



NLA
Høgskolen

Debatt som verktøy i samfunnsfag

En kvalitativ studie om læreres bruk av debatt som en undervisningsmetode i samfunnsfag.

Håvard Glomnes

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

Våren 2023

Kontaktinformasjon:

E-Post: Haavard.98@hotmail.no

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få et innblikk i hvordan lærere jobber med debatt, og hvordan de bruker det som en undervisningsmetode. Jeg ønsker å undersøke hvorfor de bruker debatt, hvilke metoder de bruker for å få til en god debatt, og læreren sin rolle under debattene. Datamaterialet mitt er basert på fire semistrukturerte intervjuer med lærere på mellom- og ungdomstrinnet. Problemstillingen jeg har utformet lyder som følger: *Hvordan arbeider samfunnsfaglærere med debatt som en undervisningsmetode?*

Jeg har funnet ut at lærere bruker debatt som en metode, i dannelsen av elevene, noe som er høyt vektlagt i LK20. Elevene skal lære å reflektere rundt temaet og se flere perspektiver, samt tolerere og respektere andre sine meninger. Jeg fant også ut at debatt blir brukt som et virkemiddel for å fremme engasjement hos elevene, og gi grunnlag for dybdelæring innenfor tematikken.

I forhold til hvordan lærere forbereder og iverksetter en debatt, pekes det på at det er viktig at elevene er trygge, og at elevene har gode relasjoner seg imellom, og ovenfor læreren. Denne grunnleggende tryggheten var sammen med klare regler for debatten, viktige rammebetingelser for at elevene var villig til å delta aktivt i en debatt. Forarbeidet med innsamling av informasjon om temaet som skulle debatteres, og klargjøring av argumenter som skulle brukes i debatten, var også viktig. Tildeling av roller i debatt, er også et tema som blir vurdert og kommentert. Lærerne sin erfaring er at dette ofte medfører mye tull og fjas, som reduserer debattens seriøsitet og kvalitet, og følgelig også reduserer det faglige utbyttet. På den annen side peker likevel lærerne på at bruken av roller kan beskytte elevene, da de ikke trenger å vise hva de egentlig mener og står for i et gitt tema.

Når det gjelder læreren sin rolle kom det frem at læreren har en viktig rolle, både når det gjelder å skape grunnleggende trygghet og forberede elevene på debatt, lage debattregler, samt påvirke hvordan debatten styres. Lærerne hadde et primærønske om at elevene skulle debattere på egenhånd, men var ikke komfortabel nok til å gi elevene full frihet. De fleste av lærerne valgte derfor å styre debattene selv slik at alle kunne og ville delta, herunder stoppe upassende kommentarer. Dette kan være positivt i forhold til kritisk tenkning og resonnement, da læreren kan hjelpe elevene å komme i gang og fullføre et resonnement mv. Men derom lærerne gir elevene mer frihet, slik som en av lærerne gjorde, kan det resultere i en mer autentisk debatt, hvor i alle fall noen av elevene deler sine egne faktiske meninger.

Abstract

The purpose of this master's thesis has been to gain insight into how teachers work with debate and how they use it as a teaching method. In this context, I will investigate why they use debate, the methods they employ to facilitate a good debate, and the teacher's role during the debates. My data material is based on four semi-structured interviews with teachers at the lower and middle secondary levels. The research question I have formulated is as follows:

How do social studies teachers work with debate as a teaching method?

I have found that teachers use debate to provide students with something that is highly emphasized in the curriculum (LK20). In this regard, students are expected to learn to reflect on the topic, consider multiple perspectives, as well as tolerate and respect others' opinions. Additionally, debate is used to generate engagement among students and foster in-depth learning within the subject matter.

Regarding how teachers facilitate debates, it is important that students feel safe and have good relationships with both their peers and the teacher. This sense of safety, along with clear rules for the debate, forms the foundation for students' willingness to participate. Furthermore, the preparation phase is crucial in terms of gathering information and clarifying arguments that can be used in the debate. The use of roles was also explored, and it was found that it often led to unserious and trivial discussions, which made teachers uncertain about the academic outcomes. However, teachers believed that roles could still protect students as they do not have to reveal their true thoughts on a given topic.

As for the teacher's role in debates, it was revealed that the teacher plays a crucial role in creating a sense of safety, preparing students for the debate, establishing rules, and influencing learning during the actual debate. The teachers expressed a desire for students to engage in the debate independently, but they were not comfortable enough to grant complete freedom. Therefore, most teachers chose to control the debates themselves, allowing everyone to participate and being able to protect against inappropriate comments. This can be beneficial for critical thinking, and reasoning as the teacher can provide guidance. However, if teachers give students more freedom, as one of the teachers did, it can be better for fostering an authentic debate, where students express their own opinions.

Forord

Fem år på lærerstudiet nærmer seg nå slutten, og jeg ser tilbake på en fin tid i livet som har gitt meg kunnskap, praksiserfaringer og venner. Jeg har lært mye om meg selv på denne tiden, og det er mange som fortjener en takk for hjelpen gjennom arbeidsprosessen.

Først og fremst vil jeg takke mine veiledere: Helga Bjørke Harnes & Fredrik Stenhjem Hagen. Dere har på ulike områder hjulpet meg til å forme denne oppgaven, og motivert meg til å stå på selv når progresjonen stoppet opp. Det er tydelig at dere begge er kunnskapsrike personer, og jeg har lært mye av å få samarbeide med dere.

Jeg er takknemlig for det gode arbeidsmiljøet på NLA i Sandviken, fylt med god læring, og gode pauser med bordtenniskamper, og mulighet til å dele gode samtaler, og luften ut frustrasjon. Jeg vil også takke min far som har tatt seg tid til å lese korrektur.

Til slutt vil jeg takke mine fire informanter som tok seg tid til å dele sine erfaringer og kunnskap med meg. Uten dem ville jeg ikke kommet i mål med denne oppgaven. Jeg har også lært mye om å hvordan jeg vil være som lærer gjennom samtalene med dem.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	iii
Abstract	iv
Forord	v
Innholdsfortegnelse	vii
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for masteroppgaven.....	1
1.2 Skolens mandat	1
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.4 Oppgavens disposisjon	3
2 Teoretisk rammeverk	4
2.1 Hva er debatt?.....	4
2.2 Debatt som undervisningsmetode	5
2.3 Hvordan legge opp til debatt i undervisningen?	7
2.4 Betydningen av lærerens rolle i debatter	11
2.5 Oppsummerende refleksjon av teorien	12
3 Metode	14
3.1 Design og metode.....	14
3.1.1 Semistrukturert intervju som innsamlingsmetode	15
3.2 Forberedelse til datainnsamling	15
3.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter	15
3.2.2 Utforming av intervjuguide	18
3.3 datainnsamling	19
3.4 Analyse av datamaterialet.....	20
3.4.1 Transkribering	21
3.4.2 Koding og kategorisering	21
3.5 Metodisk refleksjon	23
3.5.1 Validitet.....	23
3.5.2 Relabilitet	23
3.5.3 Generalisering	24
3.6 Forskningsetisk hensyn	24
4 Læreres erfaring med debatt i klasserommet	27
4.1 Lærers erfaring med debatt.....	27
4.2 Begrunnelse for bruk av debatt.....	29
4.3 Hva mener lærerne er avgjørende for en god debatt?	32
4.4 Alderens betydning for debatt	35

4.5 Lærerens rolle.....	37
4.6 Bruken av roller i klasseromsdebatt.....	40
5. Diskusjon.....	45
5.1 Danning, kunnskap og motivasjon: Grunnlag for debatt i klasserommet.....	45
5.2 Relasjoner, regler og roller: Forutsetninger for vellykkede debatter i klasserommet.....	47
5.3 Ordstyrer eller veileder?: Lærerens rolle under gjennomføringen av debatter	51
5.4 Oppsummering	52
5.5 Videre forskning.....	53
Avsluttende ord	53
Litteraturliste	55
Vedlegg.....	59
Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema	59
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	63
Vedlegg 3: Vurdering fra SIKT.....	67

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for masteroppgaven.

Bakgrunnen for at jeg skriver denne oppgaven er først og fremst min interesse for å drøfte en sak fra ulike perspektiver. Gjennom egen oppvekst, skolegang, og praksis har jeg erfart nytten av debatt i form av at saker kan sees på fra flere helt, eller delvis ulike sider. En sak som jeg tidligere tenkt var helt tydelig, eller svart/hvit, kan gjennom debatt fremstå som vesentlig mer nyansert, med mange fasetter. Jeg har også erfart hvordan debatt kan skape dypere refleksjon hos elevene, og hvor viktig det er for elevene å faktisk forstå et tema/en problemstilling, gjerne gjennom aha-opplevelser.

Vi lever i et pluralistisk samfunn, med mange ulike meninger, noe som lett kan føre til konflikt, om vi ikke lærer oss å forstå og akseptere meningsmangfoldet. Dette gjelder også i klasserommene der elever fra ulike familier og samfunnslag samles. Det er derfor svært viktig at elevene lærer å lytte til og respektere andre sine meninger, men samtidig også kunne argumentere ut fra egne meninger og eget ståsted. Læreren har en viktig rolle når det gjelder å skape en god arena, der elevene kan fortelle sitt synspunkt, og lære å respektere andre sine. Disse momentene, sammen med skolens mandat er grunnlaget for at jeg velger å undersøke hvordan lærere jobber med debatt i samfunnsfag.

1.2 Skolens mandat

Demokrati og medvirkning er trukket frem som en av seks verdigrunnlag, for opplæring i den overordnede delen i læreplanen, kjent som LK20. Herav følger det blant annet at skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger, som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen har også et medansvar for å lære elevene å respektere forskjeller og ulike meninger, og håndtere uenigheter på en fredelig måte (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er et mål at undervisningen om demokrati skal bidra til å skape utdannede individer gjennom tre dimensjoner. En må tilegne seg kunnskap om demokrati, men også få kunnskap om og gjennom demokratisk deltagelse. Kunnskap er grunnlaget for at elevene blir informerte borgere, og elevene skal ha kunnskap og forståelse for samfunnet de lever i. Demokratisk deltagelse handler om verdier og holdninger. Det handler om å organisere undervisningen demokratisk, hvor læreren er en rollemodell som modellerer handlinger bygget på demokratiske verdier og holdninger.

Videre er det viktig med undervisning gjennom demokratisk deltagelse, noe som innebærer elevmedvirkning, deltagelse, og praktiske erfaringer. Her er det sentrale at elevene selv er

deltagende i beslutningsprosessen, og får mulighet til å fremme sine synspunkter, samt høre andres meninger. På denne måten lærer elevene å forholde seg til andre sine argumenter og forstå betydningen av meningsbrytning (Stray & Sætra, 2016, s.7). En kan bruke Stray & Sætra sin forskning til å begrunne verdien av å bruke debatt i undervisningen, ettersom en debatt ofte tar utgangspunkt i autentiske og aktuelle kontroversielle temaer. I undervisningen må da elevene ta stilling til hva de mener om aktuelle tema/problemstillinger, og oppfordres til å dele sine meninger, samtidig som de klarer å respektere andre sine meninger. Ødegård & Svagard (2018) påpeker at mestringstro er nøkkelen til å skape interesse rundt politikk og samfunnet (s.44). Spørsmålet er om debatt i klasserommet kan bidra til å fremme denne mestringstroen.

Medborgerskap og demokrati er et tverrfaglig tema som skal ha plass i alle fagene i skolen. Samfunnsfaget har et særskilt ansvar for å fremme demokratisk deltagelse. Her er debatt og meningsutveksling en naturlig del, noe som det vises til i fagets formål og kompetansemål. I følge Børhaug (2005) kan samfunnsfaget begrunnes ut fra tre ulike vinkler: nytteperspektivet, politisk styringsperspektiv, eller danningsperspektivet, hvor bevisstgjøring og myndiggjøring av elevene er det viktigste (S.171). I LK20 ser en at danningsperspektivet har fått betydelig plass i fagets sentrale verdier:

Samfunnsfag er eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar [...] Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenking, skaparglede og utforskartrøng og byggje opp under haldningar og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Gjennom samfunnsfaglege tenkjemåtar og metodar skal elevane utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald. (Utdanningsdirektoratet 2019).

Danning vil i denne sammenheng innebære å kritisk vurdere ulike samfunnsforhold og reflektere rundt egne verdier og meninger om aktuelle forhold. Elevene skal nå dannes til å bli aktive medborgere som kritisk tar stilling til og deltar i et demokrati. Dette perspektivet på danning følger av overordnet del av læreplanen hvor det i kapittel 2.5.2 står at «skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere og gi dem kompetanse til å delta i videreutvikling av demokratiet i Norge» (utdanningsdirektoratet 2017). Kritisk tenkning har også fått en stor plass i overordnet del av læreplanen hvor det trekkes frem at en må være kritisk til etablerte ideer, slik at samfunnet kan utvikle seg og ny kunnskap og innsikt kan

komme frem. Debatt kan være en metode som stimulerer til kritisk tenkning, og refleksjon rundt egne og andre sine meninger.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Bakgrunnen for prosjektet og vektlegging av hvordan lærere bruker debatt, har ledet meg frem til følgende problemstilling:

Hvordan arbeider samfunnsfaglærere med debatt som en undervisningsmetode?

Datamaterialet i oppgaven er utarbeidet på grunnlag av intervjuer med fire lærere i samfunnsfag. For å kunne besvare problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvorfor bruker lærere debatt som en undervisningsmetode?
- 2) Hva mener lærerne er avgjørende for en god debatt?
- 3) Hva er læreren sin rolle under debatt?

Forskningsspørsmålene danner utgangspunktet for analyse og drøftingsdelen, hvor jeg vil besvare problemstillingen i drøftingsdelen.

1.4 Oppgavens disposisjon

Oppgaven består av fem hovedkapittel, med tilhørende underkapittel. Innledningsvis har jeg presentert bakgrunnen for oppgaven, problemstillingen, skolens mandat og hva som menes med debatt. I kapittel to presenteres oppgavens teoretiske grunnlag, samt tidligere forskning på feltet. Her definerer jeg ulike begreper, diskuterer fordeler og ulemper med debatt som undervisningsmetode, viktige faktorer som må være på plass for å fremme en god debatt, samt lærerens rolle. Kapittel tre er oppgavens metodedel, hvor jeg beskriver forskningsdesignet og metoden som er benyttet i forskningsarbeidet. Jeg reflekterer også over valgene jeg tok, og hva som kunne blitt gjort annerledes. I kapittel fire analyserer jeg funnene fra intervjuene, før jeg i kapittel fem drøfter disse funnene opp mot det teoretiske rammeverket. Her oppsummerer jeg også funnene og kommer med forslag til videre forskning på området.

2 Teoretisk rammeverk

I denne delen vil jeg vise til relevant forskning og teori som jeg vil bruke som grunnlag for sammenligning og refleksjon i oppgavens drøftingsdel. Formålet er å gi en god forståelse av ulike begreper relatert til debatt, samt å gi innsikt i forskningslandskapet relatert til debatt i klasserommet.

2.1 Hva er debatt?

Debatt er et ord som mange har et forhold til, men som ikke nødvendigvis defineres likt. Det kan for eksempel være forskjellige meninger om hva forskjellen mellom en debatt og en diskusjon er. En diskusjon er en samtale hvor deltakerne utveksler synspunkter og argumenterer for sitt synspunkt, uten at det nødvendigvis er et mål å overbevise noen om hva som er rett. Målet med diskusjonen kan være å undersøke saken fra flere sider, forstå andres synspunkter, eller lære noe nytt.

Debatt er et ord som kommer fra latinsk, og betyr å slå fra seg, kjempe, nedkjempe. Svare (2006) beskriver debattanten som en krig. Debatten er en slagmark, motstanderen er fienden der målet er seier. For å vinne må en ikke bare forsvare seg selv, men også angripe motparten og undergrave argumentene deres (s.12). En debatt er altså en mer formell og strukturert diskusjon, hvor deltakerne har som mål å overbevise hverandre, eller et publikum om at et konkret synspunkt er det rette. Det kan være et fastsatt tema, og deltakerne kan ha forberedt seg på forhånd, for å klare å presentere slagkraftige argumenter, som skal overbevise tilhørerne. Debatter har gjerne en mer aggressiv tone og det legges mer vekt på å vinne diskusjonen, enn på å lytte og gi aksept for å undersøke/forstå saken fra flere sider.

I skolesammenheng ønsker jeg å undersøke om lærerens tilnærming til bruken av debatt ligger nærmere diskusjon, debatt eller noe imellom. Formålet med å bruke debatt i undervisningen er først og fremst å få frem en tydelig og konstruktiv meningsbryting. Det legges vekt på at en sak ofte har flere sider, og det derfor også er fint å kunne se en sak fra ulike vinkler og perspektiver, for å skape forståelse for ulike synspunkter. Det å vinne en debatt, kan derfor ofte være underordnet i undervisningen. Det kan derfor tenkes at lærerne har en tilnærming mot noe Hess (2022) kaller kvalitets-diskusjon. Hess definerer kvalitets-diskusjon, som noe som innebærer innholds-spesifikke, pedagogiske gruppesamtaler mellom lærere og studenter, eller studenter og studenter som gir deltakerne (1) ulike synspunkter, (2) en sjanse til å reflektere over sin egen mening og ulike perspektiver, og (3) en mulighet til å utvikle forståelsen og med-konstruksjon av kunnskap om emnet som diskuteres (Hess, 2022).

2.2 Debatt som undervisningsmetode

Når en snakker om debatt som en undervisningsmetode, innebærer det et tydelig mål om å sikre læring gjennom bruk av debatt som del av undervisningen. Kapitlene følger forskningsspørsmålene, og jeg vil her se på debatt som en undervisningsmetode og undersøke hva som kan læres og oppnås gjennom bruken av debatt, samt mulige ulemper som kan forekomme ved bruk av debatt.

En tenker gjerne at deltakelse i debatt, vil forbedre elevenes kritiske tenkning. Det vil si at en klarer å reflektere og tenke dypere og mer kritisk. Det handler om å kunne vurdere kvaliteten på ulike argumenter, beviser og kilder, og bruke dette til å ta beslutning (Murphy, Rowe, Ramani & Silverman, 2014). Med andre ord handler det om å kunne tolke, analysere, vurdere og konkludere, med utgangspunkt i ulike argumenter, kilder og ett kritisk blikk på de ulike argumentene og kildene.

Argumentasjon er følgelig en sentral del av kritisk tenkning og debatt. Når en tenker på «argument» innenfor et utdanningsperspektiv, omhandler det ofte en påstand som kan støttes av bevis, eller årsak og som tar hensyn til motargument (Ferguson & Krage, 2020, s. 196). Det innebærer altså å kritisk vurdere gyldigheten av sitt eget argument, samt andre sin tenkning og argumentasjon, og følge opp med motargument. Det å formulere og forstå argumenter kan også bidra til at elevene lærer å sette ord på sine oppfatninger, og komme til en felles forståelse (Kuhn, Hemberger & Khait, 2016, I Ferguson & Krage, 2020, s.196).

Forskning rundt pedagogisk debatt, peker på at en aktiv debatt kan være en arena hvor elevene kan øve seg på å uttrykke egne meninger og lytte til andre sine meninger. Her kan elevene finne grunnlag for egne argumenter, og forbedre sin evne til å kritisk evaluere informasjon. Forskeren Diana Hess har skrevet mye om debatt i klasserommet, og viser til ulike muligheter som følger bruken av debatt, både relatert til faglig fordypning, og den enkelte elevs sosiale og demokratiske dannelse. I boken *Controversy in the classroom* (2009) hevder Hess at elevene gjennom å lære å delta i debatt vil lære å sette pris på mangfoldet av meninger og respektere dem. Samtidig vil elevene utvide sin forståelse av samfunnet. Hess påpeker også at en, for å bli bedre på å debattere, må øve på debatt på samme måte som en idrettsutøver må øve for å bli god.

Healey (2012) påpeker at ferdigheter utviklet fra debatt, inkluderer evnen til å konstruere og forsvare argumenter på forhånd og i øyeblikket av debatten, samt evnen til å undersøke kritisk en rekke forskjellige kilder til materiale og forbedrede kommunikasjonsevner (s. 253) Healey

(2012) Erfarte også at elevene syntes debatt var en morsom måte å lære på, der elevene var spent og engasjert, samtidig som elevene oppfattet læringen som nyttig.

Debattferdighetene som elevene lærer i klasserommet, vil også være nyttig for deres personlige og faglige utvikling. Som Iversen skriver i sin bok *Uenighetsfellesskapet* (2014), gir debatt muligheter for læring og kunnskapsdeling. Han påpeker at klasserommet kan være en arena hvor elevene kan øve på å fremme sine meninger, uten å måtte stå ansvarlig for gjennomføring (s.16). Videre peker han på nytten av å lytte til andres meninger og perspektiver, og peker på at det kan være viktig for deltagelse i arbeidslivet.

Iman (2017) undersøkte effekten som debatt har på kritisk tenkning. Han benyttet en kvasi-eksperimentell metode på to grupper med 24 elever, med samme alder. Begge gruppene fikk en test i starten, men bare en av gruppene gjennomførte ett debattprosjekt, før de tok oppfølgingstesten. Det var altså en gruppe som praktiserte debatt, mens den andre ikke gjorde det. Iman målte forskjellene mellom de to gruppene, vedrørende grad av kritisk tenkning og muntlige ferdigheter, fra første til den andre testen. For å måle resultatene brukte han to ulike metoder; en for muntlig ferdigheter og en for kritisk tenkning. Relatert til muntlig deltagelse ble elevene vurdert i forhold til forståelse, ordforråd, flyt, grammatikk og uttale. Måling av grad av kritisk tenkning ble gjort ved bruk av en rubrikk for kritisk tenkning, med aspektene: identifisere og forklare problemer, gjenkjenne viktige poeng og sammenhenger, evaluere antagelser, evaluere bevis og evaluere implikasjoner.

Funnene fra studiet viste at studentene i gruppen som deltok i debatt mellom testene, forbedret både kritisk tenkning og muntlige ferdigheter (Iman, 2017, s.104). Kontrollgruppen som ikke hadde deltatt i debatt viste signifikant dårligere resultater i kritisk tenkning og i muntlige ferdigheter, enn gruppen som hadde deltatt i debatt. Iman (2017) mener derfor at det kan konkluderes med at gjennomføring av debatt forbedrer både kritisk tenkning og muntlige ferdigheter. Iman peker etter dette på at debatt er viktig for elevene i skolen. Videre peker han på at debatt er en arena der elevene ikke bare lærer å snakke, men også hva de skal si. Debatt gjør det også mulig for studentene å tenke kritisk rundt problemstillingen, samarbeide om å søke etter informasjon, og snakke sammen om ulike problemer, (Iman 2017, s. 104).

Debatt kan også ha negative sider. Tumposky (2004) argumenterer for at debatt kan resultere i et mer konfronterende klassemiljø, noe som svekker posisjonen til elever som ikke liker konfronterende situasjoner. Spesielt lærere på mellomtrinnet og ungdomsskolen kan kjenne seg igjen i dette, fordi elevene på disse trinnene, gjerne er mer følelsesmessig påvirket, enn

elever på videregående skoler. Det vises til Duhaylongsod & Leslie, (2017) som peker på at noen grupper og personer kan bli følelsesmessig overengasjert i "spillet" med debatt, og bli utfordret av de sosiale og kognitive kravene en klasseromsdebatt stiller (s.100).

Debatt kan også medføre ubehag både for lærere og elever. Når læreren tar sjansen på å utfordre etablerte sannheter/forståelser kan dette medføre ubehag for studenter og en selv, (Røthing, 2019, s. 42). Når en snakker om ubehag mener Røthing det siktes til ett bredt spekter av følelser som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring. Røthing påpeker at lærere føler på ett ubehag når elever ytrer seg negativt eller hatefullt mot en gruppe mennesker (s.42). Det kan derfor være ubehagelig for lærere å legge opp til debatt om kontroversielle temaer som kan medføre sterke følelsesmessige uttrykk. Selv om debatt kan medføre ubehag mener Røthing (2019) at det å våge å stå i og gjennom ubehaget, i istedenfor å søke seg unna det, kan brukes som en ressurs (s.53). Røthing argumenterer i tråd med Hess (2009) som argumenterer for at en bør diskutere autentiske og kontroversielle emner i skolen, selv om det kan innebære ubehag.

Kort sagt er overvekten av forskerne positiv til bruken av debatt, og mener fordelene som debatt gir elevene, overgår ulempene og ubehaget som kan oppstå. Gjennom å lære å være en god debattant i skolen, og trene opp disse ferdighetene, kan elevene oppleve mestring og få både faglige og personlige gevinster. Formålet med debatt og fordelene med det, er blant annet forbedret kritisk tenkning, øving i å uttrykke seg bedre, og bli bedre på lytting. Dette er viktige ferdigheter som gjør eleven i stand til å navigere i og påvirke samfunnsdebatten, og er gode ferdigheter å ta med seg inn i arbeidslivet.

2.3 Hvordan legge opp til debatt i undervisningen?

Som vist til tidligere kan debatt være et verdifullt virkemiddel ved oppøving av viktige ferdigheter. Debatt er et vidt begrep, og en har gjerne ulike oppfatninger av hva begrepet innebærer. Det er også stor forskjell på i hvilken grad og på hvilken måte lærere benytter debatt som et virkemiddel i undervisningen. Noen lærere deltar for eksempel aktivt i styringen av debatter, mens andre lar elevene styre debatten i større grad selv. Det er også forskjeller i hvordan lærere arbeider med forberedelse, gruppesammensetning og tema for å nevne noen av variablene. Med tanke på alle faktorene som har betydning i en debatt, ønsker jeg å finne ut noen fellesfaktorer som det synes å være consensus om at er viktige for å få til en god debatt. Det er også interessant å undersøke om ulik tilnærming til bruken av debatt medfører ulike former for læring.

Forskeren Jane C. Lo skrev i 2022 en bok om hvordan en kan få til kvalitetsdiskusjoner i undervisningen. Lo (2022) understreker blant annet hvor viktig det er å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elevene føler seg trygge og komfortable med å uttrykke sine ideer og perspektiver. Dette er viktig da debatt kan være en sårbar arena, hvor det kan være vanskelig å delta aktivt, på grunn av tidligere negative erfaringer og følelser relatert til aktuelle tema. Elever vil normalt vegre seg for å delta dersom de opplever/føler at deres mening kan bli brukt mot dem, (s.16). Mange av elevene vil ikke av seg selv delta i debatten, og lærere vil normalt oppleve at bare en liten andel av elevene i klassen deltar aktivt i debatten. Elevene må derfor øve seg på ferdighetene som en trenger for å delta i en debatt, og for å tørre å bli med i denne. Denne øvelsen innebærer ikke bare det å dele sitt perspektiv, men også det å høre på andre sine ideer og bygge sine videre debattinnlegg og kommentarer på disse. Å lage grupperegler hvor en må sitere andre, støtte påstander med beviser og kritisere påstanden og ikke personen, er alle virkemidler for å få til en god debatt i undervisningen (s.24).

Som Lo påpeker er debatt, med utstrakt muntlig deltakelse utfordrende for mange elever. Et viktig mål er nettopp å klare å få elevene aktivisert i undervisningen. Forskning viser at elevene får bedre utbytte av undervisningen, når de tar en aktiv del i denne. Elevene lærer mer når de oppfatter seg selv som engasjerte deltagere, i stedet for passive deltagere som blir opplært av eksperter. (Jf. for eksempel Rau & Heyl, 1990; Smith & Malec, 1995; Smith, 1996). Kember og Gow (1994) fant at studenter som deltar i klasseromsdiskusjoner, lærer mer enn de som ikke gjør det. Garside (1996) har også vist at den aktive deltakelsen kan legge til rette for kritisk tenkning.

I forhold til målsettingen om å sikre en aktiv deltagelse, er det sentralt at elevene både deltar og kommer med gode innspill. Duhaylongsod & Leslie, (2017) har undersøkt påvirkningen av forberedelsesfasen før debatten og hvordan en går fra personangrep, til å ta utgangspunkt i bevis og argumentasjon. Gjennom å se på seks klasseromsdebatter så de en betydelig økning i antall gode argumenter som elevene kommer med, sammenlignet med tidligere studier.

Elevene klarte å støtte påstanden sin med bevis i 37% av gangene, og over 20% av gangene koblet de bevis mot sitt argument eller motargument. Duhaylongsod & Leslie (2017) koblet den økte kvaliteten til at elevene fikk utdelt en liste med argumenter som de kunne bruke under debatten. Dette gir et godt innblikk i metoder som kan benyttes for å forberede elevene, og hjelpe dem i gang, med mål om at elevene skal få stadig bedre argumenter i en debatt.

Ulempen med en slik tilnærming er at elevene i mindre grad finner de gode argumenter selv.

Høisæter (2019) undersøkte bruken av "staden som topos" i ungdomsskoleelevers argumentasjon. Konseptet går ut på å bruke saker fra lokalsamfunnet som utgangspunkt for debatt. Elevene argumenterer for ulike sider og synspunkter relatert til saker som vurderes som viktige i og for lokalsamfunnet. Høisæter (2019) undersøkte hvordan elevene inkorporerer kunnskapen om lokalsamfunnet i debatten. Det bemerkes at elevene har gode faktakunnskaper og et bredt spekter av topoi om sitt lokale område. Med topoi menes etablerte oppfatninger eller alminnelig kunnskap. Det er viktig å merke seg at elevene fikk forberede seg før debatten, men at den kunnskapen de tilegnet seg i forberedelsene ikke var avgjørende for å delta. Høisæter (2019) mener at elevenes engasjement i debatten skyldes at saken berører deres eget nærområde (s. 104). Dette blir også påpekt av Iversen (2014), som fremhever at elever blir mer motivert til å delta i saker som angår lokalmiljøet og blir avgjort på lokalt nivå (s. 128).

Werler (2019) undersøkte hvordan elever handler og argumenterer når de diskuterer autentiske, risikorelaterte og kontroversielle lokale spørsmål. Werler (2019) studerte hvordan elever handler og uttrykker seg i debatter knyttet til opplevelse av reell risiko. Risiko oppleves når menneskelige verdier eller menneskeliv står på spill, og sannsynligheten for at noe skjer er ukjent, (Rosa, 2003). For at elevene skulle føle på reell risiko fikk elevene presentert tre scenarier med mulige utfall av en lokal sak. Det vil si tre mulige framtidssituasjoner for lokalsamfunnet deres. Alle scenarioene inneholdt spesifikke løsningsforslag, og bidro til å «skape flere sannsynlige og konkurrerende svar» (Hess, 2009, s. 5). Selv om elevene hadde mangelfull informasjon om temaet, viste elevene at de hadde utviklet en forståelse for sin egen verden. Werler mente at det var scenariodidaktikken som gjorde at elevene aktivt fikk brukt sitt debattpotensiale. Det at elevene kunne diskutere og presentere sitt syn på verden og opplevd risiko overfor hverandre, førte til at elevene ble flinkere til også å se verden gjennom andre sine øyne, (Werler, 2019, s.68). Det kan altså være viktig for lærere å legge opp til levende diskusjoner hvor elevene føler på reell risiko, også innenfor kontroversielle temaer. Breivega & Ragnes (2019) peker nettopp på at det å bruke autentiske lokale tema er viktige elementer i tilretteleggelsen for en god klasseromsdebatt.

I en debatt kan det være en utfordring for elever å ta ordet i plenum og dele sin egen mening. Iversen (2014) mener at roller kan være en potensiell løsning. Med roller menes at elevene får tildelt et gitt perspektiv på en sak, som de skal argumentere for. Gjennom å inngå i et rollespill, og argumentere for og imot en sak uavhengig av egne faktiske meninger og synspunkter eleven har, vil det skape et skille mellom selvrepresentasjon og egne ytringer. På

denne måten trenger ikke eleven å være redd for å bli dømt og sette ryktet sitt på spill gjennom deltakelse i debatten, (s.77-78). Iversen mener at rollene vil tvinge elevene til å se saken fra ulike perspektiver. Iversen understreker i midlertidig at roller i debatt ikke nødvendigvis er en universell løsning på alle utfordringene i debattklimaet, S.30-31)

Uansett om en vil ha autentiske debatter der elevene står for sine egne meninger, eller en bruker roller for å maske meningene, er det noen grunnleggende faktorer som må være med for å skape en god debatt. Trygt klasserom (Lo, 2022), klare regler (Hess 2009) og godt forarbeid (Duhaylongsod, 2017) er helt sentralt. I tillegg til disse fremhever Svare (2006) den gode dialogen som viktig, for at partene kan være mer åpne for det som blir sagt. Her vises det igjen til at en i dialog gjerne tar mer vennskapelig tilnærming, mens forholdet i en debatt kan være mer krigs-lignende ved å betrakte motstanderen som en fiende (s.14). I forhold til dialog mener han at kunsten å kunne lytte er et viktig element og en helt sentral ferdighet, «*Hvis ingen lytter vil ingen tale*» (Svare 2006, s.73). Videre poengteres det at lytting er en ferdighet som bør trenes på, og at det bør undersøkes nærmere om hvorfor en ikke lytter. Er det utålmodighet, dårlig konsentrasjon, eller mangel på tiltro til den som snakker? (s.74). Gjennom å reflektere, og øve på lytteøvelser kan en bli en bedre lytter, som da kan bidra til en god dialog. For å få til god lytting peker Svare (2006) på samspill, målbevissthet og orden som viktige faktorer.

Et av argumentene for bruken av debatt er kritisk tenkning. Ferguson & Krage (2020) har undersøkt stimulering av kritisk tenkning i grunnskolen. De har undersøkt forskningslandskapet relatert til kritisk tenkning i klasserommet. Ett sentralt funn er at det er lite som tyder på at elevene i skolen klarer å tenke kritisk selv om kritisk tenkning er løftet frem i Lk20. De løfter frem bruken av dialogisk undervisning og lærerens rolle som avgjørende for at elevene skal bli bedre på kritisk tenkning. Bruken av dialogisk undervisning innebærer at elevene lærer å jobbe sammen og diskutere med mål om å finne det «rimeligste svaret», på store og kontroversielle temaer, som ofte belyses av tekster elevene har jobbet med. Her diskuterer elevene etiske og moralske tema som ikke har noe tydelig riktige svar der de må veie for og mot argumenter, (Ferguson & Krage, 2020, s. 198). De peker også på viktigheten av lærerens rolle, som de mener er å fremme, videreutvikle og støtte elevenes argumentasjon og tenkning. Målet er at elevene felles skal løfte nivået på svaret, og at elevene etter hvert tar over lærerens rolle, noe som innebærer at elevene passer på at alle deltar, og utfordrer hverandre. Gjennom å delta i slike diskusjoner vil elevene bli bedre til å

argumentere, tenke kritisk, og kunne se viktigheten av andres meninger og møte disse med respekt (s.199).

2.4 Betydningen av lærerens rolle i debatter

Hess (2009) peker på at den viktigste faktoren som avgjør om elevene lærer seg å debattere rundt kontroversielle temaer, er læreren (s.53). Men hvor deltagende skal læreren være i debatten? Det Hess (2009) vektlegger i begrepet dyktig lærer, er lærerens evne til å sette i gang og gjennomføre gjennomtenkte og grundige undervisningstimer om kontroversielle temaer. Det vises til at det må gis god informasjon som sikrer en sofistikert forståelse av formålet med diskusjon og dens sammenheng med demokrati på et større plan. Videre skal læreren være i stand til å gjennomføre sine teoretiske ideer og mål - det vil si at de har gode ideer om hva de prøver å lære bort, samt ferdighetene til å oversette disse ideene til praksis, (s.54).

Hess (2009) påpeker også at læreren kan påvirke debatten med egne meninger, dersom læreren velger å dele sine egne synspunkter med elevene. Det er flere elever som uttrykker skepsis til at læreren forteller sin mening, og begrunner det med at det kan påvirke andre elevers mening, samt av og til også deres egen mening (Hess, 2009, s.109). Dette kan påvirke det ideologiske mangfoldet i klassen da lærerens synspunkt kan ha en stor påvirkningskraft, og elevene overtar perspektivet til læreren (s.109-110). Videre påpeker Hess (2009) at læreren kan introdusere meningen i form av djevelens advokat, men at debatten er mer autentisk når elevene selv presenterer kontroversielle meninger om ett tema (s.109).

Alrø & Johnsen-Høines (2019) skriver om hvordan folk med erfaring kan være forløsende, for å fremme elevenes kritiske demokratiske dannelse. De ser på hvordan den erfarne andre oppfordrer elevene til å delta, reflektere, lytte og undersøke gjennom demokratiske metoder. Funnene var at den erfarne andre, etter hvert kunne trekke seg mer unna, og la elevene ta mer kontroll over debatten. Elevene var ikke lenger avhengig av en fasilitator, for å delta i debatten.

Schuitema, Radstake & Veugelers (2017) har undersøkt lærerens rolle i debatt. De viser til at lærerens rolle i forsøket på å engasjere elevene, er en kompleks prosess, og at lærere sjeldent benytter debatt i klasserommet. Videre peker de på læreres vektlegging med debatt der det viktigste er hva som diskuteres, mens den praktiske gjennomføringen er lavere prioritert (s.402). I studiet til Schuitema, et al (2017) sammenlignes resultatet av elevstyrt debatt med lærerstyrt debatt. Funnene fra studiet viste at diskusjoner som i hovedsak var lærerstyrt førte

til at flere elever deltok, og at argumentene var bedre begrunnet. På den negative siden vises det til at spørsmålene ofte minnet om forelesningsspørsmål, og at det var mindre åpne spørsmål fra læreren. Elevene svarte da i stor grad direkte til læreren, og ikke elevene imellom. For å skape en mer åpen debatt der elevene kan komme med egne innspill var det bedre at læreren trakk seg tilbake og lot elevene styre debatten (s. 399). Schuitema, et al (2017) skilte mellom styringsformene, og kategoriserte de i læring med og læring for debatt. Læring med debatt passer når læreren vil at elevene skal utvikle kritisk tenkning og resonnement gjennom kvalitets debatt, hvor flest mulig får delta. Her vises det til at det er ønskelig at læreren tar aktiv styring. Hvis elevene skal lære om debatt, og delta i en demokratisk øving og trene ferdigheter og holdninger som trengs til demokratisk deltagelse, vil det være bedre med læring for debatt, hvor elevene styrer debatten og svarer til hverandre, (Schuitema, et al, 2017; Hess, 2009). Ulempen her er at læreren har mindre kontroll noe som gjør det vanskeligere å få frem gode argument, og sikre at alle elevene får deltatt. Uansett hvilken styreform en velger er det viktig at elevene får komme med sine egne meninger, og at læreren sitt syn ikke definerer hva som er rett svar. Det er også viktig at alle har mulighet til å delta, slik at det ikke bare er et fåtall av elevene som deltar og gjennom dette bestemmer, (Schuitema, et al, s.400).

2.5 Oppsummerende refleksjon av teorien

Debatt og diskusjon er nyttige verktøy i demokratiopplæring, men også i forhold til utvikling av ferdigheter som lytting til andres meninger, kritisk tenkning, argumentasjon, og respekt for andre sine meninger. Funnene fra artiklene ovenfor viser til flere faktorer som det er viktig å være bevisst på ved debatter i klasserommet.

Læreren spiller også en sentral rolle, både når det gjelder å forberede elevene på debatt og skape et trygt og godt læringsmiljø, men også gjennom måten de styrer debatten på. Jf. om debatten tenderer mot læring for debatt, hvor læreren søker å bli gradvis mer usynlig og overlate mest mulig til elevene selv, eller læring gjennom debatt hvor læreren bevisst tar en mer aktiv og tydelig styring. Et virkemiddel for å aktivt involvere elevene og få brukt debatt, for å fremme bevisstheten rundt demokrati og demokratidannelse, er bruk av lokale saker som engasjerer. Dette vil øke motivasjonen for elevene og gi dem bedre mulighet til å erfare hvordan debatt er et demokratisk virkemiddel, til hjelp for å kunne fremme sin sak. Debatt vil også vise elevene at det ofte er flere sider ved en sak, hvor alle trolig har gode argumenter for sitt syn/ståsted. De ulike forskerne peker på behovet for øvelse i debatt, for at en skal få gode ferdigheter til å føre en god debatt. Viktige faktorer for å få til en god debatt er blant annet å

forberede elevene før debatten og skape trygge rammer, som gjør at også de mer beskjedne/introverte elevene tør å hive seg ut i en debatt.

Det jeg ønsker videre i denne oppgaven er å sette søkelys på hvordan lærere faktisk bruker debatt i klasserommet, og kartlegge erfaringen deres fra praksis. Jeg vil undersøke om årsak, forberedelse og gjennomføring samsvarer med teorien vist til ovenfor, og/eller om lærerne har andre læringsutbytter de vil at elevene skal få gjennom bruk av debatt.

3 Metode

I denne delen vil jeg presentere forskningsdesignet og metoden som jeg har valgt å bruke til nærmere belysning av problemstillingen. Jeg vil også vise til datainnsamlingsfasen, og redegjøre for ulike problemer som jeg støtte på underveis, og reflektere over alternative fremgangsmåter. Formålet med dette kapittelet er først og fremst å dokumentere og begrunne de valgene jeg tok underveis i prosessen, slik at leserne kan vurdere studiets gyldighet og troverdighet (Creswell & Miller, 2000, s.128).

Jeg vil først gå gjennom design og metode som danner grunnlaget for prosjektet. Deretter vil jeg beskrive forberedelsen til datainnsamlingen hvor jeg arbeider med rekruttering og utarbeidelse av intervjuguide. Deretter ser jeg på datainnsamlingen og presenterer hvordan jeg transkriberte og analyserte dataene. Til slutt reflekterer jeg over studiets validitet og reliabilitet, og går igjennom forskningsetiske hensyn som er vektlagt i forskingsarbeidet.

3.1 Design og metode

Forskningens mål er å gi svar på en gitt problemstilling, og gjennom dette kunnskap, herunder bekrefte tidligere funn, eller gi ny kunnskap på området. Metoden er verktøyet forskeren bruker til å utforske problemstillingen. Hvilken metode en bruker for å samle inn data som etter tolkning resulterer i aktuelle kunnskap, kan ha en avgjørende betydning for hvilket resultat en får (Kvale & brinkmann, 2015, s.76).

I dette studiet ønsker jeg å undersøke hvilken erfaring samfunnsfaglærere har med debatt som en undervisningsmetode. Kvalitativ datainnsamling er først og fremst rettet mot å forstå menneskers handlinger og meningsskapning i en naturlig kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Jeg har med dette utgangspunktet funnet det formålstjenlig å benytte en kvalitativ metodetilnærming i denne oppgaven. Valget ble å bruke kvalitativt dybdeintervju, da dette er en metode som egner seg godt til å fange lærerens egne erfaring, tanker og refleksjoner (Dalen, 2019, s.13). Gjennom observasjon kunne jeg fått et innblikk i hvordan lærere arbeider med debatt, men det er kun gjennom kvalitative intervju jeg kan dykke dypere inn i deres tanker og erfaringer. Ettersom det er lærerens erfaringer og tanker jeg ønsker å studere, vil jeg ikke gjennomføre skjult, eller deltakende observasjon, men heller gjennomføre kvalitative intervjuer, som gir meg innblikk i lærerens tanker, erfaringer og refleksjoner.

3.1.1 Semistrukturert intervju som innsamlingsmetode

Datamaterialet i denne studien er samlet inn ved bruk av semistrukturerte intervjuer med samfunnsfaglærere. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at samtalen er strukturert rundt bestemte tema og spørsmål, men fremgangen vil kunne variere i forhold til hvilken retning intervjuet tar. En av fordelene med det semistrukturerte intervjuet er kombinasjonen av struktur og åpenhet, noe som drar intervjuet i en retning, men åpner opp for uventede opplysninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Jeg valgte det semistrukturerte intervjuet fordi det ga meg muligheten til å vektlegge bestemte temaer jeg hadde valgt ut på forhånd, samtidig som det gav informantene rom for å gi detaljerte beskrivelser av sine opplevelser, og tilføye informasjon jeg ellers ikke hadde fått med. Semistrukturerte intervjuer legger også opp til at informasjonen fra ulike intervjuer kan sammenlignes (Gless & sæther, 2021, s.80). Jeg var interessert i å sammenligne hvordan ulike lærere faktisk legger til rette for og bruker debatt i klasserommet, og ønsket følgelig å benytte en metode som gav slik mulighet. Det er likevel viktig å merke seg at med bruk av intervju, er det utelukkende forhold som er knytt til informantens subjektivitet som kan utforskes (Tjora, 2021, s.128). Dette betyr at informasjonen jeg samler inn gjennom intervjuene kun vil si noe om hvordan læreren selv sier han legger til rette for og bruker debatt, men dokumenterer ikke hva læreren faktisk gjør i undervisningen.

3.2 Forberedelse til datainnsamling

I denne delen vil jeg presentere hvordan jeg forberedte meg til datainnsamlingen, og redegjøre for valg og vurderinger jeg tok underveis. Videre hvordan jeg rekrutterte informanter, og presentere en oversikt over de ulike informantene. Jeg vil også belyse arbeidet med intervjuguiden og hvilke vurderinger jeg gjorde i forhold til bruk av deduktiv, eller induktiv tilnærming til analyseringsarbeidet.

3.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Når jeg hadde bestemt meg for å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, var neste steg å melde inn forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata (SIKT). Dette fordi metoden jeg valgte medførte behov for å samle inn og lagre personalopplysninger, som deltakernes navn, telefonnummer og e-postadresse. Det vises til at innsamling, bearbeiding og lagring av slike persondata i sammenheng med et forskningsprosjekt, krever innmelding til SIKT (Everett & Furseth, 2012). Jeg fikk tilbakemelding med vurdering fra SIKT 19. september 2022 (vedlegg 3), og kunne etter dette begynne å rekruttere informanter.

Utvalget av lærere var kriteriebasert (Tjora, 2017, s.41; Dalen, 2019, s.49). Jeg hadde tre kriterier som måtte oppfylles:

- 1) Læreren underviser, eller har undervist i samfunnsfag de siste fem årene
- 2) Læreren underviser eller har undervist på enten mellomtrinnet, eller ungdomstrinnet
- 3) Læreren måtte ha lokasjon i geografisk nærhet til mitt bosted.

Jeg valgte disse kriteriene, for å finne informanter som husker, og kan fortelle hvordan de bruker/brukter debatt som en metode i undervisningen. Videre fordi jeg er mest interessert i å se nærmere på bruken av debatt blant 5.-10. klassingene, som jeg vil arbeide med etter fullført utdanning. Jeg valgte følgelig å ekskludere lærere fra videregående skole, og på småtrinnet. Lokalisering i nærheten av mitt bosted var ønskelig, for å kunne sikre fysisk gjennomføring av intervjuene.

Jeg ønsket ikke å begrense intervjuene til informanter som faktisk bruker debatt, da jeg også mener det er interessant å få frem hvorfor lærere ikke bruker debatt som undervisningsmetode. Det vil si at læreren ikke måtte ha erfaring med bruk av debatt i klasserommet, for å delta som informant.

Utvalget består av fire samfunnsfaglærere som har undervisning. To av lærerne har kun undervist på ungdomstrinnet, mens de to andre var lærere på mellomtrinnet, og en av dem har også erfaring fra ungdomstrinnet. Jeg kunne hatt flere informanter for å få en bredere belysning av temaet, men valgte likevel å avgrense utvalget til bare fire informanter. Gjennom dette fikk jeg tilstrekkelig tid til et godt analysearbeid og fortolkning av de innsamlede dataene, (Taangard & Brinkmann,2012, s.20-21).

Jeg utformet en kort søknad med informasjon om prosjektet og hvem jeg så etter, og la ved et informasjonsskriv, hvor det ble gitt en mer utførlig beskrivelse av prosjektet og ønsket mitt. Jeg sendte dette via e-post til avdelingsledere på hovedsakelig ungdomskoler, men også barneskoler i Bergensområdet. Jeg prøvde i første omgang å bruke portvakter, det vil si aktører som har overordnet ansvar for informantene, (Dalen, 2019, s.31).

Avdelingslederne fungerte som portvakter da de kunne hjelpe til med å identifisere mulige kandidater på skolen. Jeg mottok ingen svar på noen av epostene. Først prøvde jeg å ringe skolene, men fikk bare beskjed om å sende en ny epost, som aldri ble besvart. jeg måtte derfor endre strategi, for å finne informanter. Jeg valgte da å prøve ut en mer direkte linje ved å kontakte samfunnsfaglærere som jeg har kjennskap til fra tidligere. Jeg tok kontakt direkte

med dem og spurte om de var villige til å delta i prosjektet mitt, eller om de kjente noen som de mente kunne være aktuelle informanter. Direkte kontakt er også en metode knyttet til rekruttering, hvor en nettopp tar direkte kontakt med personer som fyller kriteriene, og som en gjerne allerede har en relasjon til, (Gless & Sæter, 2021, s. 41). Gjennom bruk av denne strategien/metoden fikk jeg mye bedre respons, og fikk rekruttert tre lærere fra tre forskjellige skoler. Fordelen med direkte kontakt og bruk av eget, eller andre sine nettverk, er selvsagt at det er en enklere vei å gå, når en har mulige kandidater som en kjenner til. utfordringer som oppstår, blir da selvsagt å ikke la det personlige forholdet til informantene, påvirke hvordan en gjennomfører intervjuet eller analyserer dataene. En må finne en balanse mellom nærhet og distanse til informantene, (Dalen, 2019, s. 20). En annen utfordring som en må tenke på når en kjenner til informantene fra før, er forskerens refleksivitet. Gjennom refleksjon rundt mine relasjoner til informantene ble jeg mer bevisst på posisjonen min som forsker i forhold til informantene.

Den fjerde informanten fikk jeg rekruttert gjennom snøballmetoden. Dette innebærer at jeg spurte en av informantene om de kjente en eller flere som muligens kunne stille til intervju, (Gless & Sæther, 2021, s.42). Dette valgte jeg å gjøre da jeg fortsatt trengte flere informanter, og jeg tenkte det var mer sannsynlig at deltagerne fikk tak i flere informanter, gjennom å være portvakter inn mot sine egne nettverk. Jeg tenkte også at dette var en siste mulighet, da telefoner og eposter til ulike skoler ikke gav ønskede resultater. En utfordring med snøballmetoden er at informanten som tipset den andre informanten, kan gjette seg frem til hvilke andre informanter som har vært med i prosjektet. Dette er særlig viktig når informanten kan lese det ferdige forskningsarbeidet, (Gless & sæther, 2021, s. 42). Den fjerde informanten arbeidet på samme skole som en av de andre informantene og vet at den andre deltar i prosjektet. For å begrense dette problemet så godt som mulig har jeg valgt å gi alle informantene fiktive navn, skolenavnet nevnes ikke, og informantene får ikke vite hvilke andre informanter som deltar.

Rekrutteringsprosessen var en langvarig prosess, hvor jeg måtte gå flere runder for å få tilstrekkelig med informanter. Selv om det var vanskelig å finne informanter, og jeg gjerne skulle hatt en, eller to til for å få en noe bedre bredde i vurderingsgrunnlaget, oppfyller alle informantene de tre kriteriene jeg hadde satt på forhånd. Jeg endte følgelig med fire informanter, som har varierende undervisningserfaring. En med tre års erfaring, en med åtte år og to med over tyve års erfaring.

3.2.2 Utforming av intervjuguide

Som forberedelse til intervjuene med lærerne måtte jeg lage en intervjuguide. Ettersom jeg skulle gjennomføre et semistrukturert intervju måtte jeg sikre at intervjutiden gav rom for både å styre og bli styrt av samtalens retning. Det vil si at jeg ikke nødvendigvis følger spørsmålene, slavisk, men heller spiller videre på det informanten sier (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.28). Utformingen av intervjuguiden (vedlegg 2) har vært en lang prosess, som begynte våren 2022 og i det alt vesentlige ble ferdigstilt i november 2022. Intervjuguiden deles inn i fire hovedkategorier:

- 1) Lærerens tolkning og erfaring med bruk av debatt
- 2) Lærerens tilrettelegging for debatt
- 3) Elevforutsetninger
- 4) Lærerens begrunnelse for bruken av debatt

Formålet med kategoriseringen var først og fremst å gruppere sammen beslektede spørsmål under en større kategori. Dette for å sikre en bedre flyt i spørsmålsstillingen under intervjuet. Samtidig ønsket jeg å ha mest mulig åpne spørsmål, hvor lærerne selv kunne snakke rundt spørsmålet og benytte egne vinklinger, formuleringer og eksempler. Jeg var bevisst på i størst mulig grad å ikke presentere ledende spørsmål, da disse kan svekke funnenes validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 83-84).

I arbeidet for å finne frem til relevante spørsmål, hadde jeg studert forskning og litteratur som omhandlet temaet, debatt. Jeg syntes det var spesielt interessant å se hvordan lærerens rolle kan påvirke hva elevene lærer av deltakelse i en debatt, bruken av tema fra lokalsamfunnet, og viktigheten av forarbeid og relasjonsbygging. Jeg utformet derfor spørsmålene med grunnlag i studiene til blant andre Breivega, et al (2019), Iman (2017) og Schuitema, et al (2017). Mitt viktigste mål var å få tydelig frem hvilke erfaringer lærerne har med bruk av debatt i klasserommet, og hva deres meninger/synspunkter er om dette temaet og denne undervisningsmetoden.

Det var viktig for meg at intervjuobjektene ikke følte at de var oppe til eksamen, men likevel gav meg svarene jeg ønsket, for å få belyst temaet på en god måte. Jeg utformet derfor så ordinære/hverdagslige spørsmål som mulig, i håp om best mulig flyt og dynamikk under intervjuet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler den dynamiske dimensjonen om å skape en god relasjon mellom intervjuer og intervjuobjektet (s.162-165). Her blir «Hvordan»-spørsmål løftet frem som en god måte å få intervjuobjektet til å snakke fritt om sine erfaringer

og meninger om et tema. Gjennom bruk av slike spørsmål kan en også unngå at intervjuobjektet føler seg presset inn i et hjørne, og da ser seg nødt til å gi «politisk korrekte» svar.

Jeg ønsket å prøve ut hvordan det var å gjennomføre et intervju, og teste spørsmålene, (dalen, 2011, s. 30-31) Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju med min samboer, noe som gav meg gode refleksjoner rundt spørsmålene. Selv om testkandidaten ikke hadde noen undervisningserfaring selv, gav det meg god trening på intervjusituasjonen, og jeg fikk kjenne på hvordan flyten opplevdes fra spørsmål til spørsmål. Ulempen ved å gjennomføre testen med samboer, og ikke med en lærer med erfaring, er selvsagt at hun ikke har forutsetninger for å kunne svare godt på de fremsatte spørsmålene. Opplevelsen var at intervjuet hadde dårlig flyt, og følte kunstig. Hadde jeg gjennomført prøveintervjuet med en lærer ville det også gitt et bedre grunnlag for å kunne justere spørsmålene og spørsmålstillingen. Uansett følte det nyttig da det gav meg øving på intervjusituasjonen, og jeg fikk smakt mer på spørsmålene, gjennom høytlesning og videre refleksjon.

3.3 datainnsamling

Jeg ønsket å intervju en informant om gangen. Dette først og fremst for å få frem flest mulig perspektiver og erfaringer relatert til bruk av debatt. Jf. at lærerne fritt kunne fortelle om sine erfaringer, uten å tenke på hva andre måtte mene og si om det som ble presentert. Jeg forventet da at Informantenes meninger og erfaringer ville fremkomme mer ærlig, når de snakket om sine erfaringer, som er en fortolkning av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2011, s.65).

Intervjuene ble gjennomført mellom november 2022 og januar 2023. Alle intervjuene ble gjennomført fysisk, og det var informanten selv som fikk velge sted og tidspunkt slik Tjora (2021) anbefaler.

Tabell 3.1: Oversikt over intervju: Informant, lokasjon, varighet og datamateriale

Informant	Lokasjon	Varighet	Datamaterialet
1) Adam	Arbeidsplass	39.40	Åtte sider transkribert intervju 3055 ord
2) Olav	Arbeidsplass	33.02	Åtte sider transkribert intervju 4291 ord
3) Tor	Arbeidsplass	39.20	Åtte sider transkribert intervju 5002 ord
4) Anna	Arbeidsplass	38.30	Ni sider transkribert intervju 4296 ord

Tabell 3.1 viser at intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Tabellen viser også at intervjuene hadde en varighet på mellom 33 og 40 minutter, noe som resulterte i åtte til ni sider med transkribert datamateriale fra hvert intervju. Datamaterialet varierte mellom tre og femtusen ord, noe som viser at informantene hadde ulik mengde informasjon å bidra med på de ulike spørsmålene. De hadde også ulikt tempo, og jeg stilte også et ulikt antall oppfølgingsspørsmål i de forskjellige intervjuene.

3.4 Analyse av datamaterialet

I dette kapittelet vil jeg gå gjennom hvordan jeg har transkribert og analysert datamaterialet. I analyseprosessen har jeg tatt i bruk tematisk analyse som metode for analysen. Tematisk analyse innebærer å identifisere, analysere og rapportere mønstre og temaer innenfor datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Denne analysemetoden anser Braun & Clarke (2006) som en grunnleggende metode for kvalitativ analyse (s.78) og egner seg godt for å analysere intervjudata, da metoden er fleksibel. Denne fleksibiliteten gjør det mulig å ta tak i interessante funn som dukker opp, men samtidig følge noen spesifikke steg. Braun & Clarke (2006) kommer også med en fremgangsmetode, for hvordan en kan gjennomføre tematisk analyse, noe jeg har tatt utgangspunkt i og går gjennom i punkt 3.4.2.

3.4.1 Transkribering

Det er nødvendig å overføre de muntlige intervjuene til skriftlig tekst, for å få et datamateriale som grunnlag for videre analyse. Jeg valgte å transkribere intervjuene manuelt og mest mulig ordrett i Word. Det vil si uten hjelp av ett transkripsjonsprogram. Selv om transkripsjonsprosessen er nødvendig, har den også noen konsekvenser. En kan blant annet tape verdien av informasjonen som kroppsspråket, toneleiet og konteksten som intervjuet gjennomføres i gir (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204-205). Det er derfor viktig å være bevisst på hva en tar med og ikke gjennom transkripsjonen, og være konsekvent med hensyn til hvilken transkripsjonsform en velger. Av hensyn til informantene, tidsbruk og hva som anses å være vesentlig, valgte jeg å se bort fra hvordan svarene språklig ble kommunisert. Det vil si at jeg gjennom transkripsjonen valgte å ekskludere pauser, avbrytelser og nølinger som «øhm, og ehh» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.208). Jeg mener likevel denne konsentrasjonen, ikke har påvirket meningene som informantene presenterte gjennom intervjuene.

3.4.2 Koding og kategorisering

Det første steget i Braun & Clarkes (2006) tematiske analyseprosess er å bli kjent med datamaterialet, gjennom å lese transkripsjonen flere ganger. Jeg leste gjennom transkripsjonene noen ganger før jeg gikk videre til en induktiv, empirinær koding av datamaterialet, som er det andre steget i tematisk analyse. Her laget jeg først individuelle koder til transkripsjonene hvor jeg la vekt på å lage koder som beskriver innholdet i avsnittet. Jeg brukte kommentarfunksjonen i Word til å legge inn kodene, slik at jeg lett kunne se hva avsnittet handlet om. I denne prosessen var det tydelig at mange av kodene var svært ulike. Det kan ha bakgrunn i det Kvale & Brinkmann (2015) skriver om at forskeren ofte begynner meningsanalyse allerede i transkripsjonsfasen (s.207). Min tolkning av de ulike intervjuene har nok endret seg underveis noe som har medført flere og nye koder.

I første fase ble datamaterialet kodet på en ustrukturert måte. Videre påpeker (Braun & Clarke, 2006) i steg tre av tematisk analyse at en skal få frem større temaer, gjennom å koble sammen kodene (s.89). Jeg koblet sammen kodene gjennom en nærmere identifikasjon av kodene, basert på temaer som jeg kjente fra teorien. På den måten vekslet jeg mellom induktiv og deduktiv koding (Larsen, 2017, s.24). Jeg valgte å først lage kategorier i samsvar med intervjuguiden, men måtte etter hvert lage flere kategorier. På denne måten fikk jeg fanget opp mest mulig informasjon fra transkripsjonene. Ulempen var at det er så mange kategorier og koder, at jeg stod i fare for å få en for bred og for lite spisset analyse. Jeg valgte å utelate

kodene som ikke passet inn i de ulike kategoriene, men som følge av mange kategorier, har likevel mange av kodene blitt beholdt.

Tabell 3.2: Illustrasjon av tabell med transkripsjonsutsnitt og tilhørende kode.

Elevdeltagelse:

Kode	Transkripsjonsutsnitt
Medvirkende i debattregler	Vi jobber med reglene på en slik måte at vi sammen går gjennom hvordan en ønsker at du skal ha det under debatten. På samme måte når vi lager klasseregler så lager vi debattregler der elevene er med. Mange ønsker for eksempel at ingen skal le.

Øving på debattferdigheter

Lærerens rolle	
Øving på debatt hjemme	En ting som og har fungert veldig godt. Noe jeg har i de siste 8-10årene brukt mye er å oppfordre foreldre til å diskutere med elevene, og bruke argumentasjonsteknikker hjemme. Øve seg hjemme der de har trygge rammer.

Tabell 3.2 viser to eksempler på transkripsjonsutsnitt, og koden som er benyttet. Jf. også overskriften på kategorien, som jeg samlet tilhørende koder og sitater under.

Videre prøvde jeg å gruppere noen av kategoriene under tematiske overskrifter (Braun & Clarke, 2006 s. 87). Prosessen med å organisere og sortere den innsamlede informasjonen, var svært viktig for å kunne få til en videre vellykket analyse. Jf. også nødvendigheten av å fremheve de viktigste poengene som ønskes med videre til analysearbeidet (Gless & Sæther, 2021). Kategoriene ble et uttrykk for tema som jeg ønsket å poengtere i analysekapittelet.

Den siste delen av tematisk analyse er å revurdere temaene som jeg kom frem til i fase tre. Dette er en prosess som har skjedd flere ganger underveis. Det ble tydelig under arbeidet med analysen at jeg ikke kunne ta med alt jeg mente var interessant, da det rett og slett ble for mye data. Noen temaer ble derfor forkastet, mens andre ble slått sammen. Gjennom å stadig gå

tilbake til datamaterialet og vektlegge det som er mest sentralt for problemstillingen, fikk jeg avgrenset antall tema.

3.5 Metodisk refleksjon

Det finnes mange ulike syn på validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning, og om det i det hele tatt er viktig/hensiktsmessig å kommentere disse begrepene. Samtidig er det ingen tvil om at alle ønsker at egen forskning skal bli akseptert som troverdig. Det gjelder også meg, og jeg vil derfor gå gjennom noen refleksjoner rundt studiets validitet, reliabilitet og overførbarhet.

3.5.1 Validitet

Validitet handler om gyldigheten til funnene, og om funnene er relevant for det man ønsker å undersøke (Everett & Furseth, 2012, s.135). I kvalitativ forskning er det forskeren som har ansvaret for både datainnsamling og analyse. Studiets validitet er derfor knyttet til forskerens erfaring og tidligere kunnskap (Patton, 1999, s.1198). Med tanke på at jeg har begrenset med erfaring som forsker, mener jeg å ha et ekstra stort ansvar for å sikre god transparens. Dette har jeg gjort gjennom å beskrive datainnsamlingsprosessen, analysearbeidet og tolkningen av dataene. Jeg har også reflektert rundt egen bias, som handler om at en aldri er helt nøytral som forsker, og alltid tar med en viss grad av forforståelse, (tjora, 2017). Jeg har personlig en interesse for temaet; debatt, noe som gjør at jeg også før jeg startet på denne oppgaven har tanker om hva en god undervisning med debatt er. Samtidig har jeg lite erfaring med bruk av debatt selv, og prøvde så godt jeg kunne å ha en åpen, lyttende og nøytral innstilling til det informantene sa. Det vil si at jeg la stor vekt på at egne meninger og synspunkter ikke skulle påvirke informantenes budskap.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet, og handler ofte om en kan reproducere de samme resultatene igjen på et annet tidspunkt (kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Dette gjelder i kvantitative studier mens dette ikke er et krav i kvalitative studier. Det blir derfor interessant å undersøke om informantene ville svart det samme om det var en annen forsker som stilte spørsmålene. Jeg har tatt utgangspunkt i kontrolleffekten, som innebærer at informantene kan bli påvirket av metoden intervjuene er gjennomført på, eller av intervjupersonen (Larsen 2017, s.29-30). Etersom jeg kjente til noen av intervjuobjektene fra tidligere kan jeg ha hatt ulik påvirkning på de ulike informantene. For å begrense mulighetene av ulik tilnærming, har jeg prøvd å følge intervjuguiden, og latt intervjuobjektene snakke mest

mulig uten å avbryte eller lede de (Kvale & Brinkmann, 2015 s.196). Ettersom noen av informantene hadde kjennskap til meg fra før, erfarte jeg at de følte seg trygge i intervjusettingen. Dette kan ha gitt en positiv effekt for intervjuet, ved at informanten syntes det var lettere å dele egne tanker og refleksjoner.

Uansett om informanten følte seg mer trygg, eller ikke, er det viktig å reflektere rundt maktforholdet som oppstår i intervjusettingen. En kan argumentere for at intervjuobjektet er den sterke parten i intervjuet, da de har mye kunnskap, erfaring og refleksjoner (Dalen, 2019, s. 52). Som forsker har jeg makt til å definere temaer og tolke informantenes meninger (Dalen, 2019, s. 51). Dette ansvaret tar jeg seriøst og prøver å ikke tillegge informantene holdninger de ikke har uttrykt. Min forståelse som forsker vil være påvirket av førforståelse (Dalen, 2019, s. 16). Derfor reflekterer jeg over min rolle og oppfatninger på forhånd (Creswell & Miller, 2000, s. 127). Min kunnskap kan bidra til å forstå informantenes utsagn i lys av teori, men jeg er bevisst på å ikke favorisere utfra tidligere tilegnet kunnskap. Bruken av min førforståelse har også en positiv side da den kan åpne for å bedre forstå informantenes opplevelser (Dalen, 2019, s. 16). Det viktige her er å være bevisst, å reflektere rundt tolkingen og være obs på at materialet blir sett på gjennom en linse (Dalen, 2019).

3.5.3 Generalisering

Dette studiet er interessant da det kan fortelle noe om hvordan lærere tolker og arbeider med debatt som en undervisningsmetode. Det kan fortelle noe om hva de mener med debatt, hvordan de bruker debatt, hva de vil få ut av bruken av debatt og erfaringer de selv har, som forklarer hvorfor eller hvorfor de ikke synes debatt fungerer godt i undervisningen. Selv om funnene ikke kan generaliseres til en større populasjon (Kvale & Brinkmann, 2015), kan det tenkes at andre lærere kan kjenne seg igjen, reflektere og få noen tips til hvordan de selv kan bruke debatt i undervisningen. Dette er viktig da læreplanen nå forventer at samfunnsfaglærere gir oppøring som fremmer demokratiske prinsipper, dybdeløring, og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det å skulle gjennomføre dette i undervisningen kan for mange være en stor oppgave, og det kan derfor være nyttig å få innsikt i refleksjoner og erfaringer til andre erfarne lærere.

3.6 Forskningsetisk hensyn

I all empirisk forskning er pålitelighet en viktig vitenskapelig verdi, og med dette kommer forskningsetiske normer som forskeren er pliktig til å følge. Everett & Furseth (2012) påpeker at all forskning er gjennomført med etiske implikasjoner. I dette kapittelet går jeg gjennom de

etiske hensynene jeg har i forskingsarbeidet mitt, med vektlegging av informert og fritt samtykke, oppbevaring av data, personopplysninger og det å holde informantene anonyme.

En av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper består i at alle deltagerne skal gi sitt samtykke til forskningen, og at dette skal innhentes frivillig, informert og på et forstått grunnlag, (Befring, 2016, s31). For å forsikre at informantene fikk tilstrekkelig informasjon før jeg startet intervjuene, sendte jeg informantene informasjonsskrivet på e-post. I dette skrivet beskrev jeg hva studiet gikk utpå, hvordan dataene ville bli lagret, og at de kunne trekke samtykket når de ville, uten noen konsekvenser. Dette skrivet tok jeg også med på intervjuene der de skrev under på samtykket, og krysset av at det var greit at jeg tok opptak av intervjuene, og lagret disse til masteroppgaven var levert. Jeg gikk også gjennom disse punktene muntlig og forklarte grundig hva som skulle skje, hvordan de blir anonymisert og hvordan informasjonen ble lagret. Informasjonsskrivet ble utformet etter SIKT sin egen mal, og var en del av meldeskjemaet som jeg sendte inn, for å få starte på datainnsamlingsprosessen. SIKT kan ikke godkjenne forskningen, men gir en vurdering om det er hensiktsmessig å gjennomføre forskningen, dersom den blir gjennomført slik som jeg meddeler at jeg ønsker. Denne vurderingen kan en se i vedlegg 2. Jeg har holdt meg innenfor disse rammene, og gjennomført informasjon og lagring slik som oppgitt. Det eneste som avviker noe fra søknaden er problemstillingen og noen av spørsmålene fra intervjuguiden. Men dette er små endringer som jeg mener ikke vil påvirke det forskningsetiske arbeidet i prosjektet.

Der er også viktig å opprettholde informantenes krav om anonymitet, og at opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt, (Befring 2016, s.32). Jeg har ikke dokumentert informantenes ekte navn, og har prøvd å unngå detaljer som kan avsløre hvilke skoler informantene arbeider på. Jeg brukte også Nettskjema Diktafon, som sørger for at innspilt opptak ikke er tilgjengelig for andre enn meg. Nettskjema er utformet og driftet av, senter for informasjonsteknologi (USIT) ved universitetet i Oslo (UiO) og er integrert i tjenesten for sensitiv data (TSD) (Universitetet i Oslo, 2021). Bruken av nettskjema anses derfor som trygt med tanke på å beskytte eventuell sensitiv informasjon. Balansen mellom å verne informasjonen som informantene gav, og samtidig gi innsikt i spennende funn, var på noen områder vanskelig. Noen av lærerne snakket om hvordan de bruker saker fra lokalmiljøet. Jeg har valgt å unnlate å nevne disse temaene eksplisitt, da det kan spore tilbake til hvilken skole informanten jobber på. Jeg tok likevel med hvilken betydning saker fra et lokalsamfunn har for bruken av debatt i undervisningen, men valgte å generalisere dette.

Jeg har tatt nødvendige forholdsregler, men har likevel ingen grunn til å anta at informasjonen som er relatert til min masteroppgave, på noen måte er av sensitiv karakter for informantene. Men det var tydelig at lærerne var ivrige og var klar til å fortelle om deres erfaringer rundt bruken av debatt, og jeg ønsket å understreke at min masteroppgave ville bli offentlig tilgjengelig, og at jeg ville sørge for at informantene uansett ikke skulle føle på noen form for risiko ved å delta.

4 Læreres erfaring med debatt i klasserommet

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet mitt, og analysere hva de ulike lærerne sier om debatt i undervisningen. Hensikten med kapittelet er å analysere de ulike lærere sine meninger om debatt og sammenligne de mot hverandre. Funnene fra denne delen vil hjelpe meg til å gi svar på problemstillingen i drøftingsdelen. Fokuset er som nevnt: Hvordan arbeider samfunnsfaglærere med debatt som en undervisningsmetode?

Jeg går først gjennom eksempler på debatter som lærerne har vist til. Deretter ser jeg på hva lærerne vil at elevene skal få ut av debattene, før jeg ser på hva lærerne mener er avgjørende for å få til en god debatt. Til slutt ser jeg på hvilken rolle læreren tar i en debatt, og hvilken erfaring lærerne har med rollebruk i debatt.

4.1 Lærers erfaring med debatt

Det første spørsmålet jeg stilte lærerne, var om de kunne fortelle litt om en debatt som hadde fungert bra. Alle læreren kom da med eksempler på debatter som de selv mente hadde fungert bra i klassen. Felles for alle var at de beskrev debatter som strukturelt minner om politiske debatter, eller NRK Debatten, hvor en har to eller flere sider, som argumenterer for sitt syn og at en bruker en ordstyrer. Denne formlikheten ser vi i debattene som Tor og Adam trakk fram:

***Tor:** Med syvende klasse sist, så hadde vi om ulvekonflikten der en skulle sette seg inn i saken, og velge seg en side i konflikten: På lag med bøndene, ulvemotstanderne eller de som vil bevare ulvene, og sånn så hadde vi en debatt om det etterpå.*

***Adam:** Så liksom på lokalsamfunnet, bedrifter som tjente penger, der noen så på om bedriftene burde tjene penger på dette. Delte her klassen i to lag. Elevene satte seg inn i argumentene faglig, hva var forurensende med den bedriften? Greit bedriften var drifta på grønn måte, men kommer lastebiler til for frakte. Dermed så de hvilken alternativer de har, det skulle de andre se på. Arbeidsledighet, og hva medfører arbeidsledighet, osv.*

Begge kom med eksempler på debatter de hadde hatt i undervisningen, og som de mente fungerte bra. Tor hadde en debatt om ulvekonflikten, mens Adam hadde debatt om bærekraftig industri i lokalmiljøet og arbeidsledighet. Både Adam og Tor prøvde å lære elevene om de aktuelle temaene, og lære elevene å sette seg dypere inn i temaene. Begge ønsker å få frem gode argumenter og motargumenter. Gjennom dette får elevene et forhold til temaet fra ulike perspektiv.

Anna valgte å ta ett eksempel fra politikken som hun mente hadde fungert veldig bra:

Anna: *Vil si det fungerte veldig bra i forbindelse med ett valg der elevene skulle velge ett parti og sette seg inn i. De skulle velge en representant fra sin gruppe som skulle sitte i ett panel og debattere. De hadde en debattleder, og vi gikk gjennom reglene for debatten, og så hadde vi publikum som kunne stille spørsmål.*

Her oppfatter jeg det slik at Anna legger til rette for bruk av debatt i tilknytning til undervisning om demokrati og politikk. Her hentes det inspirasjon fra NRK-Debatten, noe hun også peker på i intervjuet. Elevene får også prøvd seg på bruk av indirekte demokrati, da de velger en representant for seg slik som det gjøres i politiske debatter. Dette gir elevene mulighet til å utvikle sine evner til å presentere og forsvare synspunkter, samt lytte til andres perspektiver og vurdere argumenter fra ulike sider.

Når jeg spurte Tor hva han la i begrepet debatt, ønsket han å definere det på denne måten:

Tor: *Det blir en diskusjon da på en måte, om det gir mening. -med to sider av en sak der en må løfte opp begge sider, og sette seg inn i de ulike sidene og argumentere for sine meninger eller synspunkter.*

Jeg tolker det derfor slik at han gjennom bruken av debatt prøver å få elevene til å måtte sette seg godt inn i temaet slik at de kan bruke kunnskapen til å lage gode argumenter, og kunne komme med gode motargumenter.

Ett interessant funn, var at lærerne valgte å snakke om muntlige debatter i klasserommet. Det var ingen som snakket om, eller nevnte skriftlige debatter. En mulighet kan være at lærerne tenker at muntlige debatter gir elevene mulighet til å uttrykke seg og få respons direkte fra medelever.

Når jeg spurte lærerne om de hadde gjennomgått opplæring om debatt i form av kurs eller i utviklingsarbeid på skolen, var det kun Anna som svarte ja. Hun nevnte ett kurs skolen var med på for noen få år tilbake. De andre hadde ikke deltatt på noe. Tumposky (2004) påpeker at lærere har en tendens til å gjøre det de selv ble opplært i, med mindre de bevisst blir opplært til å gjøre det annerledes (s.52). Hvordan den enkelte lærer benytter debatt kan følgelig gjerne være et resultat av egne erfaringer med deltakelse i debatt, i skolesammenheng, eller på andre arenaer. Lærerne blir nok også påvirket eller tar inspirasjon fra debatter som NRK sin Debatten, politiske debatter mv. Med tanke på at dette ofte er

muntlige debatter er det mulig at lærerne ikke har tenkt på skriftlige debatter som ett alternativ i undervisningen.

Alle lærerne hadde altså erfaring med å bruke debatt i undervisningen. Debatt som undervisningsmetode brukes først og fremst for å lære elevene å argumentere, og komme med motargument for å reflektere over flere synspunkter. En kan se at lærerne ikke vektlegger den krigerske holdningen Svare (2006) har til debatt, og har en tilnærming nærmere diskusjon. Debatt var for lærerne først og fremst en muntlig aktivitet, der elevene skulle sette seg godt inn i ett tema før de debatterte med andre medelever, ofte med en ordstyrer. Strukturelt ligner debattene som vist til, på debatter en ser på tv i form av politiske debatter eller NRKs Debatten.

4.2 Begrunnelse for bruk av debatt

Det er ikke gitt at lærerne bruker debatt til samme formål i undervisningen. Det er viktig for meg å gjennom denne studien, å få forståelse for hvorfor lærerne velger å bruke debatt som undervisningsmetode, og hva de ønsker å få ut av det å bruke denne undervisningsmetoden. Dette vil jeg fokusere nærmere på nedenfor.

Anna ser på det som en metode som lærer elevene å sette ord på meningene sine:

Anna: *Tenke det er svært viktig godt verktøy for å utvikle. Sette ord på egne meninger, og øve på å stå frem for seg selv og det en mener. Så jeg tenker det er kjempeviktig at en jobber med den metoden. Handler jo om utvikling av identitet og at elevene i det arbeidet kan finne ut av hvem de er og hva de mener om, ja samfunnsaktuelle saker.*

Anna mener debatt handler om identitetsutvikling og at elevene gjennom arbeidet med debatt kan utforske egne meninger om samfunnsaktuelle saker. Tor har litt andre grunner til å bruke debatt. En av de viktigste formålene han ser er rett og slett at det motiverer og engasjerer:

Tor: *En av de viktigste grunnene til at jeg bruker debatt er at jeg faktisk opplever at det skaper engasjement og engasjement skaper læring.*

Det er mindre tydelig om det er identitetsskaping, eller kunnskapsgrunnlaget som er viktig. Men da han vektlegger motivasjonen, kan det tenkes at han vil bruke debatt i undervisningen av et gitt tema, hvor han tenker at debatt vil gi både engasjement og læring. Han var samtidig tydelig i intervjuet på at han ikke ville brukt debatt om elevene ikke hadde blitt motivert og engasjert av dette:

Tor: *Hvis jeg hadde opplevd at ingen var interessert i å ha det, så hadde det ikke vært et kjempe must for meg å ha det, da hadde jeg heller funnet på andre ting.*

Dette sier meg at Tor ikke ser på debatt som noe elevene må, eller bør lære seg. Tor vil rett og slett bruke debatt for å fremme læring gjennom engasjement. Selv om han bruker debatt fordi elevene blir motivert av det, vil han ha mer ut av debatten: Han viser til at det brukes både for å fremme dybdelæring og fordi det lærer elevene å se saken fra andre sitt perspektiv:

Tor: *Det ene handler jo selvfølgelig om å sette seg inn et tema. Hvis en for eksempel sier at man har om likestilling i samfunnsfag, så er det klart at når elevene sitter og forbereder seg, og skal lage sine for og mot-argumenter, og ser hvilken argumenter som skal presenteres mot saken, så er dette en måte å sette seg inn i tematikken på.*

Tor: *Det andre går litt utover det konkret faglige, men handler om det her med å sette seg inn i andre sine standpunkter og vise forståelse og respekt for at noen andre mener noe annet enn de.*

Tor viser til at debatt brukes både for å fremme dybdelæring og fordi det lærer elevene å se saken fra andre sitt perspektiv.

Adam har et lignende syn på utbyttet av debatt. Han opplever også debatt som noe som er motiverende for elevene, og fremhever debatt som en metode som er godt egnet til å få elevene til å sette seg godt inn i et tema:

Adam: *Hvis en kan delta i debatt, er det forventet at en skal sette seg inn i det, og du kan komme med noe nyttig.*

Adam beskriver her hvordan debatt kan føre til dybdelæring. Han bruker også debatt relatert til kritisk tenkning:

Adam: *De skal skjønne bruken av fagene i de store bildene. At det er ulike synspunkter, det er forskjellige meninger, som flyter rundt i samfunnet, og vi må ha forståelse for at det er ulike syn. Vi i vesten kan ha en forklaring på hvorfor noe skjedde, men hvis du spør de som ble kolonisert, har de en annen. At de i de store bildet har mer forståelse og kan stille seg mer kritisk.*

Her kommer det frem at Adam vil at elevene skal se på fagene fra et større perspektiv. Han prøver å få elevene til å forstå at det er ulike synspunkter, og mange forskjellige meninger i samfunnet. Han kobler dette til kritisk tenkning og mener elevene skal kunne stille seg kritisk

til ett gitt perspektiv, og søke å utforske flere sider ved saken. Han er den eneste av lærerne som nevner kritisk tenkning som en grunn til å bruke debatt, selv om alle snakker om ønsket om å få elevene til å se flere sider av en sak.

Når jeg spurte Tor hvorfor han velger å bruke debatt i undervisningen svarte han:

Tor: *tenker det er viktig for elevene å lære seg å argumentere og engasjere seg i saker. Tenker det er viktige ting å ha med seg inn i ett samfunn når de blir voksne, hvis en har et litt lenger perspektiv på det. Og da er det jo også viktig å tørre å si sin mening i saker. Det er også viktig å stå opp på en måte, selv om du har andre som ikke deler din mening, eller er enig i det du sier, at du klarer å argumentere og stå for dine egne meninger da.*

Her kommer det frem at Tor ønsker å lære elevene å argumentere, samtidig som han mener det er viktig for elevene å engasjere seg i saker. Han har ett langsiktig perspektiv der han vil at elevene skal tørre å si sin mening, og ta dette med seg inn i voksenlivet. Han mener også at det er viktig å stå for meningene sine, og kunne argumentere for disse meningene. Tor mener også at det er viktig å følge med på samfunnsdebatter:

Tor: *Det tror jeg er nyttig, at de ser at debatter, diskusjon og argumentasjon skjer hele tiden, og at det er en viktig del av samfunnet. På en måte er det å debattere en metode for å felles finne frem til de beste løsningene på ting.*

Det er tydelig at han ønsker at elevene i fellesskap skal finne frem til de beste løsningene. Hvorvidt han mener at en alltid skal komme til konsensus er litt uklart. Det kan hende at han mener at drøfting av ulike sider kan føre til en god løsning, eller i alle fall en refleksjon som fører til nye og forhåpentligvis bedre løsninger. Uansett sier det noe om hva Tor vil ha ut av bruken av debatt.

Samlet sett kom det frem ulike grunner til at lærerne velger å benytte debatt i undervisningen. Sentralt står likevel at de ønsket å lære elevene å reflektere rundt ulike tema og utvikle seg selv gjennom både egen fordyping i og kritisk tenkning rundt ulike temaer, og lytte til ulike argumenter både for og imot. Det vektlegges også at elevene skal kunne stå opp for det de mener, og lære å argumentere og motargumentere for et gitt syn/ståsted.

Kunnskapsgrunnlaget og dybdelæringen er også en del av begrunnelsen for bruk av debatt, men synes å være mindre viktig enn selve dannelses grunnlaget.

4.3 Hva mener lærerne er avgjørende for en god debatt?

I denne delen vil jeg gå mer inn på hva lærerne mener er avgjørende for at debatten skal fungere bra. Jeg ser på faktorer lærerne mener er avgjørende for å engasjere elevene, skape deltagelse, og god læring.

Når jeg spurte lærerne om hva de tenkte var grunnen til at eksempel debatten fungerte så godt, kom det mange gode begrunnelser. I løpet av intervjuene ble det klart at det var noen fellestrekk hos de ulike informantene, men også noen faktorer som var ulikt vektlagt. Adam ser nytten av lokalsamfunn for å skape engasjement:

Adam: *Når vi da koblet det lokalt, ble det kombinasjonen av god bakgrunn og at temaet ble så nært for de, som gjorde dem engasjerte. Kan ikke si alle var så supre, men de som normalt er glad i faget melte seg på i debatten, og klarte å komme med sine argumenter.*

Dette passer med funnene til Høisæter (2019) som også peker på at bruken av saker fra lokalsamfunnet, medvirker til å skape motivasjon og engasjement hos elevene. Jf. at det i større grad engasjerer elevene å snakke om saker som i vesentlig grad samsvarer med deres interesser. Adam fremhevet også viktigheten av et trygt klassemiljø: «Et trygt klasserom er nøkkelen til alt».

Olav mente også at et trygt klassemiljø var viktig for en god debatt:

Olav: *Det er også viktig med trygge rammer under debatten. Det handler om at man skal være sikker, at en ikke skal bli møtt med personkarakteristikk og sånne ting, og da er det veldig sånn at det handler egentlig om at jeg på forhånd sier ifra om at det ikke er akseptert. Nå er det en sak vi skal diskutere og ingen skal være redd for å komme med sitt synspunkt.*

Olav antyder at et av de viktigste elementene, for å skape et trygt miljø, for debatt er å sikre at det ikke kommer personangrep. I tillegg understreker han at det er viktig å gjøre det klart for alle deltakerne på forhånd, at slik oppførsel ikke er akseptabel. Samtidig fremheves viktigheten av å skape et miljø hvor elevene føler seg komfortable med å uttrykke seg og sitt syn, uten frykt for å bli mobbet på ulike måter, og få en personlig belastning ved å fremme synspunktet.

Olav vektla elevmedvirkning i vesentlig større grad enn de andre informantene. Han mente også at det er viktig at elevene får velge tema som de selv mener er interessant.

Olav: *Det handler om at elevene får velge, at debatten eller temaet er noe elevene som diskuterer faktisk er engasjert i. -Slik at forberedelsen gir dem en slags medbestemmelsesrett på hva som skal diskuteres.*

Gjennom intervjuet med Olav ble det også tydelig at han bruker debatt fordi det er engasjerende for elevene, og en metode elevene liker å bruke. Samlet sett fremmer denne tilnærmingen et samarbeidende læringsmiljø der både læreren og studentene jobber sammen, for å skape meningsfulle og relevante diskusjoner. Olav vektlegger som Adam at det er engasjement og deltagelse som avgjør om debatten blir god eller ikke og påpeker at han er bevist på klassen han kan gjennomføre debatt i eller ikke.

Tor mente også at det er viktig med tema som elevene synes er relevant og spennende:

Tor: *Det er veldig vanskelig å få elevene til å sette seg inn i partiprogram, og velge ett parti og argumentere for sitt valg. Dette gjerne fordi det gjerne ikke engasjerer de nok. Det blir for store saker for dem, eller ikke aktuelt nok, og derfor prøver vi å finne saker som engasjerer dem. For eksempel hvilke partier som er for lekser, og hvem som ikke er det. Det er veldig sann, at det har mye å si for partiet de liker. Men det er veldig vanskelig å få dem til å debattere om ting de ikke har interesse for.*

Tor peker på hvor vanskelig det kan være å gjennomføre en debatt, dersom en ikke får elevene tilstrekkelig engasjert. Han drar inn bruken av politiske partier som ett eksempel på tema som i begrenset grad engasjerer elevene. Grunnen til dette kan være manglende interesse for politikk, eller det faktum at dette er syvende klasse elever som ikke har tilstrekkelig kunnskap til, eller ser nytten av å sette seg inn i ett politisk parti sine synspunkter.

Poenget til Tor er at et tydelig engasjement, er avgjørende for å få en vellykket debatt. Det kan derfor være nødvendig å finne frem til temaer som er mer relevante og aktuelle for målgruppen. For eksempel saker som angår skolehverdagen deres. Dette kan også hjelpe til med å øke engasjementet og interessen for samfunnsdebatt. Tor merker at engasjementet fører til en mer fruktbar debatt, og påpeker i intervjuet at når elevene er engasjert kommer de ofte også med gode argumenter. Engasjementet for temaet skaper nysgjerrighet, og får trolig elevene til å ville investere mer tid til dybdestudier om temaet og finne frem til de gode argumenter. En siste faktor Tor mener er viktig, er å skape en kultur hvor alle trygt kan si sin mening:

Tor: *Prøver å få inn en kultur der det er viktig å si sin mening og begrunne sin mening.*

Tor snakket om at det kan være vanskelig å overta en klasse hvor elevene er tause, og få dem til å dele sine meninger og delta i debatt. Han jobber derfor aktivt med å lage en god læringskultur hvor alle elevene skal kjenne seg komfortable med å delta i debatt, og uttrykke sin mening.

Anna har mange tanker om hva hun mener er avgjørende for å fremme en god debatt:

Anna: *Viktig med et godt forarbeid, og sikre at elevene visste hva en debatt var, og visste om reglene for hvordan en debatt skal fungere. Så var det viktig at de vågde å snakke, for det er ikke selvsagt. Så dette var en forutsetning for at dette kunne fungere da. Disse elevene var innstilt på å dele sine tanker, erfaringer og meninger.*

Anna: *Noe jeg har i de siste 8-10årene brukt mye er å oppfordre foreldre til å diskutere med elevene, og bruke argumentasjonsteknikker hjemme. Øve seg hjemme der de har trygge rammer.*

Anna vektlegger her at elevene får god tid til å forberede seg, at de må kunne reglene, og bli trygge på å ta ordet i en debatt. Anna hadde altså klart å få elevene til å bli både trygge på og motiverte for å snakke, noe som kan ha vært avgjørende for at debatten ble en suksess. Hun påpeker at involvering av hjemmet som en trygg arena har ført til at elevene er tryggere og får øvd seg på å argumentere. Klassen hennes hadde også jobbet med temaene over en treukers periode, hvor en av ukene ble brukt til å forberede argument og spørsmål. Anna pekte også på viktigheten av gode relasjoner:

Anna: *Jeg tenker det er veldig viktig med god relasjon mellom elevene, men også at elevenes relasjon til læreren er god. Det ligger som helt basic for å få dette til.*

Anna og Adam har begge påpekt viktigheten av gode relasjoner. Både relasjonen mellom lærer og elever og elevene seg imellom, er grunnsteinen som gjør det mulig å få til en god og fruktbar debatt, der elevene kan komme med sine argumenter, uten å frykte å bli mobbet eller angrepet for sitt synspunkt. Dette kan relateres til Lo (2022) og Iversen (2014) som snakker om viktigheten av et trygt og inkluderende klassemiljø, for deltagelse i debatt. Anna merker også at elevene blir motivert av å velge tema selv:

Anna: *Så temaene de velger handler jo om alt fra plast i havet, til abort, til en politisk sak, til bompenger, bybanen mv. Vi får et godt engasjement når elevene selv velger temaene.*

Anna mener som Olav at elevene blir mer engasjert når de får velge tema selv. Det kan også gjøre elevene mer motivert til å delta i selve debatten, og gjøre elevene inspirert til å sette seg godt inn i temaet. Danielsen (2017) trekker frem at elever som opplever godt læringsmiljø også opplever en stor grad av medbestemmelse og medvirkning (s.80). I følge Biesta (2006) skal elevens forståelse for demokrati og demokratiske prosesser, øke om eleven føler på medvirkning og medbestemmelse, (s.123) Det at elevene selv velger tema, kan altså føre til verdifull kunnskap og utvikle forståelsen for demokratiske prosesser. Samtidig får en også utforsket flere spennende tema som utvider kunnskapen og skaper refleksjon rundt temaer som de selv finner interessant.

Lærerne har følgelig ulike syn på hva som er avgjørende for å skape en god debatt, og hvilke elementer som er viktigst. Det synes likevel å være en enighet om at trygghet, relasjoner og engasjement er grunnleggende forutsetninger for å kunne skape en god debatt. Engasjement vurderes å være viktig både for å få til en god debatt, men også være selve målestokken for om debatten var vellykket. Det vil si at deltagelse og engasjement er viktig da målet er aktiv deltagelse. Ellers kommer det frem at faktorer som elevmedvirkning, forarbeid og debattregler er viktig for å få til en god debatt. Det er også interessant at ingen av lærerne nevner evnen til å lytte som avgjørende for å få til en god debatt.

4.4 Alderens betydning for debatt

I løpet av intervjuene var det naturlig å komme inn på hvordan elevenes alder påvirker debatten, da jeg har informanter fra både mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Både Tor og Adam mener at det er lettere å gjennomføre debatt når elevene er mer modne. Adam er ungdomsskolelærer og påpeker fordelene med debatt i tiende klasse kontra åttende klasse. Tor jobber på mellomtrinnet, men liker å tro at elevene har lettere for å debattere når de er eldre:

Adam: *Det er mye vi går gjennom når de er litt mer modne, de har også mer kompetanse i faget. Det er jo treårs løp i samfunnsfag, demokrati jobbes med hele veien, skal kjenne til begrep. Når de kommer til tiende kan de så mye at det er lettere å delta i debatt.*

Tor: *Jeg liker å i hvert fall tro at når de er eldre har de lettere å sette seg inn i andre sine synspunkt, og det er lettere for å hente inn informasjon om emner de ikke*

nødvendigvis kan så mye om. Noe som på barneskolen kan være vanskelig for mange og når ikke du har en mening eller kunnskap om noe, så er det vanskelig å debattere om det. Så tror det gjør det lettere for de jo eldre de er. Så blir de også mer samfunnsengasjert, i hvert fall en del av elevene, og da sånn at de kanskje har meninger fra før av.

Adam understreker betydningen av faglig kompetanse og kjennskap til tema innen samfunnsfag, som en forutsetning for å kunne delta i debatt på en god måte. Tor hevder at eldre elever lettere kan sette seg inn i andres synspunkter og hente informasjon om emner de ikke nødvendigvis kjenner så godt til. Han tror også at eldre elever er mer samfunnsengasjert og har opparbeidet seg egne meninger.

Det må poengteres at Adam bruker debatt helt fra åttende klasse selv om han mener elevene har lettere for å delta i debatt i tiende klasse. Han var bekymret at debatten kunne være utfordrende for åttende klassinger, rundt et tema som ble vurdert som stort og komplekst:

Adam: *Så tenkte jeg: er det litt over hodet på åttende klassinger? Men her koblet de veldig fint på.*

Dette kan tyde på at lærere noen ganger undervurderer hvor bra elevene kan håndtere en utfordring. Det er altså mulig at lærere tenker at det er bedre å vente til elevene er mer modne, før de velger å gjennomføre debatter rundt store komplekse temaer. Tor poengterer også at selv om han ikke gjennomfører samme debatter i femte og sjette som i syvende klasse, kan det også bli mer ustrukturerte debatter også på lavere klassetrinn:

Tor: *Ikke de debattene der, men vi prøver jo å få elever til å argumentere for sine svar alltid da, om det er matte eller samfunnsfag. Så da kommer en inn og får sporadiske og kanskje spontane debatter av og til. For eksempel ble det nå bestemt her på skolen, at vi på siste skoledag ikke skal ha godteri lenger. Det er jo noe som engasjerer veldig.*

Tor viser til at han oppmuntrer elevene på alle trinn til å argumentere for sine svar og meninger, noe som gjerne fører til spontane debatter. Eksempelet med godteri er et eksempel på en situasjon hvor læreren bruker elevenes meninger og engasjement om ett tema, som utgangspunkt for en mer spontan debatt. Gjennom dette søker han å få frem flere sider av saken og elevene får komme frem med sine argumenter.

Anna har ett litt annet synspunkt og mener at alder og modning ikke er et hinder for debatt:

Anna: *Det fungerer absolutt med de yngre elevene også. Jeg, har jo faktisk jobbet med den metoden ned på tredje trinn i naturfag og samfunnsfag. Der var de jo veldig engasjerte og opptatt av å si meningen sin. Der jobbet vi også mye med reglene for hvordan oppføre seg, men jeg mener det er kjempeviktig å begynne tidlig.*

Anna mener altså at debatt også fungerer for de yngre elevene, og har arbeidet med debattmetoden ned til tredje trinn. Fremgangen er derimot litt annerledes der hun må vektlegge arbeidet med regler og oppførsel i større grad, enn for de litt eldre elevene. Anna fremhever hvor viktig det er å begynne tidlig med denne formen for læring. Gjennom intervjuet kom det også frem at hun mener det kunne begynt allerede i barnehagen.

Når en tidlig begynner å utvikle ferdigheter som trengs for å debattere, samtidig som en lærer elevene gode debattregler, resulterer dette gjerne i gode arenaer for læring og refleksjon rundt ulike temaer gjennom debatt. De yngre elevene har også meninger og tanker om ulike tema. Gjennom den kontinuerlige utviklingen og refleksjonen rundt egne og andre sine meninger, kan ulike ferdigheter trenes kontinuerlig. Anna er spesielt tydelig på at debattferdigheter er noe som kan trenes på og opparbeides. Dette er en helt annen tilnærming enn Adam og Tor viser til. De synes mer å ha en oppfatning om at debattferdigheter er noe som modnes frem etter hvert som barna blir eldre og får mer kunnskap og interesse for et tema. Dette er årsaken til at lærerne har ulik holdning når det er passende å bruke debatt som en metode. Det kan i alle fall virke som at de ikke er veldig bevisst på at debattferdigheter er noe som kan trenes opp. Det gir også et inntrykk av at Adam og Tor mener elevene må ha tilstrekkelig kunnskap for å få til en god debatt, mens Anna mener at det ikke nødvendigvis trenger å være slik.

4.5 Lærerens rolle

I denne delen ser jeg nærmere på lærerens rolle under en debatt. Jeg ser på om læreren tar aktiv del i debatten, eller lar dialogen gå mer fritt, og delta minst mulig. Jeg vil se på hva læreren gjør under debatten da Hess (2009) påpeker den viktige rollen læreren har, samt at Schuitema, et al (2017) mener at lærerens rolle kan påvirke hva elevene får ut av selve debatten.

Adam viser til at han har prøvd debatter der han har latt dialogen gå mer fritt, men også der han tar mer kontroll:

Adam: *Men i debatten som fungerte, var jeg ordstyrer. De fikk ikke ordet uten å markere at de skulle ha ordet. Dette var på åttende trinn der noen er mer trygg en andre på å ta ordet, så de ville kanskje snakket mer, eller tatt ordet om jeg ikke styrte.*

Her virker det som at Adam valgte å ha veldig stramme rammer for debatten, da han var redd for at elevene skulle overkjøre andre elever, om han ikke hadde kontrollen. Adam nevnte også at det ved anledninger hvor han hadde latt elevene styre mer, ikke hadde gått like bra.

Adam: *Har hatt debatter før, kanskje du spør hva som ikke har fungert. Der slapp jeg litt mer løst. Så denne gangen styrte jeg strengt.*

Erfaringen kan ha gjort at han vegrer seg for å la dialogen gå mer fritt. Han må da være klar for å håndtere situasjoner hvor holdninger, ytringer og verdier kan komme overaskende på og skape kraftig reaksjon hos noen av elevene. Adam nevner likevel at det er noe positivt med å la elevene diskutere fritt, da det ofte skaper mer uenighet og godt engasjement. Når jeg spurte om fordelene, svarte han:

Adam: *Skaper litt uenighet, de kan bli litt sinte. Da er det viktig at en avslutter med å si: Nå er dere uenig, hvordan skal vi finne ut av dette? [Imiterer elev]: «Nemmen vet jeg har rett! Det han sier er bare tull. Nemmen vi er nødt til å finne ut av!» Søke etter er en fin inngang.*

Her kommer det frem at Adam ser på det som positivt at elevene blir engasjerte og litt sinte. Adam mener trolig at det kan få elevene til å bli mer motivert til å gå dypere inn i temaet, da det kan få elevene til å ville vinne debatten, og dermed bruke engasjementet til å fremme læring. Han påpeker likevel viktigheten av å avslutte denne typen debatt med at en kan undersøke temaet videre, og at en ikke må konkludere med en fasit før timen er over. Adam ønsker at elevene skal forlate debatten, uten uvennskap, eller konflikter, og søker å få til en slags enighet etter fullført debatt.

Tor snakker også om å være ordstyrer under debatten. Han styrer debatten mer eller mindre utfra hvordan dialogen går gjennom debatten:

Tor: *I en engasjerende debatt som elevene bryr seg om, må man jo stoppe og roe ned og dele på ordet. Andre ganger så slipper jeg opp og ser hvordan det utvikler seg. Da er det interessant å se, la debatten gå av seg selv og da er det jo de som roper høyest og snakker mest som på en måte får ordet mest.*

Dette tyder på at Tor mener det er fint å kunne se an utviklingen i en debatt, og gi elevene mer kontroll, når det oppleves trygt. Tor mener nok at elevene kan få godt utbytte av å debattere mer fritt, men innrømmer også at det fører til at elevene som snakker høyest, er de som blir

hørt. I forhold til lærerens rolle, ser Olav det som sin oppgave å styre, eller delegere hvem som skal få snakke:

Olav: *Da blir min rolle å sørge for at den eleven får presentere det argumentet. Det er da elever som ikke normalt sett er så flink til å rekke opp hånden i klasserommet, eller ikke så glad i det da.*

Olav viste som Tor også til at han lar dialogen gå uten styring, om det er en fin gruppedynamikk. Han ser mer på rollen sin som ordstyrer, å se at elevene får presentert argumentene sine. I sitatet over siktet han til det å passe på at elever som har fått hjelp til finne gode argumenter, for å gjøre dem trygg til å si dem høyt, også får muligheten til å presentere dem i løpet av debatten. Det viser viktigheten og makten ordstyrer kan ha, og muligheten læreren har til å tilrettelegge for dem som trenger litt hjelp for å ta ordet. I forhold til forarbeidet til debatten påpeker Olav også at han er mer en veileder enn en instruktør. Han legger ansvaret på elevene til å finne tema, og forberede seg til debatt der han veileder dem som trenger det.

Anna snakker også om sin rolle som veileder for elevene i forberedelsesdelen og under selve debatten:

Anna: *Min rolle blir en veiledende part. Først har vi en forberedelsesdel og her er jo læreren inne ganske sterkt i hvordan en gir oppgaver, det å inkludere alle elevene, og sikre at alle deltar i gruppene. Gi spesifikke konkrete oppgaver er viktig, så her er læreren tungt inne, også etter hvert under gjennomføringen av debatt. Hvis elevene da er trygge på hva de skal gjøre så kan læreren trekke seg litt tilbake, og nesten bli tilskuer.*

Noe som også kom frem, var at hun går gjennom reglene for debatt før selve gjennomføringen, noe som kan være grunnen til at hun mener at læreren kan trekke seg litt tilbake under selve debatten. Anna påpekte at hun i eksempel-debatten ikke deltok i det hele tatt. Anna mener helt klart at læreren skal passe på at debatten føres seriøst og at etiske regler overholdes. Det virkes også som at Anna har en noe mer strukturert veiledning, enn Olav sin tilnærming. Olav virker å legge mer vekten på å få elevene mest mulig med fra start, mens Anna legger mye innsats i forarbeid og konkrete oppgaver, slik at debatten kan fungere bra uten at hun treng være mye deltagende.

Videre forteller Anna om hvordan hun hjelper elever under debatten:

Anna: *Hvis noen ikke får frem det de hadde tenkt å si, prøver jeg å komme med hjelpe-spørsmål for å sikre at budskapet deres kommer frem. Men jeg er ganske forsiktig med å komme med egne føringer, prøver å holde meg litt bakpå sånn at det er elevene sin debatt, og ikke læreren sin.*

Anna prøver altså litt som Olav, å hjelpe elevene slik at de får frem budskapet sitt. Det kommer også frem at Anna velger å være forsiktig med å komme med egne meninger og føringer under debatten. Hun vektlegger heller at elevene skal kunne ha en god debatt, uten at de skal bli påvirket av lærerens meninger om temaet. På denne måten sørger hun for at debatten ikke blir læreren sin, men blir mellom elevene.

Lærerne er altså mye inne i både forberedelse og gjennomføring av debatten. Det virker som at lærerne vil at elevene skal ta styring selv, men at lærerne ikke vil la friheten gå for langt, og vil passe på hvordan debatten blir gjennomført. Dette var for å sikre at alle kunne delta, noe som er sentralt når målet er å få elevene aktive og engasjerte. Unntaket virker å være Anna, som mener at med god innsats i forarbeidet kan læreren trekke seg tilbake under debatten.

4.6 Bruken av roller i klasseromsdebatt

I debatt og diskusjon kan det være vanskelig for elevene å dele egne meninger (Iversen 2014). Det kan derfor være relevant å blande inn rollebruk. Med dette menes det at elevene får utdelt en oppgave, hvor de skal gå inn i en bestemt rolle og argumentere for et gitt synspunkt i en sak. Dette uavhengig av deres egentlige meninger. I denne delen vil jeg utforske lærerne sine erfaringer med bruken av roller i en debatt. Jeg vil se på hva de mener kan være fordeler og ulemper med bruken av roller, samt hvordan de har opplevd virkningen av rollebruk i debatt.

Gjennom intervjuene med lærerne kom det frem litt forskjellige erfaringer og holdninger til bruken av roller i debatt. Adam og Anna som er de mest erfarne lærerne, mener begge at det fort kan bli humoristisk når elevene inntar en rolle:

Adam: *Vi har prøvd litt rollespill, det syntes de er kjempegøy, men usikker om vi får samme nytten. Det er mer spennende med selve rollen. Rollen er gøyere, kald krig osv. Argumentene og læringen blir ikke effektiv.*

Anna: *Det kan lett bli litt for humoristisk på en måte hvis det går an å si. Det tar litt av, og blir ganske mye tull ut av det.*

Både Adam og Anna har erfart at rollebruken kan være spennende for elevene. Ulempen er at det kan gå for langt, og en ikke oppnår ønsket læring, fordi det blir for mye tull og fjas. Det

tyder på at begge har opplevd at rollebruken har resultert i svake/tullede argumenter, og ført til en tynn debatt, med lite læring.

Tor har også opplevd noen utfordringer med rollebruk:

Tor: *Det engasjerer ikke alltid, og de kan være misfornøyde, eller de kan være uenige med det de har fått, eller de er ikke engasjert i det emnet i det hele tatt, noe som gjør at det påvirker debatten, og de bryr seg ikke om utfallet.*

Her peker Tor på problemet med at elevene kan være misfornøyde med den tildelte rollen, og følelig streike, eller bare halvhjertet prøver å leve seg inn i rollen. Når Tor har opplevd dette og merker at det kan svekke engasjementet til elevene, bli han også mer forsiktig med å bruke slike roller i debatt. Samtidig viser han til at det har fungert godt med andre tema:

Tor: *I den andre casen med de fiktive landene og FN hvor de også ble tildelt roller, engasjerte det veldig.*

Tor har altså både opplevd at rollebruk fungerte, og at det ikke fungerte. Han påpekte også i intervjuet at grunnen kan være at i den andre saken ble det benyttet fiktive land, noe som kan være lettere å representere i en debatt, enn noe reelt. Det er også mulig at det var helt andre grunner enn selve rollene som var årsaken til lite engasjement den gangen det ikke fungerte.

Olav er nok den av lærerne som bruker rollebruk mest. Når jeg spurte om han ofte brukte roller i debatt svarte han at han alltid bruker roller når han har debatt. Han kunne heller ikke vise til noen fordeler ved å ha debatter uten å bruke roller, og var følgelig meget positiv til bruk av roller. Han kunne på den annen side peke på noen ulemper han har opplevd når han har hatt debatt med rollebruk:

Olav: *En bakdel med det er at det er krevende for noen elever, og da spesielt dem som er på et høyt faglig nivå. Det å be en jente på tiende trinn som er ekstremt opptatt av kvinners rettigheter om å---. Det har jeg opplevd flere ganger. På en måte må de få lov til å argumentere imot. Det har rett og slett blitt dårlig stemning, når de ikke får denne muligheten. For dem er det ekstremt frustrerende å få den bestemte rollen.*

Her kommer det frem at elever kan ha vanskeligheter med å argumentere imot sitt eget faktiske syn/ståsted, spesielt når det gjelder temaer som betyr mye for eleven. Olav påpeker at det ofte kan være elever som er svært bevisste på eget syn og er faglig dyktige som reagerer mest. Olav påpekte også at det til tider har gått utover relasjonen mellom han og eleven, når han tvinger eleven til å ta den uønskede siden.

Når det gjelder positive sider ved rollebruk, pekes det på at det kan være enklere for flere å delta. Anna viser til noen fordeler med slik rollebruk i debatt:

Anna: *Tenke at en fordel er jo at då kan jo alle delta fordi de ikke trenger å ha en personlig mening. En kan ta noen andre sin mening, så det er egentlig grunnlag for at alle kan delta. For veldig ofte skjuler elevene seg bak unnskyldningen om at jeg mener ingenting.*

Anna påpeker at alle elevene kan delta når en bruker roller, fordi en ikke trenger å ha en personlig mening om temaet. Når en bruker roller inntar elevene noen andre sine meninger om temaet, noe som fraskriver dem ansvaret for å ha egne meninger om temaet. Adam mener derimot at det ikke nødvendigvis er lettere:

Adam: *Fordelene er jo at de aller fleste synes det er gøy å gå inn i rollene, og de syntes det er spennende. På en måte blir det vanskelig, det er ikke deg, det er ikke dine argumenter, det er mye mer tydelig at det ikke er dine egne argumenter en skal argumentere for. Sitter du der helt selv og skal argumentere, så blir en mer naken. [Imiterer elev]: «Å mener du det, det er jo helt ...» Er kanskje lettere ha masken på, og slippe seg litt fri, og delta i debatten.*

Adam er enig med Anna om at argumentene ikke blir ens egne, men påpeker her at det kan være vanskelig. Han peker på at rollen uansett kan fungere som en maske for elevene, slik at de trygt kan skjule egne faktiske meninger gjennom å ta på seg denne masken, og følgelig stå mer fritt i debatten. Han påpeker også at rollebruk kan brukes til bygge trygghet:

Adam: *Om en har roller, gi de rollen som ordstyrer, og de må gjøre det. Dytte dem ut på dypt vann, men hjelpe de gjennom det. Etter hvert får elevene erfart det, og det blir ikke så farlig neste gang, blir trygg i situasjonen.*

Her snakker Adam om hvordan han kan motivere elevene til å delta i debatten. Han påpeker at når han bruker roller i debatten kan han blant annet hive elevene ut i en rolle som ordstyrer, og på den måten gjøre eleven trygg i situasjonen gjennom å vise at det går fint.

Tor påpeker at det for mange elever kan være utfordrende å ytre sin personlige mening i en debatt:

Tor: *En har jo de som ikke trives med slike ting i det hele tatt, som vil melde seg litt ut og si sin mening da, spesielt når andre er uenig. En ting er å si riktig svar på matteoppgaven når du er 100% sikker på at det er riktig, en annen er å ytre sin*

personlige mening der en må regne med at en blir møtt med uenighet, det sitter nok langt inne for mange.

Her påpeker Tor at det kan være mye vanskeligere å delta muntlig i en debatt der en stiller seg i en sårbar situasjon, og må regne med at en blir møtt med uenighet. Det vises til Lo (2022) som påpeker at elevene vil vegre seg for å delta om de føler argumentene kan brukes imot seg, (s. 16). Også i forhold til dette kan rollebruk være et viktig redskap for å skape læring og mer aktive elever i klassen. Svarene fra intervjuene tyder også på at alle lærerne ser nytten av rollebruk i klasserommet. Spesielt i forhold til ønsket om å beskytte elevenes egne meninger og motivere dem til aktiv deltagelse. Anna påpeker også at en gjennom rollebruk kan bygge opp en større selvtillit til å senere tørre å dele sine egne meninger:

Anna: *ja då er det lettere og da blir det kanskje lettere hvis en har gjort det noen ganger, så blir det lettere i neste omgang å kunne være seg selv og si sine egne meninger. Ja for da har du prøvd det, og det var litt ufarlig sant.*

Anna mener her at det kan bli lettere for elevene å delta i en debatt der de tørr å si sin egen mening dersom de først har prøvd debatt gjennom rollebruk. Det virker som Anna har en plan om å gradvis gjøre elevene bedre på debatt. Jeg spurte også Anna om hun da mente rollebruk fungerte bedre i klasser der tryggheten og relasjonen er på et lavere nivå:

Anna: *Ja det tror jeg absolutt, i en klasse der elevene har litt dårlige relasjoner til hverandre, så er det nok tryggere for elevene å ytre noen andre sine meninger i rolle. Men de må også være trygg på å skulle spille i rolle då, og det er jammen ikke sikkert at de er.*

Anna mener helt klart at rollebruk kan hjelpe i klasser med dårlige relasjoner, da rollen vil gjøre det tryggere å ytre seg i debatt. Hun peker også på at elevene må bli trygge på å spille i en rolle, noe som hun presiserer at ikke er en selvfølge. Det kan derfor være at selv ikke rollebruk er nok beskyttelse for noen av elevene. En trenger å bygge opp gode og trygge rammer, noe lærerne også påpekte tidligere.

Adam og Olav snakker begge også om erfaringer med kjønnsdelt debatt. Her kommer det frem at det ofte skaper engasjement, men at de begge er usikker på om det faglige utbyttet er bra. Adam viser også i denne sammenhengen til muligheten for å blindt følge andre sine argument:

Adam: *De skal forsvare, jada, hvis en spør etterpå om det er noe du egentlig står for, mener du likestilling ikke er kommet i mål? [Imiterer elev]: «Neida egentlig ikke». Men de hiver seg på. Det kan være en fordel at det setter i gang tankesett, men også ulempe med at de blir ledet inn i noe de egentlig ikke mener. En jente mener noe om likestilling og argumenterer med at [Imiterer elev]: «menne Anette sa det». føler bare andres meninger. Hva med dine meninger da?*

Her påpeker Adam først at elevene skal forsvare hverandre når en har en kjønnsdelt debatt. Det blir en slags kamp mellom kjønnene om å vinne debatten. Han påpeker også at noen blindt følger andre sitt argument, uten å reflektere over hva en egentlig mener selv. Han påpeker at elevene fort kan bli revet med og si ting de ikke mener bare fordi noen andre sa det. Dette viser at Adam og Tor ikke bare bryr seg om engasjement eller deltagelse. De vil også at det faglige utbyttet skal være godt, og at elevene skal kunne stille seg kritisk til både egne og andre sine meninger og ytringer.

Alle lærerne har erfaring med å rollebruk i debatter, men opplevelsene beskrives forskjellig. Adam og Anna har opplevd at det fort blir useriøst og tar av. Det vises også til utfordringer som kan oppstå når elevene er misfornøyde med rollen de blir tildelt. Det som vises til som det mest positive med bruk av roller i debatt, er at det kan beskytte elevene, og gjøre det lettere for dem å delta i debatt, da det begrenser risikoen for å mene noe. Det kommer også frem at rollebruk kan brukes som en måte å gjøre elevene mer komfortabel med å delta i en debatt, hvor målet er å kunne stå for sine egne meninger. I forhold til rollebruk er det også her tydelig at målet er å få elevene engasjert, noe bruken av debatt fremmer. Lærerne ser på bruken av debatt, herunder også rollebruk, som noe bra om det skaper engasjement, og dårlig der det ikke skaper et godt engasjement.

5. Diskusjon

Følgende problemstilling er lagt til grunn for oppgaven: *Hvordan arbeider samfunnsfaglærere med debatt som en undervisningsmetode?*

I denne delen tar jeg utgangspunkt i problemstillingen og trekker frem viktige funn fra analysen. Funnene drøfter jeg opp mot det teoretiske og empiriske rammeverket for å svare opp problemstillingen. Det må poengteres at oppgavens materiale er et begrenset utvalg, og kan derfor ikke generaliseres. Funnene fra studiet kan likevel være egnet til å bekrefte, avkrefte, eller nyansere og utfylle teori og forskning som ble presentert i kapittel to. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene og reflektere over om forskningen min har tilføyd forskningslandskapet ny kunnskap, og peke på alternativ videre forskning innenfor det aktuelle området.

5.1 Danning, kunnskap og motivasjon: Grunnlag for debatt i klasserommet

Debatt er som nevnt en metode som både kan utvikle elevenes kritiske tenkning, muntlige ferdigheter og danne elevene Hess (2009); Iman (2017). Her vil jeg se på hva lærerne mener med debatt, og hva de ønsker å få ut av bruken av debatt og undersøke om det er flere faktorer enn det lærerne bringer opp.

Ettersom studien omhandler hvordan lærere arbeider med debatt som en undervisningsmetode, tar jeg utgangspunkt i hvordan lærerne definerer debatt, og hva de legger i begrepet debatt. Gjennom analysen kommer det frem at lærerne har et synspunkt på debatt som i stor grad sammenfaller med Hess sin definisjon av kvalitetsdiskusjon. Debatt brukes for å fremme ulike synspunkter på en sak, kunne reflektere rundt disse og utvikle forståelsen om temaet (Lo, 2022). Lærerne viste til at det er viktigere at elevene klarer å se saken fra flere sider, enn at de nødvendigvis skal vinne debatten. Lærerne brukte ofte en struktur som er kjent fra politiske debatter eller NRK Debatten, hvor en har to eller flere grupperinger/sider som argumenterer for sitt synspunkt. Det ble også ofte brukt en ordstyrer, enten en av elevene, eller læreren selv.

Lærerne pekte spesielt på tre hovedgrunner til at de velger å bruke debatt som undervisningsmetode: Dannelsingsgrunnlaget, kunnskapsgrunnlaget og det faktum at elevene var motivert til å delta i og lære gjennom deltakelse i debatt. Av disse grunnlagene, var det dannelsingsgrunnlaget som ble vektlagt tyngst. Det vil si at lærerne ønsker å utvikle elevenes ferdigheter til å reflektere rundt et tema, se ulike sider av en sak og kunne stille seg kritisk til informasjon og ulike påstander. Det vises også til at det vurderes som viktig at elevene skal

kunne stå opp for det de selv mener, og lære å argumentere og motargumentere for sitt ståsted/den tildelte rollen. Dette er noe elevene kan lære gjennom deltakelse i debatt, da det er en arena der de blir oppfordret til å ta stilling til tema, respektere uenighet og dele egne meninger (Ødegård & Svagard, 2018). Som Hess (2009) påpeker kan debatt brukes for å lære elevene disse ferdighetene, og vil lære elevene å reflektere og se samfunnet fra et større perspektiv.

Det er verdt å bemerke seg at det var tydelig at lærerne mente at engasjementet til elevene, var den viktigste målestokken på om debatten fungerte bra eller ikke. Dersom de fleste elevene deltok og engasjerte seg, var debatten god. Dette er forståelig da læreren ofte sitter igjen med en god opplevelse etter undervisningen, når elevene har vært engasjert. Samtidig var det jo evnen til å reflektere, stille seg kritisk og se flere saken fra flere ulike perspektiver, som lærerne viste til som hovedformålet med å bruke debatt i undervisningen.

Det må poengteres at når eleven er engasjert er det også et tegn på at elevene syntes aktiviteten er nyttig og lærerik, (Healey 2012). Dette tyder da på at elevene klarer å argumentere, høre på motargumenter og komme med egne motargumenter igjen. Her må elevene være kritiske da argumentene deres skal støttes av bevis og ta hensyn til motargumentene (Ferguson & Krage, 2020, s. 196). En slik debatt vil som Hess (2009) påpeker lære elevene å sette pris på mangfoldet, utøve kritisk tenkning (Iman 2017), lære å sette ord på egne meninger (Kuhn, et al, 2016, I Ferguson & Krage, 2020), høre på andre sine argumenter og bygge videre på dem (Lo 2022). I tillegg til at lærerne måler kvaliteten på debatten med grunnlag i elevenes engasjement, er det tydelig at lærerne også mener at elevene gjennom deltakelse i debatt får utbytte av den i form av dannelse, blir tryggere på å stå opp for sine egne meninger, lære å argumentere, og få dybdelæring. Dette i samsvar med litteraturen som viser til at dette er ønskede og oppnåelige resultater av elevenes deltakelse i debatt. Det kan selvsagt være krevende, men sett fra min side er det noe overraskende at lærerne ikke prøver å måle grad av måloppnåelse, i form av læringsutbytte, etter gjennomført debatt.

Elementene; kritisk tenkning og demokrati kom ikke tydelig frem gjennom intervjuene med lærerne. Jeg viser til at Iman (2017) påpeker at debatt også kan ha en god virkning i forhold til øvelse på kritisk tenkning og muntlige ferdigheter. Det var bare en av lærerne som nevnte kritisk tenkning som en grunn til å bruke debatt. Dette kan ha ulike forklaringer. Det kan tenkes at lærerne ikke er tilstrekkelig observant på hvilken verdi bruken av debatt kan ha på

elevenes kritiske tenkning. På den annen side kan det tenkes at lærerne er klar over denne effekten, men at det av ulike grunner ikke ble poengtert tydelig i intervjuene og ble mindre synlig enn andre argumenter.

Selv om Iman (2017) mener debatt kan forbedre muntlige ferdigheter, var det ingen av lærerne som nevnte at dette var en av årsakene til at de benyttet debatt som undervisningsmetode, eller noe de mente elevene lærte gjennom deltakelse i debatt. Lærerne viste likevel til at de ønsket at elevene skulle lære seg å argumentere bedre, og dette kan selvsagt også relateres til utvikling av muntlige ferdigheter. Med tanke på hvor sentralt kritisk tenkning og muntlige ferdigheter er både i litteraturen og i LK20 er det likevel etter mitt syn overraskende at disse forholdene ikke ble uttrykt og kommunisert tydelig/eksplisitt gjennom intervjuene. Demokratiopplæring er som vist til viktig i skolen, og vesentlig vektlagt i LK20. Som jeg argumenterte for innledningsvis i oppgaven, kan debatt også benyttes til demokratiopplæring, i form av læring gjennom demokrati. Lærerne nevnte debatter om politiske parti og representanter, noe som kan knyttes opp mot demokratiopplæring. Uansett var det ingen av lærerne som nevnte demokratiopplæring som en grunn til å bruke debatt. Det er dermed usikkert i hvilken grad noen av lærerne relaterte debatt til demokratiundervisning.

Jeg oppsummerer med at det er flere av grunnlagene som litteraturen viser til, for bruk av debatt som undervisningsmetode, som ikke ble eksplisitt uttrykt av lærerne i mine intervjuer med dem.

5.2 Relasjoner, regler og roller: Forutsetninger for vellykkede debatter i klasserommet

Som nevnt er debatt en metode som kan brukes til å danne elevene og utvikle deres kritiske- og muntlige ferdigheter. Engasjement er også som vist til en viktig faktor, og gjerne den viktigste indikatoren på om debatten oppleves som god. Det er derfor også grunn til å tro at debatter legges opp med tanke på at de skal skape engasjement. Her vil jeg se på hva lærerne mener er avgjørende for en god debatt, og se om det er i samsvar med målet lærerne har for debatt, samt hva litteraturen sier.

Det var flere faktorer som kom opp som sentrale for å få til en god debatt i undervisningen. Slik jeg tolker det er det relasjonsbygging, bruk av klare regler, engasjement, og godt forarbeid, lærerne fremhever som de viktigste faktorene. Av disse faktorene var det tydelig at gode relasjoner mellom elevene, men også mellom lærer og elevene var spesielt viktig. Dette gjenspeiles i litteraturen der både Lo (2022) og Breivega (2019), påpekte at et trygt klasserom

er avgjørende for å få til en god debatt. Under trygt klasserom grupperes både gode relasjoner, men også klare regler, noe lærerne også mente var viktig. Disse reglene vil hjelpe til med å bygge et trygt miljø, hvor debatten holdes saklig, det ikke kommer personangrep og ingen opplever hets og trakassering.

Tompusky (2004) peker på at klasseromsdebatt kan føre til et konfronterende klasseromsmiljø, da elevene kan bli følelsesmessig overengasjert. I forhold til dette vil jeg påpeke at selv om det kunne bli varmt i noen av lærerne sine debatter, var den ingen av elevene som tok med seg debatten ut i friminuttet, eller medførte konflikter mellom elevene. Dette kan tyde på at elevene har et trygt og godt læringsmiljø, hvor de kan tørre å stå for sin mening, uten at det har en negativ effekt i ettertid. Det er selvsagt likevel vanskelig å si dette med sikkerhet, da informasjonen kommer fra lærerne, og det er deres oppfatning. Det er mulig at elevene har en helt annen oppfattelse av situasjonen. Når det er sagt, vil debatt også kunne gi god læring og mestring, når elevene må stå i og gjennom ubehaget (Hess, 2009 & Røthing, 2019).

Engasjement var som vist til også en meget sentral faktor når lærerne gjennomførte debatt. Det var tydelig at noen av lærerne hadde opplevd at et tema som ikke engasjerte elevene, resulterte i lavere deltagelse, noe som igjen medførte at elevene ikke fikk de refleksjonene og dybdelæringen som læreren ønsket at elevene skulle få (Bransford, et al, 2000). Videre peker Kember & Grow (1994) på at elever som deltar i klasseromsdiskusjon, lærer mer enn de som ikke deltar. Hvis elevene er passive får de heller ikke mestringstroen som Ødegård & Svagard (2018) mener er viktig for å skape interesse om samfunnet og politikken. En kan derfor godt forstå hvorfor engasjement var så viktig for lærerne.

Engasjementet hos elevene hadde lærerne ulike måter å fremme, blant annet gjennom bruken av lokalsamfunn, og selvvalgte tema. Høisæter (2019) og Iversen (2014) peker begge på at elever blir mer motivert av å delta i saker som omhandler lokalmiljøet, da dette berører deres egent område. Formålet med bruken av lokalsamfunn og selvvalgte tema er begge at det er tema elevene har kunnskap om, og sannsynligvis interesse for. Lærerne opplevde også å få godt engasjement når de delte klassen i to og hadde debatt mellom guttene og jentene. Her er det trolig vinnerinstinktet som spiller inn, men i saker som likestilling, kan det også reflektere egen interesse, på lik linje med saker fra lokalmiljøet. Lærerne var tydelig på at slike typer debatter skapte engasjement, men at det faglige utbyttet gjerne ble begrenset, som følge av et raskt for tilspisset debattklima.

Forarbeid og forberedelse var også en viktig faktor som lærerne var opptatt av i forhold til bruken av debatt. Spesielt påpekte Anna viktigheten av dette. God forberedelse med faglig fordypning, er viktig for at elevene skal få en nødvendig kunnskapsbase til å argumentere for, og finne motargumenter mot andre sine ytringer (Ferguson & Krage, 2020). Det anses også for viktig når det gjelder å forberede klassen til en debatt. Det vises til ønsket om gode relasjoner og et trygt klasserom, som blant annet søkes ivaretatt gjennom bruk av tydelige debatt regler.

I det faglige forarbeidet, viste lærerne til at ble det vektlagt å arbeide med temaet i en gitt periode før selve debatten. Lærerne avsatte også tid for elevene til å finne argumenter som de skulle bruke i debatten. Her hadde læreren også en hjelpende rolle ved å bidra til at elevene fant frem til gode argumenter, som i sin tur gjorde det lettere for elevene å delta i debatten. Duhaylongsod & Leslie (2017) pekte nettopp på at argumentene i debatten blir bedre når elevene får hjelp til å lage argumentene, og mer konkret får utdelt argumenter som de kan bruke. Lærerne som jeg intervjuet prøvde nok først og fremst å la elevene finne frem til argumentene sine selv, men bidra med hjelp underveis, slik at elevene faktisk ble trygge nok til å tørre å si argumentet høyt i klasserommet. Denne fremgangsmåten bidrar etter mitt skjønn både til bedre læring og tryggere elever. Refleksjon og dybdelæring kan i alle fall delvis gå tapt når læreren presenterer ferdiglagde argumenter. Posisjonen som lærerne viser til gjennom intervjuene, gir derfor grunnlag både for å styrke argumentene, og gjøre elevene tryggere og faktisk tørre å ta ordet, da det minsker ubehaget eleven kan føle ved å delta muntlig i undervisningen. Både hjelp med argumentene og ferdiglagde argumenter, gir støtte til elevene som trenger det, og vil øve elevene gradvis opp til å bli tryggere og ta større og større plass i debatten. Dette er i tråd med Hess (2009) og Lo (2022) som påpeker at en må øve på ferdighetene for å bli bedre.

Et annet virkemiddel som kan minske ubehaget til elevene er bruken av roller i debatt. Hovedformålet med tildeling av roller, er at elevene gjennom dette ikke trenger å eksponere egne faktiske meninger. Iversen (2014) mener at roller kan brukes til å tvinge elevene til å se ulike perspektiver. Lærerne som jeg intervjuet, hadde varierende erfaringer med rollebruk. De viser til noen gode erfaringer hvor dette engasjerte elevene, mens det andre ganger bare førte til tøys og uro. Generelt virker det som at lærerne så nytten som rollebruk har i forhold til å beskytte elevenes personlige meninger, men likevel erfarte at det fort ble useriøst og at elevene fikk mindre læringsutbytte av debatt med tildelte roller. Anna viste til at rollebruk også krever gode relasjoner og trygghet. Det kan være mangelen på trygghet som gjør at

elevene ikke tar debatten seriøst, og prøver å beskytte seg selv gjennom tull og fjas. En av lærerne opplevde også at han gjennom å tvinge en elev inn i en bestemt rolle i strid med eget verdisett, fikk en svekket relasjon til eleven.

Det har også vært delte meninger om hvilken betydning alderen til elevene, har for bruken av debatt som et undervisningsverktøy. Hess, (2009); Lo, (2022); Iversen, (2014); Svare (2006) påpeker at ferdigheter knyttet til debatt, er noe som tilegnes gjennom øving. Dette både i forhold til det å kunne argumentere, lytte, bruke bevis og tenke kritisk. Selv om litteraturen peker på at ferdighetene er noe som kan trenes opp, mener lærerne som jeg intervjuet, at alderen på elevene har stor betydning for i hvilken grad debatt bør brukes som undervisningsmetode. Både lærere på mellom- og ungdomstrinnet mente at modning er viktig, og at det følgelig var lettere for elevene å delta i debatt når de var eldre. Lærerne uttrykker med dette at de mener at læring gjennom en god debatt, muliggjort som følge av elevenes alder og modenhet, er viktigere enn verdien av at elevene får trening i debatt og øvd opp sine debattferdigheter fra relativt ung alder. Tilnærmingen er forståelig da forskning fra Tompusky (2004) indikerer at elever på mellom- og ungdomstrinnet har en tendens til å være sterkt påvirket av debatten, både emosjonelt og følelsesmessig. Videre støtter Duhaylongsod & Leslie (2017) denne observasjonen ved å påpeke at elevene også kan bli overdrevent engasjerte i selve spillet med debatt. Det er også mulig at elevene gradvis oppøver sine ferdigheter i kritisk tenkning, lytting og argumentasjon i andre sammenhenger, noe også lærerne erfarer gjennom at elevene modnes og med alderen gradvis blir bedre. Lærerne påpekte at de blant annet øvde på muntlige ferdigheter i andre fag som norsk, noe Svare (2006) påpeker er en viktig ferdighet i forhold til bruken av debatt. Samlet sett er det ikke vanskelig å forstå at lærerne mener at alder har en stor betydning for bruken av debatt. Samtidig kan dette bli en hvilepute, hvor lærerne stadig skyver bruken av debatt fremfor seg, med unnskyldningen om at elevene ikke er modne nok til å få utbytte av deltakelse i debatt. Elevene får da heller ikke den treningen som de trenger for å delta i samfunns- og næringslivet.. Som Schuitema, et al (2017) påpeker er det allerede lite bruk av debatt i undervisningen, noe jeg mener er uheldig, da elevene trenger mye øving for å bli god til å debattere.

Anna hadde et litt annet perspektiv på alder, enn de andre. Hun viste til at en gjerne kan begynne med debatt allerede i barnehagen. Anna argumenterte for at elevene har meninger som det er viktig at de får presentere og diskutere.

Gjennom gradvis opparbeiding av debattferdigheter, støttet av klare rammer, ferdiglagde argumenter og debattregler, kan elevene få en arena hvor de kan reflektere rundt egne og andre sine argumenter (Stray & Sætra, 2016). Dette innebærer at en kan ha debatt uten å ha mye forkunnskap. Målet er her først og fremst at elevene skal få kjenne på egne følelser og meninger, som de kan utforske videre. En slik metodikk vil normalt medføre svakere argumentasjon og beviser, enn i debatter hvor en har mer kunnskap om temaet. Jf. Ferguson & Krage (2020) sitt syn på argumentasjon. Men denne metodikken og tilnærmingen vil gradvis kunne utvikle elevenes ferdigheter, nettopp fordi elevene får den treningen i debatt som litteraturen anbefaler.

5.3 Ordstyrer eller veileder?: Lærers rolle under gjennomføringen av debatter

Jeg har vært innom lærers rolle i forarbeidet til en debatt. Det er ulike tilnærminger til dette, og i denne delen vil jeg se på hvilken rolle læreren tar og hvilke konsekvenser posisjoneringen kan ha for debatten. Mer konkret ser jeg på om lærerne har en mer passiv, eller aktiv styring under debatten.

Hess (2009) peker på at lærerne spiller en avgjørende rolle for hvilket utbytte elevene har av deltakelse i debatt.. Hvordan lærerne så på sin rolle varierte derimot litt. De fleste ser ut til å foretrekke en strengt styrt debatt, hvor de selv har full kontroll. Flere av lærerne som jeg intervjuet, hadde opplevd at debatten kunne gå litt over styr, når de ikke sørget for tydelig styring. Derfor tok læreren også gjerne rollen som ordstyrer, og passet på at elevene fikk komme med argumentene sine. Røthing (2019) påpekte at læreren kan føle på et ubehag dersom eleven ytrer seg negativt eller hatefullt. Det er derfor ikke overraskende at lærerne ønsket å ha kontroll, for å unngå slike situasjoner.

Igjen skiller Anna seg litt fra de andre lærerne. Hun så på sin rolle, mer som en veileder, bruker mye tid på forarbeidet og tar under gjennomføringen av debatten et steg tilbake og lar elevene debattere mer fritt. Anna sin tilnærming kan relateres til Alrø & Johnsen-Høines (2019) som viser til at når den erfarne andre har oppfordret elevene til å delta, reflektere og undersøke, kan den erfarne etter hvert trekke seg mer tilbake og la elevene ta mer kontroll over debatten. Schuitema, et al (2017) påpeker at når elevene selv tar kontrollen medfører dette en mer autentisk debatt der eleven har rom til å komme med egne meninger. På den andre siden vil en mer lærerstyrt debatt, fremme kritisk tenkning og resonnement bedre, men kan gå på bekostning av debattens nøytralitet. I forhold til dette vil jeg si alle lærerne har en tilnærming der de både lærer for og gjennom debatt. Anna tenderer mer mot; for debatt, mens

resten er mer gjennom debatt. Begge deler er imidlertid fokusert, noe Hess (2009) påpeker er viktig, da ingen av delene er tilstrekkelig alene (s. 55).

5.4 Oppsummering

I starten av oppgaven diskuterte jeg skillet mellom debatt og diskusjon. Diskusjon handler om å drøfte ulike sider og forstå andre sine perspektiv. Debatt derimot er mer aggressivt og handler om å overbevise motstanderen eller publikum om at ens argument er det riktige. Lærernes tydelige prioritering av engasjement og deltakelse, gjør at debattene deres minner vel så mye om diskusjon som debatt.

Gjennom denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan samfunnsfaglærere bruker debatt som en undervisningsmetode. Mer konkret hvorfor lærere bruker debatt, hvordan de forbereder og gjennomfører debatt og lærerens rolle i debatten. Det var tydelig at lærerne ville fremme danning, engasjement og dybdelæring gjennom å bruke debatt. Det var også viktig for lærerne at elevene lærte å argumentere og reflektere rundt temaene. For å gjøre debatt til ett godt læringsverktøy var det mange faktorer som spilte inn. Et viktig mål er å skape tilstrekkelig trygghet og gode relasjoner, slik at elevene tør å ta ordet i en debatt, si og stå for sin mening, og kunne argumentere for sitt syn. En god forberedelse til debatten i form av kunnskapsinnsamling, og utvikling av argumentasjon fremheves som sentrale elementer, for at elevene skal kunne oppnå en grunnleggende trygghet i debattsituasjonen. Her spilte også læreren en viktig rolle, gjennom å bidra med hjelp og støtte til elevene, ved utforming av argumenter til bruk i debatten..

I forhold til læreren sin rolle i debatten, var det tydelig at lærerne egentlig ville ta minst mulig plass, og la elevene styre mest mulig. Erfaringen deres tilsa imidlertid at involvering og styring var nødvendig. Dette i samsvar med teorien som nettopp poengterer at læreren spiller en viktig rolle både med tanke på å tilrettelegge og gjennomføre debatten. Læreren har mulighet til å forme elevenes læring og Hess (2009) påpeker at læreren spiller en avgjørende rolle for om elevene blir flinke til å debattere.

De fleste lærerne mente at elevene trengte modning og at bruken av debatt ble mer vellykket jo eldre elevene er. Litteraturen påpeker imidlertid at det er viktig å øve på ferdigheter tilknyttet debatt for å bli god å debattere.

5.5 Videre forskning

Det er noen utfordringer knyttet til mitt forskningsarbeid. Først og fremst er det ett lite datamateriale som gjør at forskningen ikke kan generaliseres. Det hadde derfor vært interessant å gjennomføre en storskalaundersøkelse av hvordan lærere bruker debatt som en undervisningsmetode. Det hadde også vært spennende å undersøke hvilke kurs og opplæringsmoduler som finnes på området. Gjennom intervjuene mine, kom det frem at lærerne hadde liten grad av opplæring og kursing i emnet debatt. Videre forskning på hvilken effekt mer/bedre kursing i bruk av debatt i skolen vil kunne ha på å gi tryggere og mer kompetente lærere på området, og i neste runde tryggere og mer kompetente elever ut i samfunns- og næringslivet vært svært spennende.

Det kunne også vært interessant å undersøke elevenes holdninger til å bruke debatt. Jeg har kun undersøkt hva lærerne mener, men ikke innhentet svar/synspunkter fra elever. Det hadde derfor også vært spennende å se om elevenes syn sammenfaller med lærernes oppfatning, eller ikke. Her er det også interessant om elevene mener det er viktig å reflektere rundt flere perspektiver, når de har debatt, eller om det viktige er å vinne selve debatten.

Avsluttende ord

Jeg håper denne oppgaven kan gi motivasjon til å generelt bruke mer debatt i skolen og i samfunnsfag spesielt. Jeg ønsker å bidra til godesamtaler om samfunnsfagslærernes rolle og ansvar i arbeidet med å både lære elevene å debattere, men også hvordan debatt kan brukes som et undervisningsverktøy til å fremme kritisk tenkning, danning, muntlige ferdigheter, argumentasjon og dybdelæring. Gjennom denne oppgaven har jeg satt søkelys på hvilke erfaringer lærere har med å bruke debatt, men ut fra teorien også påpekt at det er flere positive sider ved bruk av debatt, enn det læreren vektlegger. Hvis lærerne skal evne å bruke debatt til sitt fulle potensiale, og slik kunne fremme både demokratisk kompetanse, muntlige ferdigheter, og danning, slik som læreplanen vektlegger, bør tematikken etter mitt syn belyses i større grad, både i lærerutdanningen og på skolene, herunder ulike kurs.

Selv om det er forbedringsområder, er mitt hovedinntrykk at lærerne i større, eller mindre grad bruker debatt som undervisningsmetode, og gjennom dette legger til rette for at elevene kan utvikle viktige ferdigheter.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både interessant og givende, og har gitt meg innsikt og erfaringer som jeg vil ta med meg inn i min egen undervisningspraksis.

Litteraturliste

- Alrø, H., & Johnsen-Høines, M. (2019). Fasilitering av Ungdommers demokratiske danning. I Breivega, K. M. R., & Ragnes, T.E Ragnes (red.) *Demokratisk danning i skolen*. (s.153-167). Universitetsforlaget.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215031637-2019-08>
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., Donovan, M. S. & Pellegrino, J. W. (red.), (2000). *How people learn. Brain, Mind, Experience and School*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breivega, M, R. (2019). Elevers diskursive posisjonering i debatt. I Breivega, K. M. R., & Ragnes, T.E. (red.) *Demokratisk danning i skolen*. (s. 112-130). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-06>
- Breivega, K. M. R., Ragnes, T. E. & Werler, C. W. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I Breivega, K. M. R., & Ragnes, T.E. (red.) *Demokratisk danning i skolen*. (s. 15-32). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-01>
- Børhaug, K. (2005) Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, A. B. Fener & L. Aase (red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* (s.173-181). Fagbokforlaget
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). *Determining Validity in Qualitative Inquiry*. *Theory Into Practice*, 39(3), s. 124-130.
- Dalen, M. (2019). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø: medvirkning og trivsel*. Gyldendal akademisk.

- Duhaylongsod, L. (2017). CLASSROOM DEBATES IN MIDDLE SCHOOL SOCIAL STUDIES: Moving From Personal Attacks to Evidence and Reasoning. *Middle Grades Research Journal*, 11(2), 99–115.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012) Lettere sagt enn gjort – å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I E. L. Everett & I Furseth (red.) *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. (s.127-144). Universitetsforlaget.
- Ferguson, L. E. & Krage, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? Norsk pedagogisk tidsskrift, 104(2), 194-205. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Garside, C. (1996). Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills. *Communication Education*, 45:3, 212-227. <https://doi.org/10.1080/03634529609379050>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Healey, R. (2012). The Power of Debate: Reflections on the Potential of Debates for Engaging Students in Critical Thinking about Controversial Geographical Topics. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(2), 239–257. <https://doi.org/10.1080/03098265.2011.619522>
- Hess, D, E. (2009) *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess. (2022). Forword. I Lo, J, C. *Making classroom discussions work*. (S. vii- ix). Teacher college press.
- Høisæter, S, M. (2019). Staden som topos i ungdomsskoleelevers argumentasjon. I Breivega, K. M. R, & Ragnes, T.E. (red.) *Demokratisk danning i skolen*. (s.94-111). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-05>
- Iman, J. N. (2017). Debate Instruction in EFL Classroom: Impacts on the Critical Thinking and Speaking Skill. *International Journal of Instruction*, 10(4), 87-108. 8. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1046a>

- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Kember, D., & Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *The Journal of Higher Education*, 65(1), 58–74. <https://doi.org/10.2307/2943877>
- Kvale, s., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk forlag.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen (Red.). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 17-31). Fagbokforlaget.
- Lo, J, C. (2022). *Making classroom discussions work*. Teacher college press.
- Murphy, P, K., Rowe, M, L., Ramani, G & Silverman, R. (2014). Promoting critical-analytical thinking in children and adolescents at home and in school. *Educational Psychology Review*, 26(4), s. 561–578. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9281-3>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208.
- Postholm, M.B., Jacobsen, D.I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rau, W., & Heyl, B. S. (1990). Humanizing the College Classroom: Collaborative Learning and Social Organization among Students. *Teaching Sociology*, 18(2), 141–155. <https://doi.org/10.2307/1318484>
- Rosa, E. A (2003). The logical structure of the social amplification of risk framework (SARF): Metatheoretical foundation and policy implications. I N. Pidgeon, R. E. Kaspersen & P. Slovic (red.), *The social amplification of risk* (s. 47–76). Cambridge University Press.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>

- Schuitema, J., Radstake, H., van de Pol, J., & Veugelers, W. (2018). Guiding Classroom Discussions for Democratic Citizenship Education. *Educational Studies*, 44(4), 377–407. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1373629>
- Smith, D. H. (1996). Developing a More Interactive Classroom: A Continuing Odyssey. *Teaching Sociology*, 24(1), 64–75. <https://doi.org/10.2307/1318899>
- Smith, D. H., & Malec, M. A. (1995). Learning Students' Names in Sociology Classes: Interactive Tactics, Who Uses Them, and When. *Teaching Sociology*, 23(3), 280–286. <https://doi.org/10.2307/1319222>
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). *Demokratisk undervisning I skolen*. Dembra. [Dembra artikkelsamling 2016 02 1korr.pdf](#)
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Pax.
- Tanggaard & Brinkmann. (2012) *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tumposky, N, R. (2004). *The debate debate, the clearing house*. 78 (2), s.52-55). Taylor & Francis, ltd.
- Universitetet i Oslo (2022, 22. Mars). *Hva er Nettskjema*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/>
- Utdanningsdirektoratet (2017) Overordnet del. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2019) Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04) Fagrelevans og sentrale verdier. [Fagets relevans og sentrale verdier - Læreplan i samfunnsfag \(SAF01-04\) \(udir.no\)](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/overordnet-del-2019-04-01)
- Werler, T. C. (2019). Scenariodidaktikk, debatt og didaktisk risiko. I Breivega, K. M. R., & Ragnes, T.E. (red.) *Demokratisk danning i skolen*. (s.53- 71) Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-0>
- Ødegård, G., & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere?. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1). <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hvilke erfaringer har lærere med debatt som undervisningsmetode i samfunnsfag?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan debatt blir brukt som en undervisningsform i samfunnsfag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et masterprosjekt med et formål om å undersøke hvordan debatt blir brukt som en undervisningsmetode i samfunnsfag. I den sammenheng vil jeg intervjuer samfunnsfaglærere der jeg blant annet undersøke hvor ofte debatt blir brukt i klasserommene og hvilke tanker lærere har til debatt som en undervisningsmetode. Jeg har en vid forståelse for debatt; drøfting av ulike sider av en sak. Dette er et tema som kan være relevant i alle fag, men samfunnsfag har et ekstra ansvar inn mot demokratiundervisning og drøfting av samfunnsspørsmål. Derfor trenger jeg lærere som deltagere i en intervjustudie.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA høgskolen er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i dette prosjektet da jeg ser etter samfunnsfaglærere som har undervisning mellom 5-10. klasse. Du trenger ikke å drive aktivt med debatt for å delta da jeg

også er interessert i perspektivet til de som ikke bruker metoden. Utvalget i studien er rekruttert gjennom eget nettverk, eventuelt gjennom direkte kontakt til skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg vil deltagelse i dette prosjektet innebære at du samtykker til ett intervju på rundt 45.min. Du vil bli stilt spørsmål som: Hvilken erfaring har du med bruken av debatt i skolen? Og hvor ofte bruker du debatt som en undervisningsmetode? Intervjuet vil foregå fysisk på ett område som vil være praktisk for deg. Intervjuet vil bli tatt opp på lyd og transkribert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun Håvard Glomnes og veileder Helga Bjørke Harnes som vil ha tilgang på dataene fra intervjuet. Dataene vil også bli kryptert og lagret sikkert. Personopplysninger vil bli anonymisert i oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven blir godkjent, ca. 01.07.23. Etter prosjektslutt vil datamateriale slettes.

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.

- Veileder Helga Bjørke Harnes, 92041310, mail: hbh@nla.no
- Vårt personvernombud: Inger- Johanne Gamlem Njau, tlf. 55540749. Mail: personvernombud@nla.no

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

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

Med vennlig hilsen:

Prosjektansvarlig: Helga Bjørke Harnes og Masterstudent: Håvard Glomnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: hvilken erfaring har lærere med debatt som undervisningsform i samfunnsfag. Og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- At det blir gjort opptak av intervjuet.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledning:

- 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 bruken av debatt, og hvordan du jobber med debatt som en undervisningsmetode.
- Dersom du vil snakke om elever, må disse anonymiseres, slik at de ikke vil være identifiserbare.
- Intervjuet tar ca. 40min.

Åpningsspørsmål:

- Hvor mange år har du vært lærer?
- Hvor lenge har du jobbet på Ungdomstrinnet?
- Hvilken utdanning har du inn mot samfunnsfag?

Hovedspørsmål:

Spørsmål:	Oppfølgingsspørsmål
Lærers tolkning og erfaring med debatt	
Har du erfaring med debatt i din undervisning?	Om nei, se alternative spørsmål
Forslag til åpningsspørsmål hvis læreren har brukt debatt: Kan du fortelle om en debatt som fungerte bra i undervisningen din?	Hva gjorde at det fungerte? Hva lærte elevene?
Hvordan ser en typisk debatt ut i undervisningen din?	Bruker du mer strukturert debatt? Eller mer en løs diskusjon? Hvor lenge holder debatten på?

<p>Hva er din rolle under en debatt?</p> <p>Hvilke faktorer mener du er viktig for en god debatt?</p>	<p>-Deltar du aktivt selv, eller er du mer en nøytral og lar dialogen gå naturlig mellom elevene?</p> <p>- merker du noe forskjell på argumentene ut fra egen posisjonering?</p> <p>Hvorfor er disse faktorene viktige? Kan du utdype faktor xx?</p>
Lærers tilrettelegging	
<p>Hvordan forbereder du deg til en undervisnings økt med debatt?</p> <p>Hvordan motiverer du elevene til å delta?</p> <p>Øver dere på debattferdigheter?</p> <p>Bruker du roller i debatt?</p> <p>«Hvordan opplever du som lærer det er å planlegge og gjennomføre debatt?»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Finner du store kontroversielle temaer uten noe fasit? - Velger du dagsaktuelle temaer? - Velger du tema i lokalmiljøet? <p>Hvordan prøver du å inkludere de elevene som sliter med å ta ordet?</p> <p>Øver dere på lytteøvelser, eller øving på argumentasjon?</p> <p>Ser du fordeler og ulemper med bruk av roller?</p> <p>-Hva tror du gjør at det er tungvint/ lett å bruke?</p> <p>-Kan du utdype ...</p>

Elevforutsetninger	
Hvordan påvirker klasseromsdynamikken debatten?	Hvem tar ordet? Hvordan mottas innlegg av resten av klassen? Hvem er motiverte, bidrar positivt, ødelegger?
Hvordan påvirkes klasseromsdynamikken av debatt?	Merker du forskjell mellom klasser du mener har trygg og god klasseromsdynamikk, og klasser det ikke er det?
Hvordan jobber du med å respektere uenighet?	Fortsetter elevene debatten i friminuttet? Blir elever hengt ut hvis de står for noe upopulært?
	Har du merket noe endring i vansker med å få delte meninger de siste årene?
Lærers begrunnelse for debatt	
Hvilken nytte tenker du debatt har i klasserommet?	
Hvilket mål prøver du å nå gjennom debatt?	Hva gjør at du syntes debatt er en god metode for å oppnå dette?

Alternative spørsmål til lærere som har lite/ aldri brukt debatt før.

- Hva er dine tanker til debatt i skolen?
- Har du fått noe form for opplæring i debatt som en undervisningsmetode?
- Hva er grunnen til at du ikke har brukt debatt som metode?
- Har du vurdert å gjennomføre mer debatt i undervisningen?
- Tror du elevene ville fått mindre ut av en debatt en din klassiske undervisning?

Avslutning:

- Er det noe mer du vil legge til?
- Spør om det er mulig å ta kontakt ved eventuelle spørsmål.
- Takke for intervjuet og tilby personen å få lese oppgaven når den er ferdig.

Vedlegg 3: Vurdering fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

352318

Vurderingstype

Standard

Dato

19.09.2022

Prosjekttittel

Hvilke erfaringer har lærere med debatt som undervisningsmetode i samfunnsfag?

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig

Helga Bjørke Harnes

Student

Håvard Glomnes

Prosjektperiode

01.10.2022 - 01.07.2023

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 01.07.2023.

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.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.7.2023.

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

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 viderebehandles 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

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.

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).

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, videosamtale o.l.) 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 eventuelt 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/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-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.

Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!