Brekke