

Plenumssamtalen i samfunnsfag:
En empirisk studie av ideelle mål og opplevd
virkelighet

Madeleine Kværner & Ida Aanerud Kristiansen



Masteravhandling i samfunnsfagdidaktikk
ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling,
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

© Madeleine Kværner & Ida Aanerud Kristiansen

2015

Plenumssamtalen i samfunnsfag:

En empirisk studie av ideelle mål og opplevd virkelighet

Madeleine Kværner & Ida Aanerud Kristiansen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Temaet for avhandlingen er plenumssamtalen i samfunnsfag. Problemstillingen som belyses er: *Hvordan begrunner en samfunnsfaglærer sin bruk av plenumssamtaler, og hvilke erfaringer har elever med denne undervisningsformen?* Formålet er å undersøke om elevers erfaringer med plenumssamtaler samsvarer med lærerens intensjoner, og om bruken av slike samtaler fra et lærer- og elevperspektiv vurderes som en læringsskapende metode i faget.

Temaet har teoretisk tilknytning til det sosiokulturelle læringsperspektivet og begrepet om situert læring. Teori og eksisterende forskning rundt den ideelle plenumssamtalen, samt vanskeligheter knyttet til denne, danner også utgangspunkt for avhandlingen, i tillegg til plenumssamtalens relevans i forbindelse med læreplanen. Videre utgjør kvalitative forskningsintervjuer den metodiske tilnærmingen i avhandlingen. Dataene er blitt samlet inn gjennom et gruppeintervju med fem ekstroverte elever, et med fem introverte elever og et med læreren deres. Begrepene ekstrovert og introvert operasjonaliseres senere. Avhandlingen bygger dermed på et kvalitativt datamateriale som blir tolket i en tematisk innholdsanalyse.

Forskningens resultater viste at elevene lærer mest av plenumsdiskusjoner, at de lærer er å drøfte og å være åpne og tolerante, og at de lærer mest av å delta aktivt. Ekstroverte elever favoriserte å argumentere for egne syn, mens de introverte foretrakk å bli tildelt roller, eller diskutere i mindre grupper. De introverte forbandt oftere negative følelser med metoden enn de ekstroverte. Kompetanseforskjeller kan virke demotiverende for de introverte, og plenumsdiskusjoner kan være for vanskelig for de svake. Samtalene gir størst læringsutbytte når de gjelder temaer elevene har kunnskap om og interesse for. Læringsmiljø, lærer-elevrelasjonen og respons og anerkjennelse er viktig for at de introverte skal delta i plenum.

Funnene vil kunne ha følgende implikasjoner for praksis; Man bør bruke plenumssamtalen i forbindelse med temaer som kan drøftes, som man kan stille åpne spørsmål rundt og som elevene er interesserte i, men man bør først forsøke å minske gapet i elevens faglige kompetanse og tilrettelegge for et læringsmiljø preget av trygghet og toleranse, og som fungerer som et faglig forum. Bruk av roller eller diskusjoner i mindre grupper kan være en måte å engasjere flere til å delta på, og videre er det viktig at læreren forholder seg nøytral til temaene, etablerer gode relasjoner til elevene og gir bekreftende tilbakemeldinger.

Forord

Først og fremst vil vi takke læreren og elevene som stilte opp til intervju, slik at vi fikk gjennomført forskningsprosjektet vårt. Her rettes en spesiell takk til vår imøtekommende, dyktige og erfarne lærerinformant, som i en hektisk skolehverdag velvillig tilrettela for og åpnet klasserommet sitt for oss.

Svært takknemlige er vi også ovenfor vår veileder Dag Fjeldstad, som har bidratt med utfyllende tilbakemeldinger, konstruktive vurderinger, inspirerende formuleringer, operamusikk under hvert veiledningsmøte, og som uten en klage har tatt i mot våre tidvis alt for lange kapitler.

Vi har begge jobbet 40% som lærere på videregående ved siden av masterskrivingen, noe som har vært både krevende og utfordrende. Samtidig har det gjort oss mer effektive, fokuserte og engasjerte. Elevene og undervisningen vår har også gitt oss inspirasjon og motivasjon som har medvirket til at vi ønsket å skrive nettopp denne masteravhandlingen, og bidratt til en bredere forståelse og gode refleksjoner omkring både hva som er viktig og hva som kan være utfordrende når man skal tilrettelegge for samtaler i plenum.

Helt til slutt vil vi takke hverandre for et mer enn velfungerende samarbeid. Vi var til å begynne med usikre på om vi ville risikere et godt vennskap ved å begi oss ut på et felles masterprosjekt, men det å skrive sammen har vært en utelukkende positiv, givende, morsom og lærerik opplevelse – kanskje nettopp fordi vi har kunnet støtte, pushe, oppmuntre, hjelpe, vurdere og underholde hverandre. Har én stått fast, har den andre visst råd. Og det at vi gjennomgående har hatt fire øyne på alt som har blitt gjort, ser vi på som en styrke for denne avhandlingen.

Vi håper at du som lærer eller kommende lærer vil få glede og utbytte av denne masteroppgaven. Det vil i hvert fall vi. God lesning!

Madeleine og Ida

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formål og problemstilling	2
1.2	Relevans for forskningsfeltet.....	3
1.3	Avhandlingens struktur.....	3
2	Teori.....	5
2.1	Plenumssamtalen i samfunnsfag.....	5
2.2	Det sosiokulturelle læringsperspektivet.....	6
2.2.1	Situert læring	6
2.2.2	Motsatsen til det sosiokulturelle læringssynet.....	9
2.2.3	Kritikk av det sosiokulturelle læringsperspektivet.....	11
2.2.4	Vårt sosiokulturelle standpunkt.....	14
2.3	Tidligere forskning rundt bruk av plenumssamtalen	16
2.3.1	IRF-strukturen	17
2.3.2	Makt og kontroll.....	17
2.3.3	Fra et monologisk til et dialogisk klasserom.....	18
2.4	Den ideelle plenumssamtalen	19
2.4.1	Et åpent og aksepterende klasseklima	20
2.4.2	Den viktige lærerrollen.....	20
2.4.3	Er IRF-strukturen læringsfremmende eller læringshemmende?	25
2.5	Plenumssamtalens utfordringer	26
2.5.1	Deltakelse og ulike elevtyper	26
2.5.2	Bråk og uro.....	27
2.5.3	Tidspress.....	28
2.6	Læreplanen i Politikk og menneskerettigheter	29
2.6.1	Formål med faget.....	30
2.6.2	Grunnleggende muntlige ferdigheter.....	33
2.6.3	Kompetansemål	34
3	Metode.....	35
3.1	Problemstilling.....	35
3.2	Kvalitativt forskningsdesign.....	36

3.2.1	Kvalitative forskningsintervjuer.....	37
3.3	Utvalg	38
3.3.1	Adgang til skole og informanter.....	38
3.3.2	Valg av lærer	38
3.3.3	Valg av elever.....	39
3.3.4	Observasjon.....	40
3.3.5	Hvorfor Politikk og menneskerettigheter?	41
3.4	Tematisk innholdsanalyse.....	42
3.4.1	Fenomenologisk tilnærming.....	43
3.4.2	Den hermeneutiske sirkel	44
3.5	Etiske refleksjoner	45
3.6	Validitet og reliabilitet.....	46
3.6.1	Member checks.....	48
3.6.2	To forskere	48
3.6.3	Overførbarhet	48
4	Empiri.....	51
4.1	Informantene.....	51
4.2	Lærerintervjuet	52
4.2.1	En vellykket plenumssamtale.....	52
4.2.2	Begrunnelse for bruk av plenumssamtaler	54
4.2.3	Utfordringer ved bruk av plenumssamtalen.....	58
4.3	Intervjuet med den ekstroverte elevgruppen.....	61
4.3.1	Lærerens bruk av plenumssamtalen	61
4.3.2	Elevenes opplevde læringsutbytte.....	62
4.3.3	Lytting versus muntlig deltakelse.....	63
4.3.4	Meninger og følelser relatert til plenumssamtalen.....	65
4.4	Intervjuet med den introverte elevgruppen.....	67
4.4.1	Lærerens bruk av plenumssamtalen	67
4.4.2	Elevenes opplevde læringsutbytte.....	69
4.4.3	Lytting versus muntlig deltakelse.....	71
4.4.4	Meninger og følelser relatert til plenumssamtalen.....	73
5	Diskusjon.....	78
5.1	Hovedfunn	78
5.2	Læringsutbytte av plenumssamtaler	79

5.2.1	Lærerens intensjoner for elevenes læring.....	79
5.2.2	Elevenes læringserfaringer.....	80
5.2.3	Hvem har størst læringsutbytte?.....	82
5.3	Å engasjere til elevdeltakelse.....	85
5.3.1	Vilje til å lære.....	85
5.3.2	Emosjoner.....	85
5.3.3	”De flinke” og ”de smarte”.....	87
5.3.4	For vanskelig for svake elever?.....	88
5.3.5	Bakgrunnskunnskaper.....	89
5.3.6	Et faglig forum.....	91
5.3.7	Læringsmiljø, trygghet og lærerforventinger.....	95
5.4	Tilbakemelding på deltakelse.....	103
5.4.1	Vurdering.....	103
5.4.2	Anerkjennelse og tilbakemeldinger.....	105
5.4.3	Aktive lyttere er også deltakere.....	106
5.4.4	Kritisk til å kritisere.....	107
6	Implikasjoner for praksis.....	109
7	Avslutning.....	112
	Litteratur.....	114
	Vedlegg 1.....	122
	Vedlegg 2.....	123
	Vedlegg 3.....	125

1 Innledning

Plenumssamtalen eller helklasseromssamtalen ansees ofte som en hensiktsmessig undervisningsform i samfunnsfag som kan tjene mange ulike formål. Muntlig aktivitet i samfunnsfaget har lenge vært preget av samtaler og diskusjoner i plenum (Solhaug, 2006, s. 238), og denne formen for undervisning benyttes ofte av samfunnsfaglærere i arbeidet med fagets ulike innholdsområder og for å hjelpe elevene på vei mot å nå kompetansemålene som ofte dreier seg om å kunne gjøre rede for, beskrive, forklare, sammenligne, argumentere, drøfte, vurdere og diskutere. I tillegg praktiseres samtaler i plenum ofte fordi det er verdifull øving av elevenes muntlige ferdigheter (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2011, s. 36).

Plenumssamtalen som arbeidsmåte blir også hyppig brukt fordi den kan bidra til at elevene utvikler demokratiske ferdigheter og ser verdien av likestilling og medborgerskap (Solhaug, 2006, s. 238; Stray, 2011), noe som er viktige dimensjoner i faget. Pedagoger med et sosiokulturelt læringsperspektiv, som for eksempel Dysthe (1995, s. 204), mener at læring er grunnleggende dialogisk og at mening skapes gjennom interaksjon og forståelse i samspillet mellom elever og lærer blant annet mens de snakker og lytter. Plenumssamtalen kan derfor sies å ha sin begrunnelse i det sosiokulturelle perspektivet på læring, med basis i Vygotsky og Dewey, som betrakter læring som noe som skjer i kommunikasjon, samhandling og fellesskap mellom mennesker (Bråten, 2002).

Det finnes altså flere grunner som legitimerer bruk av plenumssamtaler i samfunnsfag. Læreplanen i faget definerer imidlertid ikke hvilke arbeidsmåter og undervisningsmetoder som kan og bør brukes. Det er i tillegg gjort lite empirisk forskning for å undersøke mulighetene og begrensningene knyttet til ulike arbeidsformer når det kommer til undervisningen i det sentrale innholdet, oppnåelsen av kompetansemålene, utviklingen av de grunnleggende ferdighetene og realiseringen av formålet med samfunnsfaget. Visse mener at mangelen på fagspesifikke arbeidsmåter i samfunnsfaget utgjør en svakhet og er en del av fagets hovedutfordring som kan gjøre det vanskelig å undervise i (Børhaug, 2005, s. 171), mens andre betrakter det som en styrke. I hvert fall har man som lærer i samfunnsfag altså, tross visse begrensninger, et relativt stort spillrom og frie tøyler når det gjelder å forme undervisningen, siden det ikke finnes klare retningslinjer for hvordan fagets mandat skal realiseres. Det er derfor viktig at man tenker nøye gjennom hvordan blant annet fagets grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og formål kan begrunne og rettferdiggjøre valg

av arbeidsmåter. Det finnes imidlertid ikke én arbeidsmetode som alene vil kunne realisere alle samfunnsfagets ulike mål. Studier som har forsket på ulike undervisningsmetoder har konkludert med at variasjon mellom slike metoder er svaret.

1.1 Formål og problemstilling

Allikevel er plenumssamtalen som nevnt en undervisningsmetode som antas å være hyppig brukt blant samfunnsfagslærere i arbeidet med å oppfylle fagets formål, utvikle elevenes grunnleggende muntlige ferdigheter og å hjelpe dem med å nå de ulike kompetansemålene. Spesielt etter at Kunnskapsløftet innførte muntlighet som en grunnleggende ferdighet i 2006 har muntlig kommunikasjon vært et viktig fokusområde for den norske skolen, noe som begrunner hyppig bruk av plenumssamtaler i undervisningen (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2011). Det er nettopp denne dialogiske arbeidsmåten som utgjør temaet for denne avhandlingen, som har som formål å undersøke hvilke årsaker til å bruke plenumssamtaler en samfunnsfagslærer selv oppgir, og hvordan elever faktisk beskriver at de erfarer denne undervisningsformen og dens læringsutbytte. Problemstillingen lyder derfor som følger:

Hvordan begrunner en samfunnsfagslærer sin bruk av plenumssamtaler, og hvilke erfaringer har elever med denne undervisningsformen?

Samsvarer elevenes erfaringer, opplevelser, tanker og følelser knyttet til plenumssamtaler med lærerens intensjoner og meninger om samtalenes funksjon? Realiseres lærerens mål om læring i plenumssamtaler? Hensikten er videre å utforske hvorvidt bruken av plenumssamtalen fra et lærer- og elevperspektiv ansees som en passende og verdifull undervisningsmetode i samfunnsfag, og å diskutere hvordan den kan bli brukt på en mest mulig hensiktsmessig måte som bidrar til læring hos elevene. I tillegg er det interessant å undersøke hva som kan læres i plenumssamtaler, i hvilken form og til hvilket tidspunkt plenumssamtalen skaper mest læring, hvilke elever som lærer mest, om man som lærer bør, og i så fall hvordan, engasjere flest mulig elever til å delta i samtaler i plenum, og hvordan slik deltakelse bør eller ikke bør vurderes og gis tilbakemelding på. Innholdet i avhandlingen er altså knyttet både til samfunnsfagets hvordan og hvorfor.

1.2 Relevans for forskningsfeltet

Avhandlingen vil forhåpentligvis være et verdifullt bidrag til samfunnsfagdidaktikk både som studium og forskningsfelt. Avhandlingen vil først og fremst kunne ha betydning og relevans for forskningsfeltet. Mye nyere forskning har etterlyst mer kunnskap om hvordan klasseromssamtaler egentlig bidrar til læring (Aukrust, 2001, s. 173), og forskningsresultatene som presenteres senere i avhandlingen kan komme med nyttige bidrag for å belyse dette. I tillegg har det blitt rettet lite oppmerksomhet mot elevers faktiske opplevelser og erfaringer knyttet til ulike undervisningsmetoder, inkludert plenumssamtalen, derfor kan avhandlingens søkelys på elevenes syn føre til et større innblikk i hvordan metoden oppleves av de som utgjør flertallet i klasserommet, nemlig elevene. Denne avhandlingen vil altså kunne bidra med et nytt perspektiv til forskningsområdet, fordi elevperspektivet ofte har blitt oversett i tidligere undersøkelser av plenumssamtalen. Videre kan undersøkelsen rundt den tiltenkte hensikten med plenumssamtaler og elevers opplevde læringsutbytte også ha relevans for praksisfeltet, og spesielt elevsynet på denne undervisningsmetoden vil kunne bidra med flere sentrale implikasjoner for fremtidig bruk av plenumssamtaler i praksis.

1.3 Avhandlingens struktur

Igen, spørsmålet denne avhandlingen vil forsøke å belyse er: Hvordan begrunner en samfunnsfaglærer sin bruk av plenumssamtaler, og hvilke erfaringer har elever med denne undervisningsformen? Før diskusjonen av dette spørsmålet, som er knyttet til både undervisning og læring i samfunnsfag, vil avhandlingens kapittel 2 først drøfte teori og tidligere forskning knyttet til plenumssamtalen. Undervisningsmetodens sosiokulturelle bakteppe fremstilles deretter, i tillegg beskrives hovedmotsatsen til det situerte perspektivet på læring, nemlig det kognitive. Kritikk av de to læringssynene diskuteres, før vårt sosiokulturelle standpunkt gjøres rede for. Videre presenteres tidligere forskning rundt bruk av plenumssamtalen, før den ideelle plenumssamtalen og utfordringer knyttet til denne drøftes, i tillegg til dens potensiale til å realisere de ulike målene i læreplanen. Deretter vil forskningsmetoden for denne avhandlingen beskrives, begrunnes i lys av oppgavens problemstilling og diskuteres i kapittel 3. Videre presenteres de empiriske resultatene i en objektiv, ufortolket form i kapittel 4. Avhandlingens diskusjon i kapittel 5 vil hovedsakelig

omhandle læringsutbyttet av plenumssamtaler, hvordan engasjere til elevdeltakelse i slike samtaler, trygghet og lærerforventninger i denne undervisningsmetoden og tilbakemelding på elevdeltakelse i samtaler i plenum. Til slutt vil avhandlingens potensielle implikasjoner for fremtidig lærerpraksis oppsummeres i kapittel 6 og avhandlingen avsluttes i kapittel 7.

2 Teori

2.1 Plenumssamtalen i samfunnsfag

Plenumssamtalen kan betraktes som et undervisningsredskap for interaksjon mellom en lærer og klassen (Aukrust, 2003b, s. 103), og har en målsetning om at flest mulig elever skal delta og engasjere seg muntlig. En plenumssamtale tar form som en dialog som finner sted mellom lærer og elever, der elevene får mulighet til å utdype, begrunne og forklare sine egne posisjoner. Men hva er egentlig den pedagogiske og fagdidaktiske begrunnelsen bak denne muntlige og dialogiske undervisningsformen, og hva er virkningene av dens bruk?

I det generelle arbeidet med muntlighet i skolen har det vært fremføringer som dominerer (Hertzberg, 2003, s. 156, Klette, 2003), og Klette skriver at norske klasserom har hatt en lang tradisjon for en lærerstyrt og monologisk undervisning. Ifølge Dysthe (1995, s. 205) henger den sterke monologiske tradisjonen sammen med et syn om at den som skal lære mangler kunnskap, og at det derfor fremstår som naturlig at den som kan fagstoffet kommuniserer og overfører dette til dem som ikke vet. Tanken om at kunnskap kan og skal overføres fra en mer kyndig person til mindre kyndige er jo selve hovedårsaken til at det eksisterer en yrkesgruppe som kalles lærere. Denne overføringsmetaforen har imidlertid møtt kritikk i nyere tid og blitt utfordret av deltakelsesmetaforen, som i dag har skapt en større bevissthet om at læring og videreformidling av kunnskap kan gjøres med mer deltakende og aktive elever, som er aktive i flere virksomheter enn de som kun involverer lytting og hjerneaktivitet. Undervisningen skal ikke hovedsakelig være monologisk, men dialogisk, og det bør være en tydelig interaksjon mellom læreren og elevene, og mellom elevene. Årsakene til dette endrede synet på samhandling i klasserommet utdypes nærmere i dette teorikapitlet.

Den viktigste grunnen til at plenumssamtaler mellom lærer og elev i økende grad blir ansett som en hensiktsmessig undervisningsmetode er den sterke innflytelsen sosiokulturell teori har fått på pedagogiske tenkning, noe som har styrket og forandret det muntlige språkets posisjon og bruk som vårt viktigste redskap for tenkning og læring (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2011, s. 35). Det sosiokulturelle læringsperspektivet står til dels i motsetning til

det kognitive synet på læring, og har møtt kritikk fra flere hold. Dette, samt hvordan det sosiokulturelle perspektivet har endret synet på klasseromsinteraksjonen, vil bli nærmere forklart nedenfor. I det følgende vil plenumssamtalen kobles til dette perspektivet, som inneholder en slags antropologi eller et bestemt menneske- og samfunnssyn da det både er et syn på læring og kunnskap og på samspillet mellom mennesker.

2.2 Det sosiokulturelle læringsperspektivet

Læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eithvert læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere (Dysthe, 2001, s. 33).

2.2.1 Situert læring

Plenumssamtalen som undervisningsmetode kan sies å ha sin begrunnelse i det sosiokulturelle perspektivet på læring, med basis i Vygotsky og Dewey, som betrakter samhandling og fellesskap mellom mennesker som sentrale forutsetninger for læring (Bråten, 2002). I det sosiokulturelle læringsperspektivet er læring og kunnskap situert i visse typer virksomhet, og kunnskaper og ferdigheter vokser frem gjennom sosial praksis. Læringens situerte natur ligger i at menneskelig tenkning og handling innebærer at man i stor grad agerer med utgangspunkt i de forutsetningene man oppfatter at gjelder i et bestemt miljø, og menneskers måte å resonnerer og løse problemer på er derfor avhengig av situasjonen (Säljö, 2002). Forståelse og mening er noe individer utvikler gjennom kommunikasjon og samarbeid i konkrete sammenhenger. Mennesket er et kommuniserende og redskapsavhengig vesen, og man må forstå dets læring ut fra disse forutsetningene. Begrepet om situert læring kan sammenlignes med Sartres situasjonsbegrep (1943).

Sartre (1943) definerer en situasjon som et produkt av møtet mellom i-seg'et og for-seg'et. I-seg'et er slik man er i seg selv uten en form for påvirkning av menneskelig innflytelse, og det som kan tenkes og oppfattes totalt uten å farges av menneskelig interesse. For-seg'et er det i-seg'et viser seg for, eller med andre ord; bevisstheten, og den er tilsiktet. Det kan ikke

beskrives eller begripes i seg selv, men det er alltid bevissthet om noe. Individet er medskaper av situasjonen fordi det må forholde seg til visse allerede bestemte omstendigheter eller vilkår, som for eksempel plassen det er på, fortiden det har, de materielle omgivelsene det befinner seg i og måten dets medmennesker ser på det. Individet har altså ikke full frihet når det gjelder hvorvidt det vil forholde seg til det som er gitt eller ikke, men Sartre påpeker at nøyaktig *hvordan* individet velger å forholde seg til det som er gitt er fullstendig fritt. I begrepet situert læring ligger det en antagelse om at det først er når individet befinner seg i en situasjon som oppstår når i-seg'et møter for-seg'et og når individet må forholde seg til slike allerede bestemte omstendigheter og vilkår ved omverdenen at individet faktisk lærer.

Videre står språket sentralt i det sosiokulturelle læringsperspektivet, som et intellektuelt verktøy som mennesker bruker i kommunikasjon med andre mennesker, og samtalen er den viktigste og mest grunnleggende måten å føre kunnskap og argumenter videre på. Læring er dypest sett alltid dialogisk, og mening blir skapt gjennom interaksjon og forståelse gjennom samspillet mellom elever og lærer blant annet mens de snakker og lytter (Dysthe, 1995, s. 204). Slik var det kanskje også før sosiokulturalismens inntog i pedagogikken, men fokuset på dialog og interaksjon har økt i takt med perspektivets popularitet. På grunn av læringens dialogiske natur bør lærere bruke dialoger i klasserommet, om enn ikke i plenum, så i mindre grupper eller en-til-en.

Lærere med et sosiokulturelt syn klarer ifølge Aukrust (2001, s. 180) å skape gode plenumssamtaler og bedre muligheter for felles meningsskaping i klasserommet fordi de ikke betrakter læring som noe som skal overføres fra lærere og tas imot elever, men som noe som *konstrueres* eller skapes selvstendig av eleven selv i samhandling med andre. Samtidig finnes det mange kvalitetskriterier for vellykket plenumssamtale som går langt utover lærerens læringssyn, og disse vil diskuteres nedenfor. I sosiokulturalismen betraktes kunnskap som å eksistere først mellom mennesker i interaksjon, og deretter som noe individer kan overta deler av og bruke (Säljö, 2002). Dette synspunktet kan virke selvinnslysende, da alt sosialt liv innebærer mennesker som er i interaksjon med hverandre og sosialisering nettopp kan defineres som et læreforløp knyttet til en overgang i et menneskes liv. Læring betraktes imidlertid som noe annet enn sosialisering i det sosiokulturelle perspektivet, noe som vil utdypes senere.

Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging

Bruk av plenumssamtaler i klasserommet kan legitimeres med utgangspunkt i begrepet om den nærmeste utviklingssonen. I det sosiokulturelle læringsperspektivet er den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978) en sentral metafor for det forholdet at det finnes noe som elevene ennå ikke mestrer, men som ligger innenfor rekkevidde ved hjelp av en mer kyndig. Dette kan for eksempel skje i en plenumssamtale med lærer og medelever eller i en individuell samtale med en mer kyndig. Dette står i motsetning til Piagets mening om at barn lærer gjennom egne erfaringer ved å akkomodere, altså ved å bearbeide, justere og forandre sine eksisterende kognitive strukturer slik at de kan ta inn nye opplevelser, kunnskap og tenkemåter, og at voksne ikke skal gripe inn. I begrepet om den nærmeste utviklingssonen ligger det en antagelse om at en lærer bør støtte eleven så han eller hun kan tilegne seg en ny måte å tenke på eller en ny ferdighet, fordi eleven er avhengig av denne støtten for å kunne lære seg ferdigheten eller kunnskapen (Säljö, 2002).

Plenumssamtalen kan også begrunnes i den pedagogiske teorien om stillasbygging (Gilstrap, 1991) som står sentralt i det sosiokulturelle læringsperspektivet. Stillasbyggingsteorien går ut på at elevene som skal lære i stor grad er avhengig av støtte og må gis assistanse fra en mer kyndig (lærer eller medelev) i begynnelsen, når de trenger det for at de skal klare seg i læringssituasjonen. Etter hvert som elevene behersker mer, avtar graden av støtte utenfra (Säljö, 2002). En lærer som ønsker å skape læringsprosesser i et klasserom må bygge stillas rundt nye tanker og nye syn på kunnskap hos elevene gjennom dialog, diskurs og diskusjon. I dette sosiokulturelle læringsperspektivet, som vektlegger kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker, samtale og samarbeid, blir plenumssamtalen i klasserommet mellom lærer og elever ansett som en verdifull arbeidsmåte, og den kan brukes som en av flere undervisningsmetoder.

Mer overordnet er en av det sosiokulturelle læringsperspektivets største styrker at det betrakter læring som noe mer enn det som skjer i hodet til individet, og som noe som henger sammen med menneskelige relasjoner og menneskelig samspill, språk og kommunikasjon og andre kritiske aspekter ved ethvert læringsmiljø. Læring skjer i sosiale kontekster og kunnskap konstrueres gjennom samhandling – ikke primært gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2001, s. 42), som derimot vektlegges i det kognitive læringsperspektivet som utdypes nedenfor. Deltakelse i praksisfellesskap er en grunnleggende og nødvendig

forutsetning for å lære, og i sosiokulturalistenes øyne bør fokuset flyttes fra den enkeltes individuelle utvikling til læringsfellesskapet i klasserommet, og man bør som lærer være opptatt av hvilke sosiale aktiviteter som gir den rette konteksten for at læring skal finne sted. En grunnleggende tanke i det sosiokulturelle læringsperspektivet, er at man lærer mer av å delta og handle i et sosialt fellesskap enn ved å være passiv.

2.2.2 Motsatsen til det sosiokulturelle læringssynet

I dagens diskusjoner om læring går det viktigste skillet mellom et grunnleggende kognitivt perspektiv og et grunnleggende sosialt perspektiv (Bråten, 2002). De to perspektivene kan sammenfattes med fokus på de grunnleggende metaforene i deres læringssyn (Sfard, 1998). På den ene siden står *deltakelsesmetaforen*, som er sentral i det situerte eller det sosiale læringsperspektivet og innebærer en ”ny” måte å se læring på. I deltakelsesmetaforen forstås læring som økt eller mer fullverdig deltakelse i et bestemt fellesskap, med fokus på kontekstualisert eller situert praksis. Fullverdig deltakelse i praksisfellesskapet innebærer å kunne interagere og kommunisere med de andre deltakerne ved hjelp av språket som en legitim deltaker i fellesskapet og å kunne skape seg nye deltakerbaner. Målet for læring er fellesskapsbygging, og eleven er en perifer deltaker eller en lærling som skal lære å bli en deltaker, mens læreren er en ekspertdeltaker eller bevarer av praksis eller diskurs. Det å kunne eller vite noe betyr å tilhøre, delta og kommunisere, og kunnskap og begreper er kun aspekter ved praksis eller diskurs.

På den andre siden finnes *tilegnelsesmetaforen* som ligger til grunn i det kognitive perspektivet på læring, og her forstås læring som at individet tilegner seg noe; kunnskap og begreper, som deretter blir individets egen eiendom (Bråthen, 2002). Målet for læring er her individuell berikelse, og eleven er en mottaker, konsument eller gjensker, mens læreren er en informator, hjelper eller formidler. Det å kunne eller vite noe vil si å ha eller eie det, og kunnskap og begreper er en slags eiendom, vare eller besittelse. Denne eiendommen kan individet anvende senere, overføre til en annen kontekst og eventuelt dele med andre. Individ, tilegnelse og kunnskap er viktige nøkkelord i tilegnelsesmetaforen, mens i deltakelsesmetaforen står fellesskap, deltakelse og aktivitet sentralt (Sfard, 1998).

Et av de mest sentrale spørsmålene i paradigmestriden mellom det kognitive og situerte læringsperspektivet går ut på *hvor* læring finner sted – i hodet eller utenfor, i samhandling og fellesskap med andre mennesker? Er læring en individuell eller sosial prosess? I det kognitive perspektivet, med basis i Descartes og Piaget, forstås læring som en individuell konstruktivistisk prosess som innebærer vekst i den lærendes generelle kognitive ferdigheter (Greeno, Collins & Resnick, 1996), altså betrakter man læring som noe som skjer i hodet til det lærende individet. Dette perspektivet står i kontrast til det situerte læringsperspektivet, der læring sees som en sosial prosess som finner sted i samhandling og interaksjon. Den sosiale læringsprosessen innebærer en tilpasning til aktivitetsmønstre i fellesskap med andre individer, inkludert de mulighetene og begrensningene som preger de materielle og sosiale systemene de interagerer med (Greeno et al., 1996). I det situerte perspektivet vektlegges aktivitet og interaksjonsprosesser mellom individer og menneskelige, fysiske og teknologiske omgivelser, mens begrepsforståelse og teoretisk tilnærming til ulike kunnskapsfelt og generelle kognitive ferdigheter står sentralt i det kognitive perspektivet.

Utdanningsforskere og -teoretikere har lenge forsøkt å integrere det sosiokulturelle og det kognitive læringsperspektivet. Sfard (1998) hevder at vi trenger både tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen, fordi det bærer i seg løftet om både bedre forskning og mer tilfredsstillende pedagogisk praksis. Derfor bør det kognitive og det situerte læringssynet betraktes som vesensforskjellige, men komplementære perspektiver som til sammen gir et mer helhetlig bilde av menneskelig læring. Også Bråten (2002) argumenterer for at perspektivene er fundamentalt forskjellige og bør få blomstre side om side, og gjensidig utfylle og berike hverandre. Andre uttrykker et mer generelt ønske om en helhetlig læringsteori som skaper syntese mellom og vektlegger både læring forstått som individuelle kognitive prosesser og læring forstått som sosial interaksjon eller praksis (Greeno et al., 1996; Anderson, Greeno, Reder & Herbert, 2000).

Det har også blitt gjort forsøk på å integrere det kognitive og det sosiale perspektivet på læring på et av perspektivenes premisser. Cobb og Bowers (1999) forsøkte å oppnå slik integrasjon med en klar slagside mot det situerte perspektiv, der rammen er sosialt organisert aktivitet. De så på forholdet mellom tenkning og praksis som refleksiv – den enkelte bidrar til å utvikle fellesskapets praksis samtidig som denne sosiale situasjonen virker tilbake på individets forståelse og tenkning. Bandura (1986) representerer også en integrasjon mellom de to perspektivene, med et grunnleggende sosialt perspektiv på læring: sosial-kognitiv teori.

Han betrakter mennesket som både produsent og produkt av sine sosiale omgivelser, samtidig som han mener at interaksjonen må være i fokus for å forstå menneskelig aktivitet. Samfunnsvitenskapen gir jo rom for mange virkelighetsforståelser, og mennesket er ikke enten/eller, men både/og. Det er styrt av sin fortid, av ubevisste og bevisste forhold. Det skaper sin verden og blir skapt av sin verden (Reichelt, 1986, s. 454).

2.2.3 Kritikk av det sosiokulturelle læringsperspektivet

Ikke alle følger forskyvningen fra fokus på individuell forståelse og læring til kontekstspesifikk fellesskapsdeltakelse med like stor glede. Anderson, Reder og Simon (1997) er blant dem som stiller seg kritiske overfor sentrale antagelser i situert eller sosiokulturell læringsteori, fra et kognitivt orientert perspektiv på læring og tenkning. Forfatterne mener at påstander og begrunnelser for det situerte læringssynet ikke holder vann når de konfronteres med empirisk dokumentasjon med utgangspunkt i kognitiv psykologi. Greeno (1997) svarer imidlertid på kritikken av det situerte perspektivet formulert av Anderson et al., og bestrider måten forfatterne formulerer sine spørsmål og svar på. Greeno argumenterer for at det situerte og det kognitive perspektivet på læring hviler på grunnleggende forskjellige premisser, og at disse må avklares før en videre diskusjon er mulig, noe som blir forsøkt nedenfor.

Læring eller sosialisering?

Det settes spørsmålsteget ved antagelsen i det situerte læringsperspektivet om at læring virkelig foregår i all sosial praksis, for i så fall mangler det et begrepsmessig skille mellom læring og sosialisering (Illeris, 2000; Rasmussen, 1999). Rasmussen (1999, s. 206) definerer læring som ”de psykiske prosesser, som finder sted i den enkelte deltager i den kommunikative sociale kontekst. Læring vedrører det bevidsthedsmæssige, og er derfor en subjektiv hændelse”, mens begrepet sosialisering ”betegner den proces, hvorigennem mennesket gøres til samfundsdeltagere, det vil sige den proces, hvorigennem mennesket bevæger sig frem mod en bevidst forståelse af sig selv som menneske og sig selv som deltager i sociale sammenhænge”, noe som tydelig innebærer læring. Han knytter læring sammen med tilsiktede endringer av deltakerne i en sosial sammenheng, ofte en undervisningssituasjon, i motsetning til de utilsiktede endringene som han relaterer til

sosialisering. Forfatteren mener imidlertid at det situerte læringsbegrepet ikke skiller seg fra sosialiseringbegrepet, siden det beskriver læring som en integrert del av deltakelse i sosial praksis.

Men det er hvordan man definerer læring i forhold til andre aktiviteter som avgjør forholdet mellom læring og sosialisering. Rasmussen (1999) sitt læringsbegrep betrakter læring som forandring av indre kognitive strukturer, og denne individfokuserte forståelsen er ifølge Tangaard og Nielsen (2006) uforenlig med det situerte læringsbegrepet som forstår læring som en forandring av individets forhold til og samhandling med omverdenen. For å forstå læring er den kognitive læringsforståelsen i seg selv utilstrekkelig, da den reduserer læring til en objektiv, upersonlig og intrapsykisk prosess uten innhold, mener forfatterne. Denne beskyldningen av kognitivistene er i våre øyne for sterk og feilaktig, men vårt syn på læringsperspektivene vil tydeliggjøres bedre nedenfor. Tangaard og Nielsen mener uansett at kritikken av det situerte perspektivet har gått glipp av hovedpoenget i situert læring: intellektuelle og kroppslige ferdigheter og forståelse er en integrert del av individets overordnede sosiale identitetsetablering og dets personlige forandring av deltakelse i praksis. Sosialiseringbegrepet dreier seg om at individet tilpasser seg normene og verdiene i samfunnet, mens det situerte læringsbegrepet ikke nødvendigvis innebærer at individet tilpasser seg, men at det forandrer sin deltakelse i samfunnet. Samtidig finnes det deltakelsesforandringer som er mer ønskelige enn andre. Hvis man derimot ikke ser de to perspektivene som uforenlige, men integrerer dem, kan skillet mellom læring og sosialisering fremstå som mindre tydelig. Elmholdt (2001) spør om det uansett er så hensiktsmessig å skille mellom begrepene. Vårt svar er at et skarpt skille mellom læring og sosialisering i praksis ikke tjener så mange formål.

Er all praksis læring?

Den sterkeste kritikken av det sosiokulturelle læringsperspektivet går ut på at hvis all praksis kan betegnes som læring, så er ikke begrepet om situert læring meningsfullt (Elkjær referert i Elmholdt, 2001). Læring betraktes i det situerte læringsynet som bundet til en bestemt sosial kontekst, og sosial praksis er det eksplisitte utgangspunktet for å forstå læring (Lave & Wenger, 1991, s. 35). Læring og praksis er uatskillelige størrelser, fordi læring er integrert i et individs deltakelse i den sosiale verden. Men skilles det da mellom læring og praksis (Rasmussen, 1999; Elmkjær, 1999)? Hvis all praksis er læring, så er all aktivitet læring - og

da gir ikke begrepet om situert læring mening lenger. Rasmussen og Elmkjær argumenterer for at forskjellen mellom læring og praksis viskes ut i det situerte læringsperspektivet og at begrepene oppløses som analytisk atskilte meningsfylte begreper.

I det situerte læringsperspektivet fastholdes det imidlertid en analytisk distinksjon mellom praksis og læring, noe som tydeliggjøres spesielt hos Lave og Wenger (Elmholdt, 2001, s. 52). Denne begrepsforskjellen kan være noe vanskelig å forstå, da sosiokulturalismen oppfatter læring som å innebære endringer i individets forhold til omgivelsene, og dermed ofte i individets praksis også. Lave og Wenger (1991, s. 36) betrakter imidlertid læring som en prosess som endrer individets ståsted i relasjon til praksis: "Changing locations and perspectives are part of actors' learning trajectories, developing identities and forms of membership". Individet er derimot ikke i en læringsprosess dersom det ikke endrer sitt forhold til virksomheten det deltar i, fremhever Elmholdt. Dermed betegner ikke det sosiokulturelle læringsperspektivet all praksis som læring, kun praksis som forandrer individets ståsted og synspunkter i forhold til praksisen, altså til aktivitetene, identiteten, artefaktene og fellesskapet av viten og praksis, slik at det utvikler identitet og medlemskapsformer.

Hva med subjektet?

Det situerte læringsperspektivet kritiseres også for å neglisjere subjektet og ha for lite fokus på individet (Rasmussen, 1999; Grønbæk Hansen, 1998). Det er jo praksisfellesskapet, ikke enkeltindividet, som er den grunnleggende analyseenheten i et sosialt praksis-perspektiv på læring. Praksisfellesskap er handlesystemer hvor deltakerne deler en felles forståelse av hva de gjør, og hva det betyr for deres liv og for fellesskapet (Nielsen & Kvale, 1999, s. 21). Grønbæk Hansen (s. 12) påstår at "subjektet har en tendens til at forsvinde i praksisfellesskapet" og at individets perspektiv mistes, og hevder at man må se subjekt og struktur hver for seg. Elle (2000) mener at det situerte læringsperspektivet innebærer en for situasjonsbetinget forståelse av deltakere i praksis. Også Anderson et al. (1997) forsvarer individets plass i læringsforskningen og uttrykker en alvorlig bekymring for hvor individet blir av i situert læring. Individet, ikke sosial aktivitet, bør være den viktigste enheten i teorier og forskning om læring, derfor bør man fokusere på hva som foregår i det enkelte individs hode, og ikke bare på ytre observerbar sosial interaksjon.

På den andre siden argumenterer blant annet Greeno (1997) for det situerte eller sosiokulturelle perspektivet på læring, og påstår at læring alltid er å betrakte som en sosial aktivitet som bedre måles som fullverdig deltakelse i fellesskapets sosiale praksis, heller enn som individuelle kunnskaper og ferdigheter som kan fungere uavhengig av kontekst. Den ovennevnte kritikken innebærer også en kategorisering av individ og omverden som atskilte enheter som ikke interagerer. Tanggaard og Nielsen (2006) fremhever viktigheten av de konkrete relasjonene et individ er del av. I det sosiokulturelle perspektivet ser man et individ som et situert subjekt tett vevd sammen med den sosiale verdenen, og som deltakende i relasjoner med andre individer til enhver tid. Dermed kan ikke subjektet isoleres som en analyseenhet for læring. Praksisfellesskap er alle steder og alle deltar på tvers av en rekke ulike praksisfellesskap, og de utgjør grunnleggende generative strukturer som påvirker og påvirkes av personers vanlige deltakelse i praksis (Elmholdt, 2001, s. 55). Læring må som sådan analyseres som individers ulike former for deltakelse på tvers av forskjellige praksisfellesskap (Wenger, 1998).

2.2.4 Vårt sosiokulturelle standpunkt

Som forklart, står det sosiokulturelle læringsperspektivet i kontrast til det kognitive, og en sentral forskjell mellom disse ligger i svaret på spørsmålet om hvorvidt læring er en sosial eller individuell prosess. Antagelig er det beste svaret på dette spørsmålet at læring er *både* en individuell og en sosial prosess, fordi individ og fellesskap forutsetter hverandre gjensidig. De har altså et resiprokt forhold, noe som gjør det vanskelig å skille mellom dem. Et nyere nevrobiologisk syn påstår at læring skjer i synapsene, altså i overgangen mellom hjernens nerveceller. Men det betyr imidlertid ikke at læringen finner sted uavhengig av det som skjer rundt individet som lærer. Arbeidsmåter, organiseringsformer, fysiske omgivelser, kulturelle faktorer og så videre, altså alle forutsetninger for læring har også stor betydning for selve læringen. Samtidig er tenkning individuell ved at man ikke kan tenke uten en aktiv hjerne, og læring innebærer også vekst i de generelle kognitive ferdighetene, som resonnering, planlegging, problemløsning og språkbeherskelse. Men samhandling er en viktig forutsetning for tenkning og læring. I debatten mellom det kognitive og det sosiokulturelle perspektivet på læring står vi nærmest sistnevnte, spesielt fordi kognitivismen opererer med et for ensidig fokus på individuell, objektiv og dekontekstualisert læring. Samtidig er innvendingene mot

sosiokulturalismen av betydning, og vi oppfatter at det finnes spørsmål knyttet til læring som ikke kan besvares av denne teorien alene.

Det kan settes spørsmålstegn ved om deltakelsesmetaforen gir en god definisjon av læring, og om det faktisk er hensiktsmessig å fremprovosere en bestemt metafor for læring som skal veilede hvordan vi jobber som lærere. I det sosiokulturelle perspektivet vektlegges deltakelsesmetaforen, som vi mener har relative fordeler i forhold til tilegnelsesmetaforen i det kognitive synet. Samtidig mener vi at det ikke er ønskelig eller mulig å gi helt opp tilegnelsesmetaforen, blant annet fordi ikke absolutt all kunnskap og læring er situert. Det er umulig å aldri generalisere. Noe av læringens vesen ligger i nettopp menneskers evne til å forberede seg i dag på noe som skal skje i morgen (Sfard, 1998). Slike fenomener er vanskelig å forklare uten å inkludere den lærende sine tidligere erfaringer, og de forutsetter at man kan tilegne seg visse situasjonsuavhengige egenskaper eller kunnskaper som man kan ta med seg fra en situasjon til en annen. Behovet for å kategorisere seg innenfor en bestemt læringsmetafor skyldes kanskje heller tolkning og valg, heller enn logisk nødvendighet. Vårt syn er at man ikke kan leve med eller uten kun én av læringsmetaforene, fordi begge kan tilby noe den andre ikke kan.

Mer overordnet plasserer vi oss uansett innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet og deltakelsesmetaforen. Vi tolker det imidlertid ikke som at ”teaching by telling” bør forbys, at samarbeidslæring er obligatorisk for alle og at undervisning alltid bør være problembasert og situert i en hverdagskontekst. Ingen elever har akkurat de samme behovene og ingen lærere underviser best på nøyaktig samme måte, derfor er det viktig at lærere står på mer enn én metaforisk fot. Deltakende og aktive elever er ønskelig, men en lyttende elev kan også være aktiv. Aktiviteten må ikke nødvendigvis defineres som fysisk synlig virksomhet, som for eksempel muntlig deltakelse - aktiviteten kan også finne sted i hjernen. Som sosiokulturalister vedkjenner vi også det kognitive synet på læring, men mener at man må se læring gjennom praksis for å forstå den. Men læring innebærer også individuelle prosesser, for eksempel er intellektuelle og kroppslige ferdigheter og forståelse en integrert del av individets overordnede sosiale identitetsetablering og dets personlige forandring av deltakelse i praksis (Tanggaard & Nielsen, 2006). Samtidig er læring en større og mer helhetlig prosess som tar for seg hele individet og dets deltakelse og handlinger, og all læring er situert og vevd inn i det daglige.

Vårt ståsted innenfor den sosiokulturelle forståelsen av læring vil farge det empiriske prosjektet i avhandlingen. Som nevnt ovenfor ser vi både muligheter og problemer knyttet til dette læringsperspektivet, men vi ser for oss at det sosiokulturelle og det kognitive synet på læring kan belyse empirien fra ulike ståsteder. Plassert mellom den sosiokulturelle og den kognitive læringsteorien står begrepet om selvregulert læring, som betrakter menneskelig aktivitet som resultat av gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer, adferd og hendelser i omgivelsene. Dette begrepet kan også vise seg å være beskrivende for våre empiriske funn. Empirien vil omhandle plenumssamtaler, og dialogen som redskap står sentralt. Det er ønskelig at kunnskapen og erfaringene til deltakerne i plenumssamtalen skal deles med de andre deltakerne, og læreren må finne tid og arena for slik deling. I det følgende vil tidligere forskning relatert til bruk av samtaler i plenum diskuteres, i tillegg til den ideelle plenumssamtalen og utfordringer knyttet til gjennomføringen av denne.

2.3 Tidligere forskning rundt bruk av plenumssamtalen

Plenumssamtalen er ikke den undervisningsformen med lengst fartstid i klasserommet, og måten den tradisjonelt har blitt brukt på skiller seg noe fra hvordan vi ønsker at den skal være i samfunnsfag i dag. Den lærerstyrte samtalen har vært og er fortsatt vanlig i mange klasserom, og ifølge Aukrust (2001, s. 174) har læreren som regel ordet i så mye som to tredeler av tiden i helklasseundervisning. Hvis læreren først har henvendt seg til elevene, har det ofte vært for å få svar på konkrete spørsmål. Også Klette (2003) og Mercer (1995) poengterer at tidligere forskning i lang tid har vist at klasserom ofte har vært preget av monologisk undervisning og enveiskommunikasjon fra læreren.

I nyere tid har det derimot vært et økende fokus på det sosiokulturelle læringsperspektivet generelt, og viktigheten av dialoger i undervisningen spesielt. Kristiansen (1994, s. 191) skriver at dialogen blir ansett som den beste måten man i en undervisningssammenheng kan tilrettelegge for dannelsesprosesser og en forståelse av seg selv og andre. Gjennom dialog dannes det fellesskap og tilhørighet som legger grunnlaget for det å utvikle seg som menneske, ikke kun rent intellektuelt, men også følelses- og handlingsmessig. Ved bruk av samtaler og dialoger i undervisningen får elevene arbeide med egne erfaringer og tanker, påpekes det, og de får mulighet til å leve seg inn i og forstå andres livsverden. Ifølge Greene (referert i Witherell, 1991) ligger det et stort læringspotensial i det å kunne lytte til og samtale

med andre, og; "Perhaps education can only take place when we can be the friends of one another's minds".

2.3.1 IRF-strukturen

Til tross for en styrket dialogisk bevissthet i skolen, poengterer Aukrust (2003b) at internasjonal forskning fortsatt viser at samtalestrukturene i klasserom ofte domineres av det man kaller IRF-strukturen. Den hyppig forekommende IRF-strukturen handler om at klassesamtalene ofte er tredelte, ved at de består av en initiering (I), gjerne i form av at læren stiller et spørsmål, respons (R) ved at elevene svarer på spørsmålet, før læreren gir en oppfølging (F) eller evaluering (E) av det elevene har sagt. Også Klette (2003) sin forskning gjort i Norge viser tilsvarende funn. I de siste årene har forskningsinteressen knyttet seg til hvilken betydning denne tredelingen har for elevenes læring, og spørsmålet om hvordan kvaliteten ved lærerens oppfølging kan påvirke læringen har stått sentralt (Aukrust, 2001, s. 175).

Aukrust (2003b) påpeker at samtaler preget av denne strukturen kan fungere kontrollerende og passiviserende på elevene fordi læreren kontrollerer alt; spørsmålene til elevene, elevenes svarmuligheter og evalueringen av svarene. Og ofte eksisterer det en forventning om at det kun finnes et korrekt svar på lærerens spørsmål. IRF-strukturen kan dermed hindre utviklingen av elevenes selvstendige tenkning (Aukrust, 2001, s. 83), noe som er uheldig i et fag som samfunnsfag, der man nettopp ønsker å myndiggjøre elever og trene dem i selvstendig refleksjon, tekning og argumentasjon. Det har også blitt argumentert for at denne samtalestrukturen fører til en asymmetrisk maktrelasjon mellom lærer og elever i helklassesamtalen (Aukrust, s. 78).

2.3.2 Makt og kontroll

Selv om de fleste lærere i dag mener at dialogiske aktiviteter er viktige for læring, brukes fortsatt lærermonologer flittig – og dette har ofte med lærerens behov for kontroll å gjøre (Dysthe, 1995, s. 207). Wertsch (1998) hevder at den lærerstyrte klasseromssamtalen har vist seg motstandsdyktig mot forandring fordi den ikke bare skal tjene læring, men også opprettholde makt- og autoritetsrelasjoner i klasserommet (Aukrust, 2001, s. 180). Dialog

bygger på at begge parter kan lære av hverandre, men man kan ikke overse at det spesifikke ved skole nettopp er at læreren har mer kunnskap og innsikt på viktige områder. Dette gir læreren en autoritet som kan bli brukt både positivt og negativt (Dysthe, 2005, s. 111-112). Mange lærere har problemer med å tørre å gi fra seg kontrollen i klasserommet, men Henriksen (1999, s. 19) påpeker hvor viktig det er at man skaper et samtaleideal der ”magten trøder i baggrunden”. Først når lærerens makt og kontroll blir lagt til side, slik at elevene føler at de blir tatt på alvor og at det de sier er viktig, kan man få til gode samtaler, poengteres det. Hvis samfunnsfaglæreren klarer å opptre som en ikke-autoritær autoritet, er det mer sannsynlig at elevene vil kunne gjøre demokratiske erfaringer, skriver Henriksen (, s. 65). Målsetningen bør ifølge Gutierrez, Rymes og Larson (1995) være at lærer og elever sammen kan finne et ”tredje rom” med en felles referanseramme og større maktsymmetri - da kan det i større grad oppstå muligheter for en sann og meningsfull interaksjon og dialog.

2.3.3 Fra et monologisk til et dialogisk klasserom

Samfunnsfagundervisning som vektlegger lærebøker, lærermonologer, forelesninger og det å pugge og lære seg ting utenat, har måtte tåle mye motstand i nyere tid (Ochoa-Becker, 1996). Selv om alle elever trenger en kunnskapsbase og det vanskelig lar seg gjøre å vende seg helt bort fra en mer individuell og tradisjonell form for undervisning, bør hovedfokuset i undervisningen likevel være, i tråd med samfunnsfagets formål, å utvikle aktive og kritiske elever som er i stand til å bidra i demokratiske prosesser i det virkelige liv. For i dagens komplekse kunnskaps- og informasjonssamfunn der lærer og elever har ubegrenset med tilgang på et hav av ulike kilder, er ikke lengre det å kunne gjengi kunnskap eller svare på rene faktaspørsmål det som fremstår som mest givende eller interessant. Klasseromssamtaler preget av IRF-strukturen, kan derfor ikke tenkes å holde mål. Dette vil bli diskutert videre senere i kapitlet. Ifølge Solhaug (2006) må kunnskapen i samfunnsfag bli gjenstand for dialog, debatt og åpen prøving; et syn vi kan se igjen i læreplanene i samfunnsfagene, der det kommer tydelig frem at elevene ikke bare skal kunne lære seg, redegjøre for eller beskrive fagstoff. Det forventes også at de i stor grad skal kunne analysere, utforske, reflektere, vurdere – og ikke minst drøfte og diskutere.

Dysthe (1995, s. 205) understreker også viktigheten av å skape et dialogisk klasserom, nettopp fordi språket er av stor betydning i læringsprosessen. Hun henviser i denne

sammenhengen til Bakhtins dialogbegrep, som impliserer at mening blir skapt gjennom interaksjon med andre, og at den mest grunnleggende siden ved dialogen er at all forståelse er aktiv og sosial. Freire og Shor (1987, s. 11) er også kjent for å understreke dialogens viktighet, og de mener at samtalen er et viktig bidrag for å fremme refleksjon hos elevene og lære dem å være kritiske og skape mening i fellesskap; ”Dialogue is a moment where humans meet to reflect on their reality as they make and remake it”.

2.4 Den ideelle plenumssamtalen

Plenumssamtaler i samfunnsfag kan bidra til å gi elevene den kompetansen, kunnskapen og de ferdighetene de trenger for å kunne delta i samfunnet, som for eksempel diskusjons- og argumentasjonsevner. I tillegg kan plenumssamtalen bidra til å utvikle samfunnsønskelige verdier og holdninger hos elevene, blant annet ved å gi elevene opplevelser og erkjennelser som kan bidra til deres personlige vekst og samfunnsmessige utfoldelse. Elevene kan også bli stimulert og engasjert til større samfunnsdeltakelse, ved at de gjennom plenumssamtaler kan gjøre demokratiske erfaringer, og på den måten forstå viktigheten av å uttrykke seg og dele meninger og oppfatninger.

Men det gjør seg synlig at skal dette potensielle læringsutbyttet realiseres, må det stilles en rekke krav til klasseromssamtalen som undervisningsform. Så hva kreves av en plenumssamtale i samfunnsfag for at den skal kunne beskrives som god, lærerik, formålstjenlig og hensiktsmessig? Mye nyere forskning har etterlyst mer kunnskap om hvordan klasseromssamtaler egentlig bidrar til læring (Aukrust, 2001, s. 173), men det er likevel en rekke sentrale elementer som kan trekkes fram. Fruktbare samfunnsfaglige samtaler i plenum vil for eksempel forvente at det etableres et åpent og aksepterende læringsmiljø som tolerer og respekterer en bredde i tanker og synspunkter. Hvor vellykkede og lærerike plenumssamtaler kan bli vil også avhenge mye av læreren. Læreren er en nøkkelaktør som må tilrettelegge for utforskende samtaler, følge opp det som blir sagt, gi god respons og anerkjenne elevene og være god på relasjonsbygging, i tillegg til å bevege seg bort fra den mye brukte IRF-strukturen.

2.4.1 Et åpent og aksepterende klasseklima

Visse betingelser er avgjørende for at samtaler i plenum skal kunne bidra til at elevene utvikler sine evner til for eksempel å resonnere, vurdere, drøfte og argumentere. I diskusjoner i samfunnsfag kan det være en fare for at elevene begrenser sin deltakelse og sensurerer sine bidrag når samtaler finner sted i plenum, for eksempel ved å være for opptatt av politisk korrekthet i ulike former. Denne faren kan oppstå hvis elevene opplever at det er en forventning i klasserommet fra lærer eller medelever om at de skal ha for eksempel borgerlige, kulturradikale eller sosialdemokratiske holdninger og verdier (Børhaug, 2005). Elever er ofte gode til å gjette slike forventninger om akseptable standpunkter og å tilpasse seg slike forventninger, derfor er det av stor betydning at læreren og elevene sammen skaper et åpent, inkluderende og trygt klasserom der alle elevers deltakelse ønskes og respekteres. En respektfull uenighetskultur er av stor betydning for hvor vellykket diskusjoner og samtaler i plenum vil være (Dysthe, 1995). Det at læreren klarer å etablere et klasseklima der elever kan gi uttrykk for tvil og endre mening og der det er lov til å ha en leken innstilling til usikkerhet og uenighet (Evans, Newmann & Saxe, 1996) anses derfor som viktig, og læreren må tilrettelegge for at man som klasse skal akseptere ulike meninger, tanker og holdninger.

2.4.2 Den viktige lærerrollen

For at plenumssamtalen skal fungere på en best mulig måte, er det tydelig at mye avhenger av lærerens kompetanse og ferdigheter som klasseleder. Helt grunnleggende må det som nevnt tilrettelegges for et trygt og godt klasseklima, men det fremstår også som nødvendig at læreren klarer å gi elevene tid og rom til tenkning og refleksjon. Dysthe (1995, s. 214-215) har også gjennom sin forskning kommet frem til en rekke teknikker man som lærer bør benytte seg av for at plenumssamtaler skal være læringsfremmende og oppleves som givende for flest mulig elever. Hun påpeker særlig viktigheten av at læreren følger opp og verdsetter det elevene bidrar med i plenum. Dysthe mener at læreren bør bruke ”autentiske spørsmål”, ”opptak” og ”høy verdsetting”, tre begreper hun har overtatt fra Nystrand og Gamoran (1991), som også har gjennomført omfattende undersøkelser om den muntlige klasseromsdiskursen (Dysthe, s. 216).

Elevene må få rom til å tenke

Shor (1992, s. 25) skriver at hvis man skal klare å utvikle de kritisk tenkende elevene skolen ønsker, må læreren også være i stand til å ”balance restraint and intervention. She or he must lead the class energetically while patiently enabling students to develop their thoughts, agendas and abilities for leading”. Dette stiller krav til en lærer som ikke svarer på egne spørsmål eller diskuterer med seg selv, men som tilrettelegger for, venter og gir elevene rom til å tenke og gradvis utvikle seg. Igjen; læreren må altså tørre å gi fra seg noe av makten og kontrollen i klasserommet. Mercer (1995, s. 28) skriver at forskning generelt ofte viser at ”teachers tolerate very short silence after asking a question, and that by leaving longer pauses they could encourage a much higher rate of responses from their students”. Skal man få til gode plenumssamtaler med flest mulig deltakere, der elevene får mulighet til å utvikle refleksjonsevnen sin, må altså læreren være tålmodig og la elevene få slippe til. Samtidig er det en viktig balansegang mellom tålmodighet og utålmodighet som Shor poengterer; læreren må selvfølgelig ikke la det gå så lang tid at det blir ubehagelig og kjedelig for elevene. Læreren må klare å opprettholde læringstrykket, og ifølge Sevje og Gustafson (2009) er nettopp effektiv utnyttelse av tiden et av de viktigste kjennetegnene ved god undervisning.

Åpne og autentiske spørsmål

Dysthe (1995, s. 214) fant i sin egen forskning at det å bruke *åpne og autentiske spørsmål*, fungerte som viktige redskaper for å involvere elever i undervisningssamtaler. Ved å stille spørsmål som det ikke finnes noe konkret fasitsvar på, kan man få elevene til å reflektere og fundere på egenhånd, uten at de behøver å være redde for å svare feil. Spørsmål av for eksempel Sokratiske art, som ”hva mener du med det”, ”kan du forklare dette nærmere”, ”hvorfor tror du at noen mener det?” og lignende, forutsetter i stedet at elevene tenker selvstendig, og kan gi dem en større innsikt i og forståelse for ulike temaer. Kristiansen (2004, s. 195) påpeker også at det i klasseromsdialoger ikke bør være fokus på å finne et korrekt svar. Samtalens karakter bør være av en slik form at et fasitsvar nettopp er svært vanskelig å finne.

I denne sammenhengen kan det for eksempel være aktuelt for samfunnsfaglæreren å trekke inn problemorientert undervisning, som er en undervisningsform som i stor grad baserer seg på bruk av åpne spørsmål. Problemorientert undervisning kan defineres på denne måten:

”Issue-centered learning focuses on problematic questions that need to be addressed and answered, at least provisionally (...). The questions may address problems of the past, present and future. They may involve disagreement over facts, definitions, values and beliefs” (Evans, Newmann & Saxe, 1996, s. 2). Problemorientert undervisning er altså en form for undervisning som i stor grad fremhever at mange spørsmål ikke nødvendigvis har et tydelig, konkluderende eller riktig svar. Det påpekes også at mange forskere har funnet at elever som blir oppfordret til å utforske og diskutere kontroversielle spørsmål og temaer, og som får anledning til å uttrykke personlige meninger, i større grad enn andre kan utvikle politiske holdninger som støtter demokratideltakelse. Elevene kan bli mer politisk engasjerte, utvikle en større politisk selvtillit, bli mer interesserte, reflekterte og få en dypere forståelse for fagstoffet de diskuterer (Hahn, 1996).

Åpenhet eller tvetydighet?

Det at det ikke finnes noe fasitsvar, kan muligens være en pådriver for at elevene vil tørre å delta og uttrykke meningene sine i større grad (Dysthe, 1995). Mange er redde for å svare feil, og kan derfor kvie seg for å delta i samtaler når de vet at læreren forventer et spesifikt svar. Hvis læreren klarer å implementere en tradisjon for bruk av åpne og autentiske spørsmål, vil elevene få et større spillerom til å komme med egne tanker, påstander og meninger, uten å trenge å bekymre seg for om de svarer feil eller ikke. Men på en annen side kan det å få elever til å forstå at det faktisk ikke finnes et fasitsvar samtidig bli en pedagogisk utfordring. For å få elevene til å delta aktivt i klasseromssamtaler, må læreren klare å gjøre elevene komfortable med tvetydigheten og usikkerheten som kan oppstå med en slik form for undervisning. Det at det ikke finnes et endelig svar kan nok for mange være både uvant og frustrerende, mener Evans et al (1996, s. 4). Læreren vil derfor få en viktig oppgave med å hjelpe elevene til å forstå at de likevel gjør intellektuell fremgang og utvider forståelsen sin, selv om de ikke får en helt tydelig bekreftelse på om det de sier er rett eller galt (Evans et al.).

Læreren bør bruke ”opptak” og ”høy verdsetting”

Teknikken som blir kalt ”opptak” mener også Dysthe (1995, s. 214) er et viktig karakteristisk trekk ved gode, dialogiske undervisningssamtaler. Det betyr å integrere elevenes svar i neste spørsmål og på den måten få eleven til å reflektere videre på det dem selv har sagt. Hvis elever rekker opp hånden for å dele noe muntlig, er sannsynligheten større for at de vil føle at

bidraget er verdifullt hvis læreren faktisk gjentar og bruker det som blir sagt, eller stiller passende oppfølgerspørsmål. Dette henger også nært sammen med en ”høy verdsetting” av det elevene sier (Dysthe, s. 215). Hvis læreren bygger videre på elevenes innspill slik at det styrer samtalens videre forløp, blir det tydelig signalisert at elevenes tanker og ideer er verdifulle, og dette kan føre til en styrkning av elevenes akademiske selvbylde.

Læreren må forsøke å trekke ut det som er bra og aktuelt i det som blir sagt i plenum i klasserommet, bruke det videre i undervisningen og på denne måten la elevene få en opplevelse av at bidragene deres er viktige og en del av en felles kunnskapsbygging i klasserommet. Selv om lærerrespons som ”ok”, et nikk, eller ”fint” også er verdsetting, så er det verdsetting på lavt nivå, ifølge Dysthe (1995, s. 216), som videre skriver at rosen elevene får i helklassesamtaler må være konstruktiv og spesifikk; Elevene må tydelig få vite hva som var bra ved det de sa, noe som kan føre til større faglig selvtillit og motivasjon til å delta muntlig i plenum også ved senere anledninger.

Anerkjennelse

Det at læreren bruker opptak og høy verdsetting, gir respons og tilbakemelding på bidragene elevene kommer med i plenumssamtaler, henger nært sammen med å gi elevene anerkjennelse. Elevene er ofte avhengige av, og har forventninger om å få en form for bekreftelse fra læreren sin. Når elever forsøker å dele sin tanker og opplevelser i plenum, kan det ifølge Bae (1992) karakteriseres som både et håpefullt prosjekt og et vågestykke fra elevene sin side. De kommuniserer gjerne i håp om å bli sett, men fordi de er sårbare og avhengige, er det også en risikofylt innsats. Tar de sjansen på å dele tanker og følelser, vil bestandig muligheten for å bli misforstått, avvist, oversett og invadert være tilstede. Elever trenger bekreftelse, men er samtidig redde for å oppleve avkreftelse. Som også Dysthe (1995) påpeker, får derfor læreren en viktig rolle med å tydeliggjøre for elevene at innspillene de kommer med er viktige og settes pris på. Hvis elevene gjør anerkjennende relasjonserfaringer, kan det ifølge Bae også legge grunnlag for holdninger som åpenhet, initiativ, kreativitet, respekt for andres integritet, evne til å lytte og lignende, noe som er viktige egenskaper og verdier for kommende deltakere i et demokratisk samfunn.

Lærer-elev-relasjonen

Bae (1992) understreker også at det å gi elever anerkjennelse, er viktig for opprettholdelsen av en god relasjon med lærer og elev, da forholdet disse imellom kan virke inn på elevenes ønske om å delta i plenumssamtaler. Det foreligger flere metaanalyser som beviser en sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev-relasjonen og elevenes læring, atferd og følelser samt psykososiale funksjon (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3), og som impliserer denne relasjonens mulige påvirkning på elevenes muntlige deltakelse. Et eksempel er Cornelius-White (2007) sine funn som oppsummert viser at en positiv relasjon mellom lærer og elev fremmer elevenes kritiske og kreative tankegang, deltakelse og initiativ, motivasjon for læring, selvfølelse, sosiale ferdigheter og relasjoner til medelever. Metastudien fremholdt følgende karakteristikker ved læreren som kan fremme gode forhold til elevene: empati, varme, en støttende holdning og en ikke-dirigerende væremåte. En annen metaanalyse (Roorda & Koomen, 2011) rettet søkelys mot den klare sammenhengen mellom lærer-elev-relasjonen og elevenes faglige engasjement, som skyldes at relasjonen påvirker elevens motivasjon, aktivitet og engasjement for læringsaktiviteter. Også Nurmi (2012) fant en positiv sammenheng mellom positiv lærer-elev-relasjon og høy skolefaglig motivasjon og engasjement samt faglig styrke hos elevene.

Læreren evne til å bygge gode relasjoner til elevene sine er altså viktig, og elevenes forhold til læreren sin kan ha stor betydning for om de velger å delta muntlig i plenumssamtaler eller ikke. Elever som har positive relasjoner til læreren sin er mer motivert til å jobbe med faglige aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3), som for eksempel nettopp muntlige plenumsaktiviteter. Det finnes ikke et fasitsvar på hvordan en lærer kan skape gode relasjoner, men Rimm-Kaufman (2012) definerer positive relasjoner mellom lærer og elev slik: Læreren viser at han trives med elevene, forholder seg til dem på en responsiv og respektfull måte, tilbyr elevene adekvat hjelp og støtte i både faglige og sosiale utfordringer, hjelper dem med å reflektere over egen læring og tenkning og viser at han kjenner elevenes bakgrunn, interesser, emosjonelle behov og faglige nivå. Det er viktig at læreren møter elevene sine med empati, trygghet, respekt og forutsigbarhet (Hughes, Cavell & Willson, 2001). I tillegg ønsker elever at lærere skal være snille, lyttende, humoristiske, interesserte i elevene og deres liv, vise at de stoler på elevene og ivareta alle (Lapointe, Legault & Batiste, 2005; Sørli & Nordahl, 1998). Tenåringer er særlig opptatt av at læreren viser dem respekt, toleranse og omsorg (Wentzel, 2002), og blir ”særlig sårbare når de opplever at læreren

ignorerer dem, ikke bryr seg om dem eller møter dem på en negativ måte”

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6) – noe som igjen understreker viktigheten av å gi elever respons og anerkjennelse når de bidrar muntlig i timene.

2.4.3 Er IRF-strukturen læringsfremmende eller læringshemmende?

Mye kritikk har blitt reist mot IRF-strukturen som ofte preger klasseromsamtalene, og skal plenumssamtalen i samfunnsfag være hensiktsmessig, kan mye tyde på at man bør bevege seg bort fra denne samtalestrukturen. Men et forsvar for denne dialogformen hviler nettopp på viktigheten av opptak og høy verdsetting, og hvordan læreren evaluerer og responderer på det elevene sier. Det som er avgjørende for elevenes læring er altså ikke IRF-strukturen i seg selv, argumenteres det, men hvorvidt læreren klarer å bygge videre på elevenes utsagn (Aukrust, 2001, s. 182). Det påpekes også at denne samtaleformen har en innebygd ”reparasjonsstruktur” som gir læreren mulighet til å korrigere elevbidragene og få frem det korrekte svaret (Aukrust, s. 183).

Det har også blitt stilt spørsmålsteget ved hvor passive roller elever egentlig tar i et klasserom, selv om læreren legger opp til en undervisning som i stor grad er lærerstyrt. Forskning gjort av Candela (1999) viser for eksempel at samtaledynamikken i et klasserom kunne endre seg i situasjoner der temaene som ble tatt opp var viktig for elevene. For eksempel kunne de stille seg kritiske til lærerens framstilling, og de evaluerte seg selv og medelever, noen ganger i motsetning til lærerens vurdering. Dette viser at elever ikke nødvendigvis tar de rollene de får tildelt (Aukrust, 2001, s. 184). Elever kan selv bidra til å forandre maktsymmetrien, og fremme det naturlige dialogiske som finnes i alle klasserom. For eksempel har Gutierrez, Rymes og Larson (1995) skrevet om maktkampen mellom lærer og elever og vist at elever kan utvikle ulike motstandsstrategier hvis læreren har en fjern og ensrettet undervisning. Forskningen deres understreker viktigheten av å forene lærerens monologiske undervisning med den potensielle flerstemmigheten som finnes i et klasserom.

IRF-strukturen blir likevel kritisert for svak initierings- og turtakingsrettigheter og fravær av autentiske spørsmål og aktiv deltakelse (Aukrust, 2001, s. 185), noe som kan virke læringshemmende for mange elever. Det kan også være like realiserbart å bruke opptak og høy verdsetting ved bruk av en mer dialogisk undervisningsform med åpne og mer

problematiske og komplekse spørsmål - som ikke fordrer fasitsvar. En hensiktsmessig plenumssamtale i samfunnsfag som skal imøtekomme fagets kompetansemål og formål, bør derfor i stor grad forsøke å legge til rette for utforskende dialoger som fremmer elevenes selvstendige refleksjon, drøfting og kritiske tenkning, og bevege seg bort fra en plenumssamtale med et for sterkt fokus på spørsmål-og-svar-sekvenser.

2.5 Plenumssamtalens utfordringer

Å gjennomføre undervisning med den form for plenumssamtale fremmet ovenfor, kan selvfølgelig være krevende og utfordrende å realisere for mange lærer. Det vil nemlig forventes at man som klasseleder tørr å miste noe av kontrollen i klasserommet, er fleksibel og god til å improvisere og stille spørsmål, og faktisk klarer å utnytte spontant det relevante som elevene kommer opp med. Det er liten tvil om at det er mye enklere å skape et monologisk enn et dialogisk klasserom (Dysthe, 1995, s. 209), men uten dialog kan det bli vanskeligere å skape en felles referanseramme, og som lærer vil man da i mindre grad kunne ta hensyn til elevenes egne erfaringer og bakgrunnskunnskaper (Dysthe, s. 206). Samfunnsfaglærere bør derfor forsøke å implementere ”den ideelle plenumssamtalen” i undervisningen sin, men det er også viktig å være oppmerksom på de potensielle utfordringene denne undervisningsformen står ovenfor.

2.5.1 Deltakelse og ulike elevtyper

Språket er som tidligere nevnt sentralt for læringsprosessen, og ifølge Dysthe (1995, s. 221) bør derfor så mange elever som mulig oppfordres til å delta i det dialogiske klasserommet. Det å ytre og formulere seg, skriver hun videre, er en viktig del av sammenbindingsprosessen mellom allerede eksisterende og ny kunnskap. Elevene må derfor få sjansen til å bruke språket og få trening i å samtale - det holder altså ikke bare å lytte om læringsutbyttet skal bli best mulig. Klasserommet må være en demokratisk arena som skaper samfunnsengasjement og deltakelse blant elevene (Stray, 2011, s. 125), og det demokratiske idealet er et samfunn der alle blir inkludert (Stray, s. 11), men alle som jobber som lærere vet hvor utfordrende det kan være å inkludere mange elever i muntlige samtaler. I et klasserom vil det alltid være både introverte og ekstroverte elever med ulike forutsetninger for å delta i klasseromssamtaler. Det er gjerne få elever som er muntlig aktive, og vanligvis er det de samme som tar på seg rollen

som ”de som snakker” i alle timer (Dysthe, s. 211). Dette kan også skape en skjev maktbalanse mellom elevene, der noen jevnlig får muligheten til å dominere. Så hvis det er slik som Dysthe skriver; Hva med alle elevene som ikke ønsker eller er komfortable med å delta i plenumssamtaler i samfunnsfag? Lærer de mindre, og blir de mindre demokratisk deltakende enn de som faktisk engasjerer seg?

Det kan selvfølgelig antas at de elevene som ikke deltar muntlig er ivrige lyttere, og derfor også opplever å få et godt læringsutbytte av alle samtalene som foregår i plenum i samfunnsfag. Men Dysthe (1995, s. 211) poengterer at et sentralt problem med plenumssamtalen er ofte at medelever ikke er flinke til å lytte til hverandre. De forventer sjeldent å lære noe av jevnaldrende, fordi det medelevene sier ofte har liten status som kunnskap. Dette fører til at flerstemmigheten som finnes i et klasserom ikke blir utnyttet, men ofte forblir taus. Læreren får derfor en viktig oppgave med å understreke og overbevise elevene om at de er viktige ressurspersoner for hverandre.

Læreren må også tydeliggjøre viktigheten av at så mange som mulig deltar i klassedemokratiet, og vektlegge hvor viktig det er å engasjere seg. Elevene vil kanskje lære mer, og ved at læreren for eksempel omdirigerer plenumssamtalen eller henvender seg til enkeltelever med mindre ”makt” i klasserommet (Hahn, 1996, s. 35), kan det også tenkes at det vil fremme demokratiske verdier og holdninger blant flere, nettopp fordi de får muligheten til å bli hørt. Dette bør likevel gjøres med forsiktighet. Manglende deltakelse betyr ikke nødvendigvis at man føler seg maktesløs eller er uengasjert og likegyldig. Sjenanse og manglende kunnskap er også utfordringer for deltakelse i plenumssamtalen. For å tilrettelegge for at også sjenerte og elever som ikke er like verbalt og faglig sterke skal delta, må læreren ofte være bevisst på å differensiere undervisningen og gjøre noen pedagogiske grep som muligens kan føre til større aktivitet. For eksempel foreslår Dysthe (1995) at kan man la elevene få tid til å tenke og skrive før en samtale, eller la de jobbe sammen i små grupper slik at de får testet ut meningene sine blant noen få, før de eventuelt blir med i en felles plenumssamtale.

2.5.2 Bråk og uro

En annen pedagogisk utfordring ved muntlighet i klasserommet handler om at alt skjer der og

da, og at manglende konsentrasjon, støy og uro dermed kan være ødeleggende (Hertzberg, 2003, s. 139). Stray (2011, s. 137) henviser også til forskning som viser at det norske klasserommet er preget av mye bråk, og at et klasseromsklima preget av uro gir et dårlig utgangspunkt for å fremme fruktbare og lærerike plenumssamtaler. Skal man klare å få til gode plenumssamtaler, bør man derfor også jobbe med både lytterrollen, respekt for andres uttalelser og med publikums evne til å gi god respons, skriver Hertzberg (s. 139). I et demokratiperspektiv er det også uheldig hvis elevene til stadighet opplever at de ikke blir lyttet til. Da kan de kanskje miste lysten til å delta og få følelsen av at det er meningsløst å bidra til fellesskapet, også på et samfunnsmessig plan. Uro kan også være en grunn til at mange lærere faktisk kvier seg for å gi fra seg kontrollen i klasserommet. Englund (2004) er for eksempel en teoretiker som argumenterer for at læreren må trekke seg tilbake hvis det skal oppstå gode deliberative samtaler mellom elevene, men de fleste kjenner til problemet med et støynivå som da ofte vil ta overhånd. Få elever klarer å ta ansvar for egen læring, og blir de satt til å diskutere helt på egenhånd kan samtalene raskt ende med å handle om ikke-samfunnsfaglige temaer.

2.5.3 Tidspress

Selv om mange samfunnsfagslærere kanskje har et ønske om å skape gode plenumssamtaler ved å legge til rette for å finne ”det tredje rom”, ha åpne dialoger, utforske og skape felles mening i samarbeid med elevene, sette i gang fruktbare diskusjoner, gå i dybden på temaer man merker at elevene engasjerer seg i og synes er spennende og så videre, er ikke alltid det ideelle det reelle. Mercer (1995, s. 29) tar opp et svært aktuelt og viktig tema når han skriver at for de fleste lærere er ”the crucial issue in maintaining a suitable balance between, on the one hand, offering children opportunities for open-ended exploration and discussion, and on the other, fulfilling a responsibility for achieving established curriculum goals”. Dette kan være noe flere lærere vil kjenne seg igjen i; Selv om man gjerne vil, er det ikke alltid gjennomførbart eller enkelt å finne den gode balansen mellom tålmodighet og utålmodighet.

Grunnet rammefaktorer som tidspress, de overordnede og velplanlagte målene man har for timen, bevisstheten om alt fagstoff som må presenteres og alle kompetansemålene man skal igjennom, kan det fort skje at muligheten for gode plenumssamtaler blir oversett og bortprioritert. Aukrust (2001, s. 190) påpeker også at den demokratibyggende samtalen

læreplanen inviterer lærere og elever til å gå inn i, sjeldent forekommer. Men til tross for de mange utfordringer som er knyttet til gjennomføringen av den ideelle plenumssamtalen, bør likevel samfunnsfaglærere strebe mot et mål om å få til gode, åpne, lærerike og utviklende samtaler i plenum, blant annet fordi denne undervisningsformen kan bidra til å realisere fagets formål som er gitt i den nasjonale læreplanen.

2.6 Læreplanen i Politikk og menneskerettigheter

Den norske skoleloven av 1848 fastslår at skolens hovedformål er å gi elevene kunnskaper og ferdigheter som et medlem av statssamfunnet bør besitte (Lorentzen, 1991). Det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige utgangspunktet for opplæringsloven er gitt i den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011). I tillegg til de overordnede opplæringsmålene gitt i den generelle læreplanen, finnes det fagspesifikke formål med programfaget Politikk og menneskerettigheter i norske skoler, gitt i den nasjonale læreplanen i Politikk, individ og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Denne læreplanen stadfester fagets formål, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål.

Selv om det er verdifullt for lærere og elever at det eksisterer en nasjonal læreplan i Politikk, individ og samfunn, finnes det imidlertid flere utfordringer for lærere i Politikk og menneskerettigheter som forholder seg til denne. En sentral vanskelighet ligger i det at læreplanen i Politikk, individ og samfunn ikke definerer hvilke arbeidsmåter og undervisningsmetoder som kan og bør brukes. Det er i tillegg gjort lite empirisk forskning for å undersøke mulighetene og begrensningene knyttet til ulike arbeidsformer når det kommer til oppfyllelsen av formålet med faget, undervisningen i de grunnleggende ferdighetene og oppnåelsen av kompetansemålene. Disse manglene utgjør en svakhet og utydelighet, og kan være en hovedutfordring som gjør det vanskeligere å undervise i Politikk og menneskerettighetsfaget (Børhaug, 2005, s. 171).

Som lærer i Politikk og menneskerettigheter har man altså, tross visse begrensninger, et relativt stort spillrom. Det er derfor viktig at man tenker nøye gjennom hvordan fagets formål, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål kan begrunne valg av arbeidsmåter. Ofte blir plenumssamtaler ansett som en god og hensiktsmessig undervisningsmetode i

Politikk og menneskerettigheter, noe som kan legitimeres på flere måter med grunnlag i læreplanen.

2.6.1 Formål med faget

Læreplanen i Politikk, individ og samfunn beskriver Politikk og menneskerettighetsfagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Formålet med faget er blant annet å ”utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger knyttet til liv og virke sammen med andre i et samfunn”. Det er også viktig at faget gir elevene ”kompetanse som kan danne grunnlag for deltakelse i arbeids- og yrkesliv og for videre studier”. Et annet sentralt formål med faget er å gi elevene ”opplevelse og erkjennelse som grunnlag for personlig vekst og samfunnsmessig utfoldelse i et livslangt perspektiv”. Programfaget skal også være et ”allmenndannende fag som skal stimulere til engasjement og demokratisk deltakelse gjennom arbeid med verdi- og samfunnsspørsmål”. I arbeidet med å realisere fagets formål blir plenumssamtalen som undervisningsmetode ofte brukt av lærere i Politikk og menneskerettigheter.

Kunnskap og ferdigheter

For det første kan plenumssamtalen i form av dialoger og diskusjoner benyttes i Politikk og menneskerettigheter for at elevene skal utvikle kunnskap og ferdigheter som er knyttet til liv og virke sammen med andre i et samfunn, som for eksempel kunnskap om og ferdigheter i resonnering og argumentasjon, som utgjør en del av den kompetansen som er nødvendig for å delta i arbeids- og yrkeslivet og for videre studier. I plenumssamtaler med diskusjoner kan elevene lære å argumentere på en virkningsfull måte og de kan tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som gjør at ytringene deres fører frem, altså resonnementsferdigheter.

Evnen til å kunne delta i en diskusjon er nyttig og aktuell på mange områder i liv og virke sammen med andre i et samfunn, da ”svært mye av den sosiale interaksjonen er diskusjon i en eller annen form” (Børhaug, 2005, s. 176). Elever vil ha nytte av undervisning der de må begrunne påstandene sine og konstruere motargumenter (Mork, 2006, s. 135), da vil de kunne utvikle sine evner til å resonnerere og diskutere. Plenumssamtaler i Politikk og menneskerettigheter kan også bidra til å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg presist, å delta i samtaler som likeverdige partnere og å lytte og respondere på andres synspunkter -

evner som er forutsetninger for aktiv deltakelse på alle områder i samfunnet (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2011).

Holdninger og verdier

For det andre kan plenumssamtalen benyttes for at elevene skal utvikle viktige holdninger og verdier, for eksempel gjennom opplevelser og erkjennelser som gir grunnlag for personlig vekst. En måte dette kan gjøres på i praksis, er bruke plenumssamtalen for å gi elevene forståelse av likeverd som en verdi, for eksempel ved å la plenumssamtalen ta form som en ekte dialog rundt et etisk dilemma, der idealet er at samtalen skal være basert på likeverd, gjensidighet og tillit, elevene opplever hverandre som unike personer som de aksepterer og respekterer og elevene føler seg inkludert. Hvis læreren og medelevene respekterer, interesserer seg for og setter pris på elevens deltakelse i plenumssamtalen, kan dette gi eleven opplevelser og erkjennelser som gir grunnlag for utvikling av verdier og holdninger knyttet til det å leve og arbeide sammen med andre i samfunn.

Plenumssamtalen formet mer som et rollespill, der elevene for eksempel blir tildelt holdninger og verdier som står i motsetning til etikken i samfunnet de er en del av, og spiller ut dialoger der enkelte grupper, for eksempel jentene, ikke lyttes til eller respekteres fordi de ikke er likeverdige eller likestilt, kan være en annen måte å gi elevene opplevelser og erkjennelser som danner grunnlag for personlig vekst. Rolletaking kan føre til mer engasjement og ekte samspill blant elevene og gi dem bredere perspektiv og større forståelse (Dysthe, 1995, s. 217), så i stedet for å for eksempel holde et normativt enveisforedrag om holdninger kan det derfor være mer hensiktsmessig å bruke plenumssamtalen for å gi elever opplevelser som lar dem erfare ulike demokratiske verdier og holdninger i praksis.

Demokratisk deltakelse

For det tredje kan plenumssamtaler i Politikk og menneskerettigheter rundt verdi- og samfunnsspørsmål bidra til å stimulere elevene til engasjement og demokratisk deltakelse. Muntlig deltakelse kan skape demokratisk kompetanse hos elevene (Solhaug, 2006, s. 238), spesielt er den demokratiske dialogen, der man stiller kontroversielle spørsmål og åpner for debatt, formålstjenlig i forberedelsen til demokratisk deltakelse. Samtaler kan fremme refleksjon, kritisk tankegang og meningsskaping blant elevene i fellesskap (Freire & Shor,

1987, s. 11), og et dialogisk klasserom er en forutsetning for demokrati; et flerstemmig klasserom er nødvendig både for å lære fag og for å lære å tenke selvstendig, men også som en modell for hvordan mennesker fungerer i et demokratisk samfunn (Dysthe, 1995, s. 230). Klasserommet må være en demokratisk arena som skaper samfunnsengasjement og deltakelse blant elevene (Stray, 2011, s. 125), og samtaler i form av dialoger og diskusjoner kan være arenaer der elevene lærer både for og gjennom demokrati.

For at plenumssamtaler skal bidra til demokratisk deltakelse må de være åpne, utforskende og kritiske. Det å la elevene høre ulike synspunkter som de må forstå og respektere kan være god læring for demokrati. Deliberative samtaler bør fremme demokratiet som aktiv deltakelse og la elevene lære gjennom demokrati, og da må samtalene ifølge Englund (2004, s. 257) gi rom for ulike perspektiver, deltakerne må være tolerante og vise respekt for andre, elevene må bygge en kollektiv vilje, man må tørre å stille seg kritisk til tradisjonelle oppfatninger, i tillegg til at elevene bør få ha argumentative samtaler uten lærerens tilstedeværelse (Solhaug, 2006, s. 240).

Lærerens rolle i samtalen innebærer å oppmuntre alle elevene til å dele egne synspunkter som tilskudd til en felles kunnskapsbygging (Dysthe, 1995, s. 211). Men hvor går egentlig grensen for denne felles kunnskapsbyggingen? Som oppdragelsesinstitusjon har skolen en viktig oppgave i å videreformidle samfunnets verdier og holdninger, og det kan derfor virke noe paradoksalt at læreren på den ene siden skal tilrettelegge for en dialog der alles perspektiver og meninger er tillatt, og på den andre siden være retningsgivende og nyansere og problematisere det elevene sier for å fremme hva som anses som ”riktig”. Det er viktig at læreren forholder seg bevisst til fundamentalistiske, radikale eller antidemokratiske meningsytringer (Englund, 2004, s. 259) og gir uttrykk for at noen argumenter ikke godtas (Evans, Neumann & Saxe, 1996) eller ikke er demokratisk holdbare (Stray, 2011, s. 119). Det finnes grenser for hvor langt ytringsfriheten går, og læreren må være en tydelig verdiformidler (Ochoa-Becker, 1996).

Men blir egentlig diskusjonene så ”åpne, sanne og utforskende” da? Det kan nok argumenteres for at de likevel blir det, nettopp fordi måten man kommer frem til ”det felles beste” på er ut ifra en prosess der alle parter får muligheten til å ytre seg og fremme sine synspunkter (Solhaug, 2006, s. 240). Lærerens oppgave er deretter å gi uttrykk for hvilke svar og argumenter som kanskje er bedre, aktuelle og mer aksepterte enn andre (Evans, Newmann

& Saxe, 1996). Læreren trenger ikke eksplisitt å si at noe er feil, men gi hint og pekepinner (Hahn, 1996). For som også Ochoa-Becker (1996, s. 10) understreker: ”Young people need guidance when it comes to values and value decisions”. Det er også slik i et reelt demokrati at man må finne frem til en felles løsning, en konsensus, som er til flertallets beste. Men det skal ikke være ulovlig å være uenig, skeptisk og kritisk.

2.6.2 Grunnleggende muntlige ferdigheter

Læreplanen i Politikk, individ og samfunn beskriver også de grunnleggende ferdighetene i Politikk og menneskerettighetsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6). Som grunnleggende ferdighet innebærer det å kunne uttrykke seg muntlig i dette faget ”å presentere samfunnsfaglige tema slik at framstillingen er forståelig for andre”. Videre krever det evne til å kunne ”samtale om og diskutere aktuelle samfunnsspørsmål og begrunne synspunkter og holdninger ut fra faglige kunnskaper”. Muntlige ferdigheter i faget vil også innebære å ”lytte og gi god respons til andre”. Å bruke plenumssamtaler i Politikk og menneskerettigheter kan være en hensiktsmessig arbeidsmetode for å utvikle elevenes grunnleggende muntlige ferdigheter i faget.

En godt forberedt plenumssamtale kan gi svært god anledning til trening av elevers muntlige ferdigheter (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2011, s. 36). Som nevnt vil plenumssamtalen kunne bidra til å utvikle elevenes kunnskap om og ferdigheter i resonnering og argumentasjon, og dermed deres evne til å samtale om og diskutere aktuelle spørsmål i samfunnet og begrunne egne og andres synspunkter og holdninger, for eksempel med grunnlag i egne opplevelser og erkjennelser fra tidligere plenumssamtaler. Samtaler i plenum vil også gi elevene læring om hva det innebærer å lytte til andre og gi respons. Samtidig kan andre elever og læreren kan fungere som modeller for hvordan man kan legge frem samfunnsfaglige tema på en forståelig måte, hvordan man samtaler og diskuterer og hvordan man lytter og responderer. Plenumssamtaler kan dermed på flere ulike måter bidra til å utvikle elevenes grunnleggende muntlige ferdigheter.

2.6.3 Kompetansemål

De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. Gjennomgående i listen over kompetansemål i Politikk og menneskerettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 11) finner man verbene ”drøfte” og ”diskutere”, for eksempel i kompetansemålene ”drøfte sammenhenger mellom verdier, holdninger og politiske handlinger” og ”diskutere massemedienes rolle som internasjonal aktør”. I tillegg innebærer kompetansemålene at elevene tilegner seg mye kunnskap om de ulike hovedområdene i faget.

Plenumssamtaler kan på flere måter være en nyttig læringsmetode i Politikk og menneskerettigheter for å hjelpe elevene med å nå de ulike kompetansemålene i faget knyttet til diskusjon og drøfting, som beskrevet i forbindelse med hvordan plenumssamtaler bidrar til å utvikle elevenes evne til resonnering og argumentasjon. Undervisningsmetoden som innebærer at elevene og læreren i fellesskap og samspill skaper mening og læring gjennom interaksjon og felles forståelse er også ifølge mange pedagoger, for eksempel Dysthe (1995, s. 204), meget hensiktsmessig for å øke elevenes kunnskapslæring. Samtalen er den viktigste og mest grunnleggende måten å videreføre kunnskap på, ifølge Säljö (2002). Plenumssamtalen i Politikk og menneskerettigheter kan altså være en god undervisningsmetode som bør benyttes i samspill med andre metoder i arbeidet med kompetansemålene i faget.

3 Metode

Hittil har avhandlingen tatt for seg teori knyttet til det sosiokulturelle læringsperspektivet, tidligere forskning rundt bruk av plenumssamtalen, den ideelle plenumssamtalen og vanskeligheter knyttet til denne, samt læreplanen i Politikk og menneskerettigheter. I teorikapittelet har vi dermed skissert en teori som begrunner hvorfor og hvordan plenumssamtaler bør utføres i samfunnsfag generelt, og i Politikk og menneskerettigheter spesielt. Kapittel 2 beskriver med andre ord et idealisert bilde av hvorfor og hvordan en samfunnsfagslærer bør bruke plenumssamtalen som undervisningsmetode. Forskningen vår har imidlertid som formål å undersøke hvordan en samfunnsfagslærer begrunner sin bruk av plenumssamtaler, og hvilke erfaringer elevene faktisk har med denne undervisningsformen. Hensikten med dette kapittelet er å gjøre rede for og begrunne vårt valg av forskningsdesign og drøfte etiske refleksjoner og troverdighetsspørsmål knyttet til den metodiske tilnærmingen vår. Vi ønsker å tydeliggjøre hva vi har gjort for å samle inn data og resultater, da det er viktig å eksplisitt beskrive og synliggjøre datainnsamlingsprosessen for å styrke resultatenes troverdighet (Thagaard, 2009). Først vil vi gjøre rede for vårt valg av forskningsdesign, derunder valg av metode og informantutvalg. Videre vil vi beskrive dataanalysemetoden, før vi presenterer etiske refleksjoner relatert til undersøkelsen vår. Til sist vil vi drøfte studiens troverdighet ut fra krav om reliabilitet og validitet.

3.1 Problemstilling

Plenumssamtalen som undervisningsmetode antas å være hyppig brukt blant samfunnsfagslærere i arbeidet med å oppfylle fagets formål, utvikle elevenes grunnleggende muntlige ferdigheter og hjelpe dem med å nå de ulike kompetansemålene. Målet med vår forskning har vært å undersøke hvordan en lærer og ti elever vurderer bruken av denne metoden i faget Politikk og menneskerettigheter. Formålet for avhandlingen vår er å bedømme hvorvidt bruken av plenumssamtalen både fra et lærer- og elevperspektiv ansees som en passende undervisningsmetode i samfunnsfag, og diskutere hvordan den kan bli brukt på en hensiktsmessig måte. Problemstillingen for denne avhandlingen lyder derfor som følger: *Hvordan begrunner en samfunnsfagslærer sin bruk av plenumssamtaler, og hvilke erfaringer har elever med denne undervisningsformen?*

Vi ønsker å undersøke om elevenes erfaringer, opplevelser, tanker og følelser knyttet til plenumssamtaler samsvarer med lærerens intensjoner og meninger om samtalenes funksjon. Er plenumssamtalen fra et lærer- og elevperspektiv en hensiktsmessig og passende undervisningsmetode som bidrar til å skape læring? Hvordan bør den i så fall brukes og hva kan elevene lære av den? Og hvem lærer mest av denne dialogiske arbeidsmåten og hvorfor? Undersøkelsen vår har relevans for praksisfeltet, blant annet fordi muntlige ferdigheter som samtaler og diskusjoner er viktig i samfunnsfag (Solhaug, 2006, s. 238), noe som legitimerer hyppig bruk av samtaler i plenum. Det er derfor viktig at det blir satt fokus på elevers faktiske opplevelser og erfaringer knyttet til denne undervisningsmetoden. Prosjektet vårt vil også være relevant for forskningsområdet, fordi elevperspektivet ofte har blitt oversett i tidligere undersøkelser av plenumssamtalen.

3.2 Kvalitativt forskningsdesign

På grunn av prosjektets formål og problemstillingens karakter valgte vi å bruke et eksplorerende og utforskende design. Vi har hele tiden ønsket å gå i dybden heller enn i bredden, og har derfor lagt en kvalitativ tilnærming til grunn for studien. Metodevalget i forskning bør spesielt bestemmes ut fra problemstilling (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010), og for at den ovennevnte problemstillingen skal kunne besvares på en så hensiktsmessig og fruktbar måte som mulig, har vi benyttet en kvalitativ forskningsmetode for å samle inn datamateriale. Et kvalitativt metodevalg var fordelaktig for oss, for det første fordi vi ønsket å gå i dybden, skaffe utfyllende svar og få innblikk i forskningsobjektene livsverden og deres opplevelser og tanker rundt bestemte aspekter ved deres hverdag (Dalen, 2011), nemlig bruk av plenumssamtalen i samfunnsfag. For det andre var det å velge en eksplorerende kvalitativ metode gunstig for oss fordi dette er et relativt lite kjent område med lite foreliggende fagspesifikk forskning (Johannessen et al., 2010). Vi vurderte det derfor slik at et kvalitativt forskningsdesign ville være mest formålstjenlig for vårt prosjekt. Som en følge av dette vil studien være relativt deskriptiv, og føre til en beskrivelse av hvordan en lærer begrunner sin bruk av plenumssamtaler i sitt fag og hvordan elever beskriver sine erfaringer knyttet til denne undervisningsformen.

3.2.1 Kvalitative forskningsintervjuer

Formålet med den kvalitative metoden om å oppnå forståelse av enkeltindividers erfaringer og synspunkter krever at man som forsker arbeider i dybden (Kvale & Brinkmann, 2012). Vi valgte å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer for å samle inn data, da dette anses som best egnet til å belyse problemstillingen vår. Ifølge Kvale (1996, s. 11) ser man i den kvalitative intervjumetoden kunnskap som noe som blir generert i samtaler mellom mennesker. Et kvalitativt forskningsintervju er imidlertid ikke det samme som en hverdagslig samtale (Dyer, 1995, s. 56-58), men ”kjennetegnes (...) av en metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede, og en kritisk innstilling til det som blir sagt” (Kvale & Brinkmann, s. 31). Det er som en faglig samtale med en spesifikk hensikt og et mål, og et asymmetrisk maktforhold (Cohen et al., 2011, s. 409). En slik type samtale ønsket vi å benytte som datainnsamlingsmetode i vår studie, fordi den åpner for at respondentene skal kunne snakke fritt, samtidig som vi kan få frem kompleksiteten i flere temaer (Johannessen et al., 2010).

Kvalitative forskningsintervjuer vil kunne gi oss god innsikt i intervjuobjektene synspunkter og skape anledning for å undersøke nærmere, tolke og forstå. Gjennom samtaler får vi vite noe om folks opplevelser, følelser, holdninger og den verden de lever i (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 19), og kvalitative forskningsintervjuer gir oss derfor mulighet til å få en god forståelse av respondentenes intensjoner, tanker, erfaringer og følelser. Intervjuets styrke er nettopp dets privilegerte tilgang til objektets dagligverden (Kvale & Brinkmann, s. 181). Vi ønsket å gå i dybden på et konkret tema, plenumssamtalen, og gripe fatt i lærerens og elevenes tolkninger og opplevelser i en spesifikk klasseromskontekst, og da var det formålstjenlig å bruke intervjuer som et instrument for å samle inn data (Cohen et al., 2011, s. 409). Intervjuer er også en gunstig metode for å søke svar på vår problemstilling, fordi menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best frem når de kan være med på å bestemme hva som skal diskuteres i intervjuet (Johannessen et al., 2010, s. 136).

Vi har valgt å gjennomføre et dybdeintervju med læreren og to gruppeintervjuer med fem elever i hvert intervju. Et forskningsprosjekt basert på lærerintervju alene kan risikere å gi et ovenfra og ned-perspektiv på elevenes erfaringer, tanker og følelser knyttet til

undervisningen. Derfor ønsket vi å lytte til elevenes stemmer i gruppeintervjuer. Utvalget av informanter vil beskrives og begrunnes videre nedenfor.

Vi bestemte oss for å foreta semistrukturerte intervjuer, altså intervjuer med en intervjuguide som bakteppe. Dette valgte vi både fordi det foreligger lite tidligere forskning på dette, og fordi vi ønsket at intervjuene skulle være fleksible (Johannessen et al., 2010) og åpne for temaer som ikke var planlagt på forhånd, slik at tilnærmingen er mer induktiv (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Intervjuguidene (vedlegg 1 og 2) var imidlertid nyttige for å sikre at vi fikk dekket alle de ulike temaene vi i forkant ønsket å undersøke. Intervjuguidene var uten faste rammer, og bestod av åpne spørsmål som gav respondentene rom til å tenke fritt, reflektere og resonnerer. Gruppeintervjuer ble valgt fordi det både er effektiv og tidsbesparende, men også fordi det lar oss intervjuer mennesker med potensielt ulike meninger sammen (Cohen et al., 2011, s. 432). Det åpner dermed for ulike syn på samme hendelser, slik at diskusjoner kan utvikles og vi kan få et bredt spekter av svar (Watts & Ebbutt, 1987) som både kan kontrastere og komplementere hverandre (Cohen et al., s. 432). Det kan også være interessant å se hvordan respondentene støtter, påvirker og utfyller hverandre, og om de er enige eller uenige (Arkesey & Knight, 1999, s. 76). Det vi først og fremst vil analysere, er hele gruppens kollektive syn, men vi kommer også til å inkludere alle respondentenes meninger.

3.3 Utvalg

3.3.1 Adgang til skole og informanter

Datainnsamlingen har blitt gjort på en videregående skole i Oslo. Dette var den første skolen vi kontaktet, og vi ble umiddelbart gitt innpass og tillatelse til å gjennomføre forskningen vår. Den raske adgangen til skolen og informantene forenklet forskningsprosessen betraktelig, og gjorde at vi tidlig kunne begynne å samle inn aktuelle data.

3.3.2 Valg av lærer

Gjennom problemstillingen vår ønsket vi å få en dypere forståelse og forklaring for hvorfor en lærer bruker plenumssamtaler i undervisningen sin. Gjennom teori- og

forskningsfordypning har vi også kommet frem til hvorfor dette kan være en nyttig og verdifull undervisningsmetode i samfunnsfag, og vi tenkte derfor at én informant var tilstrekkelig i denne sammenhengen. Det vi var ute etter og anså som interessant var å få en lærers perspektiv, tanker og meninger omkring plenumssamtalen – som ikke nødvendigvis er farget av tidligere forskning og læringsteorier. Hvilke subjektive erfaringer har denne læreren? Kan det være noe denne læreren gjør og sier som kan gi implikasjoner for vår egen og andres lærerpraksis? Og finnes det ulike oppfatninger mellom læreren og elevene som vi intervjuer?

Etter å ha fått adgang til den aktuelle videregående skolen, rådførte vi oss med ledelsen på skolen og fikk anbefalt en erfaren, mannlig lærer med omkring 20 års fartstid i klasserommet – noe vi definitivt anså som en fordel. Vi tok kontakt og presenterte planen og målsetningen for prosjektet vårt, og han fremstod som interessert, imøtekommende og behjelpelig. Lærerinformanten underviser i Politikk og menneskerettigheter, og denne klassen ble derfor en naturlig arena for utvelgelse av elever til intervju.

3.3.3 Valg av elever

Elevintervjuene utgjør hovedtyngden av datamaterialet for denne masteroppgaven, og elevenes perspektiver og erfaringer omkring hva som fungerer godt i plenumssamtalen og hva som ikke gjør det, er det vi har størst interesse for i dette forskningsprosjektet. Men hvor mange elever burde egentlig intervjues for å få en tilstrekkelig empiri? Hva er realistisk og gjennomførbart for to masterstudenter? Vi bestemte oss for å velge ut ti elevinformanter til de to gruppeintervjuene vi hadde planlagt, og da intervjuene var ferdig gjennomført og transkribert vurderte vi datamaterialet for å være stort og utfyllende nok til å kunne gi oss et dekkende svar på problemstillingen.

Ekstroverte og introverte elever

Vi hadde tidlig en klar tanke om at vi ønsket å få frem spekteret av elevtyper som ofte finnes i ett og samme klasserom for bedre å kunne vurdere hvor hensiktsmessig plenumssamtalen er for alle elever – både de som kan karakteriseres som introverte og de som fremstår som mer ekstroverte. Disse to begrepene har vi valgt å bruke for å beskrive de elevene som deltar og

de som vanligvis ikke deltar i plenumssamtalen i klasserommet vi har undersøkt. Ekstroverte mennesker kan beskrives som sosiale, pratsomme og kontaktsøkende. De er ikke så redde for å dumme seg ut, og de liker nyhet og variasjon (Skre, 2014). En introvert personlighetstype tar derimot sjeldnere kontakt med andre, er sky i sosiale sammenhenger, har oppmerksomheten rettet mot sine indre opplevelser og foretrekker gjerne mer ensomme eller individuelle aktiviteter (SNL, 2015). Elevene som i denne avhandlingen blir omtalt som ekstroverte og introverte kan selvfølgelig ikke med sikkerhet sies å ha denne personlighetstypen, og det er sjeldent en entydig forklaring på hvorfor mennesker fremtrer og oppfører seg som de gjør. Begrepsbruken kan dermed bli noe generaliserende, men med tanke på muntlighet og sosial oppførsel i en klasseromsammenheng, anser vi dette for å være begreper som er passende og dekkende.

Etter å ha gjennomført intervjuet med samfunnsfaglæreren, avtalte vi derfor å få observere undervisningen hans i Politikk og menneskerettigheter i seks skoletimer, der plenumssamtalen var planlagt å bli hyppig brukt som metode. Det vi var oppmerksomme på under observasjonen og som dannet bakgrunnen for valg av informanter, var altså hvilke elever som frivillig og jevnlig deltok og engasjerte seg muntlig i plenumssamtalene (ekstroverte), og hvilke elever som forholdt seg muntlig passive til det som foregikk (introverte).

Strategisk utvalg

Observasjonen ville gi oss et raskt innblikk i hvordan denne undervisningsformen faktisk fungerte i denne klassen, men først og fremst ønsket vi å bruke observasjon som et verktøy for en bevisst utvelging av informanter. Vi kan derfor si at vi har gjort et strategisk utvalg, som også er det som brukes mest i kvalitativ forskning. Dette vil si at man velger informanter som er relevante for den aktuelle studien ut ifra hvilke egenskaper eller kvalifikasjoner de har (Thagaard, 2009, s. 55).

3.3.4 Observasjon

I timene vi var i klassen satt vi med et klassekart og et skjema for å kartlegge hvilke elever vi kunne karakterisere som introverte og ekstroverte. Vi noterte ned hvem som var muntlig

deltakende, og hvor ofte de kom med bidrag og innspill i plenumssamtalene. Etter seks timer med observasjon satt vi igjen med et relativt tydelig bilde av hvilke elever som bidro og ikke i de felles samtalene i klassen. Vi skisserte deretter et forslag til hvilke ti elever vi kunne tenke oss å intervju, og tok en samtale med faglæreren for å høre om våre observasjoner stemte med hans erfaringer. Kunne det være at noen elever hadde en dårlig uke, ble negativt eller positivt påvirket av at vi var der eller engasjerte seg spesielt mye eller lite for akkurat dette temaet og så videre? Vi diskuterte de ulike problemstillingene, og kom sammen frem frem til hvilke elever det kunne være mest passende å snakke med; fem ”introverte” og fem ”ekstroverte”. Ut ifra studiens hensikt var vi ikke opptatte av at det skulle være en jevn fordeling av gutter og jenter, så utvalget består her av tre jenter og syv gutter. Disse elevene ble kontaktet på mail, og fikk beskjed om tid og oppmøte for gjennomføring av intervjuene. Alle elevene vi kontaktet sa seg villige til å bli intervjuet.

3.3.5 Hvorfor Politikk og menneskerettigheter?

I valget av hvilket samfunnsfag vi skulle gjennomføre forskningen vår i, hadde vi ingen spesifikke preferanser. Da vi tidlig fikk kontakt med en lærer i Politikk og menneskerettigheter som ønsket å stille som informant, ble valget enkelt. Samtidig var også valg av fag og klassetrinn heldig rent praktisk. Elever i tredje klasse er myndige, og kunne derfor gi selvstendig samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet. Det ble dermed ikke nødvendig å gå gjennom prosessen med å dele ut samtykkeerklæring til elevene og få godkjenning og underskrifter av foresatt, noe som var tidsbesparende. Når elevene er over 18 år kan det også være enklere å få klarering for prosjektet hos Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste (NSD). Ved å intervju 18-åring tenkte vi også at muligheten for å få en større grad av refleksjon og forståelse var tilstede, fordi de kanskje er mer modne og har et bredere erfaringsgrunnlag enn yngre elever. Politikk og menneskerettighetslever har alle hatt samfunnsfag i første klasse, og majoriteten har tatt Sosiologi og sosialantropologi på VG2, noe som mest sannsynlig har gitt dem mange ulike opplevelser og erfaringer knyttet til bruk av plenumssamtaler i samfunnsfag over flere år.

3.4 Tematisk innholdsanalyse

Når vi tolker de innsamlede dataene fra de kvalitative forskningsintervjuene og diskuterer hvilke svar på problemstillingen datamaterialet kan gi oss, kommer vi til å bruke en induktiv analyseteknikk. For oss er det i analysen “riktigere å gå inn på de ulike interessante sidene i de individuelle intervjuene, og å tolke dem på en dypere måte” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 199). Derfor har vi foretatt en analyse av datamaterialet basert på det tematiske innholdet med bruk av kategorier, noe som kalles både meningskategorisering (Kvale & Brinkmann, 2012), kategoribasert analyse (Thagaard, 2009) og ”content analysis” (Silverman, 2006). Vi analyserte dataene våre med fokus på mening, slik at intervjuene ble analysert ved hjelp av meningskoding, meningskondensering og meningstolkning. Valget av analysemetode skyldes at den gir oss den type kunnskap som vi er ute etter i problemstillingen vår. Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til en del av intervjudataene, med henblikk på senere å blant annet kunne identifisere uttalelsene. “Kategorisering innebærer en mer systematisk konseptualisering av et utsagn” (Kvale & Brinkmann, s. 208), og vi kategoriserte empirien med utgangspunkt i temaer som var gjennomgående i intervjumaterialet og som vi anså som relevante i lys av problemstillingen.

Vi kodet materialet ved å finne umiddelbare og korte begreper som definerer de handlingene eller opplevelsene som intervjupersonene beskrev (Charmaz, 2005), slik at vi kunne utvikle kategorier som fullstendig beskriver de opplevelsene og handlingene vi undersøker (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 209). Vi tok utgangspunkt i det som ble diskutert i intervjuene for å utarbeide meningsfulle kategorier til analysen, og ønsket ikke å benytte ferdig etablerte kategorier. Årsaken til dette var at vi ønsket å få frem respondentenes egne meninger og forståelser, og at studien skulle være eksplorerende og deskriptiv. Etter kategoriseringen sammenlignet vi dataene for å kunne se etter likheter og forskjeller. Spesielt ønsket vi å sammenligne dataene fra intervjuet med samfunnsfaglæreren med elevintervjuene og å sammenligne de to gruppeintervjuene med elevene med hverandre, blant annet for å kunne drøfte hvordan likheter og forskjeller mellom svarene kan forstås, om det finnes tendenser til et mønster i svarene, og hva dette mønsteret eventuelt skyldes. Deretter foretok vi en mer fokusert koding, og forsøkte å komme oss fra et deskriptiv til et mer teoretisk nivå, slik at vi forhåpentligvis fikk en slags “metning” av materialet (Kvale & Brinkmann, s. 209). Det vi fant i dataanalysen har vi forsøkt å knytte til relevant teori og forskning.

3.4.1 Fenomenologisk tilnærming

Hvordan vi som forskere plasserer oss vitenskapsteoretisk danner et utgangspunkt for vår forståelse og hva vi retter fokus mot (Thagaard, 2009). Fordi vi er opptatt av læreren og elevenes tanker, opplevelser og følelser knyttet til bruk av plenumssamtalen og hvordan de personlig forstår og vurderer denne undervisningsmetoden, kan man si at fenomenologi er den aktuelle vitenskapsteorien i denne avhandlingen (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2009). Det medfører at vi legger vekt på deres subjektive oppfatninger og at deres fremstilling *er* det virkelige. I kvalitativ forskning peker fenomenologi på ”en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (Kvale & Brinkmann, s. 45). Med fenomenologien som et vitenskapsteoretisk bakteppe vil vi fokusere på hvordan forskningsobjektene våre betrakter omverdenen, spesielt plenumssamtalen, og ta utgangspunkt i deres subjektive tanker og meninger (Thagaard, 2009). Vi ønsker altså å forstå intensjonen og erfaringene relatert til plenumssamtalen på grunnlag av informantenes perspektiv, og beskrive undervisningsformen slik den oppfattes og erfares av dem, altså av både lærer og elever. Vårt fenomenologiske syn på intervjusituasjonen er også en grunn til at vi valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer uten for store føringer i intervjuguiden, slik at vi kunne ta utgangspunkt i det informantene tok opp.

Samtidig vil forskningsintervjuet alltid være en samtale med et tydelig asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den eller dem som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 52). Som forskere har vi satt i gang og definert intervjusituasjonene, avgjort hva som er temaet for intervjuene, besluttet hvilke spørsmål vi vil stille og hvilke svar vi ønsker å følge opp, og avsluttet samtalen. I tillegg til at intervjuene innebar asymmetriske maktrelasjoner, har de også vært dialoger som har vært relativt enveis. Utspørringen gikk kun en retning, og det var vår rolle å være dem som spør, mens de intervjuedes rolle var å svare oss. Vi har brukt intervjuene som instrumentelle dialoger (Kvale & Brinkmann, s. 52) for å få frem beskrivelser og fortellinger som vi kan fortolke og bruke i forbindelse med våre forskningsinteresser. Maktforholdet har også vært asymmetrisk spesielt fordi det er vi som forskere som har monopol på å fortolke intervjupersonenes utsagn og drøfte hva de virkelig mente. Asymmetrien beskrevet ovenfor er vanskelig å unngå til tross for en åpen

forståelsesform og fenomenologisk tilnærming. Vi har imidlertid ikke utøvd makt med overlegg, selv om vi heller ikke har sett på det som et viktig poeng at makten skal elimineres fullstendig fra intervjusituasjonene.

3.4.2 Den hermeneutiske sirkel

Den hermeneutiske sirkelen vil uunngåelig spille en rolle i dataanalysen, til tross for at vi har et fenomenologisk utgangspunkt. ”Den hermeneutiske sirkel” eller ”spiral” er et sentralt begrep innen hermeneutikken, som betegner at for å forstå noe meningsfullt må vi alltid i fortolkningen av delene gå ut fra en viss forhåndsfortolkning av helheten som delen hører hjemme i. Den forståelsen vi oppnår av delene virker så tilbake på forståelsen av helheten, og slik fortsetter det i en slags sirkel (Gilje & Grimen, 2009). Begrepet brukes altså for å forklare hvordan fortolkning alltid skjer i bevegelser mellom helhet og del. Fortolkning består i stadige bevegelser mellom det som skal fortolkes og konteksten det fortolkes i, eller fortolkningen kan skje i bevegelse mellom det vi skal fortolke og vår egen forståelse. Samtidig tolker vi det som allerede er blitt fortolket av intervjuobjektene gjennom deres språklegging av egne erfaringer, dermed blir det en slags dobbel hermeneutikk. Fortolkningen av en del er avhengig av fortolkningen av helheten, og fortolkningen av helheten er avhengig av fortolkningen av delene. Når man fortolker et fenomen blir man påvirket av hvordan man fortolker konteksten, og omvendt. Begrepet viser altså til begrunnelsessammenhenger, og det er viktig at fortolkninger av meningsfulle fenomener begrunnes (Gilje & Grimen, s. 153).

Gjennom transkripsjonen og kodingen har analysen blitt gjenstand for vår personlige fortolkning, i tillegg har vi gjort meningsfortetning (Kvale, 1996), altså kortet noen uttalelser ned til mer presise formuleringer. Mindre endringer, som fjerning av forstyrrende småord eller pauser, ble gjort med respondentenes uttalelser for å gjengi dem på en mer forståelig måte, uten at endringene forandret uttalelsenes meningsinnhold. Utsagnene vil settes inn i sin helhetlige kontekst i analysen, slik at respondentenes opprinnelige meninger med utsagnene bevares (Thagaard, 2009). Både transkripsjonen og analysen av kvalitative data vil som nevnt alltid innebære at man som forsker fortolker det empiriske materialet. Spesielt i en prosess der man som forsker foretar en tematisk innholdsanalyse er det tydelig at en viss fortolkning av rådataene blir gjort (Aronson, 1994). I denne prosessen var det viktig at vi var selvkritiske

og diskuterte alternative fortolkninger. Flere forhold knyttet til forskningens validitet og reliabilitet, samt etiske refleksjoner rundt forskningen vår vil bli drøftet nedenfor.

3.5 Etiske refleksjoner

Som forskere har man et etisk ansvar når man utfører kvalitative studier, blant annet knyttet til datainnsamlingen. Vi søkte om tillatelse til prosjektet fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Forskningsprosjektet ble godkjent (vedlegg 3) og intervjuene med læreren og de to elevgruppene fant sted mellom oktober og november 2014. Temaet for forskningen vår regnes imidlertid ikke som sensitivt, og ingen av respondentene kan sies å ha delt sensitive opplysninger om seg selv eller andre til oss. I datainnsamlingsprosessen har vi uansett ansett det som viktig å følge de forskningsetiske retningslinjene utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (Dalen, 2011), spesielt kravene om informert og frivillig samtykke, om å informere dem som utforskes om konsekvensene ved å delta i undersøkelsen og om konfidensialitet. Ingen av respondentene våre vil kunne ta skade av å ha deltatt i forskningsprosjektet vårt, noe som er spesielt viktig (Thagaard, 2003), og vi fikk inntrykk av at de opplevde det som positivt og trygt i forkant, underveis og i etterkant av intervjuene. Det var et mål for oss at respondentene svarte på spørsmålene våre så fritt og åpent som mulig, uten å tilpasse svarene sine etter hva de kanskje trodde at vi ønsket å høre. Derfor vektla vi å være åpne, klare, vennlige og fordomsfrie, slik at ikke våre egne verdier eller holdninger påvirket intervjusituasjonene (Thagaard, 2003). Det var også viktig for oss å vise sosial sensitivitet, og tilpasse vår opptreden underveis slik at ikke respondentene opplevde det som ubehagelig å bli intervjuet.

Vi har også gjort oss noen etiske betraktninger knyttet til analysen av datamaterialet. Når det gjelder analysen av dataene, ønsket vi å ikke miste det fulle bildet av studien. Som forskere valgte vi jo ut hvilke uttalelser og observasjoner vi ønsket å vektlegge i analysen og tolkningen, noe som innebar en fare for at måten informantene representeres på kunne oppfattes som stykkevis, delt eller feil (Thagaard, 2009, s. 187). Derfor fokuserte vi på å sette uttalelsene i sin rette kontekst og fremstille helhetsinntrykket slik det faktisk var. Samtidig skal man som forsker heller ikke være ”informantens advokat” eller talsperson selv om man utviser forståelse for uttalelsene deres (Thagaard, s. 230), men forholde seg nøytral og objektiv. Vi har forsøkt å utvise praktisk klokskap, som Kvale og Brinkmann (2012, s. 85)

kaller det. Det har vi gjort gjennom å tenke kontekstuellet ved å vurdere situasjonen og se på kontekstene dataene ble skapt i. Vi har også prøvd å holde en passende og distansert nærhet til respondentene våre, være objektive og ikke la våre forforståelser og perspektiver påvirke forskningsprosjektet vårt. Dette og andre aspekter relatert til forskningens validitet og reliabilitet vil diskuteres videre nedenfor.

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250), og handler i stor grad om hvor gyldige forskningens funn kan sies å være, og hvilke slutninger man trekker ut av undersøkelsen. Ifølge Maxwell (1996, s. 4-5) er det viktig at man som forsker vurderer argumentasjonens troverdighet, hvor sikre slutningene som trekkes er, hvorfor andre skal tro på det vi sier, og det bør kontinuerlig drøftes alternative forklaringer når man analyserer datamaterialet. Som forskere var vi også bevisste at det er spesielt to typer trusler mot forskningens validitet som vi måtte være oppmerksomme på; de potensielle fordommene vi kunne ha, og reaktivitet (Maxwell, 1996). Dette dreier seg om at forskeren lett kan bli forutinntatt hvis han eller hun på forhånd har tydelige meninger og oppfatninger om noe, og dermed begynner å lete etter det han eller hun ønsker å finne. Det er også viktig å være oppmerksom på at man som forsker alltid vil ha en viss innflytelse på settingen og informantene, noe som også kan knyttes til forskningens reliabilitet. For eksempel er spørsmålene i vår semistrukturerte intervjuguide utformet i den hensikt at vi faktisk skal få tak i det vi ønsker å vite noe om.

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og pålitelighet å gjøre, og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan produseres på andre tidspunkter av andre forskere. Kan det for eksempel være at intervjupersonene ville ha endret svarene sine i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250)? Dette er selvfølgelig ikke urealistisk i kvalitativ forskning, der data skapes gjennom interaksjon og menneskelig samhandling. Det er derfor naivt å tro at resultatene vil bli de samme om ulike forskere gjør den samme undersøkelsen, også fordi transkribering, analyse og meningsfortolkning vil være forskjellig fra person til person (Kvale & Brinkmann, s. 250), men også fordi hvilke oppfølgingsspørsmål som blir stilt, hvilket forhold og hva slags kjemi

man får med respondentene og så videre aldri vil kunne gjenskapes. Å snakke om reliabilitet er derfor mer vanlig og passende i kvantitativ forskning.

Det er likevel viktig å være bevisst på at informantenes svar alltid vil være en reaksjon på hvordan forskeren utformer og formulerer spørsmålene sine, og det er et veldokumentert faktum at selv en liten omarbeiding av spørsmålsformuleringene kan påvirke svarene (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 182). For eksempel bør man i bruk av det kvalitative forskningsintervjuet være oppmerksom på bruk av ledende spørsmål. Med mindre ledende spørsmål er en bevisst del av intervjuteknikken, kan de påvirke hvilke svar man får (Kvale & Brinkmann, s. 250) og svekke forskningens reliabilitet. Spesielt da vi utarbeidet intervjuguiden var vi derfor bevisste på spørsmålsformuleringene våre, slik at de ikke skulle bli normative eller ledende. Vi ønsket ikke på noen som helst måte å fremprovosere visse svar, og vi hadde ikke på forhånd noen tydelige formeninger eller forutinntattigheter om hva vi kom til å finne i denne studien, selv om det som nevnt ovenfor er uunngåelig at man ubevisst forhåndsfortolker til en viss grad. En potensiell fordom vi derimot var bevisst, er den vanlige antakelsen om at plenumssamtaler kan være bedre egnet for elever som er ekstroverte, og at de introverte kanskje ikke vil være like begeistret for denne undervisningsformen. Men formålet med studien vår var overhodet ikke å bekrefte eller avkrefte hypoteser – det vi ønsket var å få frem en lærers og ulike elevers ærlige meninger om og erfaringer med plenumssamtalen gjennom en eksplorerende studie. Vi sa derfor ikke til elevene at vi karakteriserte dem som introverte eller ekstroverte, og vi brukte identiske semistrukturerte intervjuguider på begge elevintervjuene for å kunne vurdere om det fantes store variasjoner i svar mellom elevgruppene.

Når man bruker semistrukturerte intervjuguider vil det naturlig nok bli noe variasjon i rekkefølgen på både spørsmål og svar under de to intervjuene, fordi samtaler sjeldent utvikler seg likt. Skulle reliabiliteten blitt enda sterke, kunne det muligens ha vært en fordel å ha mer strukturerte og standardiserte spørsmål, slik at vi enda enklere og tydeligere kunne ha sammenlignet elevsvarene. Men vi synes det var viktigere og mer spennende å la elevene få et friere spillerom til å uttale seg, og et alt for sterkt fokus på reliabilitet kan også motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250).

3.6.1 Member checks

For å styrke validiteten ytterligere, foreslår Cohen, Manion og Morrison (2011, s. 182) at man blant annet gjør "member checks". Vi ga derfor læreren tilbudet om lese gjennom transkripsjonen av intervjuet vi gjorde med han, i tilfelle det var noe han ikke kjente seg igjen i, ønsket å tilføye, nøytralisere eller endre. Vi fikk kort tid etter tilbakemelding om at han ikke hadde noe å utsette på transkriberingen, og vi bestemte oss dermed for at det ikke var nødvendig å gi elevene samme tilbud. Selv om de kanskje burde ha fått denne muligheten, kom vi frem til at det ville bli for tidkrevende både for oss og dem. Vi anså det heller ikke som spesielt viktig da lite virket uklart i transkripsjonen og innholdet ikke kunne karakteriseres som sensitivt.

3.6.2 To forskere

En klassisk standardinnvending mot det kvalitative intervjuet er også at forskningen ofte blir for subjektiv, ensidig og personavhengig (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 179). Det at vi har vært to forskere gjennom hele forskningsprosessen ser vi absolutt på som en fordel i denne sammenhengen, og noe som kan være med på å styrke både forskningens validitet og reliabilitet. Vi har gjennomgående vært kritiske til hverandres oppfatninger, tanker og forslag. Det er naturlig at to personer ofte vil forstå og tolke ting på ulike måter – noe som har skapt spennende og viktige diskusjoner helt fra intervjuguidens utforming til selve diskusjonen i avhandlingen, og har kanskje bidratt til å gjøre undersøkelsen vår i det minste noe mindre ensrettet.

3.6.3 Overførbarhet

En annen vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 265) - men målet med kvalitativ forskning er sjeldent å generalisere. Intervjuresultatene kan vanskelig gjøres universelle og globalt gyldige, men det kan selvfølgelig være at det som har blitt produsert i vår intervjusituasjon kan overføres til andre relevante situasjoner. Vi håper for eksempel at våre funn kan bidra til en større bevissthet blant samfunnsfaglærere om hvordan man kan, og kanskje bør, organisere samfunnsfaglige plenumssamtaler for at de skal ha best mulig effekt

og gi et størst mulig læringsutbytte for ulike type elever. Selv om vi ikke kan gi fasitsvar eller en tydelig oppskrift, kan forhåpentligvis forskningen vår bidra med nyttige tips, tanker og refleksjoner som kan være relevante for samfunnsfagslærere i sin yrkesutøvelse.

Svakheter ved utvalg og intervjuform

Vi var derimot noe usikre på om det å gjennomføre forskningen vår i en Politikk og menneskerettighetsklasse kunne være med på å svekke forskningens overførbarhet. I dette faget kan man anta at det finnes flere politisk engasjerte og mer politisk bevisste elever enn for eksempel i samfunnsfag på VG1, fordi dette er et programfag som elevene kan velge etter eget ønske. Når man har en interesse for faget, er det kanskje mer sannsynlig at man vil delta muntlig og har mye å bidra med i klasseromssamtaler. Kanskje en klasse i Politikk og menneskerettigheter derfor ikke var så representativt sammenlignet med andre samfunnsfagklasser, der det politiske engasjementet kan være mer sprikende? Etter en samtale med faglæreren fikk vi derimot bekreftet at elevmassen ikke var så homogen som først antatt. Ideelt sett vil alle elever velge dette faget fordi de er brennende opptatt av politikk og menneskerettigheter, eller ønsker å lære og forstå mer, men ifølge læreren vi intervjuet stemte dette bare til en viss grad. I denne klassen var det en stor variasjon i motivasjon og kunnskap blant elevene. Klassen består både av engasjerte, politisk aktive elever som holder et høyt faglig nivå, men også mindre faglig sterke elever som har valgt faget av nødvendighet, fremfor en genuin politisk interesse. For eksempel er det mange elever som er lei av eller ikke føler at de mestrer realfag eller språkfag, og får i tredje klasse muligheten til å velge noe annet - og da tar de samfunnsfag, fordi det er det som er igjen. Dette skaper en klasse der elevene har ulike forutsetninger og engasjement for å bidra og delta i plenumssamtalene – noe det ofte er i de fleste klasserom.

Vi diskuterte også frem og tilbake hvordan vi skulle organisere elevintervjuene. Burde vi intervjué én og én, eller var det best med gruppeintervjuer? Vi fant ut at gruppeintervjuets styrker var flere enn dets svakheter, selv om vi samtidig visste at denne formen for intervju for eksempel kunne føre til at noen personer dominerer fullstendig, at enkelte kanskje ikke ville tørre å komme med personlige synspunkter fordi det kan oppstå en gruppementalitet, og at det kunne være en risiko for at informantene begynte å krangle og så videre (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Vi merket at det var noen elever som snakket mer enn andre, men vi forsøkte gjennomgående å imøtekomme dette ved å ta runder der alle fikk komme til ordet,

eller eksplisitt be om at alle ga et svar og sin mening, spesielt på enkelte spørsmål som vi anså som viktige.

I dette kapitlet har vi forsøkt å beskrive og begrunne våre valg relatert til forskningsdesign, utvalg og analysemetode, og å drøfte etiske refleksjoner og troverdighetsspørsmål knyttet til den metodiske tilnærmingen vår. Neste kapittel vil presentere empirien vi samlet inn ved hjelp av denne kvalitative datainnsamlingsmetoden. Dataene beskrives i en ufortolket form.

4 Empiri

I dette kapitlet vil selve datamaterialet presenteres. Empirien består til sammen av 40 dataskrevne sider, hvorav alt er transkribert tekst fra intervjuene. Som nevnt utførte vi til sammen tre intervjuer; et forskningsintervju av en lærer og to gruppeintervjuer av elevene hans, én elevgruppe bestående av fem mer introverte elever og én gruppe satt sammen av fem mer ekstroverte elever. 12 sider av datamaterialet vårt utgjør transkribering av lærerintervjuet, mens transkriberingene av gruppeintervjuene av de introverte og de ekstroverte elevene utgjør henholdsvis 16 og 12 sider. Intervjuene varte fra 45 minutter til en og en halv time, men vi mener allikevel at alle intervjuene holdt like god kvalitet. I dette kapitlet vil vi først presentere informantene, før vi beskriver datamaterialet som danner utgangspunktet for analysen og drøftningen i neste kapittel. I den følgende presentasjonen av datamaterialet fra intervjuene vil vi altså ikke meningsfortolke; det gjør vi i kapitlet nedenfor.

4.1 Informantene

Det første intervjuet vi gjennomførte var med en lærer i faget Politikk og menneskerettigheter på VG3 på en skole i Oslo. Den mannlige læreren er i 50-årene og har jobbet som lærer i mer enn 20 år. Han er lektor, og dette året underviser han blant annet i programfaget Politikk og menneskerettigheter, noe han har gjort i flere år tidligere. Når han ble spurt om hvilke undervisningsmetoder han anser som viktige og læringsfremmende i dette faget, svarte han at han foretrekker tradisjonell, lærerstyrt undervisning med innslag av såkalt summing i grupper, gruppediskusjoner, plenumssamtaler- og diskusjoner, gruppearbeid eller elevpresentasjoner. Det neste intervjuet vi gjennomførte var et gruppeintervju av fem elever som for oss fremstod som relativt ekstroverte og muntlig deltakende i undervisningen i de seks timene vi observerte. Også læreren deres beskrev dem som generelt veldig utadvendt, åpne og omgjengelige. Det andre og siste gruppeintervjuet var av fem elever som vi hadde fått inntrykk av at var mer introverte og som ikke deltok aktivt muntlig i undervisningen vi observerte. Læreren deres betraktet også disse elevene som mer innadvendte og kanskje innsluttede, i hvert fall mindre deltakende. Alle elevene var 18 år og utvalget bestod av både gutter og jenter, uten at vi anser kjønn som et viktig aspekt i vår studie.

4.2 Lærerintervjuet

En plenumssamtale kjennetegnes ideelt sett av at hele klassen er pålogget, at alle følger med, og at alle har rett og mulighet til å få ordet, og at det i hvert fall er mer enn bare meg og en elev som deltar.

4.2.1 En vellykket plenumssamtale

”Det er altså drøfting som er det store mantraet vårt, det er guden vår, det er drøfting”. Når læreren skal beskrive hva han selv karakteriserer som en vellykket plenumssamtale, peker han på ønsket om at det skal oppstå en meningsbryting. Da klarer elevene å komme med ulike meninger, argumenter, hevde synspunkter og peke på forskjellige årsaksforklaring. ”Man får til en pro-contra diskusjon. Det blir et forklaringsmangfold”. Læreren mener at plenumssamtaler er en svært god metode for å lære elevene den viktige drøftingsferdigheten, og at dette ofte er måten han vurderer om en plenumssamtale har vært god eller ikke. I tillegg mener han at elevene bør klare å bruke faglige begreper fra den delen av pensumet som de jobber med for tiden, og det er også fint om de klarer å flette inn aktuelle, eller i hvert fall relevante, eksempler. Oppsummerende sier læreren at; ”Fagbegreper, relevante eksempler, drøfting. Den ideelle plenumssamtale kjennetegnes av dette”.

I tillegg kjennetegnes en vellykket plenumssamtale av at elevene klarer å få til en form for akademisk muntlighet, eller ”trening i en akademisk språkføring”, som han selv omtaler det. Dette innebærer at elevene skal trenes i å klare å bruke de samme ordene muntlig som man til dels ville ha gjort i en skriftlig drøfting. Man skal ikke bruke for muntlige ord som ”det er helt sykt”, ”vilt” og så videre. I samfunnsfaglige plenumssamtaler mener læreren at det typiske ungdomsspråket bør tre litt i bakgrunnen, og elevene bør heller forsøke å bruke formuleringer som: ”dette er jeg uenig i”, ”kan man ikke se det på en annen måte ved at...”, ”kan man ikke argumentere for det motsatte ved...” og lignende.

Jeg prøver hele tiden å legge opp til at ingen behøver egentlig å være sikre på at det en elev sier er det de mener. For i politikk vil vi gjerne ha frem synspunkter, vurdering og momenter, på grunn av momentene i seg selv, og ikke på grunn av personens oppfatning om det. Det er ikke så interessant. Det er selve argumentet eller eksempelet som er interessant.

Læreren er også opptatt av at elevene må sosialiseres inn i hvordan man kan og bør bruke plenumssamtalen. Elevene må alltid rekke opp hånden hvis de skal si noe, man får tildelt ordet, man tar ikke ordet, og så videre. Læreren vektlegger også viktigheten av at man ikke skal karakterisere andre elevers bidrag med adjektiver; ”Å si "det er jeg uenig med" og lignende, det er greit, men å si "det var teit" eller "det var en dum påstand" - det er ikke greit. Jeg vil ikke ha noen slike karakteristikk". Det er selvfølgelig lov å være kritisk, fortsetter han, men elevene må trenes i å bli påpasselige på hvordan de uttrykker seg. Som han sier, så vil det alltid finnes noen sterke personligheter i klassen som mener mye, og hvis disse i tillegg bruker den posisjonen til å kritisere andre elevers deltakelse kan det være totalt ødeleggende for nesten alle andre elevers ønske om å delta i plenum, forklares det.

Et krevende ideal

”Jeg innser at dette selvfølgelig er et krevende ideal”, sier læreren, men poengterer samtidig at hvis man klarer å organisere plenumssamtaler på denne måten, så kan det gjøre det mer ufarlig å delta og melde seg på i samtalene og diskusjonene. ”Som individ blir man i større grad framkalt, og personens personlighet kommer mer i bakgrunnen”. Læreren understreker at han ideelt sett ønsker at disse samtalene skal bli et ”faglig forum”. Hvis man for eksempel bruker et mer akademisk språk, og får elever til å tørre å si ting de ikke personlig mener, kun for å sette i gang en diskusjon eller en samtale, vil man som person bli mer tilbaketrukket, og det kan kanskje gjøre det enklere for flere å delta, mener læreren.

Jeg prøver å oppfordre til diskusjon. For diskusjonens skyld. Det skal ikke være en kamp mellom enkeltpersoner. Det er det å bryne argumenter, få frem linken, finne årsaksforklaringer som er det viktigste.

I spørsmål om læreren faktisk klarer å realisere dette noe krevende idealet, som han selv omtaler det, så sier han at grunnrefleksjonen til de fleste 17-18-åringene er at de som oftest uttrykker sin faktiske personlige mening. Så ”den ideelle plenumssamtalen” forekommer ikke så alt for ofte, men kanskje en gang i måneden. Og det synes han er bra; for han poengterer at dette er idealet hans, og ikke hva som nødvendigvis er det reelle som skjer i hver eneste plenumssamtale. Men hvis klassens hans får til dette, er han påpasselig med å fortelle dette til elevene og skryte av dem, og si ting som ”Ser dere hva vi gjør nå? Nå drøfter vi”, eller ”Dette var gøy, nå ble jeg kjempeglad, fordi....” og så videre.

Spontane eller planlagte plenumssamtaler?

Læreren påpeker også at det kan være vanskelig å få til gode plenumssamtaler spontant. Han sier at man ikke alltid må eller bør forberede elevene før en plenumssamtale, men ”det kan heve oss fra synsestadiet, og gi oss litt mer faglig baserte bidrag. Så da kan man ofte med hell forberede dem litt først”. Er det derimot temaer som for eksempel er mye oppe i mediene og som mange har kjennskap til, ”som IS sin framvekst i Syria”, kan man forsøke å sette i gang mer spontane samtaler. Han forteller videre at han har ulike forventninger til plenumssamtalene ut ifra hvilket tema de jobber med, og understreker at noen områder selvfølgelig er mer krevende enn andre; ”Skal vi for eksempel snakke om årsaker til veksten i offentlig forvaltning etter 1950 – da må elevene få mulighet til å hente opp igjen det de kanskje har lest, eller ikke har lest”. Hvis læreren merker at det er lite å hente hos elevene når han forsøker å sette i gang klasseromssamtaler; ”da kan det ofte fungere å si ’okei, vi tar en summing om det to og to, der dere diskuterer det som ble sagt nå, og så tar vi det i plenum etterpå’. Og det fungerer ofte”. Læreren er i hvert fall sikker på at plenumssamtalene fungerer best når det er ting elevene kan noe om fra før av, eller om det er noe de faktisk mener eller kan mene noe om.

4.2.2 Begrunnelse for bruk av plenumssamtaler

Aktivering

”Det er klart at kan man få flest mulig elever til å bruke faget aktivt på en eller annen måte, så genererer du mer læring totalt”. Det første læreren trekker frem når vi spør hvorfor han bruker plenumssamtaler i undervisningen sin, er at han først og fremst ønsker å aktivisere elevene. Han ønsker elever som er aktive og deltakende, og forklarer at elevene trenger å gå bort i fra den passive elevrollen de ofte har. I plenumssamtaler kan man skape læring sammen, og elevene får muligheten til å delta og være mer tilstedeværende. ”Elevene er så ekstremt opptatt av det som heter sosial læring. De liker å prate sammen”. Læreren poengterer også at når elevene aktiviserer seg med faget, og får snakket om og bearbeidet stoffet, sitter det som regel bedre til neste gang de eventuelt får bruk for det. I tillegg er det viktig å bruke plenumssamtalene til aktivere elevenes forkunnskaper, og som lærer kan man da få kartlagt hva elevene kan eller ikke kan fra før av.

Læreren aktiverer også elever i plenumssamtaler hver eneste time med det han kaller for ”aktuell sak”. Her får en og en elev ansvar for å presentere en aktuell sak, som elevene etterpå skal samtale og diskutere rundt. Da må alle elevene til pers, og dette gjøres to ganger i året. En fordel ved dette, mener læreren, er at eleven som har den aktuelle saken også får ordstyreransvar, og får selv erfaringer med hvordan det er å lede en klasseromssamtale. ”Kanskje de på denne måten blir mer bevisst på at det er et fåtall som deltar i plenum, og at det kan få dem til å se dette når de er tilbake i den vanlige elevrollen. At de kanskje tar litt mer ansvar for å bidra”, reflekterer læreren.

Variasjon

Jeg gjetter jo at andre medelevers engasjement, kunnskaper og innspill – de er verdt en god del. De har ofte kvaliteter som læreren aldri kan bidra med. Elevene kommer med eksempler og meninger som jeg ikke hadde klart å dra fram, og det bidrar til faget, og gjør faget mer variert.

En annen begrunnelse for bruk av plenumssamtalen i samfunnsfag er den enkle grunn at det er en viktig form for variasjon i undervisningen. Her får man mulighet til å bevege seg bort fra den monologiske lærerstyrte biten, som læreren erkjenner at det fremdeles finnes mye av i skolen. Læreren mener at dosen med input som elevene får fra lærerne sine per dag er særdeles høy, så det å la elevene få slippe til er en viktig form for variasjon i skolehverdagen deres. Han tror også at det kan være mer spennende for elevene hvis noen andre enn bare læreren kan vise til eksempler og komme inn på viktige temaer gjennom samtaler, i stedet for at læreren nettopp hver gang skal si ”hør her”, og forklare og forelese. Læreren er tydelig opptatt av at man må anerkjenne hvor viktige og verdifulle elevbidrag kan være. Ofte kan elevene nevne ting, eller komme med forslag, innspill og spørsmål læreren selv ikke en gang hadde tenkt på det, noe som er en tydelig ressurs for undervisningen og bidrar til variasjon.

Motivasjon

”Jeg tror absolutt at plenumssamtalene øker motivasjonen. Elevene får se hvordan faget kan være koblet opp til ting de kan være opptatt av. Det blir litt mindre teoretisk”. Læreren tror at elevene gjennom plenumssamtalen kan bli motiverte ved å se at også medelever, og ikke bare læreren, har meninger og kunnskaper om ulike temaer. Hvis de hører at jevnaldrende engasjerer seg og for eksempel har lest, hørt eller kan noe, sier læreren at dette kan få andre

til å tenke at "oi, kanskje det betyr at også jeg bør kunne noe om det" eller at de kan oppleve at "dette kan kanskje være relevant for sånne som meg". Elever sammenligner ofte seg selv med jevnaldrende, og han tror at mange kan bli inspirert og motivert av å se hva andre kan, og at dette muligens kan være en pådriver for at man også selv tenker at man bør lese og lære seg mer. Dette er noe læreren har stor tro på, og er en viktig årsak til hvorfor han i sine timer legitimerer bruk av plenumssamtaler i samfunnsfag. Det er en forventning om at læreren skal kunne noe - men det er mer overraskende og kanskje mer inspirerende når medelever også sitter inne med kunnskap, forteller han.

Læreren tror også at det er motiverende for de elevene som faktisk har mye faglig kunnskap at de får en arena der de kan vise hva de vet og har lært. "Det er gøy å få bruke kunnskapene sine, antar jeg. De får jo vist seg frem for de andre elevene. De får vist seg frem for læreren". Har elevene lest noe spesielt, fått med seg noe i media, og får mulighet til å gi uttrykk for dette i en plenumssamtale, merker læreren at det ofte oppleves som tilfredsstillende for elevene; at de klarer å produsere noe ut ifra et utgangspunkt. Elevene kan oppleve mestingsfølelse, og de får utnyttet og bearbeidet det de har lært. "Mange elever tror at alt de gjør, som blir sett av læreren, har noe å si for karakteren deres. Det har det jo ikke", forteller han videre, men påpeker heller at den muntlige deltakelsen betyr mye for deres læring. At de som nevnt er aktive, og bruker og bearbeider faget muntlig.

Modellæring

"Har du en del engasjerte elever som vet litt, og kan vise dette i plenumssamtaler, så er det modellæring for de andre elevene". I tillegg til at det kan være motiverende for ens egen læring å se hva andre kan, er også plenumssamtalene et sted der elevene kan fungere som rolleforbilder for hverandre, sier læreren. Elevene kan lære mye av hverandre når man snakker om temaer høyt i klassen. Læreren påpeker for eksempel hvor viktig det er at elevene gjennom klassesamtaler får se hvordan drøfting fungerer i praksis, og læreren har "hele tiden en målsetning om å prøve å få de til å bruke mer fagteori. Bruke begreper vevd inn i bidragene sine". Dette er det generelt lite av, poengterer læreren. Så når det først skjer, er det viktig at dette blir påpekt i plenum, og da på en positiv måte. På denne måten kan elevene få bekreftelse på hva som anses som bra og hva som fungerer.

Når vi spør hvilke elever læreren tror har størst utbytte av plenumssamtalene, svarer han; ”Det er jeg helt overbevist om at er de som deltar. De utadvendte, de verbale. Og de som har en viss grad av sosial selvsikkerhet”. Læreren mener altså at de som deltar aktivt i plenumssamtalene, er de som lærer mest – men at disse elevenes ferdigheter kan bidra til at også de mer introverte elevene får noe ut av samtalene i plenum. Læreren reflekterer rundt det han omtaler som ”den sorte boksen”; hva er det som egentlig skjer inne i hodet på de introverte elevene som faktisk følger med? Selv om man ikke med sikkerhet kan vite hvor mye disse elevene lærer, så tror han som nevnt at gode plenumssamtaler kan fungere som modellering, og at de forhåpentligvis kan få et utbytte av å lytte til de som deltar muntlig, og får tips og forslag til hvordan ting kan gjøres eller sies. ”Det kan jo være introverte elever som forstår masse av politikk og suger til seg innspill og klarer å prosessere det i hjernen sin til faglig forståelse”. Og dette påpeker læreren at kan være svært nyttig når elevene for eksempel skal jobbe videre med skriftlige arbeider.

Fra muntlighet til skriftlighet

”De synes det er treg materie når de blir satt til å skrive drøftingsoppgaver, altså. Åh, det kan ta tid. Men med en muntlighet rundt det, så kan det gå litt kjappere”. Læreren begrunner også sin bruk av plenumssamtale nettopp med at det kan være en god overgang til å jobbe med skriftlighet. I Politikk og menneskerettigheter er det skriftlig eksamen, og da må elevene også få mye trening i skriftlig drøfting, noe mange synes er vanskelig. Læreren poengterer at det for mange er lettere å snakke om og diskutere ting muntlig enn det er å gjøre tilsvarende drøftinger skriftlig. Mange elever har en høy terskel for å legge frem argumenter eller årsaksforklaringer i skriftlige arbeider og de synes gjerne det er vanskelig å komme i gang, forklarer han. Med ved å bruke plenumssamtaler der man i fellesskap kan finne både argumenter for og i mot, kan det blir enklere for elevene å begynne det skriftlige arbeidet. Gjennom plenumssamtalene kan man altså sammen hjelpe hverandre på vei. Og dette er også en av hovedgrunnene til hvorfor læreren ønsker at elevene skal forsøke å bruke et så akademisk språk som mulig også i den muntlige drøftingen sin – slik at overgangen fra det muntlige til det skriftlige ikke blir for stor.

4.2.3 utfordringer ved bruk av plenumssamtalen

Kontrollbehov

Læreren har mange begrunnelser for hvorfor han ønsker å bruke plenumssamtaler i undervisningen sin, men han legger likevel ikke skjul på de mer problematiske aspektene knyttet til denne metodebruken. For eksempel sier han at ”noen lærere kan nok bruke plenumssamtalen noe ureflektert, fordi vi da tror at vi har styring på klassen”. Læreren utdyper dette med at når man overlater arbeidet til par, treergrupper, firergrupper eller summing mister man som lærer litt av kontrollen og totaloversikten. Det skjer mange ting på en gang. Og da kan det lett henfalle til private samtaler eller andre ikke-faglige ting. ”Når det er plenumssamtale, så får jeg med meg alt som sies, og da følger jeg nøye med og ser etter det faglige”, men dette er ikke like enkelt når man skal gå rundt i klasserommet og forsøke å lytte til de ulike gruppene som snakker og diskuterer.

”Det er et evig dilemma for lærere, det. Hvor mye kontroll man skal gi slipp på. I hvert fall opplevd kontroll. Det bør ikke være reelt”, for som læreren selv påpeker; selv om man tror man har full kontroll over klassen når det er plenumssamtaler, så er ikke dette nødvendigvis tilfelle. Det finnes masse muligheter til å være ukonsentrerte, gjøre andre ting og snakke om ikke-faglige temaer, også når det er plenumssamtaler; ”Det kan være mentalt fraværende som ikke synes, det kan være skjulte aktiviteter med mobilen, eller det kan være småhvisking mellom to venninner som ikke er forstyrrende”. Når man har store klasser, har man kanskje ikke like mye oversikt som man kanskje tror, forteller læreren, så han påpeker at det er viktig at man ikke bare bruker plenumssamtalen som en metode for å holde kontroll og ro i klassen, men fordi det faktisk skal være lærerikt og givende. Noen ganger kan det være at elevene oppnår mer læring gjennom at de jobber mer selvstendig, og som læreren sier; ”Når elevene er 17, 18 og 19 år, må man gi dem mye ansvar for egen læring, altså. Jeg tror jo veldig på indre motivasjon for læring, og interesse for faget”.

Bråk og uro

Det er kanskje det største problemet, når elevene rett og slett driver med noe annet, og forstyrrer seg selv og flere. Da blir jeg så oppgitt, og da kan jeg bli opphisset. Og det liker jeg ikke. Det gir meg en dårlig følelse. Pluss at jeg da kan gå litt for langt i

korreksjoner, og mange elever er jo nærtagende så da... ja. Det er ikke ofte det skjer, men det kan være det verste med plenumssamtaler.

Læreren forklarer at de gangene han har dårligst erfaringer med plenumssamtalene, er når det er elever som oppfører seg tydelig forstyrrende. For mange elever er det sårbart å delta muntlig, og hvis elevene da snakker i munnen på den som har ordet, bråker eller holder på med noe annet, da kan læreren fort "miste litt besinnelsen". Når det er en plenumssamtale er det ideelt sett en elev som snakker til en hver tid, og ingen flere i hele rommet av kanskje 30 elever, sier læreren, men innrømmer at dette ikke er spesielt realistisk. Han poengterer likevel at de som ikke følger den normen må i hvert fall gjøre det på en veldig måte forsiktig måte, slik at de ikke forstyrrer noen andre enn seg selv og den ene samtalepartneren. "Når jeg tydelig ser elever som sitter i interessant snakk, nesten demonstrativt, det er jo ikke nødvendigvis det, men i hvert fall kan jeg tolke deg slik i mine øyne, da kan jeg bli forbanna, og korrigere dem ganske strengt i plenum. Det er sjeldent særlig gunstig da. Korreksjoner bør ikke skje i plenum". Læreren opplever forstyrrende oppførsel både som respektløst og antiempatisk, og dette kan bringe frem sider ved ham selv som han ikke setter pris på, og kan innimellom få ham til å gjøre og si ting han vet han som lærer kanskje ikke burde.

Antall deltakere

"En ulempe, eller et klart argument mot plenumssamtaler, er jo at det er et lite mindretall som er aktive", sier læreren, og trekker frem at en potensiell vanskelighet med plenumssamtalen er hvordan man skal klare å engasjere flest mulig elever til å bidra med innspill. Læreren erfarer ofte at det er en forsiktighetskultur, og det er ikke mange som tør å hive seg inn på en ny diskusjon i plenum. Han forklarer at han hele tiden forsøker å få så mange som mulig til å delta, og er påpasselig med å se etter om det er noen nye elever som sitter med hånden oppe, slik at han kan prioritere dem. Ofte gir han også ordet direkte til enkeltelever. Når læreren gir ordet til elever i plenumssamtaler er det gjerne fordi han ønsker å få frem mest mulig argumenter eller momenter til samtalen; "Som lærer har man alltid en idé om hvilke elever som er best bidragsytere der, samtidig som man ønsker å involvere flest mulig elever", forklarer det. "Og dette betyr jo da selvfølgelig å involvere de elevene som ikke melder seg på selv". Når man gjør dette er det en tendens til at de har litt mindre å fare med enn de som faktisk sitter oppe med hånden, og noen ganger kan elevene oppleve det som en "straff" å bli snakket direkte til;

Jeg ser jo, tror jeg, hvilke elever som er mentalt påkoblet, og hvem som er frakoblet det som skjer i samtalen. Og da er det en kombinasjon av at det kan oppfattes som en straff kanskje, men for mitt vedkomne, er det også at ”Jeg ser at du er her i dette rommet, kan du også bli med på det vi holder på med?”

Selv om en plenumssamtale ideelt sett innebærer at alle klassens elever deltar, er dette ifølge læreren en utopisk forventning. Læreren forklarer at det alltid vil være et stort spenn mellom antall elever som bidrar og ikke. ”Er det ti elever av en klasse på tretti som har deltatt, så er jeg storfornøyd”, forteller han. Selv om det erkjennes at dette ikke er en stor andel, mener læreren at deltakelse fra en tredjedel av elevene i en klasse er en realistisk målsetning. Men for at også de resterende elevene i klassen skal føle seg sett og inkludert i plenumssamtalene, forteller læreren at når han avrunder eller oppsummerer samtaler i plenum, sier han alltid: ”Takk til de som har kommet med bidrag og deltatt, og takk også til aktive tilhørere”. Dette gjør han for å understreke for elevene at alle er viktige deltakere i en plenumssamtale. Han ønsker å vise at også de som lytter er sentrale aktører som er med på å lage en setting og ramme for hele samtalene; ”De er ikke bare tapet”.

Er alt gull som kommer fra elevmunn?

”Tidvis vurderer jeg elevenes bidrag i plenum. Da er jeg veldig positiv. Jeg er veldig redd for å vurdere elevenes bidrag kritisk i plenum”. Læreren viser åpenhet knyttet til vanskelighetene han har med å kritisere elever i plenum. Han forklarer dette med at det er krevende nok å få mange elever engasjert i plenumssamtaler, så han er redd for å skremme dem fra å gjøre det, ved at de skal bli utsatt for tilbakemeldinger som er kritiske fra læreren. Når elevene deltar muntlig er han derfor som oftest utelukkende positiv til det elevene har å si. ”Jeg vet at dette nødvendigvis ikke er det riktige, for jeg går jo glipp av muligheten til kanskje nødvendig korrigerende av ting som blir sagt”. Læreren forklarer at han har en tydelig bevissthet rundt dette, og omtaler det som en utfordring. Men hvis det for eksempel er en elev han oppfatter som faglig sterk og selvsikker, kan han gjerne tørre å prøve å nyansere noe av det som blir sagt. Det understrekes videre at nettopp noe av sårbarheten med plenumssamtaler ligger i det at man som lærer setter sånn pris på de som bidrar at man er redd for å slå ned på og kritisere det som sies, i frykt for at elevene ikke skal delta ved senere anledninger. Elever i 18-årsalderen er sjeldent glødende opptatt av eller spesielt interesserte i politikk, noe som gjør at man i enda større grad blir glad for de bidragene man faktisk får, forteller han. ”Mange av oss lærere har nok opplevd at vi er så glade for at elever bidrar at vi nesten tenker at ’alt er gull

som kommer fra elevmunn' – og det er det jo ikke”.

4.3 Intervjuet med den ekstroverte elevgruppen

4.3.1 Læreren bruk av plenumssamtalen

”Det kan være en måte å engasjere elevene på da”, svarer en av de mer ekstroverte elevene på spørsmål om hvorfor han tror læreren deres ønsker å bruke plenumssamtaler. En annen elev skyter inn: ”Også tror jeg han i tillegg synes det er gøy da. Hvis du får elevene engasjerte får du vite mange synspunkter som lærer, og kanskje hører du noe du selv ikke visste”. En tredje elev trekker inn vurderingsaspektet, og tror læreren bruker plenumssamtaler for å vite mer om hvor elevene ligger, hva de kan og hva de trenger å jobbe videre med fremover. ”Også får du vite litt hvor mye folk følger med på nyheter og sånn da. For det er jo ganske viktig i dette faget; å være litt oppdatert”, legger en til. Det fremstår som at elevene tror læreren deres i Politikk og menneskerettigheter bruker plenumssamtaler i undervisningen for å engasjere dem, lære av dem, bli kjent med dem og deres synspunkter og som en form for vurdering. Alle elevene i denne gruppen er enige om at læreren, ved hjelp av metodene beskrevet nedenfor, klarer å engasjere så mange som mulig i plenumssamtalene, også ”de som i utgangspunktet ikke sier så mye” og ”mange som kanskje ikke er så veldig engasjerte i andre fag”.

”Han prøver alltid å prioritere hvis det er noen nye som ikke har rukket opp hånden. Da lar han de få si meningene sine først”, forteller en elev når vi spør om elevene opplever at læreren deres har et mål om å engasjere så mange som mulig til å delta i plenumssamtaler. På spørsmål om hvordan læreren eventuelt gjør dette, forklarer en av elevene at de noen ganger ”må ta samtalen først to og to da, for eksempel, for å få i gang noe. Da er det litt mer kjedelig enn hvis det skytes opp hender med en gang”. En annen elev mener at det er viktig at læreren har diskusjoner på litt forskjellige nivåer: ”At man først tar noe som er litt grunnleggende, som alle kan ta stilling til, og så kanskje ha noen av de diskusjonene der man faktisk må vite litt mer”. Hun legger til at mange elever vil si noe dersom de blir spurt, men at ”de rekker ikke opp hånden på egenhånd”. En annen ting læreren kan gjøre for å engasjere flere til å delta, er ifølge en av elevene å starte med ”noe som ikke er så fjernt, eller komplisert”, men heller noe som er ”litt nært, som engasjerer. Noe som har påvirkning på deg da”. Å la nye

deltakere komme til først, bruke parsamtaler som forberedelse, variere vanskelighetsgraden på temaene, relatere samtalene til elevenes liv og kanskje henvende seg direkte til enkeltelever kan være måter å engasjere flere til å delta i plenumssamtaler. Samtidig ”må jeg faktisk føle at jeg har noe å si, at jeg faktisk mener noe om det”, trekker en elev inn.

”Han kan jo for å skape debatt ta et standpunkt, (...) og da kan han ta en mening som er litt utenfor eller litt hard”. Elevene er enige i at lærerens rolle i en plenumssamtale innebærer å fremtre som objektiv, spesielt for å unngå at elevene tilpasser seg eller overtar lærerens standpunkter i tro om at det påvirker karakteren deres positivt: ”Hvis du skal si noe imot hans meninger, så tenker du kanskje at det kan gå ut over karakteren din og at du derfor har lyst til å støtte hans meninger. Så derfor bør han være nøytral”. Tre av elevene forteller imidlertid at læreren gjerne kan ta et kontroversielt standpunkt for å skape debatt, eller presentere andre synspunkter enn de som er gjennomgående blant elevene: ”Han kan presentere det, men ikke som sin mening, men si at det også finnes noen som mener noe ulikt”. ”Måten læreren presenterer det på kan gi meg en slags boost til å ville si noe”, sier en. Elevene forteller også at lærerens rolle i plenumssamtalene varierer. Av og til tar han en mindre rolle og lar en elev være ordstyrer, mens andre ganger er det læreren som introduserer, er ordstyrer og forsøker å sette i gang en debatt med elevene. ”Også gir han ofte litt komplimenter og er informativ, hvis man kanskje sier noe som ikke er helt riktig. Eller så gir han oss tilleggsinformasjon”, sier en elev, før en annen legger til at læreren ofte relaterer plenumssamtalene til dagens tema. Lærerens rolle kan altså innebære å opptre som enten passiv og objektiv i plenumssamtalene eller mer styrende, provoserende eller nyanserende.

4.3.2 Elevenes opplevde læringsutbytte

”Det er litt dumt hvis man har en klasseromssamtale der noen virkelig ikke kan noe. Det er jo da det ikke fungerer”. Elevene er noe uenige om når det er mest hensiktsmessig og lærerikt med plenumssamtaler i Politikk og menneskerettigheter. En elev mener at de må kunne noe om temaet før en eventuell plenumssamtale, og at metoden derfor passer dårlig i begynnelsen av arbeidet med et tema. Men ”underveis er det greit med plenumssamtalen, for da kan man bruke det man lærer. Og etterpå får man liksom brukt det man har lært”, synes hun. En annen elev hevder derimot at plenumssamtalen kan føre til et større læringsutbytte dersom den brukes helt fra oppstarten av et tema, og svarer på spørsmål om når det passer best med slike

samtaler at ”det er jo hvis man gjennomgår et nytt tema”. Han beskriver det som nyttig når læreren ”har en løpende dialog med klassen når han gjennomgår, (...) så trekker vi frem et eksempel, så diskuterer vi det før vi går videre til neste punkt. At han liksom stiller spørsmål som kan konkretisere, og komme med eksempler”. En tredje elev tror at de lærer mest av ”forskjellige samtaler til forskjellig tid”. Elevene har altså ulike oppfatninger av når de har størst læringsutbytte av plenumssamtalen som undervisningsform.

Det blir jo ikke noe gøy hvis alle bare sitter og sier ”jaaa, enig, det er helt greit”. Det blir mye mer spennende hvis det kommer noen og sier ”nei, det er jeg er ikke enig i”, og at det blir flere på hver side. Da får man i større grad prøvd ut de ulike meningene og synspunktene.

Elevene er enige i at de sitter igjen med størst læringsutbytte etter plenumssamtaler rundt temaer som vekker interesse og får elevene til å dele sine egne meninger, og som dermed skaper debatt der elevene tør å være uenige. En elev synes at ”temaer som kanskje får frem de politiske ideologiene til de forskjellige personene” er engasjerende, og foretrekker når det ikke er noen fasitsvar. En annen elev beskriver en debatt i plenum som ”et slag der du har mange personer på hver side som argumenterer og tilbakeviser andres argumenter, og da blir det på en måte et lagspill da”. Det kan ifølge en annen elev gi et stort læringsutbytte å måtte argumentere for meninger man personlig er uenig i, for eksempel i en politisk debatt der man må representere et parti man ikke støtter: ”For da må du tenke som om du skulle stemt på eller vært i det partiet da. Det kan være veldig lærerikt, for da ser du fra deres side. Ikke bare fra din egen”. På spørsmål om hva de kan lære av å delta i slike plenumssamtaler, svarer en elev at ”du kan jo lære debatteknikk. Retorikk og sånne ting”, mens en annen reflekterer videre: ”Også viser det jo at det er variasjon, at det ikke alltid bare finnes et svar. Det viser at man kanskje må være litt mer åpen”. Elevene uttrykker altså at de kan lære mye av å delta i engasjerende plenumssamtaler der meninger ytres, standpunkter deles og argumenteres for og imot, debatt skapes, uenighet oppmuntres og ingen svar anses som mer riktige enn andre.

4.3.3 Lytting versus muntlig deltakelse

”Jeg tror at man uansett blir mer engasjert av å delta, så da føler jeg at man automatisk følger bedre med og tar mer til seg”, svarer en elev på spørsmål om de lærer mest av å delta eller lytte til plenumssamtaler. To andre elever er enige i at de lærer mest av å delta aktivt: ”Ja, for da må man faktisk tenke på det og prøve å finne ut motargumenter (...), at du faktisk prøver å

jobbe med det og tenke på det, og sjekke om det er holdbart og sånt”. Det er god trening i argumentasjon, mener de, og det fremstår som at de synes at det gir god læring å kunne stille seg kritisk til det som blir sagt, ”sånn at du faktisk ikke bare hører på det og tenker at det var greit, det var et greit argument”. De to andre elevene virker noe uenige i at man lærer mer av å delta enn å lytte til plenumssamtaler. ”Jeg tenker i hvert fall at hvis jeg ikke kan noe om temaet, så er det ikke nødvendig å rekke opp hånda bare for å si noe”, forteller én, mens en annen opplever at det gir ”et greit inntrykk hos læreren hvis han ser at du faktisk lytter selv om du ikke kan noe om temaet og ikke nødvendigvis sier noe (...). I stedet for å stirre ned på mobilen din eller noe sånt”. Da påpeker en av de andre elevene at ”hvis du faktisk bruker det du hører til å komme frem til noe selv så blir det litt mer aktivt, mer enn hvis du selv bare hører”. Oppsummert fremstår det som at elevene har ulike meninger rundt hva som skaper mest læring av lytting og aktiv muntlig deltakelse.

”Man kan lære masse av å lytte på andre. Det er klart de lærer ting ja, men det hjelper ikke på karakteren å ikke være muntlig tilstede”, hevder en av elevene. Karakterer fremstår som et viktig fokus for elevene og som motivasjon til deres deltakelse i plenumssamtaler. ”Det hjelper med tanke på hvilken karakter man er keen på å få. Det er jo kanskje en faktor”, svarer en elev på spørsmål om hva som skal til for at han deltar i plenumssamtaler. En annen elev mener at læreren ”kan gjøre det klart tidlig at for å få en god karakter i dette faget må du være aktiv muntlig” for å engasjere flere elever til å delta. Faget går ut på diskusjon, hevder elevene, og ”det virker jo som om de fleste som ikke er aktive ikke har kompetanse om temaet. De burde jo vite at dette er et veldig muntlig fag”. Tre av elevene tror at de som lytter i stedet for å delta er de som har minst kunnskap i faget. En av elevene har imidlertid, som beskrevet ovenfor, uttrykt at han tror det gir et godt inntrykk hos læreren hvis man lytter også: ”Han sier alltid takk til de som lytter og sånn”. ”Men man har alltid en mulighet til å gjøre det bedre, hvis man viser at man kan drøfte i timen. Da får du gitt mer inntrykk til læreren”, mener en annen. Alt i alt ser det ut til at de fleste i denne gruppen tror karakterer er noe som kan motivere elevene til å delta heller enn å lytte i plenumssamtaler.

”Det er jo viktig å ha et godt og trygt læringsmiljø, sånn at folk tør å si sine egne meninger, selv om de kanskje er litt annerledes. Det er viktig at det ses på som akseptabelt”.

Læringsmiljøet er ifølge elevene en annen faktor som påvirker hvorvidt elevene deltar i plenumssamtaler eller lytter i stedet. I denne gruppen med mer ekstroverte elever sier en at han tror han ville deltatt uansett, men at et dårlig klassemiljø kan ha større betydning for

elever som er mer tilbakeholdne. ”Da er kanskje terskelen høyere for å rekke opp hånden og si noe i klassen. Læringsmiljøet er kanskje viktigere for de i mellomsjiktet”, tror han. Han støttes av en annen elev, som mener det er sentralt å ”skape et godt læringsmiljø sånn at de som er sjenerte kan si noe, at terskelen er litt lav”. ”Det er ganske vanskelig å lage et sånt arbeidsmiljø”, legger en elev da til. På spørsmål om hva en lærer kan gjøre for å skape et godt klasseklima, svarer en elev at det er vanskelig å svare på, men at ”det må være et samarbeid mellom læreren og elevene, det er ikke bare læreren som kan gjøre alt selv. Det er forholdet mellom elevene som teller”. Elevene er enige om at det også er lettere i tredje enn første klasse på videregående, når de er tryggere på seg selv og hverandre, ”kjenner de fleste i klassen og er litt varm i trøya”. En elev synes også det er viktig at læreren ikke tvinger noen elever til å delta i plenumssamtaler. Et trygt og godt læringsmiljø, en lav terskel for muntlig deltakelse og gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev fremstår som betydningsfulle rammer for deltakelse i samtaler i plenum for disse elevene.

4.3.4 Meninger og følelser relatert til plenumssamtalen

Personlig synes jeg det er interessant, og da blir i hvert fall jeg mer engasjert i temaet eller fagstoffet vi jobber med. Det er lettere å få med seg det vi driver med, og faktisk ta stilling til det. Ikke bare sitte og høre på.

Elevene er enige om at plenumssamtalen er en nyttig og god undervisningsmetode i Politikk og menneskerettigheter. En årsak til dette er at de synes metoden er interessant og engasjerende. En annen grunn er at det vekker oppmerksomheten deres: ”Hvis man begynner å kjede seg og så blir det litt debatt, da er det lettere å få med seg det som skjer og følge med, for da er det ikke så kjedelig”. En tredje årsak til at elevene liker plenumssamtaler er at de får trent muntlige ferdigheter: ”Det blir jo bedre når man får drøftet spørsmål og diskutert i timen (...), og det er et av de få fagene som faktisk får hjulpet deg muntlig, ved at man har diskusjoner”. Elevene synes også det er lærerikt å få høre flere ulike meninger og synspunkter, noe som ”er veldig viktig i Politikk og menneskerettigheter – at forskjellige folk har forskjellige synsvinkler. At det ikke alltid er et riktig svar, men at det handler mye om forskjellige folk sine meninger”. ”Mange har varierte meninger, så vi kan lære av hverandre”, legger en elev til. Elevene påpeker også at deres skriftlige ferdigheter derfor også kan bli styrket og at de kan ta med seg det de lærer i plenumssamtaler inn i individuelle drøftinger:

”For eksempel hvis jeg mener noe og bare har en side, så kommer kanskje en annen med en annen side, så kan jeg bruke de to sidene opp mot hverandre i en eventuell drøfting”.

Oppsummert trekker elevene frem at de liker plenumssamtaler fordi de er engasjerende, interessante, gjør det lettere å følge med og utvikler deres muntlige og skriftlige ferdigheter.

”Klasseromssamtalen gir alltid et godt læringsutbytte for alle elever” var en påstand vi ba elevene ta stilling til. En elev forteller at han er litt uenig i påstanden, ”for de som aldri snakker i klassen, uansett hvor mye læreren prøver å få dem med, kobler helt ut fordi de ikke kommer til å delta, ikke har lyst til å si noe og ikke er interessert”. Han mener at det alltid finnes slike elever i klassen, derfor gjelder ikke påstanden for alle. To andre elever tror derimot at de personlig mister konsentrasjonen lettere når de jobber skriftlig. ”Det er jo folk som kobler av, men klassediskusjonen avhenger veldig av viljen til elevene, om de har et ønske om å være med eller ikke”, forteller en av elevene før hun sier at hun er uenig i påstanden. En annen som er uenig fremhever at deltakelse er sentralt:

Jeg tenker kanskje at det er bra for alle deltakerne, men det er ikke for alle. For hvis noen sitter på bakerste rad og er på Facebook eller noe annet, så får jo ikke de noe læringsutbytte av det. Men hvis vi faktisk deltar da, så får vi et godt læringsutbytte av det, fordi da har vi tatt del i en diskusjon og du har fått prøvd deg.

Når vi spør hva han tror om de som ikke deltar muntlig, men lytter aktivt til plenumssamtalene, svarer han: ”Ja, men da er du fortsatt på en måte deltaker da, men hvis du er koblet helt av eller holder på med noe annet, så er du liksom ikke deltaker i samtalen”. ”Problemet er de som er for sjenerte til å si sine meninger”, bryter en annen inn, ”og hvis det gjentar seg så kanskje de kobler ut”. En annen elev påpeker imidlertid at ”problemet med at folk kobler ut er der uansett hvilke læringsmetoder du bruker. Det er alltid de som ikke er med i det hele tatt”. Det fremstår som at elevgruppen er uenig i påstanden om at plenumssamtaler alltid gir et godt læringsutbytte for alle.

”Gøy”, ”positivt”, ”interessant”, ”spennende”, ”morsomt” og ”engasjerende” er adjektiver elevene bruker for å svare på spørsmål om hvilke følelser de forbinder med plenumssamtaler. ”Jeg synes det er mer morsomt å diskutere ting muntlig enn å sitte og skrive foran en PC”, forteller én elev, mens en annen sier ”det er interessant og spennende, og jeg synes det er gøy å delta. Så jeg er positiv til det”. En tredje elev sier at hun ikke har så mye å tilføye, men ”det

er veldig engasjerende, spennende og morsomt”, og de to siste elevene er enige. ”Jeg også foretrekker det heller enn å sitte og skrive, jobbe med oppgaver og lese og sånt”. Elevene er altså gjennomgående positivt innstilt til plenumssamtalen som undervisningsmetode. En av elevene trekker imidlertid inn at metoden kan bringe frem andre følelser hos andre elever: ”Det kan fort bli sånn i starten at det er de veldig flinke og smarte som sier noe, og da er det vanskelig for de som skjønner at de ikke har like stor kompetanse å si noe”. Det ser altså ut til at denne elevgruppen forbinder positive følelser med plenumssamtaler, men at de tror det kanskje ikke er slik for alle elever. Som nevnt ovenfor tenker elevene at de som er mer sjenerte kanskje har en høyere terskel for å delta aktivt i samtaler i plenum.

4.4 Intervjuet med den introverte elevgruppen

4.4.1 Lærerens bruk av plenumssamtalen

”Jeg tror læreren vår gjør det bevisst fordi han vil få med alle og høre alles synspunkter”, svarer en av de mer introverte elevene på spørsmål om hvorfor han tror læreren deres ønsker å bruke plenumssamtaler i Politikk og menneskerettigheter, før han legger til: ”Så det ikke bare er en elev som har et eget synspunkt og tror det er riktig, men at han får innspill fra de andre og så kan drøfte på nytt og dermed komme til en bedre konklusjon”. Han støttes av en av de andre elevene: ”Jeg tror det er fordi han vil at vi skal se ulike sider av saken og sånn da”. En annen trekker inn vurderingsaspektet: ”Også bruker han det sikkert litt som en vurdering da. Han ser på hvordan man kan argumentere for saken sin, og så kan han vite hvilket nivå man ligger på”. Tre av elevene svarer imidlertid nei når vi spør om de føler at de blir vurdert når de deltar muntlig i timen, mens fjerde elev mener at det ”kommer litt an på. Det er ikke en vurdering nødvendigvis, men han legger litt vekt på det da. Han hører jo på hva du sier, så det ligger kanskje i bakhodet”. Han støttes av den femte eleven: ”Det er jo sånn at det alltid er de samme som snakker, og da tror jeg han tenker at de kan mye om dette, og han setter det i bakhodet”. Elevene tror altså at læreren deres bruker plenumssamtaler som metode i Politikk og menneskerettigheter for å få med alle elevene, høre deres synspunkter, hjelpe dem til å se flere sider av samme sak og som en form for vurdering.

”Jeg føler han skjønner at han ikke vil ta enkeltpersoner som ikke rekker opp hånda selv. Jeg tror ikke han har lyst til å utsette de for det hvis de ikke har lyst selv”. Vi spør elevene hva

læreren deres gjør for å få flest mulig til å delta muntlig. ”Han spør noen tilfeldig”, svarer en elev, før to andre sier seg uenig. ”Han gjør jo ikke det på de aktuelle sakene da”, sier den ene, før den andre legger til: ”Nei, jeg tror læreren vår har skjønt at det er noen få som sier noe, og resten...”. En av de introverte elevene forteller at hun synes det er greit at læreren ikke presser noen til å delta muntlig: ”Da kan man bestemme selv om man har lyst til å følge med og kanskje ikke si noe, eller si noe”. Da kommer følgende innvending:

Plenumssamtaler gjør ofte at de som er aktive får et veldig forsprang da, og at de lærer mer. Jeg kan sitte og føle at jeg egentlig ikke har fått noe ut av timen, mens en annen kan føle at han har lært kjempemasse fordi personen har vært aktiv. Man må finne en måte å gjøre sånn at de som ikke rekker opp hånda får noe ut av timen også.

Når vi spør hvordan det kan gjøres, svarer hun at mer bakgrunnskunnskap er viktig: ”Mer informasjon. Ikke bare sånn ’dette er saken’ og så ’si hva dere mener’. I hvert fall i starten, for selv om man kan noe fra før, kan man lære mer om hva politikk er”. En annen elev legger til at det kan være utfordrende for læreren i dette faget fordi det finnes forskjeller i kompetanse og engasjement blant elevene når de starter. ”Da er det vanskelig å tilpasse, for de som er mest interesserte skal jo synes det er gøy de også, men man må få med de som ikke er så engasjerte hele tiden”. Elevene virker ikke helt enige i om læreren deres henvender seg til tilfeldige elever for å få flere til å delta i plenumssamtaler, eller om dette er noe han i det hele tatt bør gjøre. Det kan være vanskelig å engasjere alle, men å minske ulikheter i kompetanse kan bidra til at flere deltar i plenum, mener elevene.

”Det er vanskelig å kjenne hver enkelt elev, men hvis han kjenner eleven såpass godt at han kjenner til tidligere arbeid han eller hun har gjort, så kan han bruke det til å engasjere eleven”, svarer en når vi spør hva læreren deres kan gjøre for å engasjere flere til å delta muntlig. Han mener at det ville være engasjerende og bidra til at elevene sier hva de faktisk mener dersom læreren kobler temaet for plenumssamtalen til tidligere tekster de har skrevet, for eksempel. En annen elev er enig, og synes det er viktig at læreren vet hva som er elevenes sterke og svake sider. ”Det er viktig å ha et godt forhold til elevene sine da, og kanskje spørre elevene personlig om hvordan de synes timen var eller om det er noe han kan gjøre annerledes”, legger en til, før en annen trekker inn ros og anerkjennelse: ”Og hvis man sliter i faget, så kan kanskje læreren si at han ser at du har jobbet bra i dag, for man blir jo mye mer motivert hvis man føler at læreren ser deg”. I tillegg må læreren ifølge en elev gjerne ”by på seg selv, være seg selv i klasserommet og vise litt hvordan han er sånn generelt da”. Det

fremstår som at en god og tett relasjon mellom lærer og elev og kommunikasjon én-til-én er viktig for at elevene i den introverte gruppen skal ønske å delta muntlig i plenumssamtaler. Enda en situasjon der lærerens kjennskap til elevene er sentral beskrives av en av elevene:

Noen ganger, når en person rekker opp hånda og sier det han mener, får han et innspill fra en som mener det motsatte, og så blir ballen kanskje kastet tilbake til den første personen som må svare. Noen syns kanskje det er gøy, men andre vil helst ikke diskutere mer og blir litt usikre. Så læreren må kjenne elevene, og vite hvem som tar den diskusjonen, mens med andre burde han ikke la diskusjonen gå videre.

”Han må liksom være den tryggheten, sånn at folk kan si det de mener”. Når vi spør hvilken rolle læreren bør ta i en plenumssamtale, er elevene enige i at læreren bør ”gjøre sånn at ingen svar er feil, i hvert fall i en diskusjon”. ”Det er ikke så gøy å rekke opp hånda igjen, hvis du fikk vite at det du sa var feil”, forteller en av elevene. De trekker også frem som viktig ”at han klarer å finne noe riktig i det man sier”, ”at han er nøytral”, ”gir noe av seg selv, engasjerer seg i faget sitt” og ”så skal han jo være litt sånn veileder da, vise vei. Bringe saken i en retning”. Vi spør elevene om de syns det er engasjerende hvis læreren er provoserende. ”Nei”, kommer det fort fra en av dem. ”Men han kan jo sette ting på spissen. Det er en god læringsmetode”, mener en annen, før en tredje elev svarer: ”Det er litt forskjell på elever og hva som engasjerer dem. Det er sikkert noen som blir ekstra gira av en provoserende lærer. Noen får lyst til å diskutere mot læreren og engasjerer seg enda mer da”. Men de færreste er sånn, legger han til. Elevene mener også at lærerens rolle i plenumssamtaler bør innebære å ”være original, altså være seg selv og bruke humor i undervisningen for å gjøre den interessant” og å ha en holdning til elevene som innebærer ”at han kanskje er mer sånn blant oss, og vil at vi skal bli flinke”. Respekt er også viktig: ”Læreren må jo fortsatt ha respekt da. Det er mange lærere som ikke klarer å vise at de er sjefen, og da blir det bare kaos i klasserommet”. Oppsummert forteller elevene at de syns læreren bør være aksepterende, åpen, positiv, nøytral, veiledende, original og samtidig en autoritet med respekt i plenumssamtaler.

4.4.2 Elevenes opplevde læringsutbytte

”Man lærer hvordan folk ser på ting. Man får andre sitt perspektiv også, ikke bare sitt eget. Og det kan av og til overraske deg: Plutselig kommer det noe som ikke du har tenkt over”, svarer en av elevene på spørsmål om hva de har lært av plenumssamtaler. ”Og når det blir

diskusjon, så er det ikke sånn at en person sier en ting og så får han ikke noe tilbake”, forteller en annen elev, og legger til at man også får høre begrunnelsene bak andres meninger og synspunkter. ”Man får litt større perspektiv på ting”, legger en tredje elev til. Vi spør hva elevene føler hvis de hører at andre elever kan mye i plenumssamtaler.

Det kommer litt an på. Hvis du kjenner deg igjen i det han sier, så kan det være engasjerende. Men det hender at det blir så mye du ikke kan at du bare blir litt oppgitt, og føler deg plutselig litt uviten.

Samtidig kan man lære mye av det, mener en annen elev, ”for da ser man hva de andre mener, og så får man mange flere meninger om saken. Man blir litt mer obs på ’på den ene siden’, ’på den andre siden’, sånne ting”. Det kan også være bra å høre at elevene som rekker opp hånda sier det man selv tenker, forteller en elev: ”Så blir man tryggere i det man mener selv. Da blir du kanskje mer sikker på at du har rett eller at du ikke er helt ute av det”. Plenumssamtaler kan bidra til at de lærer mer om andres perspektiver, hører motargumenter og begrunnelser og utvider sitt eget perspektiv, i tillegg til at det kan være betryggende å høre at andre deler samme mening som dem selv, mener elevene. Samtidig kan slike samtaler føre til at man føler seg uvitende.

”Jeg tror det er når det er noe som interesser en elev. Det er veldig viktig”, svarer en av elevene når vi spør når de opplever å ha størst utbytte av plenumssamtaler. ”Også er det ikke noe vits å diskutere eller drøfte et tema du ikke kan noe om”, legger han til, før han forteller at det kanskje er underveis eller i slutten av arbeidet med et tema at det passer best med samtaler i plenum, heller enn i begynnelsen. En annen elev er enig i at man må kunne noe om temaet for samtalen først: ”For meg er det noen ganger nytt, og da er det ikke så lett å bare rekke opp hånda med en gang og si hva jeg mener, siden vi ikke har gått så grundig inn i det”. ”Det kan funke veldig bra hvis alle kan temaet det er snakk om”, mener en av elevene, ”men man kan falle litt utenfor hvis man føler at man ikke er helt med i diskusjonen. Selv om man hører hva andre sier, så forstår man ikke helt allikevel. Så blir det vanskelig å delta”. Elevene virker enige i at kunnskap om temaet er en forutsetning for å ha læringsutbytte av plenumssamtaler, og en sier: ”Ja, man bør heller opparbeide seg kunnskap først, og så kan vi begynne å drøfte. Det må læreren ta hensyn til”. Spesielt grunnleggende kunnskap om politikk er viktig i dette faget, mener en av elevene: ”Jeg tror vi får mer ut av det når vi har forstått hvordan politikk fungerer helt fra bunnen av, selv om det er et tema man kanskje

tenker at alle kan noe om”. Alt i alt fremstår det som at elevene synes de har størst læringsutbytte av plenumssamtaler når temaet er noe de er interessert i og kan en del om.

Jeg synes egentlig den debatten vi hadde var ganske bra, for alle elevene fulgte med når vi satt og diskuterte, og da klarte man å høre de forskjellige sidene. I stedet for at en lærer forteller at "de mener det" og "de mener det".

To av elevene trekker frem en spesiell debatt når vi spør om de husker et tilfelle der de lærte veldig mye av en plenumssamtale. Klassen hadde blitt delt inn i grupper som skulle spille hvert sitt politiske parti, og hver gruppe valgte en partirepresentant som senere skulle debattere mot de andre partirepresentantene. Det virker som at denne elevgruppen syntes det var positivt å bli tildelt roller når de skal diskutere i plenum. ”Det var faktisk ganske lærerikt, for da satt jo den personen der og sa ting hele gruppa hadde sagt, ikke noe han skulle finne på selv”, forteller en av elevene. ”Det funket ganske bra, for da fikk man frem meninger fra gruppen og gjorde det på en litt annen måte enn å bare rekke opp hånden”, legger en annen til. Her var det imidlertid kun én person fra gruppen som skulle delta i selve debatten, men elevene beskriver at de allikevel følte eierskap til argumentene som partirepresentanten presenterte: ”Ja, vi finner motargumentene og motfakta. Og så blir man kanskje litt motivert til å sette seg inn i rollen og tenke at vi skal gjøre det bra. Det kan gjøre at man jobber litt bedre”. Dette rollespillet var altså en erfaring med plenumssamtaler som elevene trekker frem som lærerik og positiv, fordi de ikke ble nødt til å dele egne meninger og argumenter, men partiet de hadde blitt tildelt sine, og fordi de fikk muligheten til å delta indirekte i plenumsdebatten gjennom en representant. De følte også at denne plenumssamtalen var noe alle elevene fulgte godt med på. En elev gir også et eksempel på negativ erfaring:

Hvis man bringer opp en aktuell sak som ingen kan noe om eller som ikke interesserer noen, kan det ende opp med at ingen rekker opp hånda og læreren må peke på noen for å få et svar, så da er det jo ikke så vellykket.

4.4.3 Lytting versus muntlig deltakelse

”Selv om man hører det, så lærer man ikke noe av det”. Vi spør elevene hvem som lærer mest av plenumssamtaler – de som lytter eller de som deltar aktivt. ”De som er veldig aktive får et veldig forsprang da, (...) de lærer mer,” har en elev allerede uttalt ovenfor. Elevene svarer ikke direkte på spørsmålet nå, men to av dem forteller at de ofte får lite utbytte av å lytte til plenumssamtaler i Politikk og menneskerettigheter. ”Det er jo ikke så lett å henge med hvis

du ikke vet noe, og da er det også lett å tenke at 'det her kan jeg ikke, så da gidder jeg ikke', og da kobler man litt ut", beskriver en av dem. Den andre mener at det ofte er lærerikt å lytte til plenumssamtaler, "men i Politikk og menneskerettigheter føler jeg at man ikke får så mye ut av det. Du hører bare overflaten av saken og så skjønner du ikke alt, ikke sånn som de andre skjønner om hvordan det egentlig fungerer". Det virker altså som at elevene mener at man ikke lærer så mye av å lytte, men "det er litt spesielt for politikk da, at man kanskje ikke får så mye ut av å høre på diskusjoner", påpeker en. Vi spør elevene hvordan de opplever det dersom læreren henvender seg direkte til enkeltpersoner i en plenumssamtale. "Det er ikke greit, for man rekker jo opp hånda hvis man har noe å si", svarer en av dem. Det kan være skummelt, mener en annen, "men det funker hvis læreren spør deg og hvis du sier nei, så gå han kjapt videre til neste person. Så han ikke står der og forventer et svar". "Også er det lettere å følge med hvis du vet at læreren kan stille sanne spørsmål da. Da må man faktisk følge med sånn at man kan svare hvis han spør". Oppsummert ser det ut til at elevene mener man lærer mer av å delta enn å lytte til plenumssamtaler, men at de synes læreren bør være forsiktig med å direkte oppmuntre enkeltelever til å delta, selv om det kan skjerpe oppmerksomheten deres.

"Det er mange som har sceneskrekk og ikke har lyst til å snakke høyt i klassen, og da kan man ha mindre grupper. Så kan læreren komme til hver gruppe og da kan alle snakke i plenum i den gruppen", forteller en av elevene når vi spør hva som skal til for at man skal delta muntlig i plenumssamtaler. Deretter legger han til: "Men da er det veldig viktig at læreren påser at man faktisk jobber med det temaet, for det kan fort skli ut". Flere av elevene beskriver at det kan gjøre det enklere å delta og at man tør mer hvis man kan diskutere noe sammen i mindre grupper først. "Det hadde vært litt lettere hvis læreren ba oss sitte fire og fire og diskutere før vi skal rekke opp hånda, for da har man kanskje fått litt andre syn på saken", sier en, mens en annen tror at "da får man ofte med alle også, hvis man diskuterer i mindre grupper". En annen elev beskriver en annen fordel ved slik gruppemyldring:

Da kan også den som snakker si at "på vegne av gruppen mener vi dette her" i stedet for å komme med sin egne, individuelle mening, for da kan det hende at mange syns at det man sier er feil, og da kan man bli veldig usikker. Men hvis man sier noe på vegne av gruppen, så har det et grunnlag da, en basis.

Men gruppene bør kanskje ikke være for små: "Hvis man er to er det veldig lett å ikke snakke om saken også, så det er bedre hvis man er flere enn to". I tillegg til å begynne med samtaler i

mindre grupper, trekker en av elevene frem ”at man liksom har en rolig diskusjon”.

”Trygghet på en måte da, at man tør å si noe”, svarer en annen, som også nevner at kunnskap og interesse også må være på plass. For at flere skal delta i plenumssamtaler er det altså ifølge elevgruppen viktig at de føler seg trygge, blant annet ved at de har fått snakket sammen i mindre grupper først og ved at diskusjonene går rolig for seg.

”Læreren vår er ganske flink til å ikke si at det man sier er feil, men at han heller prøver å finne noe lurt i det man sier selv om det ikke er riktig”, forteller en av elevene som syns lærerens rolle kan ha mye å si for om elever velger å delta i plenumssamtaler eller ikke. Læreren kan ifølge elevene ha mye å si for om de føler denne tryggheten de trekker frem som en forutsetning for å delta muntlig. De mener at læreren bør ha god kjennskap til hver enkelt elev og forsterke den faglige selvtilliten deres. Læreren bør ”kanskje finne noe bra i hvert svar eller i hver mening, og på en måte forstå selv om han ikke gjør det. At man aldri sier noe feil. At han skjønner hva man mener”, som en elev sier. ”At han viser at han har hørt det og tar det til seg. At han viser at alle er med, at han ikke bare fokuserer på de to som mener det og det, men at andre også får sin mening frem og blir hørt”, legger en annen elev til. En annen trekker frem lærerens bekreftelse som viktig for at man skal ønske å fortsette å delta i plenumssamtaler:

Jeg syns egentlig bare et smil kan være greit. Det er kjedelig å snakke med en lærer som har akkurat det samme fjeset hele tiden, og så skjønner du ikke om det du har sagt var inne på sporet eller ikke. At man får en bekreftelse da, det trenger ikke å være noe stort, men det bør være noe.

En annen elev er enig, og mener at læreren får mye respekt hvis han ”ser elevene. Ikke har et vennsforhold, men behandler elevene på lik linje med seg selv, samtidig som han har stor respekt da”. Alt i alt fremstår det som at den introverte elevgruppen synes lærerens atferd har mye å si for om de ønsker å delta aktivt eller heller lytte til plenumssamtaler.

4.4.4 Meninger og følelser relatert til plenumssamtalen

”Det funker vel ganske bra. Vi har veldig ofte debatter eller en politisk sak vi diskuterer, og da får vi innspill fra mange da. Det pleier å funke ganske bra”, svarer en av elevene når vi spør hva de synes om å bruke plenumssamtaler i Politikk og menneskerettigheter. ”Man får ulike syn på forskjellige saker, så jeg syns det er en god opplevelse i hvert fall”, sier en. De

andre er enige i at det er ”interessant” og ”bra, så lenge det forblir i temaet og det er noe alle faktisk kan si noe om”. ”Jeg tror i drøftingsoppgaver og drøftingstemaer kan det være en veldig god måte å diskutere høyt i klassen, for da får du forskjellige synspunkter og vinkler”, forteller en annen, men legger til at ”det er viktig å holde seg til temaet, for hvis man drar det ut og det kommer utenfor tema, så blir det ikke like effektivt for hele klassen og du lærer ikke like mye”. Flere er enige: ”Det er det som er så irriterende - hvis du har et godt argument og rekker opp hånda, og så plutselig bytter de helt tema og så kan du ikke si det du skulle si”. En tredje elev trekker frem at ”det er greit for ganske mange å delta siden i drøftinger er det ikke noe riktig svar. Det er mer sånn at man kan komme med sin egen mening ofte, selv om man ikke kan så mye om det”. Hittil virker alle positivt innstilt til undervisningsmetoden, fordi det funker bra, de kan dele egne meninger samtidig som de får høre flere ulike innspill, synspunkter og perspektiver og fordi det ofte ikke finnes riktige svar i diskusjonene. Men så kommer en innvending:

Men det er ofte de samme som har de meningene om de tingene. Så det er alltid noen som sier noe om det, også blir det de som er de smarte. Samtidig er det også lærerikt fordi du får en mening om noe du ikke har tenkt over da. Men det blir ofte sånn, jeg vet ikke...

”De som er politisk interesserte kan mye, og de som ikke er så politisk interesserte kan ikke så mye. Og da blir det sånn at man er redd for å si feil”, forteller en. Forskjellene i kompetanse og engasjement blant elevene i denne klassen når det gjelder politikk har blitt nevnt tidligere. Elevene påpeker at det ofte blir de samme personene som deltar i plenumssamtalene, og at det kan være negativt. ”Jeg føler at mange av de som er aktive har kanskje vært aktive i politikk fra de var små og at de kan politikk veldig godt”, sier en. ”Da er det veldig mange av de samme som går igjen av de som er politisk engasjert, som rekker opp hånda fordi de kan de småtingene som vi ikke kan, og de vet hva saken er”. ”Man blir redd for å gjøre en sånn liten feil som å si ’byråd’ i stedet for ’bystyret’, sånne ting”, beskriver en av elevene. Vi spør om man får høre det hvis man skulle gjøre en slik feil. ”Man får ikke høre det, men det er indirekte ubehagelig”, svarer en, mens en annen forteller at ”det er noen du prøver å unngå når du skal diskutere, det er det jo. Det er noen som går rett i strupen på deg, selv om det ikke nødvendigvis er noe negativt alltid”. Elevene nevner altså at ulikheter i kunnskaper og politisk interesse tydeliggjøres i plenumssamtaler, og at det kan føre til at man for eksempel blir redd for å si noe ukorrekt fordi det kan bli ubehagelig eller til at det blir de samme elevene som alltid deltar.

”Selvfølelsen er god hvis du kommer med et godt argument og det blir godtatt av medelever og lærer. Det er en god følelse”. Vi spør hvilke følelser elevene forbinder med egen deltakelse i plenumssamtaler. ”Jeg får veldig mestringsfølelse når jeg klarer å svare på spørsmål. Det er ikke alltid det går den rette veien, men når det gjør det får man veldig mestringsfølelse, det blir man veldig glad av”, svarer en av elevene. ”Det er litt gambling fra egen side med å tørre å si det eller ikke, men ofte så går det bra og du kan mer enn det du vet selv”, sier en av de andre. En annen elev er enig: ”Det spenningsmomentet kan være både positivt og negativt. Det kan være kult å si ting når du vet hva du skal si. Og andre ganger ikke så spennende, hvis du sier noe feil. Det kan slå begge veier”. ”Det er ikke noe gøy hvis du kommer med noe som ikke er relevant, som ikke har tyngde eller som er feil”, skyter en av elevene inn. Det kan også være skummelt: ”Man tør kanskje ikke å si sine egne meninger og man har kanskje ikke lyst til å diskutere”, derfor ”er det kanskje bedre at man får tildelt roller man skal være og finne argumenter fra den siden. Så ikke alle vet at det er dine meninger, men at du heller kan ta på deg den kappen liksom”, sier en elev. En annen sier seg enig: ”Ja, og kanskje at læreren sier at du skal mene det og du skal finne argumenter for det,. Det blir kanskje ikke så ubehagelig”.

Det er ikke så gøy å si noe. Eller det kommer jo an på om det er noe du kan eller ikke, men det er litt ubehagelig å rekke opp hånda og si noe, og så vet du ikke hvilken reaksjon du får eller om du sier noe helt feil. Så det er litt skummelt. Og så kommer en med en helt annen mening og så føler du kanskje at du har sagt noe dumt.

Oppsummert ser det ut til at elevene forbinder blandede følelser, både positive og negative, til egen deltakelse i plenumssamtaler, og at det kan føre til mestringsfølelse og god selvfølelse, eller ubehag og usikkerhet.

”Klasseromssamtaler gir alltid like godt læringsutbytte for alle elever”. Denne påstanden ba vi elevene ta stilling til. En av dem er uenig i påstanden ”siden det ikke gir like godt utbytte for de som ikke klarer å engasjere seg i samtalen, som ikke sier noe, ikke klarer å følge med eller har såpass lav kompetanse at de ikke skjønner hva det handler om”. En annen er enig med ham. ”Jeg tror det er viktig å finne øvelser der alle må følge med, i stedet for at læreren snakker og andre kommer med innspill. At elevene tar lærerens posisjon, på en måte”, svarer en tredje og trekker frem den tidligere nevnte partidebatten som et eksempel. ”Også at det ikke skal handle så mye om hva den personen mener. Selv om man lærer av det, kan man

lære like mye av at det er roller og man hører ulike synspunkter”, sier en av elevene. En annen syns det kanskje ikke er nødvendig med plenumssamtaler rundt aktuelle saker så ofte:

Når det blir sånn hver time, så savner man kanskje å bare kunne gjøre en oppgave i boken sin. Ikke at det er så morsomt, men da lærer man det teoretiske og ikke bare om de sakene man diskuterer. For hvis det vi diskuterer bare er saker, og så skal vi ha en prøve der vi skal kunne alt det som er bak sakene, så kan vi kanskje ikke det.

”Og så er det ofte sånn at først er det diskusjon, og så får vi oppgaver senere. Det syns i hvert fall jeg er en god måte da”, sier en av de andre elevene. ”Noen ganger, ikke alltid”, svarer en annen til påstanden, før noen legger til: ”Om de fungerer bra kan de være et veldig bra alternativ til det å sitte og jobbe med oppgaver, men det skal mye til for at det blir så bra for alle”. Ingen av elevene er altså helt enige i påstanden ovenfor, og mener at visse elever får bedre utbytte av plenumssamtaler enn andre.

”Jeg liker egentlig at det er noe annet da, at det er variasjon. Når man klarer å bruke klassesamtaler OG mye annet, så blir det på en måte bra”, sier en av elevene når vi spør om de liker undervisningsformen og hvorfor. ”Og du sovner ikke helt heller”, sier en annen. ”Ja, jeg liker gruppesamtaler, men det er litt opp og ned hver time egentlig”, mener en tredje. ”Ja, jeg føler at hvis man bidrar og er aktiv, så er det jo gøy (...), så jeg føler at det er veldig bra for de som kan det”, forteller en fjerde elev og legger til: ”Hvis man klarer å få alle til å kunne det, så tror jeg alle egentlig syns det er veldig morsomt”. ”Noen ganger skriver vi fakta om noe i grupper og så presenterer vi det, og det er veldig lærerikt for da må du gjøre det og da er det litt enkelt også”, sier en elev – ”Og hvis det har noe til felles med temaene de andre gruppene får, så lærer du på den måten”. En av de andre er enig: ”Da kan det igjen være lettere for alle å bidra, når de får noe konkret, for det klarer jo alle å faktisk gjøre”.

Elevene syns også det er viktig at plenumssamtalene lærer dem det de trenger å kunne om politikk før prøver: ”Det er ikke alltid det vi snakker om i diskusjonene kommer på prøven da. Vi må ha det i kontekst”, sier en, før en annen påstår at ”vi får ikke bruk for det på prøven”. ”Jeg sitter i hvert fall og tenker at jeg har hørt om de forskjellige sakene og jeg vet hva som er aktuelt i debatter nå, men jeg føler fortsatt ikke jeg kan så veldig mye om politikk”, hevder en, ”og når jeg da skal skrive en egen oppgave må jeg kunne alt og reflektere over ting, og det føler jeg ikke at jeg kan i det hele tatt etter vi har hatt de diskusjonene”. Elevene mener altså at plenumssamtaler er fint som variasjon, men at man må

kunne noe om temaet for at de skal være morsomme og lærerike, og at de bør være relevant forberedelse til en eventuell prøve.

I en klassesituasjon der læreren spør så blir man tvunget til å si det man selv mener. Men kanskje sitter man der og vet egentlig ikke helt hva man selv mener. Så rekker man kanskje ikke opp hånda siden man selv ikke føler noe, og det er kanskje det læreren er ute etter. Så jeg tror i hvert fall det å finne synspunkter eller få dem hadde hjulpet veldig.

”Det er bedre hvis læreren hadde spurt meg om jeg kan si hvorfor noe er bra, i stedet for å spørre hva jeg syns om noe”, mener en av elevene. En annen foreslår at læreren kan spørre ”Hva hadde dere ment hvis dere var den personen?” når de diskuterer en aktuell sak, for ”da er det ikke så vanskelig lenger, for da er det liksom ikke deg”. En tredje elev sier at han liker plenumssamtaler og syns det er gøy og engasjerende, ”men jeg er enig i mye av det som ble sagt – at hvis du tar en annens rolle er det mye lettere enn hvis du må si dine egne meninger”. Oppsummert fremstår det som at denne elevgruppen opplever at det er flere ting man kan lære av plenumssamtaler, men at det finnes visse hindringer som gjør det skummelt eller ubehagelig å delta. Da kan det å innta en rolle være en løsning som ufarliggjør personlig deltakelse i plenumssamtaler, slik at elevene ikke trenger å presentere egne meninger og synspunkter, men heller kan delta som noen andre.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil datamaterialet som ble presentert i forrige kapittel tolkes i en tematisk innholdsanalyse. Hensikten med denne analysen er å diskutere hvordan tolkningen av empirien kan gi svar på problemstillingen vår: *Hvordan begrunner en samfunnsfagslærer sin bruk av plenumssamtaler, og hvilke erfaringer har elever med denne undervisningsformen?* I vår eksplorerende studie ønsker vi å forstå intensjonen og erfaringene med plenumssamtaler i samfunnsfaget Politikk og menneskerettigheter på grunnlag av lærerens og elevgruppens perspektiver og opplevelser. Kort sagt har vi sammenlignet lærer- og elevgruppeintervjuene og de to intervjuene med elevgruppene, og gått nærmere inn på interessante diskusjonsmomenter som har blitt trukket frem av informantene underveis i intervjuene. Ut ifra diskusjonen har vi trukket frem en rekke viktige implikasjoner for hvordan man som samfunnsfagslærer kan bruke og tilrettelegge plenumssamtalen i fremtiden, slik at den kan bli mest mulig hensiktsmessig og generere et størst mulig læringsutbytte for flest mulig elever. I første delkapittel presenteres studiens hovedfunn, mens i resten av kapitlet utdypes og diskuteres disse mer i dybden.

5.1 Hovedfunn

- Både læreren og begge elevgruppene ga uttrykk for at man lærer mest av plenumssamtaler i form av *diskusjoner*.
- Lærerens viktigste intensjon med plenumssamtaler var å utvikle elevenes *drøftingsferdigheter*.
- Det elevene oppga at de lærer av denne undervisningsformen var det å drøfte.
- Elevene opplevde også å lære å være åpne og tolerante i plenumssamtaler og at undervisningsformen gir dem en generelt dypere forståelse og et bredere perspektiv.
- De ekstroverte favoriserte og lærte mest av diskusjoner i plenum der de må argumentere for egne meninger.
- De introverte likte derimot godt å bli tildelt roller, eller å diskutere i mindre grupper.
- Både lærerinformanten og begge elevgruppene mente at man lærer mer av å delta aktivt og bidra med innspill i plenumssamtaler enn å lytte passivt.
- Lærerinformanten trodde at det også kan ligge et verdifullt læringsutbytte i det å lytte.

- De introverte elevene sa på den andre siden at de ofte lærer lite av å lytte.
- De introverte elevene hadde et tydelig anstrengt og ambivalent følelsesmessig forhold til plenumssamtalen.
- De ekstroverte hadde i større grad positive følelser relatert til undervisningsformen.
- Læreren antok at kompetanseforskjellene blant elevene som tydeliggjøres i plenumssamtaler kan motivere til læring.
- De introverte elevene ga imidlertid uttrykk for det motsatte.
- Den ideelle plenumssamtalen med fokus på drøfting og meningsbryting kan være for vanskelig og krevende for faglig svake elever.
- Begge elevgruppene var enige om at de har størst læringsutbytte av plenumssamtalen og oftest ønsker å delta når temaet er noe de har både bakgrunnskunnskaper om og interesse for. Dette var spesielt viktig for de introverte.
- Lærerens intensjon om å skape et faglig forum i plenumssamtalene der man ikke nødvendigvis skal gi uttrykk for personlige meninger, men heller drøfte for drøftingens skyld, stemmer ikke overens med elevenes opplevelser.
- Læreren og begge elevgruppene poengterte at et trygt, åpent og aksepterende klasseromsklima er en forutsetning for elevenes vilje til å delta i plenumssamtaler.
- Lærer-elev-relasjonen og respons og anerkjennelse har stor betydning for om de introverte elevene velger å delta i plenum, mens de ekstroverte forholder seg mer likegyldig til dette.
- Både de ekstroverte og introverte elevene var opptatte av at læreren skulle forholde seg nøytral i plenumssamtaler.
- Elevinformantene opplevde at deres deltakelse i plenumssamtaler blir vurdert, noe som ikke var lærerens intensjon med denne undervisningsformen.

5.2 Læringsutbytte av plenumssamtaler

5.2.1 Lærerens intensjoner for elevenes læring

Lærerinformanten bruker bevisst plenumssamtalen som undervisningsmetode for at elevene skal lære. De tre viktigste læringsmålene han nevnte var drøftingsferdigheter, hensiktsmessig eksempelbruk og akademisk språkføring. Lærerinformanten har også fokus på at elevene skal

bevisstgjøres på hvordan de lytter og gir respons til andre. Videre kan også selve fagstoffet læres bedre ved bruk av plenumssamtalen, trodde han, fordi elevene får anledning til å snakke om, bruke og bearbeide fagstoffet aktivt. Plenumssamtaler i form av en diskusjon rundt en ”aktuell sak” der en elev har ordstyreransvar gir også elevene erfaringer med og innsikt i hvordan en samtale mellom mange ulike individer bør ledes. Læreren tenkte seg også at plenumssamtaler blir en arena der elevene kan lære mye av hverandre, både ved å få innsikt i andres tanker, meninger og perspektiver samt ved å se hvordan drøfting kan fungere i praksis. Selv om læreren ikke eksplisitt nevner læreplanen, fremstår det som at han jobber med å utvikle elevenes grunnleggende muntlige ferdigheter, fordi han har til hensikt å lære elevene å lytte og gi god respons til andre, å fremstille samfunnsfaglige tema på en forståelig måte, å samtale om og diskutere aktuelle samfunnsspørsmål og å begrunne synspunkter og holdninger ut fra faglige kunnskaper (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6). Vår lærerinformants viktigste hensikt med plenumssamtaler var imidlertid å lære elevene å drøfte. Dermed fremstår diskusjoner og drøftinger der det oppstår meningsbryting mellom elevene og et forklaringsmangfold som plenumssamtalens ideelle form i hans øyne.

5.2.2 Elevenes læringserfaringer

Evne til å drøfte

Et viktig spørsmål dreier seg om hva som er lærerens intensjoner med sin bruk av plenumssamtaler, men lite forskning har undersøkt elevperspektivet og rettet søkelyset mot elevenes opplevelser av læring. Derfor er et kanskje enda viktigere spørsmål hva elevene selv erfarer å lære av disse samtalene i plenum. Realiseres lærerens hensikter? Har bruken av plenumssamtaler de virkningene og konsekvensene for elevenes læring som læreren tilsikter? Våre funn tyder på at lærerens hovedmål for elevenes læring med bruk av plenumssamtaler i Politikk og menneskerettigheter, nemlig det at elevene skal utvikle sin evne til å drøfte og argumentere, faktisk stemmer overens med det elevene selv fortalte at de lærer. Lærerens to andre mål for elevenes læring i plenumssamtaler, som innebar hensiktsmessig eksempelbruk og akademisk språkføring, ble på den andre siden ikke nevnt av elevinformantene som noe de opplevde å lære. Men den særdeles viktige drøftningsferdigheten ble hyppig trukket frem blant begge elevgruppene når det var snakk om deres opplevde læringsutbytte.

De ekstroverte beskrev at de ofte sitter igjen med størst læringsutbytte etter samtaler rundt temaer som skaper debatt der elevene tør å være uenige, må argumentere, tilbakevise andres argumenter og presentere motargumenter, eller der de må argumente for noe de er personlig uenige i. De sa eksplisitt at de kan lære debatteknikk, bli mer trent i å ta stilling til sentrale spørsmål eller standpunkt, tenke og reflektere over andres argumenter og vurdere om de er holdbare, og at de dermed får god læring i kritisk tankegang på grunn av slike plenumssamtaler. Dette viser at plenumsdiskusjoner også kan fremme refleksjon og kritisk tankegang, og dermed forberede, stimulere og engasjere elevene til demokratisk deltakelse (Freire & Shor, 1987, s. 11). De poengterte også at deres evne til å drøfte både muntlig og skriftlig utvikles gjennom plenumsdiskusjoner. Også den introverte elevgruppen mente at de lærer hvordan man drøfter i plenumssamtaler. En årsak til dette er at de får høre hva andre elever mener og hvordan de presenterer, begrunner og argumenterer for synspunktene sine. Medelevenes muntlige drøfting i plenum kan altså fungere som modellæring.

En interessant ulikhet mellom de to elevgruppene gjaldt hva slags plenumsdiskusjon de prefererte. Innad i den ekstroverte elevgruppen var det bred enighet om at de favoriserte diskusjoner der de må argumentere for sine egne meninger, standpunkter eller politiske ideologier. De introverte elevene foretrakk derimot å bli tildelt roller, og ikke nødvendigvis måtte blottlegge og argumentere for sine egne synspunkter. De mente at det var slik de best kunne utvikle drøftningsevnene sine, blant annet fordi de trenes i å finne argumenter for andre perspektiver enn sine egne. De likte også diskusjoner i mindre grupper bedre enn i plenum, og kunne savne å heller jobbe individuelt. Hvilke variabler som kan forklare eller kaste lys over denne forskjellen mellom de ekstroverte og de introverte elevene diskuteres nedenfor, men en viktig årsak kan være at de introverte oppleverer det som mer skummelt, sårbart eller ubehagelig å skulle dele og argumentere for sine egne meninger og holdninger i plenum enn de ekstroverte, og derfor heller ønsker å gjøre dette i mindre grupper eller individuelt.

Åpenhet og toleranse

I tillegg til drøftingsferdigheter, som for øvrig er viktig både i muntlige og skriftlige arbeider i samfunnsfag, kom det også frem i begge gruppeintervjuene med elevinformantene at de opplevde å lære å være mer åpne og tolerante i plenumssamtaler. Elevene fortalte at de lærte at mange spørsmål ikke alltid har noen bestemte fasitsvar, men at det finnes bred variasjon i

hva som er gyldige og verdifulle tanker, meninger og perspektiver. ”Det viser kanskje at man må være litt mer åpen”, reflekterte en av elevene. Den ekstroverte gruppen beskrev at det var veldig lærerikt å få høre flere forskjellige oppfatninger og synspunkter, og at de får innsyn i hvorfor ulike mennesker kan ha ulike synsvinkler og at de lærer av den variasjonen som finnes i medelevenes meninger. Også den introverte elevgruppen mente plenumssamtaler er lærerike fordi man innser at man ikke bare kan tro at ens eget synspunkt er det viktigste og riktige, men at man må lytte til innspill man får fra andre og sette seg inn i de ulike sidene av en sak. Dermed kan man resonnerer på nytt og ofte komme frem til en dypere forståelse. Det at de lærer hvordan andre mennesker ser på verden og får høre begrunnelsene bak deres meninger gir dem et bredere perspektiv på ting, mente elevene. I plenumssamtaler opplever altså elevene å lære å være åpne og tolerante ovenfor andre menneskers meninger og holdninger, noe både Dysthe (1995), Englund (2004, s. 257) og Evans, Newmann og Saxe (1996) fremhever som svært viktig. Det at elevene lærer å forstå, tolerere og respektere andres synspunkter kan videre bidra til elevenes demokratiske deltakelse (Englund, s. 257).

5.2.3 Hvem har størst læringsutbytte?

Et annet viktig spørsmål dreier seg om hvilke elever som lærer mest av plenumssamtalen som undervisningsform – de som deltar aktivt eller de som lytter? Både læreren og de to elevgruppene virker enige om at det største læringsutbyttet ligger i det å delta og bidra. På den ene siden betyr muntlig deltakelse i plenumssamtaler mye for elevenes læring, mente lærerinformanten, fordi da er elevene aktive og bearbeider og bruker faget. Når elevene ytrer og formulerer seg, forsterkes prosessen med å sammenbinde den allerede eksisterende og den nye kunnskapen (Dysthe, 1995, s. 221), derfor er ikke lytting nok for å gi optimalt læringsutbytte – elevene må også bruke språket muntlig og bli trent i å samtale.

Lærerinformanten var ikke i tvil om at det er de deltakende elevene som har størst læringsutbytte av denne metoden, og han mente at de som er utadvendte, verbale og sosialt selvsikre sitter igjen med mest læring etter plenumssamtaler. Derfor forsøker han å oppmuntre og engasjere så mange elever som mulig til å delta muntlig. På den andre siden trodde læreren at ferdighetene til de deltakende elevene kan bidra til at lytterne også lærer noe av slike samtaler, og at de også sitter igjen med et læringsutbytte etter å ha lyttet til de som deltar, for eksempel fordi de får sett drøfting i praksis.

Også elevene uttrykte at det største læringsutbyttet går til dem som deltar muntlig i plenumssamtaler. Tre av de ekstroverte var enige i at man lærer mer av å delta enn å lytte, fordi når man deltar blir man mer engasjert, følger bedre med, tar fagstoffet mer aktivt til seg, reflekterer rundt det, stiller seg kritisk til det som blir sagt og tenker ut motargumenter. Man får et godt læringsutbytte av å delta, ”fordi da har vi tatt del i en diskusjon, og da har du fått prøvd deg”. Kanskje dette er en årsak til at disse elevene tenderer til å delta oftest i plenumssamtaler? Også de introverte var enige om at plenumssamtaler skaper mer læring for dem som deltar enn dem som lytter. For eksempel ble det sagt at det kan være urettferdig nettopp det at de som er muntlig aktive får et større læringsutbytte og et stort forsprang på elever som ikke ønsker å snakke høyt i klassen, bare fordi de har vært aktive i plenumssamtaler. Men er det slik at de introverte elevene, som oftere avstår fra å delta muntlig, lærer mye mindre enn de ekstroverte? Kan man ikke lære mye av å lytte til samtalene som finner sted i plenum også? Lærerinformanten fortalte at han opplever dette spørsmålet som en ”sort boks” og er interessert i å finne ut av hva som skjer i hodet på de som ikke deltar muntlig.

Hva med lytterne?

Selv om de aktive deltakerne kanskje sitter igjen med det største læringsutbyttet etter plenumssamtaler, kan det fortsatt være lyttende elever som forstår mye av det som diskuteres og som “suger til seg innspill og klarer å prosessere det i hjernen sin til faglig forståelse”, som lærerinformanten antok. Selv om man ikke nødvendigvis ser en endring i elevenes ytre atferd der og da, kan det allikevel være at noen elever også lærer mye av bare å lytte uten å være muntlig aktive, kanskje gjennom å ha en slags intern monolog med seg selv. Læreren tenkte seg at lytterne også kan ha et godt læringsutbytte fordi de deltakende elevene kan fungere som rolleforbilder. Han poengterte til slutt at alle elevene er viktige deltakere i en plenumssamtale, og at lytterne er sentrale aktører som skaper en setting for selve samtalen. Selv om man kanskje lærer aller mest av å delta, kan det samtidig ligge et verdifullt læringsutbytte i det å være en aktiv lytter til samtaler i plenum. Man kan lytte til og prosessere de ulike poengene som kommer frem, observere og forsøke å tilegne seg resonnerings- og argumentasjonsteknikkene som deltakerne tar i bruk og forholde seg kritisk til det som blir sagt i kanskje større grad enn man ville turt å gi muntlig uttrykk for foran medelever og lærer.

Elevperspektivet fremstår imidlertid som minst like interessant som lærerens syn for å belyse spørsmålet om hvorvidt man lærer noe av å lytte til plenumssamtaler. ”Man kan lære masse av å lytte på andre. Det er klart de lærer ting,” trodde en av de ekstroverte elevinformantene. Det var flere elever som trodde man kunne lære like mye av å lytte som å delta. En av de introverte sa derimot at selv om man lytter, så forstår man ikke nødvendigvis det man hører. Dette står i kontrast til det lærerinformanten antakelse om at elever kan motiveres og lære mye av å lytte til flinkere medelever i plenumssamtaler. Dette kan ifølge elevene heller ha negative følger, noe som diskuteres videre nedenfor. Men uansett finnes det alltid noen som aldri kommer til å delta muntlig av forskjellige årsaker, som ikke har lyst til å si noe og som ikke er interessert, og uansett hvor mye læreren prøver å engasjere disse elevene, kobler de helt ut. Noen sitter på bakerste rad og er mer opptatt av for eksempel Facebook enn plenumssamtalen som foregår lengre frem i klasserommet, og disse elevene har ikke noe læringsutbytte, nettopp fordi de er frakoblet samtalen.

På den ene siden har man altså elever som ikke følger med på det som blir sagt i plenumssamtalene og som rett og slett ikke lytter aktivt eller i det hele tatt. På den andre siden finnes det også de elevene som er pålogget, og som ikke nødvendigvis deltar muntlig i plenumssamtalen, men som allikevel lytter aktivt til det som blir sagt. ”Da er du fortsatt på en måte en deltaker da, men hvis du er koblet helt av eller holder på med noe annet, så er du liksom ikke deltaker i samtalen,” mente en elev. Det kan være en fare for at sjenerte elever, som ikke tør å si sine egne meninger høyt i klassen, etter hvert begynner å koble ut. Flere av de introverte elevene fortalte at de ofte opplevde å få lite utbytte av å lytte til plenumssamtaler i Politikk og menneskerettigheter, også fordi de ikke klarer å henge med når de ikke kjenner godt nok til samtaletemaene og ikke forstår det som diskuteres. Da gir de heller opp og kobler ut.

Det finnes altså både påloggede og frakoblede lyttere, noe også lærerinformanten erkjente. Han fortalte at det er godt synlig for ham hvilke elever som er mentalt påkoblet og hvem som er frakoblet det som skjer i plenumssamtalen, dessverre uten at han informerte om nøyaktig hvordan han kunne registrere dette, og at han derfor benytter ulike strategier for å engasjere flest mulig. Oppsummert kom det frem gjennom de ulike intervjuene våre at informantene mente at læringsutbyttet av plenumssamtaler er størst for de elevene som deltar muntlig, og at det man kan lære av plenumssamtaler er spesielt det å drøfte og å være åpen og tolerant. Aktive lyttere kan også lære mye av denne undervisningsformen - men ikke alle lyttere er

pålogget. Men ”problemet med at folk kobler ut er der uansett hvilke læringsmetoder du bruker,” fortalte en av elevene, noe som er en interessant og viktig bemerkning. Enkelte elever har rett og slett ikke noe indre ønske eller noen selvstendig vilje til å lære eller ta del i undervisningen. Allikevel bør det være et mål for lærere å vekke en slik vilje og engasjere flest mulig elever til å delta med muntlige innspill i plenumssamtaler, slik at det potensielle læringsutbyttet realiseres. Men hvordan kan man som lærer tilrettelegge for, oppmuntre og engasjere elevene sine til å melde seg på i samtaler og diskusjoner i plenum?

5.3 Å engasjere til elevdeltakelse

5.3.1 Vilje til å lære

Plenumssamtalen kan altså potensielt gi et godt læringsutbytte, men ikke alle elever benytter seg av denne muligheten. Lærerinformanten vår beskrev en ”forsiktighetskultur” i klassen sin i Politikk- og menneskerettigheter, der det ikke er mange elever som tør å hive seg innpå i en plenumssamtale. Til tross for at han beskrev en samfunnsfagsdialog i plenum der alle klassens elever deltar muntlig som en utopi, var det uansett et mål for ham. Men hvor mye kan egentlig læreren gjøre for å engasjere alle elevene til å bidra muntlig? Som også lærerrespondenten påpekte, så kan man ikke se bort ifra elevenes indre motivasjon for å lære. Selv om man kan fokusere på de ytre faktorene, vil det til syvende og sist avhenge av elevenes personlig interesse, engasjement og ønske om å lære. Den aller mest betydningsfulle faktoren som avgjør om elevene velger å delta i en plenumssamtale eller ikke, er deres egen vilje. Klasseromssamtalen er fullstendig avhengig av viljen til elevene – om de har et ønske om å delta eller ikke, som en av elevene poengterte. Men gjennom vår studie, er det tydelig at det er flere aspekter som påvirker nettopp denne viljen hos elevene til å delta muntlig. Emosjoner knyttet til bruken av plenumssamtaler er for eksempel et av dem.

5.3.2 Emosjoner

For å kunne vurdere hva som skal til for å vekke den ovennevnte viljen og få flest mulig elever til å delta i plenumssamtalene, fremstod det først og fremst som sentralt å undersøke hvilke følelser som ble aktivert i de to ulike elevgruppene i arbeidet med denne

undervisningsformen, noe som ikke har blitt viet mye tid i tidligere forskning. På denne måten kan man som lærer få et bedre innblikk i elevenes livsverden, og en bedre forståelse for hvorfor noen ikke deltar. Videre vil dette kunne skape en større refleksjon omkring hvordan man kan bruke og tilrettelegge plenumssamtalene på en mest mulig hensiktsmessig måte, slik at den kan imøtekomme både ekstroverte og introverte elever. Ut ifra vår studie er det nemlig tydelig at de introverte og ekstroverte elevene har nokså ulike emosjoner knyttet til bruken av plenumssamtaler i samfunnsfagundervisningen og egen deltakelse i disse.

De ekstroverte elevene var gjennomgående positive til plenumssamtaler i Politikk og menneskerettigheter, og omtalte metoden som gøy, interessant og engasjerende. Den var et viktig bidrag for å vekke oppmerksomheten deres, gjøre undervisningen mindre kjedelig og ensformig, og mer morsom og spennende. De introverte elevene var imidlertid ikke like entusiastiske. De hadde ikke en gjennomgående negativ innstilling; de syntes også det kunne være morsomt og lærerikt, men de viste i større grad skepsis og blandede følelser. De brukte formuleringer som; ”det *kan* funke bra”, ”det er bra *hvis...*”, ”interessant”, ”skummelt”, ”ubehagelig” og ”spennende” – da i både positiv og negativ forstand. Det kunne være spennende, ikke bare fordi de kunne lære mye nytt og få høre flere ulike synspunkter, men også fordi denne samtaleformen bærer med seg en stor grad av usikkerhet, bekymring og uforutsigbarhet. Som det ble påpekt gjennom intervjuet, og som også Bae (1992) skriver, kan man aldri vite med sikkerhet hvilken respons og tilbakemelding man kan få fra lærer og medelever. Elevene sa at de kunne være redde for å si noe dumt eller irrelevant, fordi de gjennom plenumssamtaler aldri vil kunne være helt trygge på om argumentene og momentene de kommer med vil være passende eller gode nok.

Samtidig var det likevel tydelig at det kunne gi en svært god selvfølelse og mestringsfølelse hvis de faktisk klarer å si noe som blir godt mottatt i klassen. De introverte elevene undergravde altså ikke plenumssamtalens muligheter og styrker, men hadde et klart mer ambivalent og anstrengt forhold til den, emosjonelt sett. Elevenes emosjoner og vilje til å delta vil i stor grad være avgjørende for om de ønsker eller gidder å engasjere seg i plenumssamtalene eller ikke. Men det gjør seg også tydelig at forskjeller i motivasjon, faglig nivå, bakgrunnskunnskaper og interesse kan være avgjørende og viktige årsaksforklaringer på elevers manglende deltakelse.

5.3.3 ”De flinke” og ”de smarte”

Ved å bruke plenumssamtaler antok spesielt læreren at elevene kunne bli enda mer motiverte til å lese og lære mer, fordi de kanskje *ønsker* å kunne delta muntlig, eller for å skaffe seg et bedre og bredere grunnlag for argumentene sine. Elever sammenligner gjerne seg selv med andre, og ved å se hvor mye jevnaldrende kan og hvordan medelever engasjerer seg, tror læreren at flere elever kan forstå at dette også er noe de selv må kunne. Men denne begrunnelsen var ikke like tydelig i de to elevintervjuene.

De introverte elevene påpekte at de kunne bli motivert av plenumssamtalene for eksempel hvis noen sa noe høyt i timen som de selv satt og tenkte på, men ikke turte å dele. Da kunne man i det minste få en bekreftelse på og bli enda tryggere på egne tanker og synspunkter. Det ble også nevnt at hvis man også kjenner seg igjen i eller kan det som blir sagt, kan det være engasjerende. Det som imidlertid kom frem, var at hvis det var *for* mye av det som ble tatt opp i plenumssamtalene som de ikke hadde kjennskap til, så kunne det bli demotiverende snarere enn motiverende. Noen ganger opplever elevene at det er så mye de ikke kan, og at de derfor resignerer både faglig og innsatsmessig fordi de føler seg uvitende. Det ble uttrykt at forskjeller i kompetanse, engasjement og politiske interesse blir svært fremtredende i plenumssamtaler. Som Dysthe (1995) poengterer, kan det fort oppstå kategoriseringer der noen elever blir omtalt og ansett som ”de flinke” og ”de smarte”. Nøyaktig disse ordene eller kategoriene ble også brukt av elevinformantene. Disse elevene er gjerne de som oftest har og tar ordet i de fleste plenumssamtaler – noe som kan gi dem mye makt i klasserommet.

Elever med en spesiell interesse, litt konkurranseinstinkt og som har et ønske om å gjøre det bra i faget, kan kanskje antas å bli motivert til å oppdatere og lære seg mer hvis de føler at de har manglende kunnskap sammenlignet med medelever, men ifølge det elevinformantene våre fortalte, kan også forskjellene mellom elevene muligens føre til at noen gir opp og melder seg ut hvis følelsen av underlegenhet blir for stor. En mulig antakelse her kan være at plenumssamtalene da ikke vil forbedre disse elevenes faglige ferdigheter, men snarere føre til større passivitet, frustrasjon og en følelse av ekskludering fra undervisningen, fordi de opplever at de ikke strekker til, henger med eller har noe å bidra med.

Det ble også godt tydelig i elevintervjuene at hvis noen elever utmerker seg spesielt ved å være svært deltakende og faglige sterke, kan dette føre til at medelever kunne bli ekstra redde for å si noe feil, og gjøre det mer skummelt og ubehagelig å delta. Det fremstår derfor som at plenumssamtalen er en arbeidsmåte som i større grad kan bidra til et negativt selvbilde hos noen elever enn andre arbeidsmåter som er mer individualiserte. Nettopp dette kan illustreres ved hjelp av det noe dramatiske utsagnet fra en av de introverte elevene som bevisst prøvde å unngå visse medelever i diskusjoner, fordi de ”går rett i strupen på deg”. Også lærerinformanten erkjente at det finnes sterke personligheter i klassen som mener mye, men han forklarte at han forsøker å være spesielt oppmerksom på at disse elevene ikke skal bruke sin posisjon til å kritisere andre elevers deltakelse, da det kan virke ødeleggende for deres vilje til å delta.

5.3.4 For vanskelig for svake elever?

Av våre funn fremkommer det altså tydelig at faglig nivå og usikkerhet kan være en viktig årsaksforklaring for elevers manglende deltakelse, noe som bringer oss over i en ny diskusjon; kan det være at ”den ideelle” plenumssamtalen er for krevende for svake elever som allerede har utfordringer med å tilegne seg, forstå og huske fagstoff? I samfunnsfag blir gjerne Blooms taksonomi (1956) brukt for å kartlegge hvilket nivå elevene er på. Denne taksonomien blir ofte tolket som hierarkisk, der det å huske, gjengi og forstå lærestoff blir vurdert som de laveste og ”enkleste” taksonomiske nivåene, mens evnen til å diskutere, drøfte, anvende, sammenligne, vurdere og lignende, krever et høyere og mer avansert faglig nivå. Det finnes selvfølgelig uenigheter knyttet til om man faktisk skal tolke denne taksonomien som en stige med ulike nivåer eller ikke, for det kan for eksempel være at en elev har gode argumentasjonsevner og klarer å vurdere noe kritisk, selv om læreboken eller andre faglige kilder ikke kan gjengis utenat. Men si at vi anser taksonomien for å være trinnvis; hvordan kan man da forsvare at alle elever skal bli undervist med og benytte seg av en metode som i stor grad forventer at de skal beherske de mer komplekse taksonomiske nivåene? Vil de elevene som lærer noe saktere og har problemer med å sortere og memorere fagstoff klare å henge med i en plenumssamtale som i stor grad vil fokusere på muntlig diskusjon, argumentasjon og drøfting? Kan dette være en mulig forklaring på hvorfor flere elever fremstår som passive og ikke-deltakende i plenumssamtaler?

Ut ifra vår forskning fremstår ikke dette som en usannsynlig forklaring. Læreren hovedsakelig, men også elevene selv, fortalte at det er fremtredende forskjeller mellom elevene i faglig utgangspunkt og nivå, og flere av elevene uttrykte at faget kunne være vanskelig og komplekst. Læreren sa også at hvis han henvendte seg til elever som ikke frivillig rakk opp hånden, var det en tendens til at disse hadde mindre å fare med. Under intervjuene fikk vi også inntrykk av at de introverte elevene hadde større faglige vansker enn de ekstroverte elevene. Selv om vårt utvalg på ingen måte er representativt, er dette likevel interessant å bringe videre; ikke overraskende er det en sammenheng mellom kunnskap og deltakelse. De ekstroverte elevene, som i større grad virket faglig kompetente, ga også uttrykk for at de ikke bare trodde at det var sjenanse og ubehag med å snakke i plenum som var en forklaring på medelevers manglende deltakelse; for eksempel ble det sagt at ”det virker jo som om de fleste som ikke er aktive ikke har kompetanse om temaet”.

Man kan ikke se bort i fra at noen elever faktisk er sjenerte, sosialt usikre og ukomfortable med å delta i plenumssamtaler, selv om de sitter inne med mye god, faglig kunnskap. Men en annen legitim forklaring, er også at noen elever rett og slett har for lite kunnskap til å kunne bidra. Kanskje de ikke nødvendigvis er like introverte som de ga uttrykk for da vi observerte dem, men ikke ønsker ”å si noe bare for å si noe”, når de i tillegg føler seg lite faglig kompetente. De introverte elevene forklarte nettopp at en viktig årsak til at de sjeldent deltar i plenumssamtaler er at de føler at de ikke kan fagstoffet godt nok, og at de ikke har nok generelle og grunnleggende kunnskaper om politikk. Hvis du har manglende basiskunnskaper om et emne, er det ikke overraskende om du dermed ikke har noe å si i diskusjoner omkring dette temaet. Skal man øke antall deltakere til plenumssamtalen, og samtidig styrke motivasjonen, holdningene og viljen til å delta muntlig, var det tydelig at det å ha kjennskap til og kunnskap om temaet som skulle tas opp i plenum, kan være avgjørende. Læreplanen har også en klar forventning om at elever skal tilegne seg drøftingsferdigheter, så det å få de relevante bakgrunnskunnskapene på plass fremstår som sentralt.

5.3.5 Bakgrunnskunnskaper

Noe både de introverte og de ekstroverte elevene hadde en samstemt oppfatning om var viktigheten av å ha relevante bakgrunnskunnskaper før man skal i gang med plenumssamtaler. Hvis alle elevene kan temaet det er snakk om, kan plenumssamtalene funke

bra og gi et godt læringsutbytte, ble det påpekt i elevintervjuene. Også læreren trodde plenumssamtalene blir best når de gjelder temaer elevene kan noe om fra før og kan mene noe om. Alle elevinformantene virket enige om at det var mye mer motiverende å delta i en samtale der temaet faktisk er noe man kjenner til og klarer å si noe om. Man må altså vite nok om noe og ha solide forkunnskaper for å kunne gjøre seg opp konkrete tanker eller meninger. Hvis elevene føler at de ikke henger med i undervisningen og har problemer med å forstå hva som blir diskutert, ble det påpekt at de raskt mister interessen for å følge med, og i stedet kobler ut. Selv om det potensielt ligger mye læring i å lytte til andre, så ble det understreket at selv om man til og med forsøker å konsentrere seg og hører på hva andre sier, så betyr ikke nødvendigvis det at man skjønner hva det er snakk om, hvis man mangler grunnleggende ferdigheter i faget.

For å imøtekomme dette og tilrettelegge for at flere skal kunne ha bedre forutsetninger for å delta i klasseromssamtaler forklarte derfor elevene, og spesielt de introverte, at det blant annet burde settes av mer tid til å få de nødvendige bakgrunnskunnskapene på plass. Som Dysthe (1995) poengterer, bør kanskje elevene få mulighet til å tenke og skrive før de setter i gang med plenumssamtaler. Det ble også gitt uttrykk for at elevene ønsket mer informasjon fra læreren, og mer tid til å lese seg opp og forberede seg, slik at de faglige forskjellene mellom elevene ikke skulle bli for markante. Noe individuelt eller pararbeid før sosialt arbeid, og kanskje en mer tradisjonell form for undervisning, må tydeligvis ikke undervurderes. Lærere bør designe læringsmiljøer med en didaktisk rytme og dialektikk mellom individuelle og sosiale læringsaktiviteter (Solhaug, 2006, s. 231). De introverte elevene mente at det å minske ulikheter i kompetanse nettopp kunne bidra til at flere deltar i plenumssamtalene, og på den måten bidra til å jevne ut det noe skjeve maktforholdet som ofte finnes mellom elever i klasser.

En ny utfordring som imidlertid kan oppstå, som også en av de introverte elevene svært innsiktsfullt påpeker, er at ”det er vanskelig å tilpasse, for de som er mest interesserte skal jo synes det er gøy de også”. Hvis læreren setter av for mye tid til forberedelse og en mer grunnleggende form undervisning for å få med seg alle klassens elever, blir det da for kjedelig og for lite utfordrende for de elevene som allerede har satt seg inn i og tilegnet seg denne kunnskapen? En av de ekstroverte elevene sa for eksempel at når man må ta samtalen sammen først to og to, som er et grep læreren ofte gjør for å få med seg flest mulig elever i

samtalene, ”så er det litt mer kjedelig enn hvis det skytes opp hender med en gang”. Og kjedsomhet er antagelig ikke et godt utgangspunkt for elevers vilje til å lære eller delta. Selv om læreren først og fremst bør strebe etter å få til en mer tilrettelagt plenumssamtale med tid til forberedelse, er det likevel legitimt, og kanskje forventet, at læreren samtidig varierer undervisningen og også inviterer til mer spontane samtaler, der faglig sterke elever får mulighet til utfordre seg selv og vise seg frem.

Interesse

I tillegg til å ha relevante bakgrunnskunnskaper, kom det også frem at interesse for temaene som skulle diskuteres var viktig. Gjennom de tre intervjuene fikk vi tydelig inntrykk av at om man tar opp et tema som elevene faktisk bryr seg om og synes er spennende, vil de automatisk få større lyst til å delta. Interesse er ikke nødvendigvis noe elevene enten har eller ikke har, men det er i hvert fall noe som kan aktiveres gjennom stimulering. For å vekke interesse, engasjement og deltakelse kan for eksempel læreren ha en mer induktiv tilnærming til plenumssamtalen, altså at man starter med noe ”nært” som elevene kjenner til og interesserer seg for, eller noe som angår dem. Både læreren og de to elevgruppene poengterte dette, og det var tydelig at en interesse burde være på plass hvis man ønsker at flere skal engasjere seg og melde seg på, og for å øke plenumssamtalens sannsynlighet for å bli vellykket og lærerik. Som det også ble poengtert, så gir plenumssamtalen et størst utbytte når ”det er noe som interesserer elevene”. Læreren bør altså være bevisst på når og i arbeid med hvilke temaer plenumssamtalen kan fremstå som best egnet, og det fremstår som at dette gjelder temaer som elevene allerede interesserer seg for. Men som nevnt kan interesse også aktiveres gjennom stimulering, dermed kan det også se ut til at læreren kan og bør gjøre en rekke pedagogiske og didaktiske grep for at elevenes interesse, og dermed deltakelse og læringsutbytte, fremmes i størst mulig grad. Slike grep vil diskuteres nedenfor.

5.3.6 Et faglig forum

Gjennom intervjuene våre kom det spesielt tydelig frem at de introverte elevene ofte var ukomfortable med å måtte si sine *egne* meninger i plenumssamtalene. Mange har heller ikke utviklet personlige standpunkt i politiske saker, og føler derfor at de kan falle utenfor diskusjonene i timene. Elevene sa at de føler at det er en forventning om at de skal si det de

selv mener, og når de nødvendigvis ikke har egne meninger omkring et tema, ser de ikke noe poeng i å rekke opp hånden. De fortalte også at de kunne synes det var skummelt, og kunne føle et sterkt ubehag knyttet til å skulle si det de personlig står for høyt i klassen. De ekstroverte elevene ga derimot ikke uttrykk for at de syntes det var ubehagelig å si sine egne meninger, og likte når det oppstod uenigheter og diskusjoner. For disse elevene ble det mye mer morsomt og interessant å delta i hvis noen faktisk turte å si ting som ”nei, det er jeg ikke enig i”, og så videre.

Elevenes oppfatning om at det forventes at de skal ytre egne synspunkter stemmer ikke overens med lærerens intensjon om å skape en plenumssamtale som fungerer som et ”faglig forum”, der elevenes personlighet og subjektive meninger skal komme i bakgrunnen. I intervjuet var lærerinformanten tydelig på at han ikke er opptatt av å høre hvor elevene står politisk sett. Han ønsket å få frem argumentene for argumentenes skyld, for å gi elevene trening i å resonnerer og utvikle deres evne til å drøfte. Men en elev påpekte for eksempel; ”Det er bedre hvis læreren hadde spurt meg om jeg kan si hvorfor noe er bra, i stedet for å spørre hva jeg synes om noe”, noe som tydelig indikerer en misoppfatning mellom læreren og elevene. Læreren var bevisst på at 18-19-åringene nærmest på automatikk sier det de faktisk mener, men hans ideelle plenumssamtale innebærer at elevene skal drøfte, for drøftingens skyld – for å få frem bredden av mulige synspunkter. Det kan altså virke som om lærerens intensjon og forventninger til plenumssamtalen burde ha vært enda tydeligere redegjort for og forklart til elevene, og hvis læreren mer eksplisitt hadde fortalt elevene at deres personlige mening er nokså irrelevant – så ville kanskje flere elever ha følt en større trygghet og meldt seg mer på i plenumssamtalene.

Roller

For å realisere lærerens mål om ”et faglig forum” trakk de introverte elevene frem at man i større grad kan benytte seg av *roller* når man skal ha plenumssamtaler, slik at når du sier noe høyt eller kommer med et argument, ”da er det liksom ikke deg” som mener det. Det å kunne distansere seg fra sine egne synspunkter og meninger, var for de introverte elevene spesielt viktig, og bruk av roller ble til stadighet trukket frem som en god måte å tilpasse og organisere plenumssamtaler på. Hvis man kunne ta på seg en annen rolle, late som man er en representant fra et politisk parti eller lignende, så kunne terskelen for å delta senkes, og de forklarte at dette var mye lettere enn hvis du må si dine egne meninger. Den ekstroverte

elevgruppen vektla ikke dette aspektet, men nevnte likevel fordelene ved å bli tildelt roller, for eksempel ved at det kan ligge et stort læringsutbytte i å måtte argumentere for noe man selv er uenig i, fordi man da blir 'tvunget' til å se en sak fra flere sider, og man kan få en større forståelse for andres synspunkter generelt.

Skal man klare å realisere den ideelle plenumssamtalen som læreren beskrev den, der elevene faktisk bidrar med innspill som de ikke nødvendigvis står for selv, kan det tyde på at det da kreves en mer bevisst styring og tilrettelegging fra lærerens side. Læreren må helt konkret tildele elevene ulike roller, der noen for eksempel får beskjed om å argumentere for et syn, og noen får beskjed om å argumentere imot. Dette kan skape en tryggere setting for elevene, og mindre usikkerhet og nervøsitet knyttet til fremlegg av argumenter – og dermed skape mer fruktbare samtaler i plenum der kanskje flere elever deltar. Det kan jo også være at klasser vil ha vanskeligheter for å drøfte og diskutere noe som helst, for eksempel hvis elevene er for homogene, eller en konsensusstankegang er rådende. Hvis det faktisk ikke finnes variasjon i svar og oppfatninger, fremstår det dermed som ekstra viktig at læreren bruker roller der elevene får beskjed om å finne alternative synspunkter og tenkemåter. I likhet med våre funn, har også Dysthe (1995, s. 271) argumentert for at rollespill og det å ta på seg ulike roller kan føre til mer engasjement og ekte samspill blant elevene, og gi dem bredere perspektiv og større forståelse.

Mindre gruppediskusjoner

Et alternativ som også de introverte elevene hovedsakelig vektla, var å heller ta diskusjonene i små grupper, før man tar samtalen i plenum, slik som for eksempel Dysthe (1995) foreslår som et viktig pedagogisk grep for å fremme en bredere elevdeltakelse. Hvis elevene blir delt inn i grupper på eksempelvis fire og fire, vil sannsynligheten for at alle får prøvd seg muntlig være mye større. Gjennom gruppediskusjoner kan man få flest mulig til å si mest mulig, og elevene får øvd seg på å sette ord på det de lærer. Et trygghetsmoment ble igjen vektlagt; når man deretter skal oppsummere eller ta samtalen i plenum kan man snakke på vegne av gruppen. Det er gruppen som helhet som mener noe eller fremmer et argument, og ikke eleven som individ. Men skal dette derimot fungere hensiktsmessig må læreren hele tiden være nærværende og oppmerksom, for som til og med elevene selv understreket er det fort gjort at slike gruppesamtaler ofte sklir ut, og at man begynner å snakke om andre ting.

Hva med demokratisk medborgerskap?

Slik det kan tolkes ut ifra våre funn virker det som om en viktig tilrettelegging man som samfunnsfaglærer kan gjøre for å engasjere flest mulig er å ikke ha en tydelig forventning om at elever skal trenge å si sine personlige meninger, og gjøre pedagogiske grep som å tildele roller, bestemme hvilke elever som skal være for og i mot en sak, bryte ned diskusjonene i mindre grupper der elevene sammen blir enige om et standpunkt og så videre. Dette bør i hvert fall gjøres om man har et ønske om å inkludere også introverte og mer faglig usikre elever i plenumssamtalene. Men er det ikke i et fag som samfunnsfag, som har et sentralt mandat i å utvikle demokratiske medborgere som kan delta aktivt i samfunnet, et viktig poeng at elever faktisk trenger trening i å utvikle selvstendige meninger og synspunkter, og tørre å stå for dem?

Det er en sentral demokratisk kompetanse å ha meninger om hva som skjer i samfunnet og stå for sine egne holdninger, spesielt i dagens samfunn der vi ser en tydelig tendens mot en konsensusstankegang blant unge (Tornes, 2014; Ludvigsen, 2014). Fokuserer for eksempel vår lærerinformant mer på elevenes drøftingsferdigheter, fremfor tanken om å utvikle demokratiske medborgere? Slik vi forstår det, er lærerens hovedfokus helt bestemt på å utvikle elevenes evne til å drøfte. Læreren nevnte aldri eksplisitt at hans formål var å bidra til å danne og forme elever som kan fungere som demokratiske deltakere, selv om vi antar at dette er noe han implisitt ønsker ved å jobbe så mye og konsekvent med drøfting, evnen til å diskutere og se at en sak kan ha flere sider. Denne læreren er vel heller ikke alene om å fokusere mer på det konkrete plan, som kompetansemålene, fremfor det noe mer diffuse formålet med faget.

Hahn (1996) poengterer i hvert fall at elever som får uttrykke personlige meninger i større grad enn andre kan utvikle politiske holdninger som støtter demokratideltakelse, og det kan derfor tenkes at det er viktig at ikke elevene til stadighet får gjemme seg bak roller og tildelte argumenter. Sett fra en annen side, kan det likevel tenkes at elevene nettopp vil utvikle personlige synspunkter gjennom en mer nøytral drøfting i plenumssamtalene i samfunnsfaget, og her får muligheten til å undersøke og utforske hvilke verdier og standpunkter de kanskje identifiserer seg mest med - men de slipper den potensielle sårbarheten og ubehagelighetene ved å måtte si det høyt. Når man som lærer er kjent med hvor vanskelig det kan være å engasjere mange elever i plenumssamtaler, må man gjøre noen fagdidaktiske grep, og i

tillegg respektere at noen elever ikke tør, eller fortsatt ikke er modne nok til å ha egne politiske meninger.

5.3.7 Læringsmiljø, trygghet og lærerforventinger

Når man vet at flere elever i en klasse kan føle ubehag og usikkerhet knyttet til muntlighet i timene, er det liten tvil om at det psykososiale læringsmiljøet er en viktig rammefaktor som kan ha en ytterligere påvirkning og være av stor betydning for elevers deltakelse (Bae, 1992; Cornelius-White, 2007; Roorda & Koomen, 2011; Nurmi, 2012). Læringsmiljøet påvirkes positivt når elevene kjenner hverandre godt og er trygge på seg selv og hverandre, mente flere av elevinformantene. For at elevene skal tørre å dele egne meninger, er det ifølge både den ekstroverte og introverte gruppen viktig med et åpent læringsmiljø der det er akseptabelt å ha ulike synspunkter. De ekstroverte elevene fremstod som mindre påvirket og opptatt av klasseklimaet enn de introverte, og det ble til og med direkte påpekte at et dårlig læringsmiljø mest sannsynlig har mer å si for tilbakeholdne og sjenerte elever eller elever i mellomsjiktet, og at et dårlig klassemiljø kan høyne terskelen for å delta muntlig.

Dette stemmer også overens med hvordan vi forstår den introverte elevgruppen. Var det et tema som var gjennomgående i samtalen med denne elevgruppen, så var det trygghet. Trygghetsmomentet var som nevnt ikke like sentralt i samtalen med de ekstroverte elevene, som fremstod som så selvsikre at de kanskje ville ha deltatt uansett læringsmiljø og klasseklima. Men det å føle seg trygg i klasserommet, være faglig trygg, trygg på argumentene og poengene man skal si høyt og så videre, var spesielt avgjørende for hvor mye de introverte elevene ønsket å engasjere seg i samtalene i plenum. Selv om det alltid vil finnes personlighetstyper som aldri vil delta muntlig uansett hvor mye man som lærer tilrettelegger, er det likevel opplagt at mye kan gjøres for å i det minste engasjere og få med *flere*. Læreren spiller utvilsomt en avgjørende rolle i klasserommet, og som vi allerede har sett, er det mange aspekter ved lærerens atferd og undervisning som kan påvirke hvorvidt elevene ønsker og tør å melde seg på i klasseromssamtaler.

I henhold til trygghetsaspektet og lærerens rolle er det også flere momenter som utmerker seg som viktige gjennom vår studie, skal man fremme et godt læringsutbytte, større engasjement og bredere elevdeltakelse i plenumssamtalen. Det fremkom av begge gruppeintervjuene at

elevene har mange forventninger til læreren sin i Politikk og menneskerettigheter, for eksempel ble det fortalt at læreren bør være aksepterende, åpen, positiv, nøytral, veiledende, original og samtidig fremtre som en autoritet med respekt. Det finnes altså meget høye forventninger til lærerens atferd og det stilles flere krav til undervisningen fra elevene. Videre kan vi også se viktigheten av at læreren benytter seg av åpne spørsmål som ikke har tydelige fasitsvar, at det jobbes med lytterrollen og respekt for hverandres bidrag og at makten mellom læreren og elevene utjevnes. Stor potensiell innflytelse på elevenes muntlige deltakelse har også lærerens relasjoner til elevene og valg av strategier for å engasjere flest mulig, for eksempel om læreren henvender seg direkte til elever eller ikke, bruker provokasjon som strategi for å oppmuntre til deltakelse, og så videre.

Åpne spørsmål

Dysthe (1995) og Evans et al. (1996) er blant flere som poengterer viktigheten av å bruke åpne og autentiske spørsmål av for eksempel sokratiske art for å klare å involvere så mange elever som mulig i undervisningssamtaler. Dette er noe som også kommer tydelig frem i vår studie. Elevinformantene var særlig opptatte av at spørsmålene som ble tatt opp i plenum burde være av en slik karakter at det kan finnes flere ulike løsninger og synspunkter, og at alles svar blir akseptert. Læreren bør for eksempel ”gjøre sånn at ingen svar er feil”, og heller forsøke å finne noe lurt i det som blir sagt høyt, selv om det nødvendigvis ikke er helt riktig, forklarte de introverte elevene. Hvis elevene visste at det ikke fantes et riktig svar, ble dette omtalt som ”tryggere”, og noe som kanskje kunne tilrettelegge for et bedre læringsmiljø, og flere engasjerte elever. Det at læreren, i tråd med elevenes forventninger og forskning presentert i teorikapittelet, etablerer et åpent og aksepterende klasserom der alles tanker og meninger er tillatt, anses altså som særdeles viktig. Det at det stilles åpne spørsmål som ikke har et konkret svar, fremstod ikke som tvetydig for elevene vi intervjuet – men snarere som en trygghetsfaktor og en grunnleggende og viktig forutsetning for vellykkede plenumssamtaler i samfunnsfag, i samsvar med forskning presentert av Dysthe. Åpne klasserom skaper ikke bare en større trygghet, det kan også tenkes å fremme politisk og demokratisk engasjement, og gi elevene en følelse av at de kan påvirke og har innflytelse (Hahn, 1996).

Støy

Bråk og uro kan være en potensiell trussel mot et godt og trygt læringsmiljø (Hertzberg, 2003, s. 139), og et klasseromsklima preget av støy er et dårlig utgangspunkt for en fruktbar plenumssamtale (Stray, 2011, s. 137). Lærerinformanten påpekte også at den største utfordringen i hans øyne, er elever som oppfører seg forstyrrende eller respektløst under plenumssamtalene. Derfor bør elevene lære om lytterrollen, respekt for andres uttalelser og responsgivning (Hertzberg, s. 139), noe læreren fortalte at de jobbet med aktivt. Dette er også viktig for å skape en ytterligere trygghet i klasserommet. Selv om det brukes åpne spørsmål uten klare fasitsvar, finnes det fortsatt andre usikkerhetsmomenter knyttet til det å kaste seg ut i en meningsbryting med medelever, som vi for eksempel så i delkapittelet om emosjoner. Dysthe (1995) poengterer derfor noe viktig når hun sier at det må jobbes med å få til en respektfull uenighetskultur i klasserommet.

Dette var noe vår lærerinformant sa at han forsøkte å jobbe mye med, selv om elevene ikke ga eksplisitt uttrykk for at dette var noe de var oppmerksomme på. Læreren fortalte at han forsøker å sosialisere elevene inn i hvordan man skal oppføre seg i plenumssamtaler ved å blant annet innføre visse normer som skal gjelde i læringsmiljøet, som håndopprekkingsprinsippet, bruk av et mer formelt og akademisk språk, og det at man ikke skal karakterisere andre elevers bidrag med adjektiver som ”teit”, ”dumt” eller lignende. Dette fordi han tror at det å organisere samtaler i plenum med slike regler gjør det mer ufarlig for elevene å delta. Han erkjente også at han korrigerer elever som ikke lytter, oppfører seg forstyrrende eller bidrar til bråk og uro under plenumssamtaler.

Direkte henvendelser til de som ikke deltar

Som vi kan se i kapittelet om læringsutbytte, er det bred enighet om at man lærer mer av å delta enn å lytte. Men bør læreren henvende seg direkte til lyttende enkeltelever for å engasjere dem til å delta i plenumssamtaler? Kun én av elevene i den ekstroverte informantgruppen nevnte at læreren ikke bør tvinge noen til å delta, men en annen mente at mange elever ville delta dersom de ble spurt, men at de ikke deltar på eget initiativ. I den introverte elevgruppen virket det derimot som at alle mente at læreren ikke bør presse noen til å delta muntlig, og utsette noen for noe de ikke har lyst til selv. Det opplevdes ikke som greit, og kunne være både sårbart og skummelt. Her igjen blir elevenes emosjoner tydelige. Selv

om læreren ønsker at elevene skal bruke språket for å sette ord på læringen sin og bruke fagstoffet aktivt, virker det som om han i så fall må opptre varsomt. Samspillet og kommunikasjonen mellom læreren og elevene kan stimulere til læring, erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse, men på den andre siden kan det også fremkalle negative følelser hos usikre elever, spesielt hvis de blir oppfordret til å gjøre ting de ikke er helt komfortable med. Som også Bae (1992) påpeker, kan mye stå på spill når elevene deltar muntlig, og for mange kan det karakteriseres som et vågestykke. Som lærer må man være oppmerksom på at elevene ikke bare skal utvikle den faglige kompetansen sin - arbeidet i klasserommet handler også om at elevene skal danne en selvstendig identitet, et subjektivt selvbilde og en mer varig selvforståelse, og da kan det altså føles påtrengende og truende hvis de blir bedt om å gjøre noe de ikke ønsker.

Men trenger ikke alle elever å bli utfordret og få noe å strekke seg etter for å utvikle seg som både menneske og elev? Hvis læreren henvender seg direkte til enkeltelever er det sannsynlig at det kan generere en større læring hos flere. Det kan for eksempel føre til at flere elever forholder seg påkoblet og følger mer aktivt med, og det å oppmuntre flere til å ta del i plenumssamtalene på denne måten kan bidra til å utjevne læringsforspranget som de aktive elevene får når de deltar. Men hvis læreren velger å gjøre dette og en elev svarer nei, er det viktig at læreren ikke fortsetter å forvente et svar, men går raskt videre til neste person.

Det finnes altså argumenter både for i mot om læreren bør henvende seg direkte til elever som ikke deltar. Å bli gitt muligheten til å bli hørt kan også ifølge Hahn (1006, s. 35) bidra til at elevene lærer mer, og det at læreren henvender seg til enkeltelever med mindre makt i klasserommet kan fremme demokratiske verdier og holdninger blant flere, men dette er altså noe flere av elevinformantene misliker og synes er ubehagelig. Samtidig er det jo sånn at det ellers blir veldig få som deltar og at de samme elevene tar på seg rollen som ”de som snakker” i alle timer (Dysthe, 1995, s. 211), noe som bidrar til å forsterke maktasymmetrien beskrevet tidligere, der noen få elever dominerer og får være ”de smarte” og ”flinke”.

En bedre og mer ufarlig metode for å slippe flere elever til i samtaler i plenum, vil kanskje kunne være å prioritere nye elever som rekker opp hånden over de som allerede har fått ordet. Dette fortalte lærerinformanten at han passer på å gjøre, men erkjente også at han ofte gir ordet til enkeltelever som ikke melder seg på selv. Noen elever oppfattet det som en straff, men læreren fortalte at han også gjør det for å vise at han ser dem og ønsker at de skal bli

med på det de gjør felles i klasserommet. Det er imidlertid viktig at læreren kjenner elevene godt nok til å vite hvordan elevene takler direkte henvendelser i plenum og hva som er deres sterke sider, slik at spørsmålene han stiller dem ikke blir for utfordrende. Dette kan vi se i sammenheng med Vygotskys (1978) prinsipp om ”passe vanskelige” oppgaver og den nærmeste utviklingssonen.

Relasjonen mellom lærer og elev

Lærerens evne til å bygge gode relasjoner og kjenne til elevene sine er viktig, og elevenes forhold til læreren sin kan ha stor betydning for hvor motiverte de er til å delta muntlig eller ikke. Forholdet mellom læreren og elevene var ikke et fremtredende tema i intervjuet med de ekstroverte informantene, noe som får oss til å tro at dette ikke er av like stor betydning for disse elevenes deltakelse i plenumssamtalen. Den introverte elevgruppen derimot påpekte tydelig hvor viktig lærer-elev-relasjonen er. Det finnes ingen oppskrift på hvordan en lærer kan skape gode relasjoner til elevene sine, men noen punkter ble trukket frem i gruppeintervjuet med de introverte elevene. Det ene var at læreren bør behandle elevene på lik linje som seg selv. Også tidligere forskning bekrefter at det er viktig for en positiv relasjon at læreren møter og forholder seg til elevene på en respektfull måte, og at makten utjevnes noe (Hughes, Cavell & Willson, 2001; Rimm-Kaufman, 2012, Henriksen, 1999). En ikke-dirigerende atferd ble også fremholdt som et kjennetegn ved læreren som fremmet positive relasjoner til elevene i Cornelus-Whites metaanalyse (2007).

Et annet punkt de introverte elevinformantene poengterte var at læreren bør ha et godt forhold til elevene, se hver enkelt og kjenne til deres sterke og svake sider. Det at læreren hjelper elevene med å reflektere over egen læring og viser at han kjenner dem godt er et annet kjennetegn ved en god lærer-elev-relasjon (Rimm-Kaufman, 2012). En av informantene mente også at læreren kunne engasjere flere elever til å delta muntlig ved å kjenne til tidligere arbeider de har gjort og relatere plenumssamtalene til disse, og altså kobler sammen flere ulike elementer i elevenes faglige rom, noe som stemmer overens med en tredje karakteristikkk ved en god relasjon mellom lærer og elev: læreren viser at han kjenner elevenes faglige bakgrunn og nivå. I tillegg hjelper det hvis læreren byr på seg selv i klasserommet, mente elevene. Det påvirker forholdet til elevene positivt når læreren for eksempel viser at han trives sammen med elevene og er humoristisk (Lapointe, Legault & Batiste, 2005; Sørli & Nordahl, 1998).

En av de introverte elevinformantene mente at visse medelever kunne gå rett i strupen på en i en diskusjon, og poengterte at en plenumssamtale bør gå rolig for seg. Det kanskje aller viktigste den introverte elevgruppen trakk frem er betydningen av at læreren kjenner elevene godt nok til å vite hvem som takler å bli utfordret videre i en diskusjon etter å ha kommet med ett innspill, og hvem som ikke tør eller ønsker dette. ”Han må liksom være den tryggheten”, sa de om læreren. Dette stemmer overens med tidligere forskning som viser at læreren bør tilby elevene hjelp og støtte i faglige og sosiale utfordringer og vise at han kjenner deres emosjonelle og faglige behov og nivå (Rimm-Kaufman, 2012), og at elever er opptatt av at læreren viser trygghet og empati (Hughes, Cavell & Willson, 2001) og omsorg (Wentzel, 2002). I tillegg til lærerens evne til å stille åpne spørsmål, forhindre bråk og uro, og bygge positive relasjoner til elevene sine, finnes det også andre aspekter ved lærerrollen som kan påvirke hvorvidt elevene velger å delta i plenumssamtaler eller ikke.

Makt og kontroll

Ved at læreren stiller åpne og autentiske spørsmål der det ikke finnes fasitsvar, kan det for eksempel tenkes at maktforholdet mellom elevene og læreren blir mer likeverdig – nettopp fordi man forsøker å utforske, finne svar og informasjon i fellesskap. Mange hevder nemlig at rene lærermonologer bidrar til å opprettholde makt- og autoritetsrelasjoner i klasserommet (Wertsch, 1998; Aukrust, 2001, s. 180), og det samme med den mye brukte IRF-strukturen der det ofte forventes et korrekt svar på spørsmål som stilles (Aukrust, 2003b). Gutierrez, Rymes og Larson (1995) mener at det først kan oppstå sanne og meningsfulle dialoger når det er maktsymmetri mellom læreren og elevene, og Englund (2004) går så langt at han sier læreren bør forlate klasserommet og la elevene få diskutere på egenhånd, skal samtalene bli deliberative nok. Men er egentlig dette realistisk?

Det kan nok argumenteres for at svært få lærere vil se på dette som en hensiktsmessig og effektiv form for undervisning. Elevene selv understreker til og med i våre intervjuer hvor enkelt det er å begynne å snakke om utenomfaglige ting, bare de blir satt i mindre grupper. Det ble til og med påpekt at man burde være mer enn to på gruppene, fordi sannsynligheten for at man da snakker faglig i det minste blir noe større. Læreren *må* ha en viss kontroll i klasserommet, skal læringstrykket bli høyt nok. Måten læreren organiserte den innledende plenumssamtalen i hver time på, gjennom ”aktuell sak”, kan derfor fremstå som en slags gyllen middelvei. Her får elevene selv ta styring over klassen, diskusjonen og

plenumssamtalen, mens læreren trekker seg tilbake og gir elevene makten. Lærerens nærvær og tilstedeværelse kan derimot bidra til å opprettholde elevenes fokus og den faglige tyngden. Selv om det ikke kom frem gjennom våre intervjuer at det var et skjevt maktforhold mellom læreren og elevene i dette klasserommet, var det i stedet tydelig at det fantes ulike maktrelasjoner elevene i mellom, for eksempel med tanke på faglig nivå og hvem som jevnlig deltar muntlig, og at læreren også derfor ikke bør gi elevene helt fritt spillerom.

Provokasjon

Læreren har en viktig oppgave med å få elevene til å se en sak fra flere sider og bør forsøke å få frem et forklaringsmangfold og utvide elevenes forståelse og perspektiv, noe som kanskje kan skje i større grad jo flere elever som kommer med innspill i plenumssamtaler. Måten læreren presenterer ting på kan gi et boost til å ville si noe, mente en av de ekstroverte informantene, og gruppen hans mente at læreren gjerne kan ta et kontroversielt standpunkt for å skape debatt eller presentere andre meninger enn de som er gjennomgående blant de andre deltakerne i diskusjonen. Denne forventningen ble på den andre siden ikke uttrykt av de introverte, kanskje fordi provokasjon ikke er noe som ville engasjert dem til å bli med inn i en diskusjon. Men lærerinformanten fortalte, som nevnt tidligere, at han gjerne vil ha frem momenter på grunn av momentene i seg selv, ikke fordi det er ens egne oppfatninger – og dermed kan det å legge frem provoserende argumenter som han ikke nødvendigvis står for selv, være en fremgangsmåte for å sette i gang en diskusjon på. Men som en av de introverte elevene poengterte: det er forskjell på elevene og hva som engasjerer dem. Noen blir engasjert av en provoserende lærer og får lyst til å diskutere mot læreren, men det er de færreste, trodde han. Læreren bør derfor vurdere om provokasjonsstrategien vil engasjere nettopp hans elever, og eventuelt bruke den med stor forsiktighet – slik at elever ikke blir skremt fra å delta ved senere anledninger. Hvis læreren er *for* provoserende, kan også dette mistolkes av elevene, som da kanskje tror at læreren forsøker å påvirke dem til å få bestemte holdninger eller synspunkter. Et moment som nemlig gikk igjen i intervjuene med elevene, var hvorvidt en samfunnsfaglærer bør være nøytral eller ikke i undervisningen.

Bør læreren være nøytral?

Alle elevene var samstemte i oppfattelsen av og forventningen om at læreren skal være objektiv når det undervises. Læreren kan presentere motstående synspunkter og argumenter,

men helst ikke si sin personlige mening om det. Mye av bakgrunnen for dette hadde sin begrunnelse i igjen trygghet, men også karakterer. Elevene bør i plenumssamtaler få opplevelsen av at alles tanker og meninger er tillatt, jamfør et godt læringsmiljø og bruk av åpne spørsmål. Men hvis læreren sier sin mening vil mange si seg enige med lærerens synspunkter, ofte fordi de da tror at læreren vil gi dem en bedre karakter, ble det forklart av de ekstroverte elevene. En redsel for å være uenig kan da tenkes å oppstå, og elevene vil kanskje kvie seg for å lete etter alternative meninger og ståsteder, og tenke at det faktisk finnes et fasitsvar; lærerens ståsted. Elever er nemlig særdeles gode til å gjette hvilke forventninger læreren har og formulere svar som tilfredsstillende disse, noe som kan være uheldig. Dysthe (2005, s. 111-112) påpeker imidlertid at man ikke kan overse at læreren har mer kunnskap og innsikt enn elevene, og at elevene naturlig nok er dette bevisst. Det finnes selvfølgelig også elever som tør å være uenige med læreren, men med tanke på autoritetsposisjonen lærer har, og hvor usikre mange elever er, kan man anta at dette ikke vil være mange.

Samtidig finnes det ulike oppfatninger om hvorvidt en samfunnsfaglærer faktisk klarer å være nøytral. Er det i det hele tatt mulig at holdningene våre ikke påvirker undervisningen vår? Hvor går grensen mellom det private mennesket og lærermennesket? Mange lærere er svært samfunnsengasjerte, og det kan muligens fremstå som lite troverdig å unngå å si sine personlige meninger når et viktig poeng er å lære elever til å utvikle egne synspunkter. Ved å ha et politisk og samfunnsmessig engasjement kan man kanskje heller være en rollemodell som viser at det likevel går an å se ting fra flere sider, selv om det ikke stemmer overens med ens egne oppfatninger. Men ifølge våre informanter fremstod det altså som avgjørende at læreren var en veileder som ikke ga uttrykk for sitt personlige ståsted. Som nevnt fikk vi også inntrykk av at læreren kontinuerlig prøver å legge opp til en undervisning der ens personlige meninger ikke skal være det avgjørende.

Elever i videregåendealder er ofte politisk usikre, og det var tydelig at flere av elevene vi intervjuet ikke hadde utviklet egne, sterke standpunkt. Ifølge Evans et al. (1996) må læreren la elevene få gi uttrykk for tvil, mulighet til å endre mening og understreke at det er lov til å ha en leken innstilling til usikkerhet og uenighet, og da kan det muligens virke ødeleggende om en person med så mye makt og påvirkningskraft som læreren skal fortelle elevene sitt syn på enhver sak – og dermed gi en indikator på hva også elevene kanskje bør mene. Henriksen (1999) har som nevnt argumentert for viktigheten av at ”mægten træder i bakgrunnen”, og en

kan derfor anta at læreren, så langt det lar seg gjøre, bør være nøytral i samfunnsfagundervisningen. Solhaug (2006) mener også at skolen i størst mulig grad bør forholde seg åpent og dialogisk til sentrale debatter, og at dette er noe en hver samfunnsfaglærer bør fremme.

5.4 Tilbakemelding på deltakelse

5.4.1 Vurdering

Akkurat hva som motiverer til læring og deltakelse, er noe tvetydig, antagelig fordi det er så subjektivt og varierer fra elev til elev. Men en viktig motivasjonsfaktor spesielt de ekstroverte elevene trakk frem, var vurderingsaspektet. I større grad enn den introverte elevgruppa, trodde disse elevene at deres muntlige deltakelse i timen ville være avgjørende for hvilken karakter de fikk i faget. De mente også at en av årsakene til at læreren deres bruker slike samtaler er for å vite mer om hvilket nivå elevene befinner seg på, hva de kan og hva de må jobbe mer med, eller for å sjekke hvor godt de følger med på aktuelle nyheter og hvor faglig oppdaterte de er. Lærerinformaten, på den andre siden, viste kjennskap til at elevene tror at alt de gjør som blir sett av læreren i timene blir vurdert og har en påvirkning for karakteren de får – noe som ikke helt stemmer, ifølge han. Han vektlegger i stedet mulighetene for god læring, men bruker også plenumssamtaler som et diagnostisk redskap for å kartlegge hva elevene kan eller ikke kan fra før av. Selv om elevene ikke har blitt eksplisitt fortalt at deres muntlige deltakelse i timen påvirker karakteren deres i faget, antar de det allikevel - og det ser ut til å fungere som en ytre motivasjonsfaktor for dem. Hvor denne vanlige antagelsen kommer fra ble ikke forklart av elevene, men muligens kommer den av at lærerinformaten ikke ser ut til å ha tydeliggjort om, og i så fall på hvilken måte, muntlig aktivitet blir vurdert og påvirker karakteren i faget.

Det er ingen tvil om at elever gjennom plenumssamtaler får vist både kompetanse, ferdigheter og kunnskaper i timene, men er det egentlig slik at elevenes muntlige innsats i timen skal bli vurdert? Skal elevenes aktive deltakelse i plenumssamtaler påvirke karakteren deres i faget? Ifølge Opplæringsloven (1998) skal egentlig ikke elevenes innsats påvirke vurderingen i noen andre fag enn kroppsøving, og er ikke muntlig deltakelse innsats? All vurdering av elevene skal skje med utgangspunkt i kriterier og i samsvar med bestemte

kjennetegn på måloppnåelse. Disse kjennetegnene utarbeides fra kompetansemålene i læreplanen. Opplæringsloven fremhever at de samlede kompetansemålene i læreplanen skal utgjøre grunnlaget for vurderingen i et fag. Vurdering av muntlig aktivitet legitimeres dermed kun hvis læreplanens kompetansemål krever muntlighet, for eksempel dersom de innebærer at eleven skal kunne drøfte muntlig. Men det finnes ikke et eneste kompetansemål i læreplanen for Politikk, individ og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 11), som gjelder for faget Politikk og menneskerettigheter, som tydelig formulerer en slik forventning eller krav om muntlighet. Det er et mål for opplæringen i faget at elevene skal kunne presentere, beskrive, redegjøre for, forklare, gi eksempler, drøfte og diskutere – men ikke nødvendigvis muntlig eller i plenum i klasseromssamtaler. Dermed kan man altså ikke si at det eksisterer en direkte rettferdiggjøring for vurdering av elevenes muntlige innsats og aktive deltakelse i kompetansemålene Politikk og menneskerettigheter.

Samtidig er muntlighet en grunnleggende ferdighet i faget som beskrevet i læreplanen i Politikk, individ og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6). Det å kunne uttrykke seg muntlig innebærer blant annet her å kunne ”samtale om og diskutere aktuelle samfunnsspørsmål og begrunne synspunkter og holdninger ut fra faglige kunnskaper” og ”lytte og gi god respons til andre”. Men skal den grunnleggende muntlige ferdigheten måles eller vurderes? Den grunnleggende ferdigheten er jo integrert i fagets kompetansemål og utgjør en del av fagkompetansen, til tross for at ordet ”muntlig” ikke er nevnt i kompetansemålenes formuleringer. Grunnlaget for vurdering og karakter er kompetansemålene, det er disse som beskriver den faglige kompetansen i faget og som skal måles til en hver tid. Når den grunnleggende muntlige ferdigheten er integrert i nettopp disse kompetansemålene, kan man si at den utgjør en del av grunnlaget for vurderingen og karaktersetningen i faget. Dermed legitimeres det at muntlig aktivitet blir gjenstand for lærerens vurdering og får betydning for karakteren en elev får i Politikk og menneskerettigheter i enten positiv eller negativ retning.

En lærer bør imidlertid ikke vurdere elevenes muntlige innsats i timene på en uforpliktende måte, ved å for eksempel si at den kan vippe karakterene opp eller ned i tvilstilfeller. Opplæringsloven (1998) stadfester at det skal være kjent for elevene hva som er grunnlaget for vurderingen og hva som blir vektlagt i vurderingen av deres kompetanse. Vurderingen av den muntlige aktiviteten og deltakelsen bør komme til uttrykk i beskrivelsene av de enkelte karakterene i faget og i vurderingskriteriene eller kjennetegnene på måloppnåelse, slik at

elevene forstår og er bevisst på når og hvordan deres muntlige innsats vurderes. Spørsmålet om i hvor stor grad elevenes muntlige innsats bør måles og vurderes er åpent for tolkning, men en ting som kan sies med relativt stor sikkerhet er at muntlig aktivitet og deltakelse, for eksempel i plenumssamtaler, kan gi elevene god trening i å tenke, lytte, mene, argumentere, resonnerer og respondere. Dermed kan elevene utvikle sine grunnleggende ferdigheter og lære kompetansemålene, i tillegg til at flere av fagets formål kan realiseres. Derfor, og av mange andre grunner, er det viktig å arbeide med muntlighet i Politikk og menneskerettigheter. Om elevenes muntlig deltakelse skal belønnes, isolert sett og i stor grad, er mer tvilsomt, og dette må i så fall tydeliggjøres for elevene i karakterbeskrivelsene og vurderingskriteriene.

5.4.2 Anerkjennelse og tilbakemeldinger

I tillegg til vurdering og karakterer, kan også anerkjennelse og tilbakemeldinger fungere som en motivasjonsfaktor for elevene, bidra til at de deltar i plenumssamtaler og dermed føre til erkjennelse. ”Man blir jo mye mer motivert hvis man føler at læreren ser deg”, forklarte en av elevene fra den introverte gruppen. Et gjennomgangstema i samtalen med disse elevene, var fokuset på viktigheten av å bli sett, få respons, tilbakemeldinger, bekreftelse, ros og anerkjennelse fra læreren. Kanskje er det å se eleven noe av det aller mest betydningsfulle en lærer kan gjøre. Man kan selvfølgelig tenke seg at dette er viktig for alle elevtyper, men med tanke på at de introverte elevene eksplisitt nevnte dette flere ganger, gir det oss en indikator på at det er ekstra viktig å berømme og anerkjenne elever som er mer sjenerte og faglig usikre, og som vanligvis ikke deltar like aktivt i fellessamtalene i klassen. Disse elevene latet til å ha et større bekreftelsesbehov enn de mer ekstroverte elevene.

Det ble forklart at læreren må vise at han har hørt deg og faktisk tar til seg det som blir sagt i plenum. Det er mange måter å se eleven på. Dysthe (1995, s. 216) har gjennom sin forskning kommet frem til at dette for eksempel kan gjøres gjennom det hun kaller for ”opptak” og ”høy verdsetting” av det elevene sier; altså at læreren må følge opp, bruke, spille videre på og verdsette det elevene bidrar med i plenum. Dysthe sier at det er viktig at verdsettingen og rosen elevene får i helkalssesamtaler er konstruktiv og spesifikk, noe også Klette (2003) er enig i. Det holder ikke å si ting som ”bra” og ”fint”, argumenteres det. Men hvor skal man egentlig legge lista for hva som kan anses som en ”god nok” verdsetting av elevinnspill? Skal rosen eller tilbakemeldingen gi et best mulig læringsutbytte, kan det nok argumenteres for at

lærerens tilbakemeldinger bør være helt konkret, og tydeliggjøre for eleven nettopp hva som var bra med det som ble sagt, og hvorfor. Men et viktig moment som vi kan trekke ut av denne studien, er at man ikke må se bort ifra at dette også handler mye om elevenes emosjoner og selvbilde i sin helhet, og ikke bare deres *akademiske* selvbilde.

Ifølge Dysthe (1995, s. 211) må læreren gjennom tilbakemeldingene signalisere at ”det elevene sier og skriver blir tatt alvorlig som tilskudd til en felles kunnskapsbygging”. Men det er ikke nødvendigvis slik at alt som blir sagt i plenum er fantastisk bra, og at man bestandig kan bruke eller spille videre på elevenes bidrag på en relevant måte. Men for noen elever er det kanskje et stort steg å i det hele tatt si noe høyt i plenum, og da er det svært viktig at læreren er imøtekommende og anerkjennende, og at nettopp disse elevene får respons – uansett på hvilket ”nivå” denne responsen er. Det kan for mange være nok at læreren kan si ”det var et godt innspill”, ”spennende”, ”bra”. Som også noen av elevene sa er det viktigste at man blir anerkjent og får *en form* for bekreftelse; ”det trenger ikke å være noe stort, men det bør være noe” eller ”jeg synes egentlig bare et smil kan være greit”.

5.4.3 Aktive lyttere er også deltakere

At læreren tydelig understreker for elevene at det ikke bare er de som deltar *muntlig* som blir lagt merke til, fremstår som også et svært viktig grep. Når læreren tydelig sier ”takktil aktive tilhørere” etter gjennomført plenumssamtale gir han også anerkjennelse til de elevene som faktisk har vært stille, lyttet, vist respekt, og forhåpentligvis fulgt med. Formuleringen der han fremhever *aktive* tilhørere er også av betydning i denne sammenhengen – nettopp fordi læreren har en tydelig bevissthet om at det finnes elever som både er frakoblet og påkoblet undervisningen. Å understreke dette ordet, kan gjøre at alle, enten i positiv eller negativ forstand, vil føle seg ”truffet” av tilbakemeldingen; for elevene vet med seg selv om de har lyttet aktivt og lært noe, eller vært et helt annet sted.

Et viktig poeng som en av elevene påpeker, er nemlig at de som lytter aktivt også bør karakteriseres som deltakere i plenumssamtalen. Elevene forteller selv i intervjuene at de opplever at læreren faktisk legger merke til hvem som lytter og ikke. Som en elev forklarte, så er det naturlig nok ikke nødvendig å ”si noe bare for å si noe”, men det er forskjell på å uttrykke at man følger med og hører på det som blir sagt og å stirre ned på mobilen eller

hviske med sidemannen. Hvis læreren oftere begrunner for elevene hvorfor også de som lytter er viktige deltakere, og eksplisitt understreker hvor stort og potensielt læringsutbyttet kan være hvis man er stille og følger med, så vil kanskje elevene konsentrere seg i enda større grad. Det at læreren takker de aktive lytterne er en form for positiv tilbakemelding etter en plenumssamtale. Og ros motiverer ofte mer enn negativ feedback – men som samfunnsfaglærer har man også et viktig mandat i å fremme visse verdier og holdninger, noe som til tider kan kreve at man irettesetter elever.

5.4.4 Kritisk til å kritisere

Det virket som om læreren vi intervjuet, var særlig bevisst usikkerheten og emosjonene som knyttet seg til plenumssamtalene i sin klasse, og kanskje dette er en av hovedårsakene til at læreren var særdeles forsiktig med å kritisere elevenes bidrag i plenum. Men denne redselen for å korrigere og kritisere elevbidrag kan også by på potensielle utfordringer. Som Englund (2004, s. 259) påpeker, er noe av det helt sentrale i deliberative samtaler at alle synspunkter skal høres og respekteres, men et problem som kan oppstå er hvordan man som lærer skal forholde seg til synspunkter som for eksempel kan være fundamentalistiske, radikale eller antidemokratiske. Et viktig mandat i samfunnsfag er jo nettopp å fremme oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling, og da kan eksempelvis ikke samfunnsfaglæreren akseptere at en klasse enes om at muslimer ikke bør få praktisere religionen sin i Norge, fordi de som deltar i plenumssamtalen sterkt argumenterer for dette synet. Evans et al. (1996) poengterer nettopp at det i slike tilfeller er lærerens ansvar å gi uttrykk for hvilke svar og argumenter som kanskje er bedre, aktuelle og mer aksepterte enn andre, og at det derfor er viktig at det stilles kritiske spørsmål til det elevene sier. Ochoa-Becker (1996, s. 10) understreker også at unge elever ”need guidance when it comes to values and value decisions”, og plenumssamtaler innebærer jo ofte også verdilæring, som er en viktig del av samfunnsfaget.

Men hva hvis læreren ikke tør eller er komfortabel med å kritisere og nyansere det elevene sier i plenum, som var tilfelle her? Læreren i vår studie var tydelig på at han gjennomgående forsøkte å være positiv når han skulle vurdere eller gi respons på de muntlige elevbidragene, også fordi han satt så stor pris på de elevene som deltar, og var redd for å skremme dem fra å bidra igjen. Han viser full forståelse for at dette kan være uheldig, for som han sier; alt er

faktisk ikke gull som kommer fra elevmunn. Tidvis kan han unngå korreksjoner og nyanseringer som kunne ha vært nødvendige, men later heller til å ta hensyn til elevenes emosjoner. Hvorvidt dette er riktig eller ikke kan diskuteres videre, men det virker i hvert fall som at læreren ved bruk av plenumssamtalen i samfunnsfag kontinuerlig vil befinne seg i et spenningsfelt mellom ønsket om å korrigere og irttesette elevinnspill, og ønsket om å få flest mulig til å delta, og ta hensyn til elevenes følelser og selvbilde. For som det ble påpekt under det introverte elevintervjuet: ”det er ikke så gøy å rekke opp hånda igjen, hvis du fikk vite at det du sa var feil”.

En pedagogisk kritikk

Det kan likevel argumenteres for at en lærer fint kan stille seg kritisk til eller veilede elevinnspill, uten samtidig å knuse elevenes selvbilde og frarøve dem lysten til og gleden ved å delta i en plenumssamtale igjen. For eksempel kan det komme an på *hvordan* læreren uttrykker seg. Som flere av de introverte elevene påpekte, så er det viktig at læreren alltid klarer å finne noe positivt i det som blir sagt og trekke frem dette, men deretter kan det muligens gis relevant tilleggsinformasjon eller bli stilt oppfølgingsspørsmål. Som en elev forklarte, så er det jo fint hvis læreren kan fungere som en veileder, som viser vei og bringer saken som diskuteres i en retning.

De ekstroverte elevene ga som nevnt uttrykk for at de likte og syntes det var gøy hvis læreren var bevisst provoserende, mens de introverte elevene var noe mer skeptiske til dette. Så hvis læreren vet at en elev er faglig usikker, kan han for eksempel gi en forklaring for eleven og klassen hvorfor han sier det han sier, eller stiller det spørsmålet han gjør; fordi han vil lære dem å se ting fra en annen synsvinkel, illustrere hvordan man kan drøfte et utsagn, eller lignende. På denne måten vil kanskje ikke bidragsyteren sitte igjen med følelsen av at det som ble sagt var feil, unødvendig eller et dårlig innspill. En mulig konklusjon kan altså være at en samfunnsfaglærer ikke bør unngå å korrigere eller være kritisk til elevinnspill om det skulle være nødvendig, nettopp fordi formålet med faget er som det er, men heller være særlig bevisst på formuleringene sine når elevbidrag må nyanseres. Og i god pedagogisk tradisjon; *alltid* starte med å si noe positivt.

6 Implikasjoner for praksis

Et viktig formål med denne mastergradsavhandlingen har vært å undersøke en sentral undervisningsmetode i samfunnsfag for å få en dypere forståelse for hvordan man som lærer kan forbedre egen praksis, og tilrettelegge for en plenumssamtale som genererer mer læring, engasjement, deltakelse og trygghet blant flest mulig elever. Etter endt diskusjon har vi trukket ut en rekke implikasjoner som fremstår som mest avgjørende å ta hensyn til i vårt videre virke som lærere. Selv om kvalitative undersøkelser sjeldent anses for å være overførbare, håper vi likevel at også andre lærere vil se på våre funn som givende og interessante og kan bruke disse til å forbedre en eventuell bruk av plenumssamtaler i sin egen samfunnsfagundervisning.

Ifølge Solhaug (2006) er samfunnsfaget både kunnskapsorientert, reflekterende og kritisk i sitt vesen, noe som gjør det både sammensatt og komplekst. Dette må tas hensyn til, og gjør at man selvfølgelig ikke bare kan benytte seg av én undervisningsmetode. Variasjon vil alltid være viktig for å kunne differensiere, imøtekomme og tilrettelegge faget for hver enkelt elev, noe som tydeliggjør at plenumssamtalen ikke er hensiktsmessig å bruke ved alle anledninger. Det som tydeligst kommer frem gjennom vår studie er at samtaler i plenum er aller best egnet når man skal jobbe med temaer som i stor grad åpner opp for muligheten til *å drøfte og diskutere*. Både lærerinformanten og elevene vektla læringspotensialet som lå i å kunne dele og lytte til ulike meninger og perspektiver.

Som det har blitt argumentert for tidligere, fremstår det som essensielt å klare å engasjere så mange elever som mulig i plenumssamtalene skal det bli givende, morsomt og lærerikt for flest mulig. Ut ifra denne oppgavens funn er en viktig årsak til at mange faller utenfor plenumssamtalen rett og slett at de mangler kunnskap og forståelse og føler seg faglig utilstrekkelige. En viktig implikasjon for videre praksis er derfor at man som lærer jobber bevisst for å forsøke å *minske gapet mellom de faglige ferdighetene til elevene*. Elevene vil aldri kunne bli intellektuelt og akademisk likestilte, men å jobbe mer aktivt med å danne et felles kunnskapsgrunnlag, gi tid til forberedelse, aktivere og fremme viktige bakgrunnskunnskaper, i tillegg til å bruke plenumssamtalen hovedsakelig innenfor temaer som ikke er for komplekse og abstrakte, men som flest mulig kan interessere seg for og relatere seg til, fremstår som sentralt.

Å tilrettelegge for et læringsmiljø som bærer preg av *åpenhet og toleranse*, er også en selvfølge for å skape trygghet, større deltakelse og fruktbare plenumssamtaler. En sentral oppdagelse i denne oppgaven som anses som viktig å ta med seg videre, er det å klare å etablere et klasseklima i samfunnsfagstimene som i størst mulig grad fungerer som et *faglig forum*. Her bør det tydelig og jevnlig understrekes for elevene at alles tanker, meninger og innspill skal respekteres og verdsettes, og at man ønsker å argumentere og diskutere for drøftingens skyld, slik at denne ferdighetene kan utvikles hos flere. Det sentrale skal ikke være å fremme sine subjektive oppfatninger, men å skape et bredt meningsmangfold. Elever må selvfølgelig få si hva de personlig mener om de tør, ønsker eller har utviklet et politisk ståsted, men ved flere anledninger bør samfunnsfaglæreren arrangere plenumssamtaler der elevene blir tildelt standpunkter og argumenter.

I praksis fremstår bruk av *roller* dermed som en ypperlig måte å engasjere flere elever på, og noe som kan skape en større trygghet omkring det å delta i plenumssamtaler. Ofte har da elevene fått forberede seg på forhånd, og de vet at det de sier ikke vil kunne bli tilknyttet dem som person på noen som helst måte. Det blir også enklere og mer legitimt for læreren å henvende seg til og inkludere enkeltelever når elevene har fått tid til forberedelse. Å la elevene *diskutere i små grupper*, der de sammen skal bli enige om standpunkter, er også et godt alternativ. Det er tryggere å kunne snakke på vegne av en gruppe, sammenlignet med å snakke kun for seg selv. Her får man også mulighet til å teste ut tanker og meninger blant noen få, i stedet for fremfor en hel klasse.

Det at læreren klarer å etablere *gode relasjoner* og kjennskap til elevene, og er *oppmerksom og reflektert omkring tilbakemeldingene* som gis, spesielt ovenfor de elevene som læreren vet er usikre, er en annen viktig implikasjon for praksis. Mange av elevene var i betydelig grad opptatte av å bli sett og lagt merke til, og *behovet for bekreftelse og anerkjennelse* var stor. Skal man oppmuntre til en jevnt over større deltakelse blant flere, er nettopp det å gi elevene et ønske om å ville delta igjen viktig, og da er responsen fra læreren svært avgjørende. Å bli avfeid, oversett, bli fortalt at det som ble sagt var feil og lignende, kan være svært sårbart og truende både for elevenes akademiske, men også personlige selvbilde. Som lærer bør man derfor benytte seg av *åpne spørsmål uten konkrete fasitsvar* når man skal drøfte og diskutere i plenumssamtaler, og man må alltid forsøke å finne noe positivt eller verdifullt i det som blir sagt høyt. Når det er mulig, bør også læreren bruke og spille videre på elevens innspill i undervisningen.

Det ble også tydeliggjort at *læreren må være nøytral* i samfunnsfagundervisningen, dermed kan dette også være en viktig implikasjon for samfunnsfaglæreres praksis. Hvis lærer gir tydelig uttrykk for og forsøker å fremme sine egne meninger, kunne dette skape et utrygt læringsmiljø, og en usikkerhet knyttet til det å tørre å komme med motargumenter og kontrasterende synspunkter. Læreren bør ikke unngå å nyansere, veilede eller provosere elevene, men gjøre dette med forsiktighet.

Vil man få til en plenumssamtale som skal fungere som et faglig forum der deltakernes personlighet kommer i bakgrunnen, bør altså læreren eksplisitt forklare elevene hva formålet med samtalene er, og jobbe med å sosialisere elevene inn i hvordan man skal oppføre seg i arbeidet med denne metoden. Læreren og elevene må bli enige om spilleregler, hvordan man ønsker å ha det, hva som forventes, understreke viktigheten av delta, men også å lytte, vise respekt for hverandre, ikke karakterisere andres bidrag med negativt ladde adjektiver og så videre. Elever kan fort glemme, og trenger ofte å bli påminnet ting flere ganger. Læreren må derfor ha en løpende dialog med elevene gjennom skoleåret, og mest sannsynlig vil det ta tid før man klarer å få til en helt ideell plenumssamtale, som beskrevet i denne oppgaven.

Oppsummert er de viktigste implikasjonene for praksis man som samfunnsfaglærer kan ta med seg fra denne mastergradsavhandlingen som følger; Man bør først og fremst bruke plenumssamtalen i arbeid med temaer som tydelig kan drøftes og diskuteres, og som er av interesse for elevene. Det fremkommer også at man ikke bør gjennomføre plenumssamtaler med fokus på drøfting og meningsbryting uten å ha jobbet noe med fagstoffet på forhånd. Bakgrunnskunnskaper og en viss faglig sikkerhet bør være på plass, skal samtalene bli givende, engasjerende og fremme et godt læringsutbytte for flest mulig. Klasseklimaet må være tolerant og inkluderende, og det må skapes en bevissthet om at alles innspill er av betydning. Det bør tilrettelegges for en plenumssamtale der man som deltaker er mer objektiv, og i stedet kommer med argumenter for argumentasjonens skyld. Det faglige skal være i fokus, og ens personlighet bør bli mer tilsidesatt. Dette kan for eksempel tydeliggjøres ved å tildele elevene roller og ha mindre gruppediskusjoner før man setter i gang med plenumssamtalen. Viktigheten av at læreren gir gode tilbakemeldinger, respons og anerkjennelse på elevinnspill må helles ikke undergraves, og det anses som sentralt at læreren benytter seg av åpne spørsmål og streber mot å fremstå som nøytral, men samtidig tørr å nyansere, provosere og utfordre elevene til en viss grad, slik at samfunnsfagets formål blir realisert.

7 Avslutning

Som nevnt har de fleste studier som har undersøkt fordelene med forskjellige undervisningsmetoder konkludert med at det ikke eksisterer kun én arbeidsmåte som er den aller mest læringsskapende og engasjerende, men at variasjon mellom ulike arbeidsmåter er det som vil frembringe mest læring i et klasserom. Dette gjelder selvfølgelig også for samfunnsfaget, der man ikke kan påstå at plenumssamtalen er den undervisningsformen som alene kan realisere alle fagets ulike mål og mandater. Allikevel blir slike samtaler ofte ansett som hensiktsmessige, og blir hyppig brukt av samfunnsfaglærere i arbeidet med å formidle hovedinnholdet, realisere fagets formål om å for eksempel utvikle elevenes demokratiske ferdigheter, styrke elevenes grunnleggende muntlige ferdigheter og bidra til at elevene når de ulike kompetansemålene som ofte dreier seg om å kunne argumentere, drøfte, vurdere og diskutere.

Hensikten med denne avhandlingen har vært å undersøke hvilke årsaker en samfunnsfaglærer oppgir for å legitimere bruk av plenumssamtaler som en del av sin undervisning, og hva slags erfaringer og opplevelser elevene selv har gjort i tilknytning til denne metoden. Pedagoger har lenge vært opptatt av å fortelle hvordan undervisning ved hjelp av plenumssamtaler bør foregå, men få har studert hva som blir gjort i praksis (Seixtas, 2001) og kastet lys over elevperspektivet på denne arbeidsmåten, derfor ønsket vi å gjøre nettopp det. I avhandlingen har vi forsøkt å vurdere hvorvidt elevenes erfaringer stemmer overens med lærerens intensjoner om læring i plenumssamtaler i samfunnsfag, og å diskutere hvordan denne undervisningsformen kan og bør bli brukt på en mest mulig formålstjenlig måte som gjør at elevene faktisk lærer. I tillegg har vi forsøkt å svare på nøyaktig hva det er elevene kan lære av plenumssamtaler, og hvilke elever som har størst læringsutbytte. Videre har vi diskutert hvordan man som lærer kan engasjere flest mulig elever til å delta muntlig, og hvordan man bør vurdere og gi tilbakemelding på slik deltakelse.

Avhandlingen har forhåpentligvis potensiale til å være et verdifullt bidrag til samfunnsfagdidaktikken, fordi den har belyst hvordan plenumssamtaler kan skape læring og spesielt fordi den har rettet fokus mot elevenes syn og dermed vist hvordan flertallet i klasserommet opplever nettopp denne arbeidsformen i samfunnsfag. På denne måten kan

oppgaven være et nyttig bidrag til samfunnsfagdidaktikken som forskningsfelt og kanskje også som studium.

Denne avhandlingens funn kan vanskelig generaliseres, men det kan allikevel hende at momentene som er blitt avdekket kan overføres til andre relevante situasjoner, og forhåpentlig bidra til en større bevissthet blant samfunnsfaglærere om hvordan man som lærer kan tilrettelegge samfunnsfaglige plenumssamtaler for at de skal gi et størst mulig læringsutbytte for alle type elever. Slik kan avhandlingen være et viktig tilskudd til samfunnsfagdidaktikken som praksisfelt når det gjelder hvordan man som samfunnsfaglærer skaper en ideell plenumssamtale der alle elevene deltar og lærer. Dette spørsmålet er det imidlertid umulig å gi et enhetlig svar på, fordi alle lærere og alle elever er forskjellige og har ulike forutsetninger, behov og motivasjon. Selv om det ikke er blitt produsert noen fasitsvar eller en klar manual, kan diskusjonskapittelet og dets implikasjoner for praksis være nyttige for oss selv og andre samfunnsfaglærere i vår fremtidige yrkesutøvelse.

For å kunne skape bedre læringsprosesser i skolen, er det nødvendig å finne ut hva som skjer i undervisningssituasjonene og forstå hvordan man kan arbeide for å oppnå at elevene lærer det de skal (Lillejord, 2012). Kunnskap om hva som finner sted i det enkelte klasserom kan bidra til en bedre skole, og det at lærer- og elevinformantene våre lot seg intervjuet fører oss et skritt nærmere dette. Vår forskning har avdekket hvilket læringspotensiale som ligger i plenumssamtalen som metode og hvordan dette realiseres i størst mulig grad hvis man engasjerer elevene til å delta aktivt med muntlige innspill. Imidlertid er det som nevnt viktig for samfunnsfaglærere å variere og tilpasse undervisningen, og plenumssamtalen bør brukes i samspill med andre undervisningsmetoder for å utvikle elevenes kompetanse. Hvilke arbeidsmåter som er mest hensiktsmessige for å realisere de ulike formålene med faget utkrystalliserer seg som et interessant spørsmål, og i samfunnsfagdidaktikken eksisterer det et ønske og et behov om mer forskning rundt de ulike undervisningsmetodene, inkludert plenumssamtalen.

Litteratur

Anderson, J.R., Greeno, J.G., Reder, L.M. & Herbert, S.A. (2000). *Educational Researcher*, 29(4), 11-13.

Arksey, H & P. Knight. (1999). *Interviewing for Social Scientists*. London: Sage.

Aronson, J. (1994). A pragmatic view of thematic analysis. *The Qualitative Report*, 2(1). Nova.

Aukrust, V.G. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. Teoretiske tradisjoner og aktuell forskning på lærerstyrte samtaler. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Aukrust, V.G. (2003a). Jenters og gutters samtaledeltakelse i klasserommet. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 111-137). Oslo: Unipub.

Aukrust, V.G. (2003b). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 111-137). Oslo: Unipub.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bloom, B. (1956). *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook 1: Cognitive Domain*. New York. David McKay Company, Inc.

Bråthen, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A.B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Candela, A. (1999). Students' power in classroom discourse. *Linguistics and Education*, 10, 139-163.
- Cobb, P. & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4-15.
- Cohen, L., Manion, L. & K. Morrison. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyer, C. (1995). *Beginning Research in Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Englund, T. (2004). Skola för deliberativt demokrati? I Telhaug, A.O. et al. (Red.), *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. September 2004*. Oslo: Cappelen.
- Evans, R.W., Neumann, F.M. & Saxe, D.W. (1996). Defining Issues-Centered Education. I R.W. Evans & D.W. Saxe (Red.), *Handbook On Teaching Social Issues* (s. 2-6). Washington DC: NCSS Bulletin 93.

- Elle, B. (2000). Situeret læring – nogle udfordringer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 48(1), 11–30.
- Elmholdt, C.W. (2001). *Læring som social praksis på arbejdspladsen: et feltstudie af læring mellem person, informationsteknologi og organisation*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Freire, I. & Shor, P. (1987). What is "the dialogic method" of teaching? *Journal of Education*, 169(3). Boston University.
- Gilje, N. & H. Grimen. (2009). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilstrap, R.L. (1991). Writing for the social studies. I J.P. Shaver (Red.), *Handbook of Research on Social Studies, Teaching and Learning, a Project of the National Council for the Social Studies*. New York: Macmillan.
- Greeno, J.G. (1997). On Claims That Answer the Wrong Questions. *Educational Researcher*, 26(1), 5-17.
- Greeno, J.G., Collins, A.M. & Resnick, L.B. (1996). Cognition and Learning. I D.C. Berliner & R.C. Calfee (Red.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: McMillan.
- Grønbæk Hansen, K. (1998). Er læring mere end situert praksis? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 46(2), 6–16.
- Gutierrez, K., Rymes, B. & J. Larson. (1995). Script, counterscript and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-471.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.

- Hahn, C. (1996). Research on Issues-Centered Social Studies. I R.W. Evans & D.W. Saxe (Red.), *Handbook on Teaching Social Issues* (s. 24-41). Washington DC: NCSS Bulletin 93.
- Henriksen, H. (1999). *Samtalens mulighed. Bidrag til en demokratisk didaktik*. (4. udgave). Haderslev: Holger Henriksen Forlag.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of quality of the student-teacher relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- Illeris, K. (2000). Læring. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Introvert. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/introvert>.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & L. Christoffersen. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Evaluering av Reform 97*. Oslo: Unipub.
- Kristiansen, A. (2004). Martin Bubers dialog blant andre undervisningsdialoger: Egenart og muligheter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02-03, 191-204.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: Sage.
- Kvale, S. & S. Brinkmann. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LaPointe, J.M., Legault, F. & Batiste, S.J. (2005). Teacher interpersonal behavior and adolescents motivation in mathematics: A comparison of learning disabled, average, and talented students. *International Journal of Educational Research*, 43, 39-54.

- Lave, J. & E. Wenger. (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillejord, S. (2012). Søker mer kunnskap om å gi kunnskap. *Aftenposten*. Hentet fra <https://web.retriever.info.com/services/archive.html?method=displayDocument&documentId=020-00220120820789687&serviceId=2>
- Lorentzen, S. (1991). Demokratiske utdanningsidealer i den norske grunnskolen – fortid, nåtid og framtid. I B. Bjørndal, T. Harbo & J. Haukaas (Red.), *Levende fortid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ludvigsen, J. (2014). *Om ungdoms forhold til redigerte og sosiale medier*. TNS. Hentet fra http://www.frittord.no/images/uploads/files/Rapport_ungdom_og_medier.pdf.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage Publications.
- Mercer, N. (1995). Guidance Strategies. I *The Guided Construction of Knowledge. Talk Amongst Teachers and Learners* (s. 21-43). Multilingual Matters.
- Mork, S.M. (2006). Argumentasjon som læringsstrategi: Hvordan kan læreren tilrettelegge for elevenes faglige argumentasjon? I Elstad, E. & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis* (s. 127-144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nurmi, J. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Review*, 7, 177-197.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Ochoa-Becker, A.S. (1996). Building a Rationale for Issue-Centered Education. I R.W. Ewans & D.W. Saxe (Red.), *Handbook On Teaching Social Issues* (s. 6-14). Washington DC: NCSS Bulletin 93.

- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, M.B. & D. I. Jacobsen (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rasmussen, J. (1999). Mesterlæren og den almene pædagogik. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære - Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Reichelt, S. (1986). *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*.
- Rimm-Kaufman, S.E. (2012). An ecological perspective to understanding the early development of self-regulatory skills, social skills, and achievement. I R.C. Pianta, W.S. Barnett, L.M. Justice & S.M. Sheridan (Red.), *Handbook of Early Childhood Development* (s. 299-323). New York, NY: The Guilford Press.
- Roorda, D. & Koomen, H. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiska.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction* (3. utg.). California: Sage Publications.
- Skre, I.B. (2014). Ekstrovert. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/ekstrovert>.

- Solhaug, T. (2006). Kap. 13. Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sevje, G. & Gustafson T. (2012). *Ti kjennetegn på god undervisning*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Stray, H.J. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2011). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*. ISSN 1891-5914. 32(1), 35-49.
- Sørli, M.A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen*. Oslo: NOVA-rapport 12.
- Tanggaard, L. & Nielsen, K. (2006). Læring, individualisering og social praksis – Svar og nye spørsmål i diskussionen om læring. *Nordic Studies in Education*, 2, 154-165.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En kvalitativ innføring* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tornes, E. (2014). Generasjon konsensus. *Aftenposten*.
<http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Generasjon-konsensus-7551780.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i politikk, individ og samfunn - programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram*. Hentet fra
<http://www.udir.no/kl06/POS1-01/Hele/Formaal/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Relasjoner i skolehverdagen*. Hentet fra
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/>.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Watts, M. & D. Ebbutt. 1987. More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13(1), s. 25-34.

Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.

Witherell, C.S. (1995). Narrative Landscapes and the Moral Imagination: Taking the Story to the Heart. I H. McEwan & K. Egan (Red.), *Narrative In Teaching, Learning, and Research*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Vedlegg 1

Intervjuguide – Lærer i Politikk og menneskerettigheter

1. Kan du begynne med å fortelle litt om deg selv? (Alder, utdannelse, hvor lenge du har jobbet som lærer i samfunnsfag?)
2. Hvilke undervisningsmetoder anser du som viktige og læringsfremmende i Politikk og menneskerettigheter?
 - a. Bruker du plenumssamtaler?
3. Hva legger du i begrepet ”plenumssamtale”?
4. Kan du beskrive de muntlige ferdighetene til elevene i klassen din i Politikk og menneskerettigheter?
5. Kan du fortelle oss hvordan og når du bruker plenumssamtaler i samfunnsfag?
 - a. Er dette noe du benytter deg av ofte?
6. Hvorfor bruker du plenumssamtaler i Politikk og menneskerettigheter?
 - a. (Motivasjon, læringsutbytte, refleksjon, se andres perspektiver –altså: hva er plenumssamtalens funksjon og hensikt?)
7. Hvordan vil du beskrive en vellykket plenumssamtale?
8. Hva slags utbytte ønsker du at elevene skal sitte igjen med etter en plenumssamtale i Politikk og menneskerettigheter?
9. Hvilke holdninger opplever du at elevene har til bruk av plenumssamtaler?
 - a. Hvorfor tror du eventuelt at de er positivt/negativt innstilt?
10. Er det noen utfordringer knyttet til bruk av plenumssamtaler i Politikk og menneskerettigheter?
11. I en klasse finnes det som regel både introverte og ekstroverte elever. Hvilke av disse to gruppene tror du får størst læringsutbytte av plenumssamtaler? Hvorfor?
12. Er hver enkelt elevs deltakelse viktig? Eventuelt; hvorfor?
13. Hvordan tror du andre samfunnsfaglærere begrunner sin bruk av plenumssamtaler i samfunnsfag?
14. Er andre ting du ønsker å nevne eller fortelle oss, som ikke har kommet frem i denne samtalen?

Vedlegg 2

Intervjuguide - Elever i Politikk og menneskerettigheter

Vi bruker bevisst ”klasseromssamtaler” fremfor ”plenumssamtaler” i intervjusituasjonen med elevene (fordi vi tenker at dette begrepet er enklere for dem å forstå).

1. Hva synes dere om å bruke klasseromssamtaler i Politikk og menneskerettigheter?
2. Hva tror dere er grunnen til at læreren deres bruker klasseromssamtaler?
3. Når opplever dere å få størst utbytte av klasseromssamtalen?
 - a. Når dere er forberedt/uforberedt, i starten av arbeidet med et tema eller på slutten når du har større kunnskap om det, når man skal lære begreper, når man skal diskutere, gjennomgang av stoff, oppsummeringer etc.?
4. Er det noen som kan beskrive en vellykket klasseromssamtale de har erfart?
5. Forsøker læreren deres å engasjere så mange elever som mulig når dere skal ha samtaler felles i klassen? Hvordan gjør han dette? Kunne han eventuelt ha gjort det på en annen måte?
6. Hva skal til for at dere skal delta i klasseromssamtaler?
 - a. Trygg på klassen, læringsmiljø, tid til forberedelse, engasjement og motivasjon fra læreren?
7. Hva har dere lært av å bruke klasseromssamtaler?
 - a. Husker dere et tilfelle hvor dere lærte mye av en klasseromssamtale i Politikk og menneskerettigheter? Eventuelt et tilfelle der dere lærte lite/ingenting? Kan dere beskrive dette for oss?
 - b. Hvorfor? Hva var årsaken til dette?
8. Mener dere at dere pleier å lære mest av å delta eller lytte til klasseromssamtaler?
 - a. Hvorfor?
9. Hvilke følelser forbinder du med egen deltakelse i plenumssamtaler?
 - a. Positive eller negative opplevelser? Få frem det mer psykologiske aspektet. Mestringsfølelse, anerkjennelse, føler seg uthengt, redd for å si noe feil/dumt, flaut, dagsform?

10. Hvis vi kommer med påstanden ”klasseromssamtaler gir alltid et godt læringsutbytte for alle elever”. Hva tenker dere da?
11. Er klasseromssamtaler en undervisningsform dere liker? Hvorfor/hvorfor ikke?
12. Hvis vi skal oppsummere det vi har snakket om i dette intervjuet; vil dere si at dere har mest positive eller negative læringsopplevelser knyttet til bruk av klasseromssamtaler i Politikk og menneskerettigheter?
13. Lærerens rolle i klasseromssamtalen? Hvordan beskriver elevene læreren sin?
14. Er det noe dere ønsker å tilføye?

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Dag T. Oddsson Fjeldstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 18.12.2014

Vår ref: 40863 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.11.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 17.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40863	<i>Plenumsamtalen i samfunnsfag - samsvarer elevers erfaringer med lærerens intensjoner?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Dag T. Oddsson Fjeldstad</i>
<i>Student</i>	<i>Madeleine Kværner</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no