

Demokratisk medborgerskap og muntlig undervisning i samfunnsfag

Hvordan forklarer utvalgte samfunnsfaglærere sine erfaringer rundt demokratisk medborgerskap og muntlighet i samfunnsfag, og hvilken plass har muntlighet i undervisningen deres?

Anne-Tone Johansen



Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

15. juni 2020

© Anne-Tone Johansen 2020

Tittel: *Demokratisk medborgerskap og muntlig undervisning i samfunnsfag*

Forfatter: Anne-Tone Johansen

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

Sammendrag

Ludvigsenutvalget la i 2015 frem en rapport hvor demokratisk kompetanse ble løftet frem som en av de sentrale kompetansene elevene skal tilegne seg i skolen (NOU 2015: 8, 2015). I fagfornyelse har opplæringen i demokrati og medborgerskap blitt forsterket og omtalt som en av bærebjelkene, og et gjennomgående trekk for skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Demokratiet i Norge må holdes vedlike av folkelig oppslutning og deltakelse, derfor er det viktig at elever i skolen utdannes til demokratiske medborgere som kan videreutvikle dette demokratiet (NOU 2011: 20, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2017). Å utdanne elever til demokratiske medborgere blir derfor en av skolens viktigste oppgaver. Muntlighet sies å ha et særegent potensial til å utvikle demokratiske medborgere, blant annet fordi muntlighet fremmer deltagelse.

I dette prosjekt stiller jeg spørsmål om hvordan utvalgte samfunnsfaglærere forklarer sine erfaringer rundt demokratisk medborgerskap og muntlighet i samfunnsfag, og hvilken plass muntlighet har i undervisningen deres. Jeg har intervjuet, og observert undervisningen til samfunnsfaglærere i ungdomsskolen. Hensikten med å intervju og observere lærerne har vært å få tilgang til hvordan arbeidet med å utvikle demokratisk medborgerskap gjennom muntlig undervisning gjøres, oppleves og forklares av samfunnsfaglærere.

Lærerne i datamaterialet mitt viser at de er opptatt av å føre en undervisning som utvikler elevenes demokratiske medborgerskap. Begge lærerne har mye innslag av muntlighet i undervisningen. De tar i bruk ulike muntlige undervisningsaktiviteter hvor muntlighet blir et verktøy for læring av demokratiske verdier, kommunikasjonsferdigheter, utviklingen av et meningsmangfold, kritisk tenking, undersøkning av problemstillinger fra ulike sider, kompromissbygning og håndtering av uenighet.

I denne oppgaven kommer jeg frem til at muntlig deltagelse i undervisningen er av stor betydning for elevers utvikling av demokratisk medborgerskap, og at samfunnsfaglærere som er bevist sin praksis, benytter seg av mange ulike muntlige metoder og som ikke er redd for å prøve ut og reflektere rundt egen praksis kan oppfylle oppdraget om å forberede elevene på et aktivt liv som demokratiske medborgere.

Forord

Etter fem år på Lektorprogrammet går studietiden min mot slutten og en barndomsdrøm om å bli lektor er i ferd med å gå i oppfyllelse. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en utfordrende, spennende og en svært lærerik tid.

Takk til mine to informanter som har sluppet meg inn i samfunnsfagtimene sine, latt seg intervju og dermed delt av sine opplevelser og erfaringer. Takk for at dere var så imøtekommende, villige og for at dere tok dere tid til å delta. Videre vil jeg rette en stor takk til min dyktige veileder Silje Førland Erdal. Takk for gode råd og tilbakemeldinger og støtte gjennom hele masterprosjektet. Takk for at du har tatt deg tid til å svare på alle mine spørsmål, for at du hele tiden har hatt troen på meg og på oppgaven min. Til slutt vil jeg rette en stor takk til min fantastiske familie som har støttet meg gjennom dette rare halvåret, med masterskriving, corona-nedstengning og tapet av min kjære lillesøster Anine. Arbeidet med denne oppgaven har vært det vanskeligste jeg noen gang har gjort og uten alle dere hadde den ikke blitt ferdig, så tusen takk!

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Redegjørelse for oppgaven, formål med prosjektet og kort begrunnelse	1
1.2 Fagfornyelsen: ny overordnet del og læreplan i samfunnsfag	3
Skolens dannelsingsmandat.....	3
Utdanning til demokratisk medborgerskap i samfunnsfag	4
Muntlighet i læreplanverket	5
2. Teori	6
2.1 Demokratisk medborgerskap	6
Demokratisk medborgerskap kan læres	8
Samfunnsfagets demokratiforberedende funksjon.....	9
2.2 Dialog og demokratisk medborgerskap	11
Sosiokulturell læringsteori og dialog	12
Muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet.....	13
Dialogens betydning for elevenes demokratiske medborgerskap.....	14
2.3 Muntlighet i samfunnsfagklasserom	17
Helklassedialogens muligheter og utfordringer	17
Å aktivisere alle elevene i klasserommet.....	20
3. Metode	23
3.1 Innledning	23
3.2 Forskningsdesign	23
Rekruttering og utvalg	24
Datainnsamlingsmetoder.....	25
3.3 Analyseprosessen: stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)	28
Transkribering	30
Koding.....	30
Kodegruppering	34
3.4 Kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning	36
Validitet.....	38
Reliabilitet.....	39
3.5 Ethiske betraktninger	40

4. Analyse.....	41
4.1 Muntlighet som et viktig verktøy	41
Muntlighet gir mulighet til deltagelse	43
Muntlighet: et verktøy for læring av kompromissbygning og håndtering av uenighet	45
Oppsummering:.....	54
4.2 Den verdifulle, men arbeidskrevende helklassedialogen	55
Kriterier for helklassedialog	56
Oppsummering:.....	61
4.3 «De stille elevene»: muntlighet og demokratisk medborgerskap.....	62
Alle skal med!	62
Gruppearbeidets demokratiske potensial.	65
Oppsummering:.....	68
5. Avslutning.....	69
5.1 Målsetning med masteroppgaven.....	69
5.2 Oppsummering av hovedfunn	69
5.3 Didaktiske implikasjoner	70
5.4 Videre forskning	71
Litteraturliste	72
Vedlegg.....	76

1. Innledning

1.1 Redegjørelse for oppgaven, formål med prosjektet og kort begrunnelse

Grunnloven fra 1814 kan betegnes som startpunktet for demokrati i Norge. Norge er i dag et veletablert demokrati og folk flest ser nok på de demokratiske prosessene vi har i landet vårt som en selvfølge. Vi har valg på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå, ytringsfrihet, mange organisasjoner og en rik frivillig sektor (Institutt for samfunnsforskning, 2020). Selv om landet vårt har vært et velfungerende demokrati i over hundre år, er ikke demokratiet vedlikeholdsfritt (NOU 2011: 20, 2011). Demokratiet vårt må holdes vedlike av folkelig oppslutning og deltakelse, men også ved at alle får muligheten til å si sin mening, bli hørt og representert (NOU 2011: 20, 2011). En viktig arena i dette vedlikeholdsarbeidet er skolen. Skolen skal sikre ungdom disse mulighetene, den skal drive en undervisning som slutter opp om og gir elevene kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017). Undervisningen skal også gi kunnskap om og forberede elevene på å delta i demokratiske prosesser, lære sentrale demokratiske verdier, og stimulere elevene til å bli aktive medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). En annen og kanskje litt glemt side ved demokratiet er retten til å la være å engasjere seg personlig, demokrati innebærer også retten til å la seg representere av andre (NOU 2011: 20, 2011). Skolen skal sørge for at elevene går ut av den med de ferdigheter og kunnskaper som trengs for å være reelt delaktige i både politikk og samfunnsliv og i beslutningsprosesser som angår dem personlig (NOU 2011: 20, 2011). Skolen har altså en oppgave om å utdanne elevene til demokratiske medborgere og det er dette jeg ønsker å sette søkelys på i denne oppgaven. I NOU 2015:8 er det skrevet at «Samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold og individualisering gir behov for å legge økt vekt på demokratisk deltakelse og det å leve sammen i et samfunn» (2015, s.20). Samfunnsdebatten har utviklet seg til å bli mer polarisert og både aviser, tidsskrifter, internett og sosiale media er med på å utvikle nye måter å snakke sammen på i offentligheten (Berge & Stray, 2012, s. 100). Elever trenger å øve seg på hvordan de snakker sammen, og hvordan de kan være gode meningsprodusenter både på nettet og ellers i samfunnet. Dette har med utviklingen av demokratisk kompetanse å gjøre. Det er lærerne, og kanskje spesielt samfunnsfaglærerne som står ovenfor oppgaven om å utdanne elevene til demokratiske medborgere som kan ta aktive roller i det demokratiske samfunnet vårt.

I dette prosjekt stiller jeg spørsmål om hvordan utvalgte samfunnsfaglærere forklarer sine erfaringer rundt demokratisk medborgerskap og muntlighet i samfunnsfag, og hvilken plass muntlighet har i undervisningen deres. Jeg vil se nærmere på hvordan lærerne benytter seg av muntlige læringsaktiviteter i undervisning, fordi muntlighet sies å ha et særegent potensial til å utvikle demokratiske medborgere. Jeg har intervjuet, og observert undervisningen til to ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag på 9.klassetrinnet. Hensikten med å intervju og observere lærerne har vært å få tilgang til hvordan lærerne forklarer sine erfaringer og opplever med å undervise i samfunnsfag og spesielt rundt utviklingen av demokratisk medborgerskap ved bruk av muntlighet i undervisningen.

De nye læreplanene skal tas i bruk i år, og i disse er opplæringen i demokratisk medborgerskap styrket og gitt mer fokus. Denne masteroppgaven kan derfor være et bidrag til hvordan lærere opplever arbeidet med muntlighet og hvordan dette arbeidet kan styrke elevenes demokratiske medborgerskapskompetanse.

Å se nærmere på lærernes erfaringer rundt deres oppdrag om å utdanne demokratiske medborgere er av didaktisk relevans. Det er fordi det er slik en kan få innsikt i hvordan lærerne opplever å jobbe for å oppfylle skolens oppdrag om å utdanne demokratiske medborgere. Slik kan lærere og kommende lærere som meg selv, få innblikk i læreres praksis, lærernes syn på hva de gjør og forklaringer på hvorfor de gjør det de gjør.

Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

Hvordan forklarer utvalgte samfunnsfaglærere sine erfaringer rundt demokratisk medborgerskap og muntlighet i samfunnsfag, og hvilken plass har muntlighet i undervisningen deres?

Denne oppgaven vil altså fokusere på lærernes erfaringer og arbeid med en muntlig undervisning som skal styrke elevenes utvikling av demokratisk medborgerskapskompetanse. Hvordan er lærerens erfaringer med dette arbeidet? Oppfatter de at muntlighet i undervisningen har et potensiale til å styrke utviklingen av demokratisk medborgerskap? Lærerne har en spesielt viktig rolle i samfunnet, fordi de har viktige og forpliktende oppgaver som del av et større skolemiljø i samfunnet (Ebbesen, 2009, s. 47). Lærerens oppgaver er mangeartede, og forholder seg både til individ- og samfunnsplan (Ebbesen, 2009, s. 49).

Empirien i dette prosjektet er samlet inn gjennom et triangulert forskningsdesign, med de kvalitative metodene intervju og observasjon.

Denne oppgaven har fem kapitler. Det første kapitlet inneholder innledning, en gjennomgang av ny overordnet del og læreplanen i samfunnsfag. Kapittel 2 er teorikapitlet i denne oppgaven og vil inneholde teori og tidligere forskning som er relevant for problemstillingen denne oppgaven har. I kapittel 3 redegjør jeg for forskningsdesign, datainnsamling, databehandling, validitets- og reliabilitetsvurderinger og etiske betraktninger. Deretter, i kapittel 4, presenteres og diskuteres datamaterialet som er valg ut for å svare på problemstillingen, og til slutt kommer kapittel 5 som er oppgavens avslutning, hvor det blir presentert en oppsummering av hovedfunn, didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

1.2 Fagfornyelsen: ny overordnet del og læreplan i samfunnsfag

Fagfornyelsen er et arbeid med å fornye kunnskapsløftet og læreplanene, hvor målet er å gjøre dem mer relevante for framtiden og å styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). I dette arbeidet skulle verdigrunnet løftes fram i læreplanene, og det skulle blant annet legges til rette for at elevene skal jobbe tverrfaglig. I denne oppgaven har jeg valgt å referere til ny overordnet del av læreplanverket, innført høsten 2017, og den nye læreplanen for samfunnsfag som skal innføres 01.08.2020. I det videre vil jeg gå nærmere inn på hvordan opplæringsloven og læreplanverket beskriver demokratisk medborgerskap og muntlighet i grunnopplæringen i Norge. I arbeidet med fagfornyelsen er det blitt utviklet tre tverrfaglige temaer som skal prioriteres som temaer i alle skolefag der det er relevant. Disse tre temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer, og elevene skal få innsikt i dilemmaer innenfor hver enkelt av dem. Et av de tre tverrfaglige tema er *demokrati og medborgerskap*. Innføringen av *demokrati og medborgerskap* som et tverrfaglig tema som skal være gjennomgående i alle skolefag, forteller om et økt fokus på skolens demokratiske dannelsesmandat og viktigheten av et arbeid med demokratisk medborgerskap.

Skolens dannelsesmandat

I denne oppgaven står samfunnsfaglæreres erfaringer rundt demokratisk medborgerskap og muntlighet i samfunnsfag sentralt. Dannelsesmandatet skolen har, er lovfestet og beskrevet i Læreplanverket. Dannelse er et viktig begrep innenfor demokratisk medborgerskap. Skolens demokratiske dannelsesmandat blir beskrevet i opplæringsloven og forklart og utdypet videre

i overordnet del av læreplanverket. I overordnet del tydeliggjøres skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere, og det påpekes at alle som arbeider i grunnopplæringen må la dette ansvaret prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den overordnede del av læreplanverket henvises det også til opplæringslovens formålsparagraf hvor det blant annet står at:

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einsskildede si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. (Opplæringslova, 1998).

I den overordnede delen presiseres det vidare at formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn, og at disse verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Lærerne skal altså forberede elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Utdanning til demokratisk medborgerskap i samfunnsfag

Samfunnsfaget i skolen er et sentralt fag for elevenes dannelsesprosess, fordi det skal danne elevene til å bli deltagende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere i samfunnet vårt. (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I læreplanen for samfunnsfag er begrepet *demokratisk medborgerskap* gjellende, og derfor har jeg valgt å se på utdanning til demokratisk medborgerskap i samfunnsfagundervisningen. Som lærer, og kanskje spesielt som samfunnsfaglærer, har en altså en oppgave om å stimulere og gi elevene erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse. Det demokratiske dannelsesmandatet konkretiseres i Læreplanen i samfunnsfag under *Fagrelevans og sentrale verdier*, hvor det oppsummeres med setningen «Gjennom samfunnsfaglege tenkjemåtar og metodar skal elevane utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald.» (Utdanningsdirektoratet 2019b, s. 2).

Det kommer tydelig frem av både opplæringsloven og læreplanverket at skolen har et dannelsesmandat og at en av skolens viktigste oppgaver er å gjøre elevene klare til å bli demokratiske deltagere i samfunnet. Læreplanen i samfunnsfag tydeliggjør fagets

betydningsfulle rolle i å oppfylle skolens dannelsesmandat, som skal føre til utviklingen av demokratiske medborgere.

Muntlighet i læreplanverket

I læreplanverket defineres det fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene er viktige for elevenes utvikling av identitet, sosiale relasjoner og for deltagelse i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017). De fem grunnleggende ferdighetene er nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse, og er derfor en del av den faglige kompetansen elevene skal utvikle i hvert av fagene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I ny læreplan i samfunnsfag beskrives muntlige ferdigheter slik: «Munnlege ferdigheiter i samfunnsfag inneber å kunne lytte til, tolke, formulere og fremje meiningar, gi respons og diskutere med andre. Å få tak i andre sine meiningar og stille oppklarande og utdjupande spørsmål inngår òg.» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I følge læreplanen vil det å utvikle muntlige ferdigheter innebære å lære elevene å kunne uttrykke egne meninger, ta ordet etter tur, lytte, gi respons til andre, ta ulike perspektiver, begrunne argumentasjon i større årsakssammenhenger og å kunne drøfte faglige spørsmål, men også å gradvis kunne håndtere mer kompleks informasjon og å forstå hvordan ulike uttryksmåter påvirker budskap og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Den grunnleggende ferdigheten muntlighet, er en avgjørende ferdighet for å oppnå demokratisk medborgerskap, og i denne oppgaven har jeg derfor valgt å fokusere på muntlige undervisningsaktiviteters potensiale til å utvikle demokratisk medborgerskap hos elevene.

2. Teori

I innledningskapittelet har jeg godt inn på hvordan læreplanverket legger frem demokratisk medborgerskap og muntlighet i skolen. I denne oppgaven har jeg avgrenset fokuset til å sette søkelys på hvordan samfunnsfaglærere forklarer at de opplever demokratisk medborgerskap og muntlighet i samfunnsfag, og hvordan undervisningen deres inkluderer muntlighet. I dette kapittelet vil jeg trekke inn relevant teori og forskning som omhandler demokratisk medborgerskap og muntlighet i skolen og spesielt innenfor samfunnsfaget.

Teorien i det videre ble valgt på bakgrunn av problemstillingen i denne masteroppgaven, men også i sammenheng med temaene i de tre kodegruppene i analysedelen av denne oppgaven: *Muntlighet som et viktig verktøy, Den verdifulle, men arbeidskrevende helklassedialogen* og «*De stille elevene*»: *muntlighet og demokratisk medborgerskap*. Disse tre er hovedtemaer i analysekapittelet senere i denne oppgaven.

Problemstillingen i denne studien er:

Hvordan forklarer utvalgte samfunnsfaglærere sine erfaringer rundt demokratisk medborgerskap og muntlighet i samfunnsfag, og hvilken plass har muntlighet i undervisningen deres?

2.1 Demokratisk medborgerskap

Demokratisk medborgerskap er et sentralt begrep i problemstillingen min. Derfor vil jeg begynne med å gå nærmere inn i medborgerskapsbegrepet.

I læreplanverket tydeliggjøres skolen dannings- og utdanningsoppdrag. I innledningen min har jeg gjort rede for hvordan læreplanverket legger frem mandatet skolen har i å utdanne til et demokratisk medborgerskap. Der kommer det helt klart frem at å forberede elevene på demokratisk medborgerskap er et viktig samfunnsmandat skolen er tildelt. Denne oppgaven tar utgangspunkt i læreplanverkets utredning av demokratisk medborgerskap. I tillegg til læreplanverkets beskrivelser har jeg valgt å bruke Stray (2014), Klafki (2001) Fjeldstad og Mikkelsen (2008), Koritzinsky (2014) og Breivega et al. (2019) sine beskrivelser av demokratisk medborgerskap. I det videre vil jeg avklare hvordan skolens mandat forsås i denne oppgaven.

Jeg vil starte med å sitere Janicke Heldal Stray der hun skriver at: «Demokratisk medborgerskap er et begrep som ikke er gitt. Det endres over tid.» (Stray, 2009, s. 13). Begrepet medborgerskap har de siste årene fått en sentral plass innenfor utdanning (Stray, 2009). Stray skriver at internasjonale institusjoner som EU og UNESCO vektlegger betydningen av utdanning for demokratisk medborgerskap, for å styrke demokratisk utvikling, muligheten for sameksistens, fred og verdippluralisme (Stray, 2009, s. 65). Begrepet *citizenship* blir oversatt til medborgerskap på norsk. Men det må nevnes at både statsborgerskap og medborgerskap er dimensjoner i det engelske begrepet *Citizenship* (Stray, 2009, s. 65-66). Det eksisterer et skille mellom disse to begrepene der statsborger er en tildelt nasjonal og juridisk status og medborger eller samfunnsborger forstås som en rolle (Stray, 2009, s. 65-67). Å være en medborger handler dermed både om borgerens status, og om borgerens rolle. Medborgerrollen går ut på deltagelse i et samfunn, hvor rollen i stor grad er påvirket og styrt av samfunnets politiske, sosiale og kulturelle forhold (Stray, 2009, s. 65). Kort fortalt er medborgerskapet som 'status' passivt, mens medborgerskapet som 'rolle' er aktivt. Det er fordi status-begrepet er knyttet til ulike rettigheter en medborger får, mens rollebegrepet ses i sammenheng med borgerens handlingsrom, følelse av å høre til, og å kunne delta (Stray, 2014). Det er begrepet *medborgerskap* som rolle, som er viktig i denne oppgaven. Det handler om at mennesker skal kunne leve sammen innenfor rammene av et demokratisk og stabilt fellesskap (Stray, 2009, s. 66-68). Medborgerbegrepet som rolle har et normativt innhold som fremforhandles og legitimeres gjennom det aktuelle samfunnets politiske, kulturelle og sosiale former for samhandling og opptreden, en medborger forventes å ha (Stray, 2009, s. 65-66).

Ifølge Stray henger demokrati og medborgerskap tett sammen (2018). Det er fordi samfunnet må være demokratisk for at borgerne skal kunne være aktive og demokratiske medborgere, og dermed også fordi et samfunn uten demokratiske medborgere kan vanskelig opprettholde demokratiet som politisk styreform (Stray, 2018). Stray beskriver begrepet slik «Demokratisk medborgerskap er noe som læres, gjennom fagene og i samvær med andre. Skolen blir regnet som den mest egnede institusjonen for denne typen læring og erfaringer.» (Stray, 2018). Det å utdanne elevene til demokratiske medborgere er blant annet viktig for at elevene skal kunne fungere i det demokratiske samfunnet og for at demokratiet skal vedvare (Stray, 2009). Slik blir lærernes undervisning helt essensiell for demokratisk utvikling og stabilitet, da dette handler om å utdanne individer som skal leve sammen i et politisk og stabilt fellesskap (Stray,

2009). Dette betyr at undervisningen i skolen skal forberede og lære elevene hvordan de kan delta i samfunnet som demokratiske medborgere.

Demokratisk medborgerskap kan læres

Å utvikle demokratisk medborgerskap hos elevene er et omfattende, men viktig dannelsesoppdrag. Stray mener at demokratisk medborgerskap kan læres (2014). Hun mener at elevene kan tilegne seg en demokratisk kompetanse gjennom en demokratiopplæring som innebærer både læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltagelse og læring *gjennom* demokratisk deltagelse (Stray 2014, s. 659). Stray legger altså frem tre ulike dimensjoner for skolens demokratimandat, ved å skille mellom opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2014). En undervisning *om* demokrati vil si å undervise elevene i kunnskap om demokrati. Undervisning *for* demokratisk deltakelse er å gi elevene kompetanse i, for eksempel muntlig kommunikasjon og ferdigheter som gjør de i stand til å delta som aktive medborgere i nåtid og fremtiden. Den siste dimensjonen er undervisning *gjennom* demokrati, og en slik undervisningspraksis går ut på å gjøre elevene kjent med, og gi de erfaring med ulike demokratiske handlinger og prosesser, ved å gi de mulighet til å delta aktivt i disse (Stray, 2014). Stray skriver at læring *gjennom* demokratisk deltagelse vil si at «Elevene skal utvikle deltagelseskompetanse som gjør de i stand til å delta i demokratiske prosesser på måter som er i overensstemmelse med demokratiske prinsipper» (Stray, 2014, s. 659). For å utvikle demokratisk kompetanse er det altså ikke nok å kun undervise om demokratiet for å gi elevene informasjon om og økt kunnskaper i styreformens. Alle de tre dimensjonene Stray legger frem er viktig, og opplæringen må inneholde alle tre for å kunne oppfylle skolens demokratimandat. I denne oppgaven er det dimensjonene «for» og «gjennom» som vil bli mest omtalt.

Denne måten å forstå skolens ansvar for å utdanne til et demokratisk medborgerskap, finner gjenklang i Wolfgang Klafkis dannelsesdidaktikk. Han skriver at formålet med all utdanning er at elevene utvikler evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Solhaug, 2006, s. 229). Klafki har hatt stor innflytelse på dannelsesfeltet i andre halvdel av 1900-tallet og hans kanskje mest kjente utsagn er når han sier at uten dannelsesorientering vil enhver pedagogisk handling være en famling i blinde (Klafki, 2001). For Klafki er Selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritetsevne kjerneelementer i en demokratisk dannelses. I Klafkis dannelsesbegrep er målet for danning å utvikle individer til selvstendige og moralske borgere som har evne til kritisk og konstruktiv refleksjon, medvirkning og handlingsevne (Klafki,

2001). Både Klafki og Stray perspektiver kan sees i sammenheng med hvordan overordnet del og læreplanen i samfunnsfag omtaler skolens mandat til å utdanne til et demokratisk medborgerskap.

Forholdet mellom undervisning og demokratisk medborgerskap er velkjent og omtalt av mange (Dewey, 1916; Dysthe, 1999; Løvlie, 2013; Stray, 2009; 2018). Dewey satte tidlig sammen demokrati og utdanning, og hans forklaring av demokrati blir av Breivega, Rangnes, og Werler, lagt frem slik:

Dewey definerer demokrati som et samfunn «i vilket varje människa har en möjlighet och vet om att hon har det» (sitert etter Burman, 2014, s. 24). Om den muligheten det enkelte mennesket har, legger Dewey til følgende: «en möjlighet som inte låter sig begränsas, en möjlighet som i sanning er oändlig, möjligheten att bli en person.» (op.cit. s. 24–45). Et slikt menneske som Dewey her beskriver, er en demokratisk medborger. (Breivega et al., 2019, s. 19).

Breivega et al. skriver videre at det enkelte mennesket er kjernen i ethvert demokrati, og at demokratisk medborgerskap handler om fullverdig deltakelse, om å bli inkludert og om å være i stand til å bidra og påvirke (2019, s. 19).

Samfunnsfagets demokratiforberedende funksjon

Samfunnsfaget har et særlig ansvar for å forvalte skolens demokratiske mandat om å utdanne til et demokratisk medborgerskap og demokratisk beredskap (Solhaug, 2016; Koritzinsky, 2014; Fjellstad & Mikkelsen, 2008). Samfunnsfaget i skolen blir av mange sett på som spesielt egnet til å utvikle demokratisk medborgere. Et sentralt spørsmål innenfor demokratiopplæringen er hvordan elevene skal tilegne seg en demokratisk kompetanse og utvikles til å fungere som demokratiske medborgere, forberedt på å leve demokratiske liv i samfunnet vårt? Her blir samfunnsfaglærernes arbeid av betydning.

Demokratisk medborgerskap inneholder et kompetansebegrep som er satt sammen av kunnskap, ferdigheter og holdninger, og handler om hvordan summen av disse anvendes i samspill med hverandre. (Berge og Stray, 2012; Fjellstad og Mikkelsen, 2008; Koritzinsky, 2014; NOU 2018: 2, 2018; Stray, 2009). Den viktigste oppgaven samfunnsfaget har er å utvikle og sikre det Fjellstad & Mikkelsen kaller en demokratisk beredskap og et demokratisk engasjement (2008). Innenfor dette forstås samfunnsfagets demokratiforberedende funksjon som basert på kunnskapsbeherskelse, ferdighetsmestring og verdiavklaring som til sammen

danner en demokratisk medborgerskapskompetanse (Berge & Stray, 2012; Fjeldstad & Mikkelsen, 2008).

Theo Koritzinsky skriver om samfunnsfagets viktige plass i skole og utdanning. Han mener at alle grupper, organisasjoner og samfunn er avhengige av at samfunnsmedlemmene bidrar til å fylle noen funksjoner som må ivaretas for at sosiale systemer som samfunnet vårt, skal ha livskraft og overleve over tid (Koritzinsky, 2014, s. 101). Koritzinsky fremhever også at uten kritikk, stagnerer ethvert sosialt system, så hvis skolen og andre sosialiseringsinstitusjoner utelukkende legger vekt på tilpasning til demokratiet, får de en ensidig og ensrettende funksjon (2014, s. 101). Han skriver videre at «Uten kritisk mangfold, uten faglige og politiske motforestillinger, uten åpenhet for reformer, blir slike systemer læringsudyktige.» (Koritzinsky, 2014, s. 101). Opplæringen har egenverdi for eleven, men har også som mål å forberede de unge til å påta seg arbeidslivet og samfunnslivets oppgaver, og i en slik opplæring har samfunnsfag en sentral rolle (Koritzinsky, 2014, s. 93). Koritzinsky peker på at skolen må kunne lage balanse og samspill mellom tilpasning og kritikk, dette er også noe Fjellstad & Mikkelsen tar opp i sin forståelse av demokratisk medborgerskap (2014; 2008). Fjellstad & Mikkelsen mener at en viktig side ved demokratisk medborgerskap er hvordan dannelsesbegrepet kan deles i to deler (2008, s. 125). Den første delen er en tilpasning til konvensjoner som går ut på å stimulere eleven til læring av kulturelt definerte kunnskaper og verdier. Mens den andre delen går ut på å stimulere til kritikk, dette fordi det er viktig at elevene lærer seg å være kritisk til konvensjonene og utvikle evner til kritisk tenkning (Fjellstad & Mikkelsen, 2008, s. 125-126). Fjellstad & Mikkelsen skriver at «Dannelse handler ikke bare om å være informert, men om behandle informasjon spørrende» (Fjellstad & Mikkelsen, 2008, s. 126).

Utvikling av demokratisk medborgerskap må skje gjennom en undervisning som legger til rette for deltakelse (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008; Koritzinsky, 2014; Stray, 2009). En undervisning med muntlige aktiviteter gir muligheter for elevene å delta. Hensikten med denne masteroppgaven er å tydeliggjøre hvordan arbeidet med å utvikle demokratisk medborgerskap gjennom muntlig undervisning gjøres, oppleves og forklares av samfunnsfaglærere.

2.2 Dialog og demokratisk medborgerskap

Muntlig undervisning har en positiv effekt på utviklingen av demokratisk medborgerskap (Dysthe, 2001; Hess, 2004, 2009; McAvoy og Hess, 2013; Solhaug, 2006; Aashamar, Mathé, & Brevik, 2018). Det finnes mange studier som viser og legger frem mange forskjellige metoder, aktiviteter og opplegg for muntlig undervisning, som skal føre til opplæring og utvikling av demokratisk medborgerskapskompetanse. Fellesbetegnelse for alle disse er at ulike typer og former for muntlighet og dialog står sentralt. I denne oppgaven skal jeg ikke gå inn på alle de forskjellige studiene av muntlighet og demokratisk medborgerskap som finnes der ute, fordi det blir for omfattende innenfor rammene av denne oppgaven.

Denne delen av teorikapittelet vil jeg se nærmere på dialogens betydning for elevenes demokratiske medborgerskap. I det videre vil jeg gjøre rede for hvordan muntlighet blir oppfattet i denne oppgaven. Jeg vil også trekke inn sosiokulturell læringsteori, spenningen mellom konsensus og uenighet som mål for dialoger, og dialogens betydning for elevenes demokratiske medborgerskap. I denne oppgaven velger jeg å betegne muntlighet i undervisning, som det å bruke muntlige undervisningsaktiviteter og muntlig dialog. I det videre har jeg valgt å bruke ordet *dialog* i tillegg til *muntlighet* fordi disse begrepene går i hverandre.

Ifølge Burbules er det et villspor å prøve å gi en endelig defensjon av dialogbegrepet fordi han mener at dialogbegrepet favner vidt (Burbules, 1993). Likevel skriver Burbules at en kan finne noen kjennetegn ved dialogbegrepet, og omtaler dialogbegrepet slik: «involves two or more interlocutors. It is marked by a climate of open participation by any of its partners (...) Dialogue is guided by a spirit of discovery, so the typical tone of dialogue is exploratory and interrogative» (Burbules, 1993, s. 7–8).

I denne oppgaven forstås muntlig dialog som en samtale mellom to eller flere personer hvor det foregår meningsutveksling og et forsøk på å forstå den andre, hvor et mer nyansert bilde av virkeligheten og større innsikt er et mål, snarere enn enighet og forandring av den andres meninger (Bakhtin, 2003; Burbules, 1993). Deltagerne i dialogen skal ha respekt for hverandre og lytte til den andres meninger, i tillegg skal deltagerne ha evne til å sette seg inn i andres synspunkter og situasjoner (Dysthe, 2001). I dette prosjektet vil jeg bruke forskjellige begreper for muntlig dialog i undervisningen. Begreper som samtale og diskusjon går innenfor den samme definisjonen som dialog er gitt her.

Sosiokulturell læringsteori og dialog

Læringssynet innenfor sosiokulturell læringsteori er sentralt i denne oppgaven. Det er fordi det i denne oppgaven legges frem at læring og utvikling av et demokratisk medborgerskap styrkes gjennom muntlig deltagelse i undervisningen. Dette kan plasseres innenfor et sosiokulturelt læringssyn, fordi dette lærersynet bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis (Witteck, 2012).

I sosiokulturelle perspektiver blir læring og utvikling forstått som grunnleggende sosiale prosesser, hvor det er samspill med andre som gjør læring mulig (Witteck, 2012). Vygotskij er en av de viktigste opphavsmennene til sosiokulturelle perspektiver (Dysthe, 2001; Wittek, 2012). Vygotskijs betydning for læringsforskningen og pedagogikken i vår tid er av vesentlig omfang og hans teorier blir av mange sett på som genuint viktig for nyere forståelse av læring og utvikling (Dysthe, 2001). Han mente at språket er et kulturelt redskap som har en helt spesiell betydning for læring, og i Vygotskijs forfatterskap er språk og tanke knyttet sammen (Witteck, 2012). Vygotskijs satt fokus på betydningen av det sosiale livet der læring skjer og forholdet mellom tenking, språk og kultur (Witteck, 2012). Mercer er en av mange forskere som fortolket Vygotskijs forfatterskap til at det kunne forklare og belyse bruk av språk i klasserommet (Witteck, 2012). Mercer legger frem tre viktige dimensjoner som må tas i betraktning for å kunne forstå språkets avgjørende rolle for elevene sin læring i klasseromssituasjonen. Mercers tre dimensjoner formulert slik av Wittek:

For det første er det av stor betydning at vi legger til rette for at elevene kan **sette ord på sine tanker**. Når de gjør det, får læreren og andre medspillere i klasserommet **tilgang til hverandres tenkning**. For det tredje må vi ha blick for at måten vi snakker sammen på og de prosedyrene som blir vektlagt i undervisningen - kort sagt **måten elever og lærere snakker sammen på- er en del av det som læres**. (Mercer, 1995) (Witteck, 2012, s. 57)

Sosiokulturelle perspektiver på læring er opptatt av hvordan mennesker tilegner seg kunnskap ved å delta i kulturelle aktiviteter, gjennom samspill med andre og hvordan individet lærer å ta i bruk kunnskap å knytte mening til den (Witteck, 2012). I dette læringsperspektivet betraktes kunnskap som menneskeskapte konstruksjoner av verden rundt oss, hvor kunnskapen er etablert og blir reetablert innenfor fellesskap der mennesker samhandler, slik som i et klasserom (Witteck, 2012). Når en elev deltar i samhandlingen i klasserommet, lærer eleven å ta i bruk de innsiktene kulturen i klasserommet og samfunnet er bærer av. Disse

kulturelle innsikter og kunnskapene ligger nedarvet i fysiske og intellektuelle redskaper, og språket er det viktigste av disse redskapene, fordi språket medierer læring (Dysthe, 2001; Wittek, 2012). Dysthe legger frem erfaringer med sosiokulturelle tilnærminger innenfor læringsteori slik:

Læring har med relasjonar 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 eitjvart 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).

Når vi tar språket i bruk skapes det en forbindelse mellom vår egen aktivitet og kulturell kunnskap, som vil si at læring skjer gjennom deltagelse i kultur og aktivitet. Derfor kan vi si at muntlighet er et viktig verktøy for læring. Dette kan forklare hvorfor muntlige undervisningsaktiviteter i klasserommet kan bidra til læring og danning av demokratisk medborgerskap.

Muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet

I Svenkerud, Klette og Hertzberg artikkel kalt *Opplæring i muntlige ferdigheter*, starter de med å konkretisere muntlig ferdigheter slik: «Muntlige ferdigheter er viktig. Det å ha trening i å stå frem og å kunne uttrykke seg presist, å kunne delta i samtaler som likeverdig partner og å kunne lytte og respondere på andres synspunkter er forutsetninger for aktiv deltagelse på alle områder i samfunnslivet.» (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012, s. 35). Dette er en god oversikt over hva muntlige ferdigheter innebærer og er sammen med læreplanverkets formuleringer, slik jeg velger å se på muntlige ferdigheter i denne masteroppgaven.

I Svenkerud, Klette og Hertzberg sin studie velger de å skille mellom muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet (2012). I deres studie ser de på den siste undervisningsmåten for muntlighet, hvor hensikten er å trene og undervise elevene i muntlig ferdigheter, også kalt «oral skills training» (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012). Det samme skillet skriver også (Breivega et al., 2019) om hvor de skriver at «(...) kan samtidig skilles mellom *muntlighet i undervisningen* (som en didaktisk tilnærming) og *undervisning i muntlighet* (der muntlig kompetanse er et mål i seg selv) (Haugsted, 1999).» (Breivega et al., 2019, s. 26). I min studie er det *muntlighet i undervisningen* som er mest gjeldende, hvor muntlighet brukes som redskap for læring av fagstoff og demokratisk medborgerskapskompetanse (Svenkerud et al., 2012). Muntlighet har en betydningsfull plass i

all undervisning i skolen. I min masteroppgave stilles det spørsmål om demokratiske medborgerskap blir utviklet gjennom muntlighet i undervisningen.

Dialogens betydning for elevenes demokratiske medborgerskap

Muntlig undervisning har en positiv effekt på utviklingen av demokratisk medborgerskap (Dysthe, 2001; Hess, 2004, 2009; McAvoy og Hess, 2013; Solhaug, 2006; Aashamar et al., 2018). I det videre vil jeg trekke inn ulike tilnærminger til hvilke mål dialoger og samtaler skal ha, og hvordan disse ulike tilnærmingene har ført til et todelt felt. Dette har ført til at det også har vært uenigheter rundt hvilke mål dialoger i klasserommet skal ha.

Spørsmålet om konsensus versus uenighet er et gjennomgangstema når det gjelder dialog innenfor det demokratipedagogiske feltet (Breivega et al., 2019; Dysthe, Bernhardt, & Esbjørn, 2012; Ezzati og Erdal, 2018). Derfor blir dette også aktuelt for min problemstilling, da jeg ønsker å se på sammenhengen av muntlighet i undervisningen og utviklingen av demokratisk medborgerskap. Dysthe beskriver skille slik «Som vi har sett av det historiske riset av dialog gjennom tiden, har den "klassiske" dialogtrajsonen vært å ha konsensus som mål, mens Bakhtin for eksempel fremhever hvor produktivt uenighet og divergens kan være.» (Dysthe et al., 2012, s. 75). Dysthe et al. mener altså det er to retninger eller tradisjoner som ofte blir konstruert for kommunikativ praksis i et demokratisk medborgerskapsperspektiv (2012). Den «klassiske» tradisjonen er i dag det vi kan kalle ‘den deliberative samtalen’, som har teoretisk forankring iblant andre Dewey og Habermas og den andre er Bakhtins vektlegging av verdien av ulikhet, divergens og konfrontasjon i dialogisk interaksjon (Dysthe et al., 2012, s. 234). Innenfor *uenighetstilnærmingen* er også Mouffe sentral, han mener at det ikke bør være en forutsetning å komme til enighet (Mouffe, 1999). Breivega et al. forklarer dette skillet som ulike tilnærminger til hvordan uenighet skal håndteres, hvor man på den ene siden har det *deliberative* demokratisynet, som også ofte omtalt som dialogdemokratiet, samtaledemokratiet eller konsensusdemokratiet og på den andre siden er muligheten for uenighet, som blant annet støttes av beskrivelsen av uenighet innenfor Iversens *uenighetsfellesskap* (Breivega et al., 2019; Iversen, 2014). Jeg vil i det videre gå nærmere inn på hvordan dialog blir beskrevet innenfor «konsensus» og innenfor «uenighet».

Breivega et al. legger frem Dewey som en forløper til det deliberative demokratisynet på grunn av hans fokus på kommunikasjon og samhandling, men hevder at det i dag er Habermas som sterkest kan assosieres med det deliberative demokratisynet (2019, s. 25). Habermas

mener det er mulig å løse konflikter og uenighet ved hjelp av «det bedre argument» (Habermas, 1999). Han tror på den menneskelige fornuft og mener at deliberasjon som baserer seg på *kommunikativ rasjonalitet* vil føre til en meningsutveksling der det beste argument vil vinne alles tilslutning og at det dermed vil oppstå konsensus (Habermas, 1999). Kommunikativ rasjonalitet handler om individenes evner og ønsker om felles problemforståelse (Habermas, 1999, s. 133-134). En sentral kritiker av konsensus strebenen og enighet er Chantal Mouffe, hun presenterer et alternativ til Habermas sin deliberasjon. Dette alternativet presenteres i sammenheng med begrepet *agonistisk demokrati*, som i korte trekk handler om at det innenfor et demokrati skal være mulig å leve med uenighet og konflikt, hun mener at uenighet kan være en konstruktiv kraft i samfunnet (Mouffe, 1999). Mouffe mener at politisk kommunikasjon og handling er en fredelig kamp mellom meningsmotstandere hvor det ikke er en forutsetning å komme til enighet (Mouffe, 1999). Det hersker en aksept for uenighet og slik kan meningsmotstandere samarbeide med dem man er uenige med (Mouffe, 1999). I Aashamar et al skriver de at en slik holdning til politisk kommunikasjon i skolen, kan legge til rette for mer tilgjengelige og pluralistiske diskusjoner fordi dette gir større rom for elevene å prøve ut meninger, utvikle respekt for meningsforskjeller og løse konflikter på fredelige og kunnskapsfunderte måter (2018).

Det er flere som har tolket og lagt Habermas sine beskrivelser av deliberasjon til grunne, når de har trukket deliberasjon inn i skole og klasseromsundervisning. Tomas Englund og Martin Samuelsson har begge omtalt deliberasjon som viktig og egnet i klasseromsundervisning, da dette kan gi elevene erfaringer med argumentasjon, moralske avveininger, reflektere over andres synspunkter og problemløsning i samarbeid med andre (Englund, 2006; Samuelsson, 2016). Solhaug belyser også det *deliberative demokratiet* eller *dialogdemokratiet* som det også blir kalt, i forbindelse med bruk av debatt og dialog i skolen (2006, s. 239). Solhaug forklarer at «I et dialogdemokrati er beslutninger et resultat av at parter kommer frem til enighet gjennom dialog der «det bedre argument» er avgjørende. Resultatet har legitimitet fordi partene frivillig har latt noen etiske regler for samtale gjelde og akseptert at utfallet skal være bindende for dem» (Solhaug, 2006, s. 239). Solhaug mener en slik tilnærming kan være fruktbar i og med tidens økende pluralisme og konflikt, og skriver at ««*Det felles beste*», som demokratiet utfordres til å finne, har større legitimitet der partene deltar i prosessen frem til enighet.» (Solhaug, 2006, s. 240). Solhaug trekker så inn Englund sine fem punkter for en dialogdidaktikk som muntlig aktivitet i skolen (2006, s. 240). Englund har utviklet disse kriterier for *den deliberative samtalen*, på sentrale ideer fra Dewey og Habermas (Solhaug,

2006). Englund mener det skal gis rom for ulike synspunkter og uenighet i den deliberative samtalen, men den skal også helst føre til enighet og konsensus (Englund, 2006).

Forskeren Lars Laird Iversen kritiserer ideen om at et fellesskap som for eksempel en skoleklasse, skal komme frem til felles verdier og felles enighet (Iversen, 2014). Iversen mener at et demokrati ikke er et sett med verdier, men et system for å håndtere uenighet (2014, s. 16). Han skriver at folk er uenige i skolen, i klasserommet, i organisasjoner og i stater, men likevel føler disse 'uenige menneskene' at de er i et fellesskap med hverandre (Iversen, 2014, s. 16). Derfor mener Iversen at ethvert demokrati er det han kaller et «uenighetsfellesskap» (2014, s. 18). Iversen baserer sitt uenighetsfellesskap på Mouffe. En minimumsdefinisjon på uenighetsfellesskap er «en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Ureduserbar uenighet blant borgerne i et land er ikke en trussel mot demokratiet, tvert imot mener Iversen at det er dette som er demokratets substans, da det er en fredelig måte å oversette uenighet blant medborgere til avgjørelser som stort sett godtas (2014, s. 16). Iversens uenighetsfellesskap står dermed i sterk kontrast til deliberativt demokrati.

Mercer & Littleton poengterer at begge tilnærmingene til dialog er viktig, og at tilnærmingen læreren velger å bruke må være den mest hensiktsmessige i forhold til hva målet for dialogen er (2007). I artikkelen *Do we have to agree?* Skriver Rojand Ezzati & Marta Bivand Erdal om begrepene konsensus og konflikt, og de konkluderer også med at det er viktig med en balanse mellom begge i et samfunn (2018, s. 379-380). Ezzati & Erdal legger vekt på at det er viktig at det er enighet om sentrale verdier i et samfunn, men at det samtidig skal være rom for uenighet og diskusjon (2018). Hva er den beste måten å føre en dialog på i undervisningen? En dialog som skal føre til konsensus eller en dialog der uenighet vektlegges og aksepteres? Dysthe skriver at den viktigste forskjellen blir av Hultin forklart som å ligge i innstilling til konflikt versus konsensus, som både påvirker utgangspunktet og målet for samtale (Dysthe et al., 2012, s. 235). Dysthe konkluderer med at samtalens mål innenfor begge retningen er viktige og at begge har demokratisk dannelsespotensial (Dysthe et al., 2012, s. 235-238).

Perspektivene som er blitt presentert over vil bidra til å forstå hvordan og hva som ligger i en muntlig undervisning, og hvordan lærernes valg og forståelse har sammenheng med potensialet undervisningen har for demokratiopplæring.

2.3 Muntlighet i samfunnsfagklasserom

I denne del av teorikapittelet vil jeg viser til konkrete didaktiske grep som kan være hensiktsmessig for å lykkes med muntlighet i klasserom, og komme med noen betraktninger rundt hvorvidt en slik didaktikk kan bidra til å utvikle elevenes demokratiske medborgerskap.

Helklassedialogens muligheter og utfordringer

Ett av temaene fra dataanalysen i dette masterprosjektet handler om hvordan helklassedialoger er av betydning i undervisningen, men at de også er utfordrende og krevende å få til.

Helklassedialoger er mye diskutert og debattert i forskning og teori og det er mange ulike beskrivelser, råd og anbefalinger som skal gjøre helklassedialogen i klasserommet gjennomførbare, lærerike, demokratifremmende og inkluderende (Hess, 2004; Iversen, 2014; McAvoy og Hess, 2013; Mercer og Littleton, 2007; Solhaug, 2006). Jeg vil i det videre gå nærmere inn på strategiene for helklassedialog som blir presentert av Hess (2004). Jeg vil også trekke inn England sine fem punkter for dialogdidaktikk i Solhaug (2006) og teori fra Iversen (2014), Aashamar et al (2018) og Mercer og Littleton (2007).

I en artikkel Hess har gitt overskriften *Discussion in social studies: Is it worth the trouble?*, svarer hun blant annet på hvorfor diskusjon ofte mislykkes. Til dette skriver hun at «Teachers and researchers who specialize in discussion report four central problems: the tendency of teachers to talk too much, to ask inauthentic questions, as well as the lack of focus and depth in students' contributions, and the unequal participation of students.» (Hess, 2004, s. 152).

I tillegg til disse problemene, legger Hess til to faktorer, den ene er at elevenes bidrag i diskusjonene ofte ikke er en fokusert eller grundig analyse av diskusjonstemaet, og den andre er at det ikke er alle elever som deltar og de som ofte deltar, deltar mye og kan ofte monopoliserer klasseromsdiskusjonene (Hess, 2004, s. 152-153). Hess skriver også at det ofte er lite bruk av diskusjoner i samfunnsfagklasserom, og at diskusjonen som finner sted, ofte ikke varer lenger enn ett minutt før læreren stopper dem (Hess, 2004, s. 151). Hess mener altså at diskusjonene i samfunnsfagklasserom er få og korte (2004, s. 151). Men Hess har stor tro på helklassedialogen som metode og skriver at gode klasseromsdialoger eller diskusjoner kan føre til en god demokratiopplæring i klasserommet, den kan hjelper elevene å prøve ut ideer og utvikle ferdighetene til å tenke kritisk, den kan også føre til at elevene bedrer innlæringen av fagkunnskap, og at den forbedrer elevenes evner til dialog på tvers av forskjeller (2004, s. 153). Hess mener skolen har meget gode muligheter til å utdanne elever til demokratiske medborger ved bruk av dialog (Hess, 2004). Det er fordi det i skolen er et

mangfold, og dette mangfoldet er som Walter Parker skriver det «this diversity is no less than “the key” to unlocking the potential of schools to educate democratic citizens, but only if it is cultivated in discussion» (Hess, 2004, s. 153).

Hess forteller også at mye av suksessen med diskusjon avhenger av et godt klassemiljø som oppmuntrer elevene til å delta muntlig (2004, s. 153). Det er også bevis som tyder på at elever som deltar i diskusjoner i skolen har vist en positiv samfunnsatferd etter at de forlot videregående skole (Hess, 2004, s. 153). Hess poengterer at det er viktig at læreren har planlagt diskusjonene nøye og at læreren må ha kompetanse til å kunne legge til rette, observere og styre diskusjonen på en god måte (Hess, 2004, s. 154). Dette viser at det er viktig at lærere er bevist sin rolle og praksis i forbindelse med helklassedialoger.

I artikkelen kommer Hess frem til at det er mange fordeler som følger av diskusjon med høy kvalitet. Hess understreker at det ikke bare finnes en mal på hvordan en diskusjon av høy kvalitet ser ut eller skal være, men at gode klasseromsdialoger kommer i mange ulike formater, former og med mange forskjellige mål for samtalene (Hess, 2004). Hess oppsummerer fordelene med effektive diskusjoner av høy kvalitet i syv konkrete kriterier for å lykkes med dialog i klasserommet, disse syv er:

1. Fokuserer på en tolkbar tekst, problemstilling, idé osv.
2. Læreren og elevene har forberedt seg grundig.
3. Mesteparten av snakkingen kommer fra elevene, ikke læreren.
4. Det er satt av nok tid til å kunne utforske en bestemt ide grundig, før man går videre til andre temaer eller ideer.
5. Elevene føler seg komfortable, men det kommer fortsatt frem meningsfulle argumenter.
6. Mange elever snakker.
7. Elevene og læreren stiller autentiske spørsmål og henviser til tidligere punkter som er gjort i diskusjonen. (Hess, 2004, s. 154).

Disse syv kriteriene vil jeg ta opp igjen i analysedelen av denne oppgaven.

Englunds fem punkter for en dialogdidaktikk

Solhaug omtaler Englund sine fem punkter for en dialogdidaktikk som muntlig aktivitet i skolen (2006, s. 240-241). Englund har utviklet disse kriteriene for *den deliberative samtalen*, på sentrale ideer fra Dewey og Habermas (Breivega et al., 2019; Solhaug, 2006). Englunds kriterier for den deliberative samtalen blir formulert slik i Solhaug:

1. Det må gis rom for ulike synspunkter
2. Man må være tolerant og ha respekt for den konkrete andre
3. Det er et behov for å erfare «å bygge en kollektiv vilje»
4. Skolen må tilstrebe å være kritisk til tradisjonelle oppfatninger
5. Elvene må også gjennomfører reelle augmentative samtaler uten læreren til stede (Solhaug, 2006, s. 240). Englund skriver at deliberative samtaler er å ha en åpenhet for forskjellige synspunkter og å fremme offentlig diskusjon av disse (2004, s. 253). Han understreker videre at slike samtaler inneholder rasjonell argumentasjon og intersubjektive prosedyrer for muligheten til å bli enige, og ta beslutninger om mulig (Englund, 2004, 253). Det didaktiske perspektivet til Englund kan være en god metode å bruke når samfunnsfaglærere ønsker å skape en didaktisk ramme for dialog som kan føre til at elvene får kjennskap og øvelse i demokratisk deltakelse.

Iversens uenighetsfellesskap

Iversens uenighetsfellesskap kan også brukes som didaktiske grep i en undervisning som søker å føre en opplæring for å utvikle demokratisk medborgerskap (2014). Å bruke klasserommet som et uenighetsfellesskap kan være en metode som samfunnsfaglærere for eksempel kan ta i bruk for å håndtere klasseroms mangfoldige forskjeller og ulikheter (Iversen, 2014). Det kan for eksempel være nyttig å bruke klasserommet som øvingsarena for oppøvelse i senere samfunnsdeltagelse, når en skal snakke om kontroversielle temaer. For eksempel temaer som kulturforskjeller eller verdikonflikter, hvor det ofte er mange ulike meninger og ståsteder hos eleven, og hvor hensikten ikke er å komme til enighet. Da kan elevene prøve ut synspunkter og meninger innenfor trygge rammer for læring og utvikling (Iversen, 2014, s. 77-78).

Ifølge Iversen kommer skoleklasser nært et idealtypisk uenighetsfellesskap (2014, s. 14). Det er fordi klasser er satt sammen av deltager som ikke har valgt hverandre og fordi det er et elevmangfold som ofte har mange motsetninger (Iversen, 2014, s. 14-15). Klasserommet kan ifølge Iversen være en øvingsarena for senere samfunnsdeltagelse fordi «Elevene kan fremme sine meninger nettopp uten at de må stå ansvarlig for konsekvensene av en eventuell gjennomføring» (Iversen, 2014, s. 16). Han mener altså at det har mye for seg å praktisere et uenighetsfellesskap i klasserommene (Iversen, 2014). Det er fordi det i samfunnet vårt er mye uenigheter og som Iversen skriver det, har nordmenn «... bygd sin identitet på hvor de står i sentrale uenigheter. Er du for eller mot EU? Trekker du mot byen eller bygda? Er ulven slem

eller snill? Bør Norge være kristent, sekulært eller flerreligiøst?» (Iversen, 2014, s. 11). Disse uenighetene er noen av mange motsetninger i Norge, og nordmenn deler problemer og diskusjonsarenaer der alt dette er en del av vårt demokratiske uenighetsfellesskap (Iversen, 2014, s. 11). Derfor er det viktig å lære elevene å klare å akseptere at folk er uenige og mener ulike ting slik at de forbedrer seg på samfunnsdeltakelse i et samfunn hvor det er en rekke uenigheter.

Aashamar et al. bekrefter også denne sammenhengen mellom demokrati og muntlighet og mener at klasseromsdiskusjoner kan brukes for å la elevene trene på å forstå ulike handlingsalternativer og utfordre egne og andres perspektiver, og at en slik type diskusjon kan brukes i flere fag som et ledd i arbeidet med demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema (Aashamar et al., 2018). De skriver at: «Demokratiet er avhengig av diskusjon og meningsbrytning. Derfor bør diskusjoner med gode ytringsmuligheter være en naturlig del av skolens demokratiopplæring.» (Aashamar et al., 2018). Aashamar et al mener at det i klasseromsdiskusjoner er viktig at læreren planlegg diskusjoner og gi elevene tid til å gå i dybden. De mener også at det er viktig at læreren griper inn og deltar i elevenes diskusjoner og at læreren understrek for elevene at uenighet er viktig (Aashamar et al., 2018). Aashamar legger også frem at bruken av autentiske spørsmål og at lærere responderer på elevenes ytringer er viktige for diskusjonens demokratiske medborgerskapspotensial (Aashamar et al., 2018).

Å aktivisere alle elevene i klasserommet

I nesten alle klasserom finner man elever som ikke deltar i helklassedialoger. Dette kan det være mange grunner til, noen deltar ikke fordi de ikke vet hvordan, mens andre forstår ikke hvorfor de skal delta og ser rett og slett ikke verdien i å delta (Mercer & Littleton, 2007). Mercer og Littleton mener at utdanning bør veilede elevene i hvordan og hvorfor de skal snakke sammen og delta i helklassesamtaler (Mercer & Littleton, 2007). Elever som snakker i klasserommet tar en risiko, da de kan risikere å si noe feil, dette kan føre til at engstelige og usikre elever ikke deltar i helklassedialoger. Mercer og Littleton presenterer noen '*ground rules*', som kan fungerer som samtaleregler for å gi en trygg ramme for samtaler helklassen (2007). Hvis læreren lager regler som sørger for en felles forståelse av hva som er greit og ikke greit å si og gjøre i helklassesamtaler, vil det kunne støtte og gi trygghet til de stille og engstelige elevene. Slik kan samtaleregler i klasserommet føre til at flere elever tørr å dele personlige meninger, og gi elevene større trygghet. På den måten kan for eksempel elevenes

kritikk av andres meninger blir presentert på en god måte som ikke angriper personen bak meningen, men kun meningen (Mercer & Littleton, 2007). Gode klasseromssamtaler tilrettelegger for at alle elever har anledning til, og tørr å snakke om sine egne meninger og ta en aktiv rolle i tilegnelsen av kunnskaps og ferdigheter (Mercer og Littleton, 2007). Robert Dahl skriver i «*On Democracy*: “Silent citizens may be perfect subjects for an authoritarian ruler; they would be a disaster for a democracy.» (Hess 2004, s. 153). Blant annet derfor er det viktig å lære elevene å delta aktivt i samtaler. En god klasseromsdialog krever planlegging og ledelse av læreren og derfor er lærerens praksis av betydning for kvaliteten. Å jobbe for at elevene i et klasserom kan lære gjennom dialoger og muntlige aktiviteter i helklasseundervisningen forutsetter et godt klassemiljø og en bevist praksis fra læreren (Hess, 2004; Mercer og Littleton, 2007; Aashamar et al., 2018).

Undervisningsmetodene som brukes kan også hjelpe de elevene som velger å ikke delta i helklassesdiskusjoner. En mye brukt metode i samfunnsfag er gruppearbeid (Koritzinsky, 2014, s. 182). Koritzinsky mener gruppearbeid er en god metode får å aktivisere alle elevene til muntlig samarbeid innenfor en ramme av en viss trygghet, forutsigbarhet og struktur (2014, s. 182). Grupper kan fungere som gode diskusjonsforumer fordi det ofte er flere elever som tørr å uttrykke det de mener i mindre grupper, enn i samlet helklasse, og dermed kan gruppearbeid være en god metode for elevenes holdningsutvikling (Koritzinsky, 2014, s. 182-184). Dette er et spesielt viktig argument for gruppearbeid i samfunnsfag, fordi faget inneholder mye aktuelt og kontroversielt lærestoff (Koritzinsky, 2014, s. 182). I samfunnsfag er gruppearbeidets både metodisk og faglig, og gjennom deltagelse i grupper får eleven både ferdighetstrening og økt innsikt i og forståelse for gruppedannelse og gruppearbeid som sosiale fenomener også utenfor skolen (Koritzinsky, 2014, 182-183). Det er fordi elevene lærer av, og dermed også om, for eksempel: enighet og konflikt, fellesskap og selvhevdelse og demokratisk og autoritær ledelse (Koritzinsky, 2014, s. 183). Elevene får også utviklet samarbeidskompetanse i gruppearbeid, og for trening i arbeidsdeling, spørsmålsstillinger, gjensidig respekt, trening i å diskutere og å løse konflikter (Koritzinsky, 2014, s. 183). Denne metoden kan ha mange former og formål og læreren bør som regel gå aktivt inn i gruppearbeidet som rammesetter og veileder (Koritzinsky, 2014, s. 183).

Skolen har hovedoppgavet med å utdanne elevene til demokratisk medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fokuset på et demokratisk medborgerskap er styrket i fagfornyelsen. Det å utvikle et demokratisk medborgerskap hos elevene er en spesielt viktig

del av samfunnsfaglæreres oppdrag (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008; Koritzinsky, 2014). Et demokratisk medborgerskap kan utvikles gjennom en undervisning som legger til rette for muntlig deltagelse. Dette kommer tydelig frem i det sosiokulturelle læringssynet og i bidragene til Stray (2009), Dysthe et al (2012), Englund (2004), Hess (2004), Iversen (2014) og Koritzinsky (2014). Disse bidragene viser også at det er mange måter en muntlig undervisning, som skal utvikle et demokratisk medborgerskap, kan føres på.

3. Metode

3.1 Innledning

Dette kapittelet vil inneholde en presentasjon av metodiske valg gjort i denne masteroppgaven. Jeg vil starte med å presentere det kvalitativt forskningsdesign jeg har valgt for masterprosjektet mitt. Videre vil jeg vise hvordan datainnsamlingen ble gjort ved å redegjøre for rekruttering og utvalg, og beskrive hvorfor og hvordan datainnsamlingsmetodene intervju og observasjon ble benyttet som datainnsamlingsmetoder i prosjektet. Deretter vil jeg gjøre rede for stegvis-deduktiv induksjon (SDI), som er den modellen jeg har valgt å bruke i den kvalitative analysen. Under analysebeskrivelsen vil jeg også beskrive hvordan jeg har gjennomført transkribering, koding og kodegruppering. Til slutt vil jeg gjøre rede for validitet og reliabilitet, og etiske refleksjoner i dette masterprosjektet.

3.2 Forskningsdesign

I denne masteroppgaven ønsker jeg å få innblikk i læreres opplevelser og erfaringer rundt demokratisk medborgerskap og en muntlig undervisning i samfunnsfag. På bakgrunn av dette har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Det er fordi kvalitative metoder er hensiktsmessige når intensjonen er å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør, og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm og Jacobsen, 2018). Jeg har benyttet meg av et kvalitativt forskningsdesign, hvor jeg har brukt intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder. Dette valgte jeg også på bakgrunn av min problemstilling. Min problemstilling søkte å få innsikt i hvordan samfunnsfaglærere forholder seg, og opplever opplæringen i demokratisk medborgerskap, og hvordan muntlig undervisning kan styrke denne opplæringen. Jeg valgte å benytte meg av intervjuer, fordi det tillot meg å gå i dybden og gjorde at jeg fikk mer utfyllende svar, informasjon og opplysninger fra informantene. Observasjon som metode kan gi tilgang til sosiale situasjoner som de involverte i situasjonen ikke selv først har tolket (Tjora, 2017, s. 53). I den delen av problemstillingen som stiller spørsmål til samfunnsfaglærernes bruk av muntlighet i undervisningen, handler det om hva som kjennetegner undervisningen til lærerne. Til å svare på spørsmålet om hva noen gjør, er observasjon en velfungerende og egnet metode å bruke (Tjora, 2017, s. 53). Derfor egner et kvalitativt forskningsdesign med metodene intervju og observasjon seg til å besvare problemstillingen i dette masterprosjektet.

Rekruttering og utvalg

Jeg har valgt å ha to informanter i mitt masterprosjekt. Jeg har valgt å ha et utvalg bestående av to informanter av tidsmessige hensyn, men også av hensyn til datamengde, da jeg både skulle foreta dybdeintervjuer og seks skoletimer med observasjon hos hver av lærerne. Ifølge Kvale og Brinkmann finnes det ingen gylden standard for antall personer som bør intervjues i en studie, og det er fordeler og ulemper ved både å velge mange, eller å velge få informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148-149). Ulempen ved mitt datamateriale med kun to informanter, kan være at det ikke blir en generaliseringsmulighet. Som Dalen påpeker er det viktig at ikke antall informanter er for stort i forhold til hvor mye tid forskeren har til å gjennomføre og bearbeide innsamlingen og datamaterialet (Dalen, 2013, s. 45-46). Hun presiserer videre at det samtidig er viktig at datamaterialet en sitter igjen med er av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2013, s. 45-46). Innenfor rammene av en 30 poengs masteroppgave, gir utvalget mitt tilstrekkelig med materiale til å kunne utføre en tolkning og analyse. Det er fordi jeg har metodetriangulering som gir beskrivelser fra ulike vinkler, to dybdeintervjuer og observasjonsdata fra til sammen 9 klokketimer som tilsvarer observasjon i 12 samfunnsfagtimer på 45 minutter.

Jeg valgte å rekruttere samfunnsfaglærerne fra en ungdomsskole jeg har vært i kontakt med i forbindelse med en praksisperiode på lektorstudiet. Jeg tok kontakt med rektoren på ungdomskolen og spurte om hun kunne ta kontakt med samfunnsfaglærerne på skolen. Dette gjorde rektoren og noen dager senere ble jeg kontaktet av to samfunnsfaglærere på 9.trinn, som ønsket å delta i prosjektet mitt. Jeg kjente ikke lærerne fra før, men hadde hilst på de noen ganger i lærerværelset året før, da jeg var i praksis på skolen. Grunnen til at jeg valgte samfunnsfaglærere som underviser i ungdomsskolen var litt tilfeldig. Det var rett og slett fordi jeg hadde fått god kontakt med rektoren på den ungdomsskolen, som førte til at jeg valgte å kontakte denne skolen.

Presentasjon av lærerne: Jeg vil gi en kort presentasjon av lærerne i utvalget mitt, da jeg i analysen vil bruke sitater fra intervjuene og eksempler fra observasjonene til hver av lærerne. For at det skal være mulig å skille de fra hverandre kaller jeg lærerne for Oda og Frode, som er pseudonymer.

Oda: En dame i slutten av 30-årene. Hun har undervist i samfunnsfag i 8år. I intervjuet svarer hun at hun ser og er klar over demokratiopplæringspotensialet i bruken av muntlige undervisningsaktiviteter i samfunnsfagundervisningen. Hun er klar på at hun vier mye av undervisningsøkten til muntlig deltagelse, men at hun ikke alltid lykkes med klasseromsdiskusjoner og med å få alle elevene med i samtalen. Den observerte undervisningen var mye preget av bruken av læringspartener før hun løftet det opp i helklassesamtaler. I de 6 skoletimene jeg observerer åpner hun også for helkassedialoger, men de er korte og ofte ganske lærerstyrte.

Frode: En mann i slutten av 40-årene. Han har undervist i samfunnsfag i 22år. Han var også veldig klar over hvordan bruken av muntlige undervisningsaktiviteter kan bidra positivt i utviklingen av demokratisk medborgerskap. Han legger frem at han er glad for samfunnsfagets muligheter til å bruke muntlige undervisningsaktiviteter mye. I den observerte undervisningen er det mye bruk av helkassedialog, gruppearbeid og muntlige undervisningsaktiviteter som for eksempel læringspartner og fremføring.

Datainnsamlingsmetoder

I mitt masterprosjekt har jeg valgt å ha en metodetriangulering. Jeg skal kombinere metodene intervju og observasjon. En kombinasjon av metoder for datainnsamling kan være positivt i et prosjekt, det er fordi en kombinasjon har potensialet til å utfylle hverandre og belyse virkeligheten gjennom ulike typer data (Jacobsen & Postholm, 2011, s. 44). Valget om å bruke disse to datasamlingsmetodene i mitt forskningsdesignet, åpner både opp for muligheter og begrensninger. Gjennom observasjon som metode har en muligheten til å kartlegge hva som faktisk finner sted ved å se på handlinger som blir gjort, men denne metoden er svakere når det gjelder å få frem hvorfor ting skjer eller ikke skjer (Anker, 2020; Jacobsen & Postholm, 2011). Metoden intervju kan, til forskjell fra observasjon, få frem hvorfor eller hvorfor ikke ting skjer (Anker 2020; Dalen 2013). Intervju som metode kan tydeliggjøre personers motiver og beveggrunner, hvordan de opplever situasjoner og hva de selv vil trekke frem som forklaringer (Jacobsen & Postholm, 2011, s. 61). «Det kvalitative intervjuet er spesielt god egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser.» (Dalen, 2013, s. 13). Sammen kan disse to metodene utfylle hverandre. Metodene er likeverdige i prosjektet mitt.

Intervju

I dette masterprosjektet har jeg gjennomført individuelle, ansikt-til-ansikt intervjuer som er halvstrukturerte (Dalen, 2013; Johannessen, Christoffersen, og Tufte, 2016; Tjora, 2017). For å få god og fruktbar informasjon fra intervjuene, valgte jeg å benytte meg av en intervjuguide (Dalen, 2013, s. 26). Intervjuene ble tatt opp på taleopptak og senere transkribert til tekst. Jeg la vekt på å behandle informasjonen med varsomhet, ved å benytte meg av en diktafon-app som UiO har utviklet for opptak av lyd fra smarttelefon. Appen heter Nettskjema-diktafon og denne lastet jeg ned på Iphonen min. Lydfilene jeg tokk opp under intervjuene ble sendt rett til *Nettskjema*, som er en sikker løsning for datainnsamling og lagring online.

Jeg utarbeidet en intervjuguide som omfattet sentrale temaer og spørsmål som til sammen skulle dekke de viktigste områdene prosjektet mitt ønsket å belyse. Før jeg gjennomførte intervjuene fortok jeg et prøveintervju med søsteren min, for å teste ut intervjuguiden og for å forsikre meg om at det tekniske utstyret fungerte som det skulle. Jeg gjennomførte intervjuene en uke før jeg startet å observere lærernes undervisning. Intervjuene ble gjennomført i et rom som informantene valgte ut. Jeg oppfattet at intervjuene gikk bra og at de var uproblematisk. De varte i ca 45 minutter hver seg. Begge samfunnsfaglærerne svarte på alle spørsmålene mine.

En ting som kan ha påvirket lærernes svar i disse intervjuene er den konteksten intervjuene befant seg innenfor (Dalen, 2013; Tjora, 2017). Når jeg samlet inn intervju- og observasjonsdata var fagfornyelsen nært forestående. Jeg gjorde datainnsamlingen høsten 2019. De nye læreplanene ble fastsettes av Kunnskapsdepartementet høsten 2019, dermed var dette i innspurten av fagfornyelsen. Tidligere dette året hadde departementet bedt om innspill fra lærere og andre som hadde forslag til nye læreplaner, hvor høringsfristen var 18. juni 2019. Det er derfor svært tenkelig at det i arbeidsmiljøet til lærerne jeg har intervjuet, har vært fokus og samtaler om fagfornyelsens mange temaer. Dette kan ha hatt innvirkning på hva lærerne sier i intervjuene. Denne konteksten oppfatter jeg ikke som problematisk eller svekkende for prosjektet mitt, heller tvert imot. Det er fordi de da kommer fra et klima som kanskje har inneholdt samtaler med samme tema som oppgaven min. Dette kan ha ført til at lærerne allerede kan ha reflektert over temaet spørsmålene i intervjuet dreide seg om, og at de derfor kan ha gitt gode å utfyllende svar. I tillegg kan det også ha styrket lærernes integritet.

Observasjon

Observasjonene ble gjort i samfunnsfagstimene til hver av lærerne, i en utvalgt klasse hver av lærerne hadde i dette faget. Jeg gjennomførte åpen observasjon, også kalt kvalitativ observasjon, hvor dataen samles inn gjennom ord og setninger og hvor de som blir observert er informert om at de blir observert (Jacobsen & Postholm, 2011; Johannessen et al., 2016). Observasjonene ble gjennomført i tre undervisningsøkter på 90 minutter, hos hver av samfunnsfaglærerne jeg intervjuet. Jeg påtok meg en passiv observatørrolle, noe som betyr at observasjonene ble gjennomført uten deltakelse fra min side (Jacobsen & Postholm, 2011, s. 52). Observasjonen hadde et klart fokus, nemlig muntlighet i undervisningen, noe som ble bestemt av min problemstilling. Jeg valgte å lage et observasjonsskjema som skulle fungere som notat for observasjonene jeg gjorde. Jeg delte opp skjemaet i seks deler, hvor jeg kunne notere ned forskjellige hendelser i hver del. De seks delene av skjemaet var: «Læreren åpner for muntlig deltagelse», «Elevenes muntlige deltagelse», «Bruk av muntlige undervisningsaktiviteter», «Muntlig dialog i helklasseundervisning», «Annet» og «Kort beskrivelse av timen». Underveis i observasjonen noterte jeg ulike former for muntlighet inn der jeg tenkte det hørte med. Hvis noe annet skjedde som jeg tenkte var av relevans til problemstillingen min noterte jeg det under «annet». Jeg hadde en kolonne som var til å beskrive hendelsene nøyere eller for å skrive ned min tenker, tolkning og vurdering av det som skjedde i klasserommet. Observasjonsskjemaet skulle gjøre det enklere å notere ned hendelser og situasjoner fortløpende, slik at jeg rakk å notere samtidig som jeg observerte. Jeg brukte ulike koder for lærer = L, elev=E, PowerPoint=PP og spørsmål= spm, for å spare tid under observasjonene.

Rett etter observasjonen så jeg over notatene mine og sørget for at de var forståelige. Jeg skrev også en kort beskrivelse av timen rett etter timen var avsluttet. Deretter snakket jeg med læreren om den gjennomførte undervisningsøkten, slik at jeg kunne få noen flere opplysninger, eller still spørsmål om det var noe som var uklart. Skjemaet gjorde observeringen mer systematisk, men jeg hadde det fortsatt hektisk med å rekke å skrive og ha oppmerksomheten rettet mot klassen samtidig.

I arbeidet med observasjonsnotater og innsamlet data la jeg vekt på å reflektere over hvordan tidspunkter, hvor, hvem og hva som observeres, ville kunne påvirke informasjonen jeg hentet og hvilken overførbarhet den har (Jacobsen & Postholm, 2011, s. 54-55). Jeg valgte å sitte

bakerst i klasserommene og notere på en bærbar PC. Jeg noterte ned tidspunkt for timen, ukedag og timens tema.

Jeg opplevde ikke at mitt nærvær hadde noen særlig virkning på elevenes oppførsel i klassene jeg observerte. Å skli helt naturlig inn i den situasjonen en observerer omtales av Tjora som ofte helt umulig (Tjora, 2017, s. 69). Når jeg spurte lærerne om de følte de ble påvirket av min tilstedeværelse svarte begge at de ble veldig fort vant til det og at de nesten glemte bort at jeg var der. Jeg spurte også om lærerne hadde merket noe forskjell i oppførselen til elevene i de timene jeg var til stede, på det svarte de at elevene hadde normal og lik oppførsel som til vanlig. En forklaring på hvorfor lærerne og elevene oppførte seg forholdvis vanlig under observasjonene, kan være at skolen jeg var på er en universitetsskole som er vant til å ha praksiselever hver høst og vår. Dermed er nok både elevene i klassen og lærerne godt vant med besøk i timene. Men likevel kan jeg ikke se bort ifra at mitt nærvær kan ha hatt en viss innvirkning på timene. Dataene jeg har samlet inn er subjektive nedtegninger, og ikke objektive eller verdinøytrale beskrivelser av de handlingene og situasjonene som har utspilt seg, noe som er en av svakhetene til observasjoner hvor forskeren skriver ned informasjonen (Jacobsen & Postholm, 2011, s. 55).

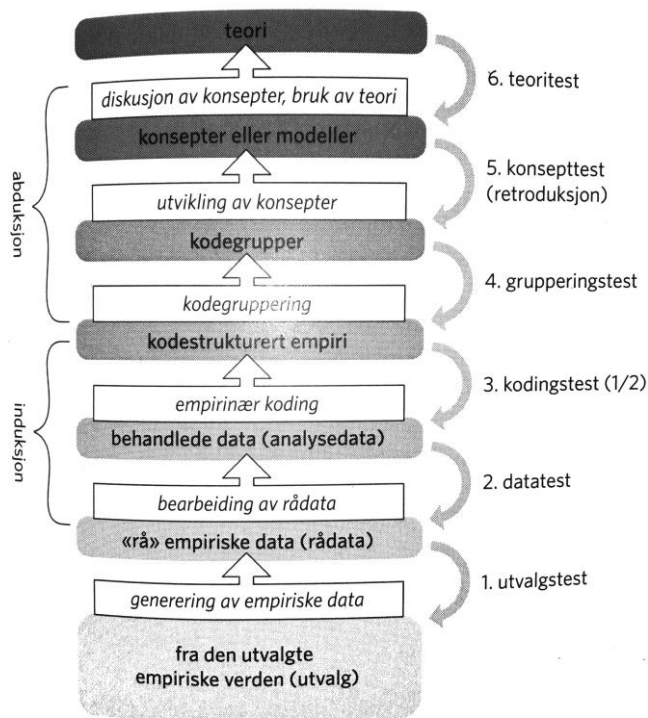
3.3 Analyseprosessen: stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)

I denne masteroppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Aksel Tjoras modell for analyseprosessen i kvalitative forskningsdesign. Tjora har skrevet mye om kvalitativ analyse og teoriutvikling, og har utviklet en modell for kvalitativ analyse kalt stegvis-deduktiv induksjon (SDI) (2018). Ifølge Tjora handler kvalitativ analyse om å utvikle gode innsikter, refleksjoner, konsepter og eller teorier med utgangspunkt i empirisk materiale (2018). SDI-modellen gjør det mulig å gjennomføre en empiridrevet og temasentrert analyse (Tjora, 2018). Målet med SDI-metoden er å utvikle en kvalitetssikret og håndterbar analyse, som er induktiv og på den måten tar vare på potensialet ved kvalitativ analyse, som er å utvikle ny innsikt og ny forståelse ut ifra de empiriske data (Tjora, 2018).

Jeg valgte SDI-metoden av flere grunner. Tjora omtaler SDI-modellen som godt egnet for små prosjekter, og at den danner et godt utgangspunkt for systematikk og fremdrift i et kvalitativt forskningsprosjekt (Tjora, 2018, s. 17). Den trinnvise utviklingen av kvalitativ analyse, hvor en arbeider i etapper fra rådata til konsepter virket som en ryddig og systematisk måte å jobbe med analyseprosessen på. I mitt prosjekt, hvor det kun er to informanter, vil det

være viktig å holde seg så nære empirien som mulig, for å sikre seg at funnene er troverdige. Av disse grunnene valgte jeg SDI-modellen som metode for analysen av den innsamlede empirien min.

Stegvis- deduktiv induksjon omfatter datagenerering, analyse og teoriutvikling. Når en benytter seg av SDI-metoden, vil man arbeide i etapper fra rådata til konsepter eller teorier, og dette arbeidet har en oppadgående prosess og nedadgående tilbakekoblinger (Tjora, 2018). Den oppadgående prosessen oppfattes som induktiv fordi man jobber fra data mot teori, mens de nedadgående tilbakekoblingene oppfattes som deduktive fordi man sjekker fra et mer teoretisk til et mer empirisk nivå (Tjora, 2018). Tjora presenterer en modell for SDI-metoden i boken *Viten Skapt* som ser slik ut:



Figur 1.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI v3)

Figur 1.1 Stegvis – deduktiv induktiv metode (SDI v3). Fra *Viten skapt kvalitativ analyse og teoriutvikling* (s. 17), av A. Tjora, 2018, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Denne modellen er som Tjora sier «(...) utviklet med et ideal om å ta ut potensialet i den empirien man har generert, og en samvittighetsfull, empirinær førstefase i analysen er derfor helt sentralt.» (Tjora, 2018, s. 18). Jeg vil i det videre gå inn på hvordan jeg har gjennomført de forskjellige etappene og stegne i analysen min, og vil starte med transkriberingen.

Transkribering

Jeg brukte nettskjema for å lytte til intervjuopptakene, og transkriberte i Microsoft Word. Jeg valgte å transkribere i Word fordi jeg er godt kjent med dette programmet fra før av, og fordi dette tekstbehandlingsprogrammet har en søkemotor som tillater en enkel navigasjon i dokumentet. Word har også en kommentarfunksjon som gjorde kodingen og kodegrupperingsarbeidet mye enklere. Jeg transkriberte intervjuene selv, og gjorde dette samme dag som jeg gjennomførte intervjuene. Det gjorde jeg fordi jeg da husket bedre hva som hadde skjedd undervis i intervjuet og kunne derfor gjøre transkripsjonen mer virkelighetsnær. Alt ble transkribert på bokmål. Jeg nummererte alle setninger og avsnitt i transkripsjonen med tall som startet på 1 og gikk oppover. Dette gjorde jeg for at det skulle bli enkelt å finne igjen setningene som jeg baserte koder på, senere i arbeidet med kodingen.

Transkriberingen av min rådata gjorde jeg så detaljert som jeg mente var nyttig for dette prosjektet. Jeg skrev ned ordrett akkurat hva som ble sagt, men jeg unnlot å ta med pauser, snufsing, hosting, nøling, «ehm»-ing og «mm»-ing, da jeg ikke så på dette som betydningsfullt i den videre analysen. I transkripsjonen har jeg anonymisert informantene ved å bruk L som kode for lærerne og M som kode for meg.

Jeg renskrev observasjonsnotatene fra de seks dobbelttimene jeg observerte hos de to samfunnsfaglærerne. I dette arbeidet rettet jeg kun på skrivefeil.

Koding

Koding i SDI-metoden er en ren induktiv strategi med kun ett nivå av koder (Tjora, 2018). Målet med kodingen er å trekke ut essensen i det empiriske materialet, redusere materialets volum og å legge til rette for idegenerering på basis av detaljer i empirien (Tjora, 2018). Jeg vil kort understreke at en rendyrket induksjon med såkalt «tomt hode» ikke er praktisk mulig, så en induktiv empirinær koding er ikke hundre prosent induktiv (Tjora, 2018). Men ifølge Tjora vil en slik måte å kode på bidrar til en så induktiv førstefase i analysen som mulig (Tjora, 2018). Kodene er altså ikke utviklet eller formet av teori, hypoteser eller på forhåndsplanlagte temaer. Disse kodene er empirinære fordi de presenterer hva informantene faktisk sier i intervjuene og hva som faktisk ble observert i observasjonene. Kodene mine kunne ikke blitt laget eller satt opp som stikkord før kodingen ble gjennomført. Ved kun å les kodene jeg kom frem til, kan en få god informasjon om hva som kommer frem i de

fullstendige transkripsjonene. Jeg benyttet meg av det Tjora kaller *kodetesten*, for å sjekke om kodene var empirinære (2018). Tjora beskriver god koding slik: «Et sett av koder som bare kunne vært generert fra empirien og ikke på forhånd, og som presist gjengir en detalj fra empiriske data, er god koding innenfor SDI-rammeverket.» (Tjora, 2018, s. 46).

Når jeg jobbet med kodingen i mitt prosjekt, sørget jeg for at kodene lå svært tett på informantens utsagn. Det samme gjaldt når jeg kodet observasjonene. Jeg lagde koder som beskrev konkrete hendelser i observasjonsnotatene, og slik ble det helt spesifikke i empirien ivaretatt (Tjora, 2018). I arbeidet med kodingen av empirien startet jeg med første intervjutranskripsjon. Deretter jobbet jeg meg gjennom den andre intervjutranskripsjonen og alle observasjonsnotatene. Kodene jeg til slutt satt igjen med var utelukkende utviklet fra det innsamlede datamaterialet mitt og beskrev det empiriske innholdet ganske detaljert. Etter dette arbeidet hadde jeg over hundre koder.

For å kunne finne tilbake til setningene og avsnittene kodene er knyttet til, brukte jeg kommentarfunksjonen i Microsoft Word. Jeg markerte den spesifikke instansen i transkripsjonen og la til den tilhørende koden som en kommentar til instansen. På den måten er det enkelt å se nøyaktig hva koden er knyttet til i datamaterialet. Jeg opprettet også et nytt dokument i Microsoft Word med en tabell som inneholdt tre koloner. I dette dokumentet samlet jeg en oversikt over nummeret på spørsmålet fra intervjuguiden, den opprettede koden og transkripsjonssitat koden var knyttet til. På den måten koblet jeg sammen kodene og det relaterte datamaterialet. For å vise noen konkrete eksempler på gjennomføringen av kodingsarbeidet setter jeg inn noen utdrag fra dokumentene jeg beskrev over.

Dette utdraget viser litt av transkripsjon fra ett av intervjuene, nummereringen av spørsmålene fra intervjuguiden, nummereringen av hvert utsagn og hvordan jeg koblet kodene dirkete til de transkriberte utsagnene til læreren:

<p>22. M: nr.7 Hvor ofte tar du i bruk muntlige undervisningsaktiviteter i samfunnsfagundervisningen?</p> <p>23. L: tyngdepunktet mitt har faktisk vært på muntlig i samfunnsfag, litt fordi at...hvis tyngdepunktet ligger på skriftlig i samfunnsfag så har jeg sett at jeg mister flere enn om det er på muntlig i forhold til det å yte og å vise, og ja å prestere. Jeg ser at til og med for svake elever så er det litt lettere muntlig enn skriftlig, ikke nødvendigvis i en stor plenumssetting, men det å være muntlig ser ut til å være greiere både i forhold til sånn læringspartner, små grupper, fagsamtaler med lærer, alene uten lærer, og evt å delta muntlig ellers.</p> <p>24. M: tenker du at dette er noe spesielt for samf? At en slik muntlig undervisning ikke hadde fungert like bra i alle fag?</p> <p>25. L: hmm jeg har også undervist i engelsk, og der har jeg liksom systematisk delt undervisningen likt på muntlige og skriftlige aktiviteter, men jeg ser jo at i samf og krlr så går det an å jobbe med tyngdepunktet på muntlig. Også er det jo dette med at jobbinga i faget bør ligne på eksamenstypen</p> <p>26. M: nr.8 Hvordan vil du beskrive ditt arbeid med muntlighet i undervisningen?</p> <p>27. L: jo jeg har jo litt tyngdepunkt på det, så velger jeg ofte aktiviteter, oppgaver, utfordringer, vurderingsformer og såne ting, hvor det går an å bruke muntlig kommunikasjon. Så det styrer liksom litt valget av metodikk, siden jeg har tyngdepunktet på det.</p>	<p>Anne-Tone Joh... Elevene yter, viser og ▼</p> <p>Anne-Tone Joh... Muntlighet åpner for at flere ▼</p> <hr/> <p>AJ Anne-Tone Johansen 17. mars 2020 Jobbinga i faget bør ligne på eksamenstypen, derfor mye muntlig i samfunnsfag</p> <p>Svar Løs</p> <hr/> <p>Anne-Tone Joh... velger aktiviteter, oppgaver, ▼</p>
---	---

Transkribering av intervju nr2 Fra empirimaterialet til masteroppgave av Anne-Tone Johansen, 2020, s.2.

Dette er et utdrag fra tabellen jeg laget i forbindelse med kodingen, «K-ene» i forskjellige farger bak kodene, satt jeg inn i forbindelse med kodegrupperingsarbeidet. Hver kode ble gruppert i ulike kodegrupper med ulike fargekoder. For å holde oversikten over hvilke koder jeg plassert innenfor hver kodegruppe, og at alle kodene ble vurdert og plassert i en kodegruppe, satt jeg en K med fargen kodegruppen hadde, bak hver kode:

nr.7	Elevene yter, viser og presenterer mer ved muntlige aktiviteter K	litt fordi at...hvis tyngdepunktet ligger på skriftlig i samfunnsfag så har jeg sett at jeg mister flere enn om det er på muntlig i forhold til det å yte og å vise, og ja å prestere. (23)
nr.7	Muntlighet åpner for at flere elever deltar, også de svakere og stille K	Jeg ser at til og med for svake elever så er det litt lettere muntlig enn skriftlig, ikke nødvendigvis i en stor plenumssetting, men det å være muntlig ser ut til å være greiere både i forhold til sånn læringspartner, små grupper, fagsamtaler med lærer, alene uten lærer, og evt å delta muntlig ellers. (23)
nr.7	Jobbinga i faget bør ligne på eksamenstypen, derfor mye muntlig i samfunnsfag K	L: hmm jeg har også undervist i engelsk, og der har jeg liksom systematisk delt undervisningen likt på muntlige og skriftlige aktiviteter, men jeg ser jo at i samf og krle så går det an å jobbe med tyngdepunktet på muntlig. Også er det jo dette med at jobbinga i faget bør ligne på eksamenstypen (25)
nr.8	velger aktiviteter, oppgaver, utfordringer, vurderingsformer, som tillater bruk av muntlig kommunikasjon K	L: jo jeg har jo litt tyngdepunkt på det, så velger jeg ofte aktiviteter, oppgaver, utfordringer, vurderingsformer og sånne ting, hvor det går an å bruke muntlig kommunikasjon. Så det styrer liksom litt valget av metodikk,

Koding av intervju nr2 Fra empirimaterialet til masteroppgave av Anne-Tone Johansen, 2020, s.2.

Observasjonsskjemaet ble kodet etter samme prinsipper som intervjutranskripsjonene. Her er ett utdrag fra et av observasjonsskjemaene etter kodingen var gjennomført:

<p>Bruk av muntlige undervisningsaktiviteter:</p> <p>Snakke sammen om hva dere synes om historien: eleven begynner å snakke med en gang</p>	<p>Notater:</p> <p>Høyt lydnivå i klasserommet, noen begynner å tulle, (tegne på arm til</p>	<p>AJ Anne-Tone Johansen Læringspartner, men det blir høyt lydnivå i klasserommet, noen elever begynner å tulle</p>
<p>Snakk med læringspartner for å oppfriske hva et fagbegrep betød</p> <p>L gir et spørsmål til alle og ber de diskutere med læringspartner: lærer går rundt og hører, stiller gruppene oppfølgingsspørsmål.</p> <p>Veldig kontrollert helklassesamtale, hvor lærer gir ordet til den som skal snakke, varer i ca 4min, noen E rekker opp hånda, andre snakker rett ut, og i munn på hverandre, det blir mye støy. Noen begynner en egen diskusjon i et hjørne av klasserommet.</p> <p>Diskuter igjen med læringspartner om neste fagbegrep</p> <p>Gruppeoppgave: snakke og skrive sammen, svare på oppgaver på ark</p>	<p>sidemann, og en annen ler høy mens han fletter gutten ved siden av seg) L må snakke høyt for å ta ordet igjen, ber om stillhet, og spør spørsmål om historien</p> <p>L prøver å hysje på Elever som bråker, ikke rekker opp hånda før de snakker. Flere elever deltar i samtalen, men noen elever følger ikke med og driver med andre ting (mobil, pc, tegning, snakker med de bak/foran om andre ting)</p> <p>skriveoppgave hvor det var rom for å samarbeide, samtale om spørsmål, mye bråk, noen gjorde andre ting</p>	<p>AJ Anne-Tone Johansen Læringspartner, snakke om fagbegrep</p> <p>AJ Anne-Tone Johansen 24. mars 2020 Læringspartner, lærer sjekker at alle snakker faglig og stiller oppfølgingsspørsmål</p> <p>Svar Løs</p> <p>AJ Anne-Tone Johansen Helklassesamtale, kontrollert av lærer, men blir mye støy, noen snakker i munn på hverandre, noen gjør andre ting</p> <p>AJ Anne-Tone Johansen Læringspartner, snakke om fagbegrep</p> <p>AJ Anne-Tone Johansen Gruppeoppgaver 4 hver gruppe, samtale om oppgaver på ark, skrive svar. Det ble mye bråk, noen gjorde andre ting</p>

Observasjonsskjema lærer1, nr1. Fra empirimaterialet til masteroppgave av Anne-Tone Johansen, 2020, s.3.

I arbeidet med koding av observasjonsmaterialet var det vanskeligere å lage koder som fult ut beskrev situasjonene. Derfor brukte jeg en god del tid på dette, og jeg tok kodetesten på alle kodene jeg opprettet.

Det er altså slik dokumentene som dannet utgangspunktet for kodegrupperingen ser ut. Neste steg i analysen er som sagt kodegrupperingen og arbeide med dette er beskrevet i neste avsnitt.

Kodegruppering

Før jeg startet grupperingsarbeidet, satt jeg med over hundre koder. Det neste trinnet i SDI-metoden er som sagt å gruppere disse kodene tematisk, slik at jeg kunne begynne å forme en struktur for analysen. Kodegrupperingsarbeidet gjøres også induktivt. I dette arbeidet skal en gruppere de kodene som har en innbyrdes tematisk sammenheng. Kodegruppene jeg til slutt kom frem til, etter grupperingsarbeidet, danner utgangspunktet for hva jeg vil ha som hovedtemaer i analysen.

I arbeidet med å gruppere kodene benyttet jeg meg av det Tjora kaller en *grupperingstest* (Tjora, 2018, s. 51). Når jeg grupperte kodene, koblet jeg hver og en kode til en eksisterende

gruppe, eller hvis koden ikke passet inn i de gruppene jeg allerede hadde, opprettet jeg en ny gruppe. Grupperingstesten gikk ut på at hver kode ble gruppert slik at gruppene til slutt hadde indre konsistens, samtidig som de skilte seg tematisk fra de andre gruppene (Tjora, 2018). Jeg valgte forskjellige farger til hver gruppe jeg oppretter, og fargekodet kodene etter hvert som jeg la de inn i en gruppe eller opprettet en ny gruppe til koden, slik utdragene viser i avsnittet over.

Jeg brukte en del tid på denne grupperingen og måtte gå nøye igjennom hver gruppe for å sørge for en indre konsistens og at de ble tematisk unike. I begynnelsen av grupperingsarbeidet opprettet jeg veldig mange grupper. Jeg fikk da mange grupper som var tematisk smale, derfor ble det nødvendig å gruppere gruppene. Etter dette arbeidet kom jeg til slutt frem til tre grupper med hovedtemaene: «Muntlighet som et viktig verktøy», «Den verdifulle, men arbeidskrevende helklassedialogen» og «*De stille elevene*»: muntlighet og demokratisk dannelse».

Et eksempel fra kodegrupperingsarbeidet er hvordan kodegruppen «*Muntlighet som et viktig verktøy*» ble til. Denne kodegruppen er nemlig satt sammen av de tidligere kodegruppene:

- «lærernes syn på muntlighet i samfunnsfagundervisningen»
- «Lærernes beskrivelser av bruk av muntlige læringsaktiviteter i undervisningen sin»
- «Bevissthet rundt hva som kan føre til demokratisk dannelse og aktivt medborgerskap»
- «Læreren åpner for muntlig deltagelse i alle timer, men må noen ganger jobbe for å holde et faglig fokus og ro i klasserommet underveis»
- «Lærerne åpner for muntlig deltagelse for å sjekke om elevene er med»
- «Elvene aktiveres og engasjeres ved muntlig deltagelse i helklasseundervisning og muntlige læringsaktiviteter».

Disse kodegruppene var seks av mange kodegrupper etter den første grupperingen var gjennomført. I arbeidet med å gruppere gruppene så jeg at disse seks omhandler samme tema og jeg grupperte de sammen til en større kodegruppe som jeg kalte «*Muntlighet som et viktig verktøy*».

Tjora påpeker at i arbeidet med å utvikle hovedtemaer, er en i ferd med å forlate analysen som rent empirisk styrt fordi teoretisk innspill og litteratur innenfor feltet da ofte gjøres gjellende

(Tjora, 2018). I mitt arbeid ble samfunnsfagdidaktisk litteratur brukt i den siste fasen av kodegrupperingsarbeidet. Tjora legger dette frem slik:

Samtidig vil vi (...) kunne skule til analytiske ideer, teorier, tidligere forskning og disiplinmessige interesser i dette steget, noe som resonerer med en abduktiv tilnærming ved en form for kvalifisert gjetning: Å gruppere koder innebærer å forsøke å sette et navn eller tema på hver gruppe, og i denne navngivningen oppstår gjetningjustering, som er mindre induktiv enn kodingen. (Tjora, 2018, s. 52–53).

Jeg kom for eksempel frem til kodegruppenavnet: «*Muntlighet som et viktig verktøy*», ved å lese hver enkelt kode innenfor gruppen og ved å lese i samfunnsfagdidaktisk litteratur. Noen av de viktigste teoretiske bidragene for denne kodegruppen var Stray (2014), Breivega et al. (2019), Dysthe et al. (2012), Aashamar et al. (2018) og Hess (2004). Disse er noe av litteraturen innenfor samfunnsfagdidaktikk som omhandlet viktigheten av å ha en muntlig undervisning i samfunnsfag og hvordan forskjellige muntlige undervisningsmetoder og modeller kan føre til at elevene utvikler kompetanse innenfor demokratisk medborgerskap.

Utviklingen av de hovedtemaene jeg vil presentere i analysen, ble gjort ved en abduktiv tilnærming. Det vil si at arbeidet med kodegrupperingen starter induktivt, ved å utvikle empirinære koder, som sikter mot kodegrupper med intern konsistens (Tjora, 2018). Samtidig som jeg i dette arbeide har brukt en grupperingstest som er mer deduktiv, i tillegg til at jeg mot slutten av kodegrupperingen har sett på tidligere forskning, begreper og teorier i det Tjora kaller *kvalifisert gjetning* (2018).

3.4 Kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning kan man si at begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet kan vurdere forskningens troverdighet og kvalitet. I det følgende vil jeg beskrive disse begrepene, og forklarer hvordan kvaliteten i mitt prosjekt blir ivaretatt.

Når vi snakker om kvalitet i forskning, kan en se på i hvilken grad resultatene i prosjektet er troverdige og i hvilken grad disse resultatene kan anvendes i andre grupper og situasjoner enn dem som er direkte utforsket (Dalen, 2013, s. 91). Men forskningens kvalitet er ikke bare knyttet til de resultatene en kommer frem til, som Postholm & Jacobsen skriver det, er forskningens kvalitet i all hovedsak bestemt ut ifra hvordan kunnskapen i prosjektet er produsert, og forskeren må kunne beskrive hvordan kunnskapen som teksten bringer frem er konstruert (2018). Postholm og Jacobsen skriver videre at:

Kunnskapen som presenteres i en forskningstekst, det vi ofte kaller «funn», er forskernes forståelse utviklet i settinger og situasjoner som er studert, begrenset til innrammingen av problemstilling og forskningsspørsmål. Kunnskapen vil være kontekstuell, fordi den er konstruert med utgangspunkt i møtet mellom forskeren og den konkrete settingen som forskningen er gjennomført i, og med de spesifikke enhetene som ble undersøkt. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220)

Dette er et godt sitat som beskriver hvordan en må være sin påvirkning og kontekstens påvirkning bevist, og legge den frem i beskrivelsen av prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018). Et særtrekk i kvalitativ forskning som bør legges frem i drøftingen av forskningens kvalitet, er hvordan informantene skaper og påviser meningssammenhenger og at disse er knyttet til hvert enkelt individ (Dalen, 2013). Det vil si at det ikke finnes en «sann virkelighet» hvor alle er enige om hvordan virkeligheten ser ut, som igjen vil si at lærerne i denne studien har begge, sin egne sosiale virkelighet hvor de gir mening til egne erfaringer (Dalen, 2013, s. 91). Derfor kan ikke funnene og teksten i masteroppgaven min være helt objektiv og universell.

Kvalitativ forskning kan være avgrenset av miljø, fenomen, type informanter og eller perspektiver og teorier (Tjora, 2018). Det er også ofte en tett kobling mellom forsker og forskning innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2018). Det er fordi forskerens forforståelse som blant annet er formet av personlig bakgrunn og opplevelser, erfaring, interesser og politisk syn, vil med sikkerhet komme til å påvirke hvordan man former prosjekters temaer, metoder, valg av teorier og valg av analyse (Tjora, 2018). Det vil si at funnene i dette prosjektet representerer kontekstuell kunnskap, som også inneholder min subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018).

Som lektorstudent kommer jeg med mine erfaringer og forestillinger om feltet, derfor er det viktig at jeg reflekterer over min egen forskerrolle (Anker, 2020). Jeg har hovedfaget mitt i samfunnsfag og har over de siste fem årene hatt mange emner innenfor pedagogikk og samfunnsfagdidaktikk. Dette kan selvfølgelig ha hatt en påvirkning på forskningsprosessen i denne masteroppgaven. Slik som Tjora beskriver det: «Man kan si at de ulike fagtradisjonene påvirker forskerens sensitivitet, eller hvilken retning forskerens oppmerksomhet tar. Tilsvarende former forskerens erfaring og mangfoldighet dybden og bredden for denne sensitiviteten.» (Tjora, 2018, s. 16). Jeg ser på kunnskapen jeg har tilegnet meg som

lektorstudent, som noe som kan ha styrket og støttet meg i gjennomføringen av dette prosjektet. Det er fordi jeg har fått kjennskap til skolen og til fagtradisjonen, og slik kan jeg orientere meg og lettere se hva som er av interesse for mitt prosjekt. Jeg husker jeg ble oppmerksom på hvor vanskelig det kan være å få til gode klasseromsdialoger en gang vi hadde om dette i et seminar om muntlighet i samfunnsfag. Siden den gang har jeg tenkt på dette når jeg har vært ute i praksis, og jeg la spesielt merke til hvordan både jeg og praksislæreren min måtte legge ned mye arbeid for å få til gode klasseromsdialoger. Når jeg skulle velge tema til masteroppgaven ønsket jeg derfor å se nærmere på muntlighet og hvor viktig arbeidet med muntlighet i samfunnsfag er for elevenes utvikling. I utarbeidelsen av intervjuguiden og under gjennomføringen av intervjuene og observasjonene har jeg som forsker, spilt en rolle for hva som ble vektlagt og hva som ble satt i fokus. Forskeren har en påvirkning på gjennomføringen av et forskningsprosjekt og dermed har også min rolle betydning for det jeg finner ut i dette prosjektet (Anker 2020, s. 104) Jeg har vært bevisst på hvordan min rolle og posisjon kan påvirke prosjektet og derfor prøvd å gjøre forskningsarbeidet på en reflektert måte.

Validitet

Validitet som også kan kalles gyldighet, handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og de spørsmålene som motiverer undersøkelsen i første omgang, og hvordan den valgte tilnærmingen er den mest relevante for å utforske det man forsøker å finne svar på (Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2018). Gyldighet handler også om hva slags konklusjoner jeg som forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de data jeg har samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018). I mitt prosjekt stiller jeg spørsmål om hvordan utvalgte samfunnsfaglærere forklarer sitt forhold og erfaringer rundt demokratisk medborgerskap og muntlighet i samfunnsfag, og hvilken plass muntlighet har i undervisningen deres. Ved å intervju lærerne har jeg fått tilgang til hvordan de forklaringer sine erfaringer, hvordan de opplever ulike situasjoner og hva de selv vil trekke frem som forklaringer på ulike problemstillinger og spørsmål (Jacobsen & Postholm, 2011, s. 61-65). Slik har jeg fått innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2013). Mens jeg gjennom observasjonene har fått mulighet til å kartlegge hva som faktisk finner sted i undervisningen til lærerne, ved å se på handlinger som blir gjort i undervisningsøktene deres (Jacobsen & Postholm, 2011, s. 56-57). Det innsamlede datamaterialet mitt kan etter en analyseprosess gi svare på problemstillingen som er stilt i denne masteroppgaven.

Postholm & Jacobsen skriver at de aller fleste forskningsprosjekt utført på en skole vil ha et ønske om å være gyldige utover akkurat der eller de man har studert, men at det i relasjon til skoleforskning alltid vil være et spørsmål om praksis, tiltak, beretningene eller forklaringer fra en skole, kan overføres til andre skoler eller om de er for unike for denne overføringen (Postholm og Jacobsen 2018). Spørsmålet om overførbarhet, går ut på i hvilken grad funnene fra dette masterprosjektet kan overføres til andre lignende situasjoner eller settinger.

Masteroppgaven min er skrevet innenfor samfunnsfagdidaktikk, hvor datainnsamlingen er fra en skole, som vil si at det Postholm & Jacobsen skriver også vil gjelde for mitt prosjekt.

Hvorvidt mine beskrivelser er gjenkjennbar for andre lesere, for eksempel andre lærere, vil si noe om hvor overførbar prosjektet mitt er (Postholm og Jacobsen 2018). Det vil altså si at om flere lærere kjenner seg igjen i beskrivelsene og funnene denne oppgaven legger frem, kan en si at prosjektet mitt, til en viss grad er overførbart.

Reliabilitet

Reliabilitet også kalt pålitelighet, handler om intern logikk eller sammenheng gjennom hele masterprosjektet mitt (Anker, 2020; Tjora, 2018). Ved å bruke SDI-modellen i analysen min underbygger jeg en slik pålitelighet. Det er fordi modellen har tydelige kriterier for hvordan analysen utvikles fra empiri, og hvordan teorier kommer inn på et mer abduktiv steg i analysens sist faser (Tjora, 2018). Pålitelighet handler altså om i hvor stor grad vi kan stole på funnene prosjektet mitt legger frem, som handler om tillitt til at forskeren har gjort riktige beslutninger i prosjektet (Anker, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018).

Nøyaktige beskrivelser av hvert enkelt ledd i forskingsprosessen kan øke masterprosjektets pålitelighet (Anker, 2020, s. 109). Beskrivelsene bør være så nøye at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme «forskerbrillene» i en tenkt gjennomføring av prosjektet mitt (Dalen, 2013, s. 93). Derfor har jeg tidligere i dette metodekapittelet beskrevet ulike forhold som kan være av betydning for prosjektets utforming og utførelse. I mitt masterprosjektet har dette vært forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonene i tillegg til at jeg angir hvilke analytiske metoder som er anvendt i bearbeiding av datamaterialet (Dalen, 2013). Postholm & Jacobsen skriver at det er viktig å skrive slik at leseren opplever å bli invitert inn i forskingsprosessen som er gjennomført, ved å gjøre dette vil en styrke prosjektets overførbarhet og gjør arbeidet transparent (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.5 Etiske betraktninger

I denne masteroppgaven har jeg, så langt som det er mulig, prøvd å følge retningslinjene for god forskning. I tillegg til å sørge for kvaliteten i forskningen min, har jeg som forsker et etisk ansvar (Postholm & Jacobsen, 2018). Utgangspunktet for forskningsetikken i Norge i dag, er tre grunnleggende krav til forhold mellom forsker og dem det forskes på, og disse tre kravene er: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018). I min masteroppgave har informantene deltatt frivillig i undersøkelsen. Informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv om oppgaven som inneholdt info om formål, personvern, deltagerens rettigheter og hva det ville innebære å delta. Dette skrevet fikk de før de tok valget om å bli med. Deretter skrev informantene under en samtykkeerklæring som bekreftet at de hadde mottatt og forstått informasjon om prosjektet og at opplysningene fra intervjuene og observasjonene kunne bli behandlet i prosjektet. Informantene ble anonymisert i alt av datamateriale, fra begynnelse til slutt. Deres personopplysninger ble holdt konfidensielt.

Jeg fikk lærerne til å dele ut et informasjonsskriv i de klassene jeg skulle observere, som elevene skulle ta med hjem til foreldre og foresatte. I informasjonsskrivet ble det gitt informasjon om prosjektet mitt og at jeg skulle observere lærerens praksis i klasserommet til elevene. Det ble opplyst om at det var frivillig og at elever som av en eller annen grunn ikke vil være til stede under observasjonene kunne si ifra om dette. I skrevet ble det også gitt mulighet til å kontakte meg om noen skulle ha spørsmål til prosjektet. Alle elevene i begge klassene deltok i undervisningen som jeg observerte.

Jeg meldte prosjektet mitt inn til NSD og vente på godkjenning før jeg startet datainnsamlingen. NSD bekreftet at behandlingen av personopplysninger i mitt prosjekt ville være i samsvar med personvernlovgivningen.

4. Analyse

I dette kapittelet presenteres og diskuteres datamaterialet som er valgt ut for å svare på følgende problemstilling:

Hvordan forklarer utvalgte samfunnsfaglærere sine erfaringer rundt demokratisk medborgerskap og muntlighet i samfunnsfag, og hvilken plass har muntlighet i undervisningen deres?

Jeg vil presentere og drøfte de tre hovedtemaene «Muntlighet som et viktig verktøy», «Den verdifulle, men arbeidskrevende helklassedialogen» og «De stille elevene: muntlighet og demokratisk medborgerskap». Det skal jeg gjøre ved å trekke inn eksempler fra hver av lærerintervjuene og fra observasjonene, og drøfte dette i lys av teorien og den tidligere forskningen som ble presentert i teorikapittelet i denne oppgaven. Hvert av hovedtemaene vil fungere som delkapitler i dette analysekapittelet.

4.1 Muntlighet som et viktig verktøy

I gjennomgangen av læreplanverket i innledningen til denne oppgaven, kom det frem hvordan ny overordnet del legger større vekt på demokratisk kompetanseutvikling i undervisningen enn tidligere. Ifølge ny overordnet del kan man i samtale med andre og ved å samarbeide med andre elever, dannes til gode samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette viser at muntlige undervisningsaktiviteter som bidrar til at elevene kan samtale og diskutere med hverandre og med læreren er viktig i undervisningspraksisen. Det er også viktig fordi muntlighet er en av fem grunnleggende ferdigheter som læreplanverket legger frem som nødvendige redskaper for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samfunnsfaget i grunnskolen skal danne elevene til å bli deltagende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere i samfunnet vårt noe som konkretiseres i læreplanen i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Både Oda og Frode er opptatt og bevist sitt oppdrag som samfunnsfaglærere, og de benytter seg mye av muntlige undervisningsaktiviteter, for å utvikle muntlige ferdigheter hos elevene.

I intervjuene vektlegger begge lærerne at muntlighet i samfunnsfagundervisningen er et viktig verktøy som kan brukes i arbeidet med utviklingen av demokratisk medborgerskap.

I intervjuet med Frode forteller han at:

«jeg har tyngdepunktet på muntlighet i undervisningen min, og ja, jeg vil si at det er mye bruk av muntlige undervisningsaktiviteter i samfunnsfagundervisningen i klasserommet mitt.»

Senere i intervjuet understreket også Frode at han tror det å delta muntlig i samfunnsfag kan være en god metode for elevenes utvikling av demokratiske medborgerskap. I intervjuet med Oda forteller hun at:

«Det er viktig med undervisningsaktiviteter hvor elevene prater sammen og at de i sånne aktiviteter, blir vant til å høre sin egen stemme».

Hun forteller også senere i intervjuet, at hun tar i bruk muntlige undervisningsaktiviteter i hver samfunnsfagtime og at hun tror muntlighet har betydning for elevenes demokratiske medborgerskap og utvikling til aktive samfunnsborgere. Det kommer frem at lærerne er bevisst det oppdaget de har til å utdanne elevene til demokratiske medborgere, og at de ser på muntlighet som et viktig verktøy i demokratiopplæringen i samfunnsfagundervisningen. Begge lærerne forteller altså at de bruker muntlighet mye i undervisningen sin, fordi de oppfatter dette som en god måte elevene kan lære på og utvikles til demokratiske medborgere.

Både Oda og Frode legger frem viktigheten av å få elevene i tale, og som Oda sier det «bli vant til å høre sin egen stemme». Ifølge læreplanverket beskrives muntlighet som viktig i skolens- og samfunnsfaglærerens oppdrag om å utdanne til demokratisk medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette er også sentralt innenfor sosiokulturell læringsteori, hvor læring og utvikling er grunnleggende sosiale prosesser, hvor språket og samspill med andre gjør læring mulig (Wittek, 2012). Dette med å legge til rette for at elevene kan sette ord på tankene sine er en av de tre dimensjonene Mercer har utviklet i lyset av et sosiokulturelt læringssyn. Mercer forklarer at når elevene lærer å gjøre dette, får lærere og elever tilgang til hverandres tanker, og om læreren utvikler gode og demokratiske prosedyrer for måten det snakkes sammen på i klasserommet fører dette til en god demokratiopplæring. Det er fordi måten samtaler i klasserommet er på, er en del av det som læres (Mercer, 1995; Wittek, 2012). Vi kan si at muntlighet er et viktig verktøy fordi språket medierer læring, og fordi kunnskap er etablert og blir reetablert innenfor fellesskap der mennesker samhandler og deltar (Dysthe, 2001; Mercer, 1995; Vygotskij, 2001; Wittek, 2012).

Muntlighet kan brukes som et verktøy for læring av demokratisk medborgerskapskompetanse. I datamaterialet kom det spesielt to ulike forhold frem hvor muntlighet ble et viktig verktøy som lærerne tok i bruk for å føre en undervisning som kunne utvikle elevene til demokratiske

medborgere. Disse to forholdene er: deltagelse og læring av kompromissbygning, konflikthåndtering og håndtering av uenighet. Derfor vil jeg i det videre gå nærmere inn på disse to forholdene og vise til hvordan dette kom frem i datamaterialet.

Muntlighet gir mulighet til deltagelse

Noe som kommer tydelig frem i datamaterialet, er hvordan lærerne er opptatt av deltagelse i undervisningen, og at de omtaler muntlighet som en måte å fremme elevdeltagelse på. Muntlighet blir et viktig verktøy i lærenes forsøk på å føre en undervisning *for* og *gjennom* demokratisk deltagelse (Stray, 2014). I en undervisning *for* demokratisk deltagelse vil elevene få ferdigheter og verdier som aktiverer elevenes demokratiske beredskap ved å utvikle elevenes verdi- og holdningskompetanse (Berge & Stray, 2012, s. 21-23). Det å undervise *gjennom* demokratisk deltagelse vil si at elevenes handlingskompetanse blir utviklet som gjør at elevene får ferdigheter til å handle ansvarlig som demokratiske medborgere (Berge & Stray, 2012, s. 21-23). En undervisning *om, for* og *gjennom* demokratisk deltagelse som Stray (2014) legger frem, kan oppfylle det opplæringsloven sier om utvikling av kompetanser hos elevene: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Opplæringslova, 1998). Innenfor dimensjonen *om* demokratisk deltagelse er elevenes kunnskapstilegnelse viktig (Stray, 2014). *Om*-dimensjonen skal jeg ikke gå så mye mer inn på, men jeg vil nevne at det også er en viktig dimensjon. Det er nemlig en forutsetning at elevene har kunnskaper og forståelse innenfor samfunnsfagets fagstoff, for å kunne utvikle kompetanse i *for*- og *gjennom*-dimensjonene (Stray, 2014).

I dimensjonene *for* og *gjennom*, blir muntlighet et verktøy som kan brukes av læreren, men læreren trenger å ha kompetanse for å bruke muntlighet på god måte i undervisningen. Frode forteller i intervjuet at han ofte må delta aktivt i dialoger for å vise elevene hvordan de skal diskutere med hverandre, han legger til at «ungdomsskoleelever er ikke alltid snille med hverandre og mye av tiden i en diskusjon kan gå med til å lære elevene hvordan man snakker faglig med hverandre». I intervjuet med Oda får hun spørsmål om i hvilken grad hun kunne si at den muntlige dialogen i undervisning hennes kunne beskrives som demokratifremmende. Oda svarte dette:

«Det tror jeg ikke jeg kan si riktig ennå, men vi jobber jo med saken, altså jo det spørres jo hva vi snakker om. Og så har vi jo noen ganger ordstyrer og sekretær i

helklassediskusjonene, og så at vi er nøye på replikk og innlegg, og da er noen ganger diskusjonen bedre, men det er vanskelig å få til gode diskusjoner i 8. og 9. føler jeg.» Oda er klar over hvilke potensial muntlighet kan ha, men innrømmer at det ikke er så lett å dra nytte av samtalens demokratifremmede potensiale med en gang, og at det er et arbeide som lærerne må jobbe sammen med elevene over tid, for å nå. Det er likevel viktig at lærerne bruker muntlige undervisningsaktiviteter, fordi det er steg på veien mot å kunne få til samtaler som kan fungere som demokratiske. Så selv om ikke alle dialoger i klasserommet kan betegnes som en undervisning *gjennom* demokratisk deltagelse, kan dialoger gi læreren mulighet til å veilede, modellere og tilrettelegge undervisningen, slik at elevene blir kjent med demokratiske verdier og holdninger (Sætra & Stray, 2019). Slike samtaler og dialoger som lærerne i datamaterialet snakker om over, kan betegnes som det Stray omtaler som *undervisning for demokratisk deltagelse*. I en slik undervisning er læreren en viktig rollemodell, som kan vise elevene hvordan en demokratisk medborger skal oppføre seg, for eksempel ved å stille kritiske spørsmål, bringe inn flere synspunkter rundt en sak som diskuteres, ved å aktivt lytte til elevene og ved å bygge videre på elevenes utsagn (Sætra & Stray, 2019). Dessuten læres elevene opp i muntlig ferdigheter og kommunikasjon som gjør at elevene vil få mer og mer kompetanse i å delta, og etter hvert kan dette føre til at dialogen i klasserommet vil bli mer demokratisk, som gjør at det omsider kan bli en undervisning *gjennom* demokratisk deltagelse (Stray, 2014).

Stray poengterer at demokratisk medborgerskap kan læres (Stray, 2014). Men at det ikke er nok å kun undervise *om* og *for* demokratiet for å gi elevene informasjon om, og økt kunnskap i styreformens og en verdi- og holdningskompetanse (Berge & Stray, 2012, s. 23). Det er viktig å også undervise *gjennom* demokrati. Begge lærerne gir uttrykk for at det å bruke ulike muntlige undervisningsaktiviteter kan gi elevene erfaringer med ulike demokratiske prinsipper og prosesser. I sitatet over forteller Oda meg at hun noen ganger tar i bruk ordstyrer og sekretær i helklassediskusjonene, og at hun lærer elevene å være nøye på replikk og innlegg. I en av timene jeg observerte hos Oda brukte hun ordstyrer, sekretær og talerlister:

Oda spør klassen hvem som vil fylle de ulike rollene som ordstyrer, sekretær og talelisteholder. Flere elever rekker opp hånden og Oda velger ut tre. Videre deler hun klassen inn i to grupper, hvor hver gruppe får beskjed om hvilken side av en sak de skal ha. Hun gir elevene rundt 15 minutters tid til å forberede argumentasjon for deres tildelte side av saken. Deretter starter hun diskusjonen.

Dette er en undervisningspraksis som kan gi elevene erfaringer med hvordan saklige diskusjoner skal være. Slik lærer elevene fagstoffet samtidig som de blir kjent og får erfaring med ulike demokratiske handlinger og prosesser. Dette er et godt eksempel på hvordan lærere kan bruke muntlighet som et verktøy for å gi elevene mulighet til å delta aktivt, for slik å kunne utvikle demokratisk medborgerskapskompetanse *gjennom* deltagelse i undervisningen.

Oda nølte når hun fikk spørsmålet om de muntlige dialogene i undervisning hennes kunne beskrives som demokratifremmende, og Frode forteller om dialoger som først og fremst førte til læring *for* demokratisk deltagelse. Å undervise *gjennom* demokratisk deltagelse blir av både Oda og Frode forklart som vanskelig, men observasjonene og intervjuene med lærerne viser at begge jobber for at undervisningen skal kunne oppnå dette. Stray og Sætra skriver at en undervisning *gjennom* demokratisk deltagelse ofte er den dimensjonen lærere forteller at er vanskeligst å gjennomføre i egen undervisning, og at det kan være mange ulike grunner til dette (Sætra & Stray, 2019). De legger frem at noe av forklaringen kan være at det er mange og omfattende kompetansemål og for mye stoff som skal gjennomgås, noe som kan gå på bekostning av tiden lærerne opplever å ha til planlegging av undervisning *gjennom* demokratisk deltagelse (Sætra & Stray, 2019). Dette kom ikke frem i datamaterialet mitt, men kan være en forklaring på hvorfor for eksempel Oda forklarer at det er vanskelig å få til demokratifremmende dialoger i 8. og 9.klasse. Med dette mener jeg at lærerne kanskje ikke føler de kan bruke nok tid, for eksempel på prosjekter som kan gi elevene opplæring i demokratiske prosesser. Men med innføringen av nye læreplaner og tverrfaglige temaer som har som mål å styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse, kan dette gi samfunnsfaglæreren mer tid og grunnlag til å fokusere på en undervisning hvor elevene kan få flere erfaringer med demokratiske prosesser og en opplæring *gjennom* demokratisk deltagelse. Det blir derfor spennende å se om fagfornyelsen, med færre kompetansemål, sterkere fokus på dybdelæring og tverrfaglighet, vil gi lærerne mer rom til å utvikle elevenes demokratiske medborgerskap.

Muntlighet: et verktøy for læring av kompromissbygning og håndtering av uenighet

Sammenhengen mellom muntlig deltagelse og opplæring i demokratisk medborgerskap blir av mange omtalt som betydelig (Breivega et al., 2019; Dysthe et al., 2012; Englund, 2006; Habermas, 1999; Hess, 2004; Hess & McAvoy, 2013; 2015; Iversen, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2017; Mercer & Littleton, 2007; Mouffe, 1999; Samuelsson, 2016; Solhaug, 2006; Svenkerud et al., 2012; Aashamar et al., 2018). Det som spesielt kommer frem

i disse bidragene er hvordan muntlighet av forskjellig slag, gir mulighet til å delta i samtaler, diskusjoner, dialoger eller i samfunnet generelt. Det er viktig å lære elevene deltagelse, og gjennom en muntlig undervisning inviteres elevene nettopp til å delta. En viktig ting er imidlertid hvordan alle disse bidragene over, legger frem ulike tilnærminger og metoder for hvordan dialog og samtale i undervisning bør foregå. Hvordan en lærer velger å se på bruken av muntlighet i undervisningen vil påvirke han eller hennes undervisningspraksis. Et sentralt spørsmål i den sammenheng er om dialogen skal etterstrebe konsensus eller uenighetens potensialer (Breivega et al., 2019; Dysthe et al., 2012; Ezzati & Erdal, 2018). Det å ha klarhet i hvordan man skal håndtere uenighet i klasserommet har betydning for lærerens praksis og dialogens kvalitet. I det videre vil jeg se nærmere på dette og vise hvordan dette kom frem i det innsamlede datamaterialet.

I overordnet del av lærerplanen står det at et av målene med verdiene og prinsippene vi har i skolen, er at eleven skal få hjelpe til å klare å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det nevnes også at skolen skal skape respekt for at mennesker er forskjellige, at elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte hvor lærerne skal skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette videreføres i læreplanen i samfunnsfag hvor demokrati og medborgerskap blant annet sees i sammenheng med at elevene skal lære å håndtere uenighet (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Her kommer viktigheten av at læreren har kompetanse til å håndtere uenighet frem. I noen sammenhenger må læreren skape rom for samarbeid og enighet, mens i andre sammenhenger må han eller hun kunne håndtere dialoger med meningsbrytning, konflikt og uenighet. Det finnes mange forskjellige metoder og modeller for hvordan en kan føre en muntlig undervisning som har som mål at elevene lærer demokratisk medborgerskapskompetanse. Men uansett hvilken metode og mål læreren velger å bruke, er det viktig at han eller hun har klart for seg hva målet med dialogen eller aktiviteten er. Det er fordi, hvis for eksempel læreren bringer et autentisk og kontroversielt spørsmål inn i en diskusjon uten å ha tatt stilling til diskusjonens mål, vil diskusjonen kunne bli u håndterbar og oppleves som krevende og utrygg både for læreren og elevene (Dysthe mfl. 2012; Hess 2004).

Dialogdemokrati som et verktøy for demokratisk medborgerskapsutvikling

I klasserommene jeg observerte kom det frem at lærerne tar i bruk mange ulike metoder og aktiviteter i den muntlige undervisningen. Jeg observerte både samtaler som tok form som

deliberative, men også dialoger som tålte uenighet og konflikt. Mens noen ganger virket det også som lærerne ikke alltid hadde et klart mål for hva og hvorfor den muntlige undervisningsaktiviteten tok sted, da kan det være at potensiale i aktiviteten ikke blir utnyttet (Dysthe et al., 2012, s. 239-242).

Jeg vil trekke inn ett eksempel fra en observasjon gjort i en av Frode sine undervisningsøkter:

Frode stiller elevene dette spørsmålet: «hvordan tror dere at dere ville oppfattet de forskjellige idelogiene: fascisme, nazisme og kommunisme, hvis dere hadde levd på begynnelsen av 1900-tallet?». Elevene deltar med ulike syn og oppfatninger rundt idelogiene. For eksempel er det en elev som forteller at han tror han hadde blitt lurt av Hitler, slik som den tyske befolkningen ble, mens en annen elev sier hun aldri ville funnet seg i Hitler sin måte å styre Tyskland på, hvis hun levde på den tiden. Elevene sier seg enige eller uttrykker sin uenighet rundt ulike elevutsagn. Frode legger også frem ulike synspunkter og informasjon om idelogiene. Mange elever deltar i samtalen.

Dette spørsmålet er autentisk fordi læreren ber elevene leve seg inn i noe og forklare sine meninger og følelser rundt dette. Det vil si at læreren ikke har et riktig svar på dette spørsmålet, men at lærerne vil at elevene skal reflektere over spørsmålet og dele sine oppfatninger av dette. Dermed viser læreren interesse for elevenes synspunkter. Slike autentiske spørsmål har gode muligheter for å starte en livlig dialog i klasserommet. Jeg ser på dette som en deliberativ samtale fordi målet i undervisningen var å gi elevene erfaring med argumentasjon, moralske avveininger, reflektere over andres synspunkter og at klassen sammen kom frem til enighet om hvordan disse idelogiene kunne blitt oppfattet av borgerne i de forskjellige landene. Deliberasjon i klasserommet kan føre til gode samtaler hvor elevene får erfaring med å veie og utforske alle sider i en sak opp mot hverandre i en grundig, respektfull, åpen og kritisk drøfting av et tema (Breivega et al., 2019, s. 25). Samtalen har som mål at deltagerne skal komme til enighet rundt det beste argument før en beslutning fattes (Solhaug, 2006, s. 240). Slike samtaler kan gi elevene erfaring med hvordan demokratiske prosesser ofte foregår, fordi det ofte er «Det felles beste» som skal fremmes i demokratiet prosesser, og det kan man finne frem til ved deliberasjon (Solhaug, 2006, s. 240). Solhaug, inspirert av Habermas, kaller slike deliberative samtaler for dialogdemokrati (2006). Han mener bruken av dialogdemokratiet i skolen er et godt utgangspunkt når samfunnsfaglærere skal skape en didaktisk ramme for dialog og trekker frem Englund sine fem punkter som en god ramme for slik dialog. Deliberative samtaler i klasserommet har stort potensiale til å støtte opplæringen i demokratisk medborgerskap (Solhaug, 2006). Det er fordi mang politiske

avgjørelser og beslutninger blir til gjennom samtaler eller prosesser hvor det er viktig med bred tilslutning fra samfunnets borgere og hvor alle opposisjoner skal komme til orde (McAvoy & Hess, 2013; Solhaug, 2006). Derfor kan deliberative samtaler forberede elevene på deltagelse i samfunnet. I datamaterialet mitt er det mange gode samtaler som blant annet eksempelet over viser, og det er tydelig at deliberasjon kan være et godt verktøy for utdanning til demokratisk medborgerskap. Men for at en samtale skal kunne kalles deliberativ er det flere kriterier som må oppfylles (Englund, 2012, s. 3). Jeg vil i det videre vise hvordan og hvorfor deliberasjon kan ha et demokratisk potensial, ved å trekke inn Englund sine fem punkter og vise hvordan disse også er til stede i lærernes undervisningspraksis i datamaterialet mitt.

Englunds fem punkter for dialogdidaktikk

Disse fem punktene tar utgangspunkt i den deliberative samtalen, for å skape en dialogdidaktikk som muntlig aktivitet i samfunnsfaget:

1. Det må gis rom for ulike synspunkter,
2. Man må være tolerant og ha respekt for den konkrete andre,
3. Det er et behov for å erfare «å bygge en kollektiv vilje»,
4. Skolen må tilstrebe å være kritisk til tradisjonelle oppfatninger
5. Elvene må også gjennomfører reelle augmentative samtaler uten læreren til stede (Solhaug, 2006, s. 240).

Det første punktet legger frem viktigheten av at det gis rom for mange ulike synspunkter i samtale i klasserommet (Solhaug, 2006, s. 240). Det er fordi mange elever kan ha oppfatninger av at det å ytre seg i klasserommet kan føre til negative reaksjoner. Læreren kan vise elevene at det er rom for synspunkter ved at de selv legge frem kontroversielle synspunkter eller meninger som kan skape reaksjoner. Dette er noe Oda forteller at hun noen ganger gjør i sin undervisning. Oda forteller dette slik:

«Noen ganger kommer jeg med påstander eller synspunkter, som kan være ganske rare eller provoserende, for å vise at det skal være lov å si akkurat det man mener i klasserommet mitt. Dette gir samtalen flere sider og får ofte elevene til å komme med motargumenter».

Å gi samtale i klasserommet et vidt spekter av ulike synspunkter kan være en utfordring. Det er en utfordring fordi, for at elevene skal oppleve at de kan ytre seg fritt, må det være et trygt klassemiljø hvor elevene har gode relasjoner til lærer og medelever (Dysthe, 2001, s. 158). Slik Oda gjør dette kan være en god måte å vise elevene at alle meninger er velkomne.

Dette arbeidet henger tett sammen med Englunds andre punkt, som handler om å lære elevene toleranse og respekt for andre (Solhaug, 2006, s. 240). Dette punktet tar opp viktigheten av at elevene skal ha respekt og toleranse for både meningene som blir ytret, og elevene bak meningene. Elevene må utvikle evner og vilje til å lytte til andre og klare å sette seg inn i de andres meninger og synspunkter (Englund, 2004, s. 265). Dette kan være utfordrende for lærere da skoleklasser ofte er en sammensetning av et stort mangfold av elever med ulike tro, kulturer, holdninger og verdier. Men som det står i ny overordnet del, innebærer deltagelse i samfunnet å kunne respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8–9). Slike demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltagelse i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8–9). Innenfor rammene av et dialogdemokrati som Englund presenterer, vil læreren kunne lære elevene å akseptere mer, å utvide sin toleranse, og læreren vil også få muligheten til å skape et klima der alle føler de kan ytre sine meninger fritt.

Begge lærerne i datamaterialet mitt trekker frem arbeidet med et godt klassemiljø som en viktig forutsetning for elevenes deltagelse. Men som Frode sier det: «blir ikke et godt og trygt klassemiljø skapt over natten». Lærerne har en viktig rolle når det gjelder å skape trygge miljøer. Som Oda forteller i sitatet over, modellerer hun hvordan elevene kan ytre seg. Det å modellere hvordan læreren ønsker at elevene skal oppføre seg, ved for eksempel at læreren modellerer aktiv lytting, forskjellig type ytringer og å vise toleranse overfor alle synspunkter, kan gjøres for å lære elevene hvordan de skal vise respekt og toleranse i klasseromsdialoger. Begge læreren forteller at de arbeider med å skape trygge rammer, med regler og normer for hvordan det er greit og ikke greit å oppføre seg. Et slikt arbeid som lærerne forteller om, kan styrkes ved å bruke deliberative samtaler hvor læreren jobber frem og skaper en didaktisk ramme for dialogene.

Englunds tredje punkt handler om å gi elevene erfaring med det å «bygge en kollektiv vilje» (Solhaug, 2006, s. 240). Her kommer den deliberative samtalsens formål frem, som er å komme til enighet og konsensus (Habermas, 1999). Å skape en forståelse for at det noen ganger er viktig å komme til enighet, og gi elevene kompetanse i å skape en felles forståelse, er noe som kan forberede elevene på å delta i samfunnet og i ulike demokratiets prosesser senere i livet (Solhaug, 2006). Innenfor dette tredje punktet skriver Englund at: «...elements of collective will formation are present, i.e. an endeavor to reach consensus or at least

temporary agreements and/or to draw attention to differences» (Englund, 2012, s. 3). Her presiserer Englund at om ikke forsøket på å oppnå konsensus er vellykket, kan deltagerne danne midlertidige avtaler eller oppsummere og gi oppmerksomhet til det de var uenige om (2012, s. 3). Jeg observerte situasjoner i begge av lærernes undervisning, hvor elevene måtte enes om ulike ting. For eksempel var det en situasjon i Oda sitt klasserom som jeg vil trekke frem her:

Elevene sitter i grupper på fire og fire og skal bli enige om en måte å utføre en oppgave på. De kan velge mellom å lage podcast, film, presentasjon, plakat, skuespill eller sang. Det er mye å velge mellom og det blir et høyt lydvolum i klasserommet. Den ene gruppen jeg sitter nærmest, stemmer over hvilken måte de skal svare på oppgaven på. Måten som får størst oppslutning blir valgt og slik blir denne gruppen fort enige om å lage podcast om oppgavens tema.

I en slik situasjon får eleven erfaringer med hvordan de kan argumentere for sin vilje, lytte til andres meninger og sammen komme frem til en avgjørelse. Slike situasjoner kan være med på å lære elevene å håndtere situasjoner hvor man må komme til enighet, noe som er en viktig del av det å delta i både arbeidsliv og samfunnsliv (Solhaug, 2006).

Englunds fjerde punkt handler om at skolen skal tilstrebe å være kritisk til tradisjonelle oppfatninger (Solhaug, 2006, s. 240). Solhaug mener at dette punktet er avgjørende for å unngå at dialoger i klasserommet blir en ny og subtil maktstrategi (Solhaug, 2006, s. 240). Dette er også noe som blir tatt opp av både Fjellstad & Mikkelsen og Koritzinsky. De peker på at skolen må ha en balanse og et samspill mellom tilpasning og kritikk, noe som betyr at undervisningen både skal inneholde tilpasning til konvensjoner, men også stimulere til å være kritisk til konvensjonene (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008; Koritzinsky, 2014). Et slikt samspill og balanse kan føre til at elevene utvikler evner til kritisk og selvstendig tenkning (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008; Koritzinsky, 2014). Det vil si at læreren har ansvar for at ikke noen synspunkter blir støttet og fremmet på bekostning av andre. Her blir det også viktig at lærerens er beviste på at ikke sine egne verdier og synspunkt skal legges på elevene, men at elevene læres opp til en forståelse av at alle synspunkter, også de som går imot tradisjonelle oppfatninger, blir ønsket velkommen i klasserommet. Her vil jeg trekke inn et eksempel fra intervjuet med Frode, hvor han sier at:

«I noen diskusjoner er elevene veldig selvstendige og kommer med egne meninger, mens andre ganger opplever jeg at alle på en måte sier seg enig med det jeg har sagt eller en annen elev har sagt, derfor lar jeg noen ganger være å komme med mine

betraktninger og synspunkt i en diskusjon, slik at de ikke får muligheten til å bare si seg enige med meg».

Dette viser at han er bevist sin påvirkningskraft på elevene. Og som trukket inn over sier også Oda at hun i noen situasjoner kommer med kontroversielle utsagn i samtaler for å skape reaksjoner og vise at det er rom for alle typer meninger. Å lære elevene å stille spørsmål til tradisjonelle oppfatninger kan føre til at elevene må komme med alternative oppfatninger. Slik kan det oppstå refleksjon, for eksempel over hvorfor samfunnet er som det er og om andre måter å gjøre ting på kunne vært bedre. Dette trekker Englund frem som en viktig dimensjon for å gjøre borgerne i et land bevisste på samfunnets oppbygning og verdier (Englund, 2012, s. 10). Ved å være kritisk til tradisjonelle oppfatninger gis det rom for diskusjon om moralske spørsmål, politiske spørsmål og andre problemstillinger (Englund, 2012, s. 10). Slik kan elevenes vurderingsevne bli utviklet og elevene kan bli mer bevist og ta en aktiv rolle i rekonstruksjon av samfunnet de lever i (Englund, 2012). Skolen bygger på verdier og prinsipper som alle lærere er pliktige til å formidle og støtte opp om, og dette er så klart viktig at lærere gjør, men samtidig skal elevene også lære seg å være kritiske til og stille spørsmål ved disse normene og konvensjonene. Det betyr ikke at de skal være kritiske til selve demokratiet, men at de skal kunne stille kritiske spørsmål ved demokratiske prosesser, ved demokratiet styrke og til ulike verdier i samfunnet. Dette vil føre til at det blir sunne og utforskende samtaler om de normative verdiene og prinsippene lærerne skal formidle og støtte opp om i opplæringen.

Det femte og siste punktet til Englund er at elever må kunne gjennomføre reelle augmentative samtaler uten at læreren er til stede (Solhaug, 2006, s. 240). Dette punktet er viktig fordi det fører elevene inn i situasjoner som de kommer til å møte i samfunnslivet utenfor skolen (Englund, 2012, s. 3). Slike samtaler kan gi elevene øving i hvordan de skal oppføre seg, og gi de erfaring med ferdigheter som må innehas for å kunne delta aktivt som demokratiske medborgere i samfunnet. I klasserommet til Oda observerte jeg et eksempel på slike samtaler:

Oda gjennomfører fagsamtaler i grupper på fem og fem elever, hvor det å kunne argumentere for og imot forskjellige beslutninger er temaet. Elevene skal samtale om skolen skal åpne opp for bruk av mobiltelefoner i skolehverdagen, (noe denne skolen ikke gjorde på dette tidspunktet). Oda minner elevene på at det er viktig å la alle få si sin mening og at ulike synspunkter blir belyst. Hun forteller elevene at hun ikke skal delta i samtalen, men at de skal oppsummere for klassen, hva hver gruppe kom frem til av for- og motargumenter etter samtalen er ferdige. Elevene starter samtalen og

det er et høyt lydnivå i klasserommet. Gruppen jeg sitter nærmest skriver ned argumentene de kommer på. Alle elvene på gruppen deltar i samtalen, og de er ikke alltid enige. En jente i den gruppen jeg sitter nærmest, sier hun har vært mye mer sosial med venner etter skolen ble mobilfri og sier videre at det burde være noen friminutt uten mobiltelefoner, men ikke alle. En annen jente sier seg uenig i dette og sier at alle friminutt bør tillate mobiltelefonbruk. På slutten av timen spør Oda alle gruppene hva de hadde kommet frem til av for- og motargumenter.

En slik type samtale kan betegnes som reell fordi den har et tema som angår elevene (Englund, 2015). Oda er til stede i klasserommet, men sitter bak pc'en sin, så selv om læreren er i samme rom deltar hun ikke og har heller ikke kontroll over samtalerne. Å gi elevene sjanser til å gjennomføre samtaler uten læreren kan gi elevene større selvstendighet og ansvarlighet. Dette kan være med på å oppfylle målet om å utdanne elvene til demokratiske medborgere. Som det er skrevet i ny overordnet del: «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å gi elevene muligheter til samtale uten lærer til stede, kan brukes som et didaktisk grep for å utdanne elevene til selvstendige og aktive medborgere.

Englund sine punkter for den deliberative samtalen eller dialogdemokrati, kan gjøre muntlig aktivitet til didaktiske verktøy for å utvikle demokratiske medborgere i samfunnsfagtimene.

Uenighetsfellesskap som et verktøy for demokratisk medborgerskapsutvikling

Målet med dialog kan også vært noe helt annet enn fokuset på å komme til enighet og felles forståelse. I læreplanen i samfunnsfag står det at demokrati og medborgerskap blant annet handler om at elevene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter for å håndtere uenighet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Å gi plass til uenighet i undervisningen er et grep for å forhindre og forebygge fordomsfulle, hatefulle og ekstreme holdninger (Iversen, 2014). Dette er et viktig arbeid i skolen. I læreplanverket står det at det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* skal bidra til at elevene kan delta i, og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Iversens uenighetsfellesskap kan brukes som didaktiske grep i en undervisning som ønsker å trene elevene på å stå i meningsmotstand. Som Iversen poengterer, bygger vi mennesker vår identitet blant annet på sentrale uenigheter og hvordan de er forskjellig fra andres meninger

og oppfatninger (2014). Uenighet er altså grunnleggende for hvordan mennesker tenker, lærer og skaper sine identiteter (Iversen, 2014; 2016). Iversen mener at klasserommet er et sted hvor elever kan lære å håndtere uenighet innenfor trygge definerte rammer (Iversen, 2014). I klasserommet kan elevene erfare at, på tross av ulike meninger og synspunkter, kan de fungere som et klassefelleskap som fokuserer på å gi rom til, akseptere og leve med forskjeller (Iversen, 2014). Å bruke uenighetsfelleskap som metode i undervisningen handler om å gi elevene kompetanse til å takle et klasseromsklima med uenighet og kontroversielle temaer, og å lære elevene å forholde seg til konflikt på en behersket og demokratisk måte (Iversen, 2016). Å gi elevene erfaringer med uenighetsfelleskap i undervisningen, kan forberede elevene til aktiv deltakelse i demokratiet som et uenighetsfelleskap (Iversen, 2016).

Begge lærerne i datamaterialet mitt snakket om det å lære elevene å håndtere uenighet. Frode sa i intervjuet at:

«Når noen kommer med meninger som er litt sånn uvanlige, provoserende eller sånn, så kan det hende at noen svarer krast eller sårende tilbake, og dette er noe jeg jobber med fra første dag, dette med å skape et klassemiljø med regler som skal ivareta alle elevene og som skal gi rom for å være forskjellig og å komme med meningene sine»

Her er Frode bevist på å lære elevene hvordan de skal oppføre seg i samtale med andre, og han forklarer at han aktivt jobber for å lage regler og rammer for et trygt klassemiljø. Når lærerne skal bruke uenighetsfelleskap som et didaktisk grep er dette viktig. Lærere må jobbe med å senke barrierene elevene kan ha som hindrer dem i å delta (Iversen, 2016, s. 31). Dette kan gjøres ved å jobbe for at klasserommet oppleves som et trygt felleskap, der elevene kjenner hverandre godt og kan stole på hverandre, slik Frode forteller at han arbeider for. Slik kan elevene som deltar stole på at de andre elevene ikke vil erte eller komme med hetsene kommentarer når de velger å dele sine meninger. Dette er et krevende og langsiktig arbeid for læreren, noe som begge lærerne i datamaterialet også poengterte. I klasserommet til Frode observerte jeg en diskusjon hvor elevene skulle diskutere for og imot innføring av flyseteavgift:

Frode deler elevene inn i to grupper og gir hver av gruppene beskjed om hvilken side av saken de skal representere. Elevene får 10 minutter på å forberede seg, før diskusjonen blir satt i gang. Det er mange elever som deltar i diskusjonen. Elevene presenterer mange ulike argumenter både for og imot, som for eksempel at: flyseteavgiften er et godt miljøtiltak, at det bare er en avgift for å få inn penger til staten, at denne avgiften bare vil gå ut over de som ikke har så mye penger fra før av

og at den er bra fordi den kan redusere turene vi nordmenn tar med fly. Noen elver sier seg uenige med det de andre legger frem og kommer med motargumenter og kritikk av den andre siden. Samtalen blir noen ganger litt usaklig, men da styrer Frode ordet inn igjen. Diskusjonen blir etter hvert avsluttet uten at det blir gjort noe forsøk på å komme til enighet, men Frode oppsummerer diskusjonen og gir tilbakemelding på hvordan hver av sidene argumenterte for det tildelte synspunktet de hadde fått.

Å gi elevene et standpunkt som de ikke nødvendigvis står for selv, men som de skal representere i diskusjonen er en måte å gjøre diskusjonen tryggere på (Iversen, 2016, s. 31). Det er fordi elevene ikke presenterer sine egne meninger. Dette fører til at elevene lettere kan, både gi uttrykk for posisjonen de har blitt tildelt, og kommentere og kritisere andres meningsytringer. Temaet for samtalen kan derfor bli undersøkt og diskutert grundig med innslag fra begge sider av saken. Slik kan ferdigheter i debatt og argumentasjon øves opp i en situasjon der mindre står på spill for elevens status, og hvor det ikke er krav om enighet og konsensus (Iversen, 2016, s. 31).

Skolen er det stedet hvor elever kan lære å håndtere uenighet innenfor trygge definerte rammer og slik kan klasserom bli god øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse (Iversen, 2016). Uenighetsfellesskap kan sies å være et muntlig verktøy som lærerne kan ta i bruk i arbeidet med å utstyre elevene med evner til å stå i en kompleks samfunnsvirkelighet, og til å delta i demokratisk debatt og beslutninger som demokratiske medborgere (Iversen, 2016).

Oppsummering:

Begge lærerne bruker metoder som gir elevene erfaringer med kompromissbygning og konfliktløsning, men også erfaringer med å håndtere uenighet. Både konsensus og uenighet er begge viktige mål for dialoger (Dysthe et al., 2012; Ezzati og Erdal, 2018). Begge måter å føre dialog på kan oppfylle dialogens potensial om å være demokratifremmede og dermed være med å utvikle elvenes demokratiske medborgerskapskompetanse. Det gjelder å benytte seg av det som er mest hensiktsmessig i forhold til temaet, konteksten eller oppgavens muligheter. Å benytte seg av forskjellige mål kan føre til at elevene læres opp i problem- og konfliktløsning, og også det å kunne leve i et samfunn hvor det er uenighet (Aashamar et al., 2018). Innenfor et demokrati er det både viktig å kunne ta avgjørelser sammen og klare å leve sammen selv om man er sterkt uenige (Breivega et al., 2019; Mouffe, 1999; Solhaug, 2006). Lærere kan for eksempel både ta i bruk Englund's kriterier for den deliberative samtalen og se på hvordan Iversens uenighetsfellesskap kan praktiseres i undervisningen. Det å benytte seg

av begge tilnærminger til dialog der de er mest nyttige i undervisningen, er en viktig del av lærerens kompetanse. Som diskutert helt først i dette delkapittelet, kan dimensjonene Stray omtaler som *for* og *gjennom*, oppfylles ved at lærerne har kompetanse til å bruke muntlighet på god måte i undervisningen (Sætra & Stray, 2019). Begge de didaktiske perspektivene til Iversen og Englund er muntlige verktøy som lærere som kan benytte seg av for å føre en undervisning *for* og *gjennom* demokratisk deltagelse. Lærerne i datamaterialet mitt har fortalt og vist at muntlighet er et viktig verktøy for dem i en undervisning som skal utvikle elevens demokratiske medborgerskap. Lærerne tar i bruk forskjellige muntlige undervisningsaktiviteter i undervisningen, noen aktiviteter fører til gode dialoger, mens andre ganger er arbeidet med muntlige aktiviteter mer utfordrende, hvor lærerne forteller at de må jobbe med elevenes oppførsel og forståelse. Uansett er det å bruke muntlige aktiviteter i undervisningen godt for noe, da det enten vil bli en undervisning *om*, *for* eller *gjennom* elevens demokratisk deltagelse (Sætra & Stray, 2019). Derfor er muntlighet et viktig verktøy for utviklingen av demokratisk medborgerskap.

4.2 Den verdifulle, men arbeidskrevende helklassedialogen

Helklassedialogen er blitt mye omtalt i forskning. En helklassedialog har et stort potensial til å støtte utviklingen av demokratisk medborgerskap, men den blir også omtalt som problematisk og vrien å bruke som undervisningsaktivitet i klasserommet (Dysthe et al., 2012; Hess, 2004; Hess & McAvoy, 2013; 2015; Mercer & Littleton, 2007; Aashamar et al., 2018). Den kan rett og slett være en 'vanskelig nøtt å knekke'. I mitt datamateriale blir den omtalt som viktig, men vanskelig av lærerne. I intervjuene forteller lærerne om hvordan de oppfatter sitt arbeid med helklassedialoger. Begge forteller at de ønsker gode samtaler og dialoger i klasserommet, men at det ofte krever mye arbeid og at de kan være utfordrende å bruke som muntlig undervisningsaktivitet. Oda forteller at:

«elevene er nok fortsatt på begynnerstadiet når det gjelder å delta i helklassedialoger, så vi må fortsatt trene på sånne grunnleggende ting som å ikke snakke i munn på hverandre og å svare saklig».

Hun forteller også at elevene først må bli vant til å være i samtale med hverandre i en helklassesituasjon hvor alle andre hører på det de sier, og at hun tror mange synes det er flaut og skummelt å delta i slike samtaler. Frode forteller at:

«ungdomsskoleelever kan jo være veldig barduse og sånn når hormonene koker, men vi øver på å plukke frem pluss og minus ved synspunkter og presentere det på en høflig måte selv om man er uenige, dette er viktig for at flere skal bli med, og så trener

vi på det å bygge videre på det andre har sagt og sånn, så ja de trener jo på dette her i 3 år, sammen med meg»

Begge lærerne er bevist på at de må arbeide med elevene for å kunne etablere gode og demokratifremmende helklassedialoger. En oppsummering av lærernes utsagn om helklassedialoger og observasjonene gjort i undervisningen deres, viser at begge lærerne jobber bevist med klassemiljøet får å gjøre helklassedialogene bedre. De jobber også med å skape et meningsmangfold hvor elevene skal lære at det er rom for ulike meninger. Videre bruker de temaer fra elevenes livsverden for å gjøre dialogene mer aktuelle for elevene og fokuserer på å lære elevene å ha respekt for alle meninger som kommer frem i dialogen. Lærerne beskriver helklassedialoger som vanskelige å få til fordi mange elever ikke deltar, fordi noen elever er frekke, tøysete og brautende, og fordi noen elever er faglig uinteresserte. «Noen ganger går det bare liksom ikke». Denne kommentaren av Frode, gir informasjon om at det ikke alltid er så lett å få til gode helklassedialoger. Mye av det lærerne forteller om arbeidet med helklassedialoger stemmer overens med det som kommer frem i Hess sin artikkel kalt *Discussion in social studies: is it worth the trouble?* I det videre vil jeg derfor gi eksempler fra datamaterialet og kommentere disse ved hjelp av Hess sine funn og forklaringer fra denne artikkelen.

Kriterier for helklassedialog

Hess oppsummerer fordelene med effektive diskusjoner av høy kvalitet i syv konkrete kriterier (2004). Disse kriteriene er forslag som kan følges for å lykkes med dialog i klasserommet, og er oppsummert slik i artikkelen:

1. Fokusere på en tolkbar tekst, problemstilling, idé osv.
2. Læreren og elevene har forberedt seg grundig.
3. Mesteparten av snakkingen kommer fra elevene, ikke læreren.
4. Det er satt av nok tid til å kunne utforske en bestemt ide grundig, før man går videre til andre temaer eller ideer.
5. Elevene føler seg komfortable, men det kommer fortsatt frem meningsfulle argumenter.
6. Mange elever snakker.
7. Elevene og læreren stiller autentiske spørsmål og henviser til tidligere punkter som er gjort i diskusjonen. (Hess, 2004, s. 154)

Disse syv kriteriene vil jeg bruke i den videre drøftingen.

Jeg vil starte med en observasjonsbeskrivelse fra en av timene til Oda:

Temaet i timen er 1.verdenskrig, i begynnelsen av timen viser Oda en youtube-video av hvordan livet i skyttergravene var. Videre i timen foreleser Oda fra en PowerPoint, hun stopper opp i Powerpointen og spør elevene: «Hvordan tror dere det var å være en tysk soldat i skyttergravene? Og hvordan tror dere han opplevde krigen?». Dette spørsmålet setter i gang en helklassedialog. I dialogen er det mange som ønsker å si noe og Oda velger hvem som får svare. Oda svarer elevene og gjentar hva noen av de sier, spør oppfølging- eller oppklarings spørsmål, og når en elev har svart ferdig, velger hun neste som skal få svare. Noen elever svarer selv om de ikke har fått ordet. Klassen er litt urolig under denne helklassesamtalen og noen begynner å bråke litt. Oda avslutter samtalen selv om det fortsatt er elever som rekker opp hånda.

Det første jeg vil se nærmere på i observasjonsbeskrivelsen over, er temaet for helklassedialogen. Dette går innenfor Hess sitt første kriterium og er formulert på følgende måte: *1.Fokusere på en tolkbar tekst, problemstilling, idé osv* (2004, s. 154). Spørsmålene Oda stiller til klassen i timen over, er autentisk og åpner opp for ulike tolkninger og meninger fra elevene. Hess skriver at forskning viser at det er mer sannsynlig at det blir gode dialoger når de dreier seg om tolkbare temaer eller spørsmål (2004, s. 152). Det vil si at spørsmålet eller temaet som skal diskuteres i en helklassedialog, ikke kun skal ha et enkelt og riktig svar, men at det må være et tema som elevene kan ha flere ulike synspunkter eller tolkninger om. I timen til Oda fører spørsmålene hun stiller klassen, til at mange elever ønsker å delta i dialogen. Eksempelet jeg trakk inn over fra Frode sitt klasserom, hvor elevene skulle svare på hvordan de trodde de ville oppfattet de forskjellige ideologiene: fascisme, nazisme og kommunisme, vis de hadde levd i begynnelsen av 1900-tallet, er også et autentisk spørsmål. Og som vist over førte dette også til en livlig samtale med mange deltagende elever. Dette med å stille autentiske spørsmål nevnes også i det syvende kriteriet til Hess: *7. Elevene og læreren stiller autentiske spørsmål og henviser til tidligere punkter som er gjort i diskusjonen* (2004, s. 154). I timen over observerte jeg ikke at elevene kommenterte hverandres utspill. Elevene samtaler kun med læreren og bygger ikke på tidligere elevsvar. Læreren responderer til hver enkelt elevene som svarer med oppfølgings- eller oppklarings spørsmål, eller ved å gjenta det eleven sier. Slik er det en viss grad av henvisning til elevenes svar, og slik viser læreren interesse for det elevene sier. Men dialogen går fra hver enkelt elev til læreren og så videre til neste elev, slik får ikke elevene diskutert med hverandre. Dette kan gjøre at helklassedialogen blir veldig lærerstyrt. I intervjuet fortalte Oda at hun ofte måtte ha veldig

kontroll over helklassedialogene slik at de ikke gikk over styr. Dette er også noe Frode nevner, han forteller at han må legge en del arbeid i å lære elevene hvordan de skal diskutere på en god måte. Likevel viser eksemplet fra undervisningen til Frode, hvor de skulle samtale om ulike ideologier og elevenes oppfatning av disse, at flere elever sier seg enige eller uttrykker sin uenighet rundt andre elevutsagn. Frode er også aktivt med i samtalen ved å legge frem ulike synspunkter og informasjon om ideologiene. I dette eksempelet henviser altså elevene og læreren til tidligere punkter som er gjort i helklassesamtalen. Det kan være flere grunner til at Oda utøver en veldig lærerstyrt dialog i timen jeg har beskrevet over, og en av de kan være fordi eleven ikke ennå har læret hvordan de skal oppføre seg i helklassedialoger. Under helklassedialogen i Oda sin time blir noen elever i klassen urolig og begynner å bråke litt, mens andre svarer uten å ha fått ordet, når dette skjer avslutter Oda helklassesamtalen selv om det fortsatt er elever som rekker opp hånda. Dette kan tyde på at elevene fortsatt trenger opplæring i kommunikasjonsferdigheter og hvordan de skal oppføre seg i en helklassedialog. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i avsnittet under.

Dialogen i timen til Oda som jeg har beskrevet over, settes i gang midt inne i en undervisningsøkt hvor elevene nettopp har sett en youtube-video, og gått igjennom en PowerPoint om hvordan skyttergravene under 1.verdenskrig fungerte. Elevene har dermed fått kunnskap om temaet dialogen har, noe som har forberedt elevene på å kunne delta. Dette er viktig innenfor det andre kriteriet til Hess som er at: *2.Læreren og elevene har forberedt seg grundig* (2004, s. 154). Hess forklarer dette kriteriet med at forskning viser at det er større sannsynlighet for at det blir gode dialoger når elevene får mulighet til å forberede seg før de skal delta (2004, s. 154). Forberedelsene kan gjøres hjemme som lekser, eller som i observasjonen i Odas time over. Det som er av betydning er at elevene gjøres kjent med diskusjonsemnet og at de engasjeres i det nok til at de kan gjøre seg opp meninger rundt temaet, og slik ha noe å si i helklassedialogen (Hess, 2004, s. 154). Hess peker på forskning gjennomført av henne selv og Posselt, som viser at mer enn 90 prosent av elevene som deltok i studien, ville ha større sannsynlighet for å snakke i en diskusjon hvis de hadde kunnskap om emnet som ble diskutert (2004, s. 153). Ifølge Hess er det viktig å gi elevene tid til å forberede seg til helklassedialoger (2004). Det krever at læreren tenker over hva elevene trenger av kunnskaper og ferdigheter for å kunne delta i dialogen, noe som også betyr at elevenes kommunikasjonsferdigheter må øves opp (Hess, 2004, s. 154). I teksten over har jeg vist at begge lærerne i datamaterialet mitt fokuserer på å lære elevene å delta i samtaler på en respektfull og faglig måte, ved å lage regler for samtalene i klasserommet og ved å modellere

hvordan man oppfører seg i samtaler. Både Oda og Frode poengterer at dette er et arbeid som tar tid, og som Frode sier det, er dette noe han jobber for, sammen med elevene i de tre årene han har dem. Å skape en trygg atmosfære i klasserommet, hvor elevene føler de kan komme med sine synspunkter og meninger blir tatt opp i det femte kriteriet til Hess: *5. Elevene føler seg komfortable, men det kommer fortsatt frem meningsfulle argumenter* (2004, s. 154). I observasjonene, i både Oda og Frode sine timer som er trukket inn over, er det mange elever som ønsker å si noe. Dette kan tyde på at elevene føler seg trygge i klasserommet. At mange elever deltar i en helklassedialog, blir også trukket frem i Hess sitt sjette kriterium: *6. Mange elever snakker* (2004, s. 154).

Som vist over inneholder det andre kriteriet til Hess et krav om at eleven er godt forberedt, men det inneholder også et krav om at læreren må forberede seg grundig (2004, s. 154). Hess skriver at gode diskusjoner krever dyktig planlegging og tilrettelegging av læreren, og at forskning viser at det er mye høyere sannsynlighet for at dialogene blir gode når de er godt planlagt på forhånd (2004, s. 154). Lærere kan legge til rette for gode diskusjoner ved å tenke nøye gjennom hva som skal bli diskutert, hvilken diskusjonsmodell som er best for temaet og formålet, hva elevene bør gjøre for å forberede seg på å delta og hvilke ferdigheter elevene trenger for at dialogen blir av høy kvalitet (Hess, 2004, s. 154-155). Når lærere gjør disse forberedelsene sier Hess at de både underviser "med og for" dialog, som Hess beskriver slik: «they are using discussion as a form of interaction to promote disciplinary learning and democratic competence. They are also teaching students how to become better discussants.» (Hess, 2004, s. 155).

I observasjonsmaterialet mitt kommer det ikke så tydelig frem, om og i så fall hvordan lærerne har forberedt seg, men som tidligere nevnt jobber begge lærerne aktivt med å utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og oppførsel i klasseromssamtaler. I intervjuene forteller de også om helklassedialoger som ikke fungerte, og om strategier de bruker for å gjøre de bedre. Slik viser lærerne at de har reflektert over hva som gikk bra og mindre bra i gjennomføringen av helklassedialogene. Lærere forteller at det tar tid å bli kjent med elevene og opprette gode klassemiljøer, og i dette arbeidet forteller de at de benytter seg av helklassedialoger, for slik å kunne se hva som fungerer og hva de må jobbe for å forbedre. I Hess sin artikkel avslutter hun med råd til lærere som ønsker å bli dyktigere til å bruke dialoger i klasserommet, og noen av disse rådene handler nettopp om det lærerne i datamaterialet beskriver at de gjør (2004, s. 155). I tillegg til å eksperimentere med dialoger i

undervisningen for så å reflektere over disse eksperimentene, er rådene fra Hess at lærerne kan be om tilbakemeldinger fra elever og lærerkolleger, samt planlegg hvordan fagstoffet i samfunnsfag kan ha mer innslag av dialoger (2004, s. 155).

I observasjonsbeskrivelsen over avslutter Oda dialogen før alle som hadde hånden oppe fikk muligheten til å svare. Det kan være flere grunner til dette, en av de kan være at uroen i klasserommet førte til at Oda avsluttet og fortsatte med Powerpointen. Oda kan også ha avslutte helklassedialogen fordi hun ønsket å bli ferdig med Powerpointen før timen var over, eller fordi hun følte at hun hadde fått gode nok svar av elevene som allerede hadde svart på spørsmålet. I Hess sin tekst peker hun på at de fleste helklassedialoger, observert i en studie gjort i 8. og 9.klasserom, gjennomført av Martin Nystrand et al, blir stoppet av læreren innen ett minutt har gått (Hess, 2004, s. 151). Hun legger frem argumentasjon på at dialogene ofte stoppes for tidlig av lærere, enten fordi læreren frykter for å miste kontrollen over dialogen, fordi han eller hun vil unngå kontroversene som autentisk diskusjon kan skape, eller fordi læreren rett og slett ikke er villige til å dele taletiden med elevene (Hess, 2004, s. 151-152). Dette problemet blir av Hess oppsummert som «the tendency of teachers to talk too much» (2004, s. 152) og går innenfor Hess sitt tredje kriterium som er: *3.Mesteparten av snakkingen skal komme fra elevene, ikke læreren* (2004, s. 154).

At lærere tar opp mesteparten av taletiden i en undervisningsøkt kan forhindre mulighetene elevene har til å delta, noe som kan gi elevene signaler om at deres innspill ikke er verdifulle eller viktige nok (Hess, 2004, s. 152). I observasjonsbeskrivelsen fra Oda sin time, fordeler læreren taletiden på mange elever. Dette gjorde hun ved å be elevene som ønsket å delta rakke opp hånda, for så å valg ut elevene etter tur. Dette fører til at det var mange som fikk kommet til orde og at det ikke bare var noen få elever som monopoliserer dialogen. I eksempelet fra Frode sin time, er Frode aktivt med i samtalen og styrer den slik at det er mange elever som får kommet til ordet. Frode trekker inn synspunkter og informasjon og styrer samtalen inn på faglig kurs, men han har ikke en monopoliserende rolle i samtalen og gir elevene mye talerom. Det siste jeg vil kommentere i observasjonsbeskrivelse av timen til Oda er tidsbruken, noe som også blir omtalt i Hess sitt fjerde kriterium: *4.Det er satt av nok tid til å kunne utforske en bestemt ide grundig, før man går videre til andre temaer eller ideer* (Hess, 154). I den observerte timen til Oda varer ikke helklassedialogen så lenge, og den blir som sagt stoppet før alle har kommet til orde. Det kan virke som Oda ikke føler hun har mer tid å bruke på helklassedialogen, da hun stopper den for å fortsette med powerpointen. Det kan

selvfølgelig, som nevnt over, være flere grunner til hvorfor hun stanset dialogen, men som Hess påpeker det blir ofte helklassedialoger stanset for tidlig (2004, s. 151-152). Hess argumenterer for at å sette av nok tid til å utforske et tema grundig, kan føre til at dialogen blir bedre (2004).

Oppsummering:

Lærerne i datamaterialet mitt fortalte om hvilke erfaringer de hadde med helklassedialoger i undervisningen. De forklarte hvorfor de opplevde at det å bruke helklassedialoger i arbeidet med å utdanne demokratiske medborgere, var en viktig, men også utfordrende metode. I observasjonene av lærernes undervisning utspilte det seg gode eksempler på hvordan lærerne jobbet med helklassedialoger. Ved hjelp av Hess sine syv kriterier for gode helklassedialoger, har jeg drøftet hvordan og hvorfor lærerne forklarer arbeidet med helklassedialoger som viktig men vanskelig. Hess legger frem funn som viser at elever som deltok i timer hvor det var mye bruk av diskusjoner, beskrev disse timene som mer lærerike, engasjerende og morsomme (Hess, 2004, s. 153). Dette er også et godt argument for mer bruk av helklassedialoger i samfunnsfagundervisningen. I overskriften til Hess sin artikkel stiles det spørsmål om alt arbeidet med helklassedialoger i samfunnsfagklasserom er verdt det (2004). Hess svarer på dette spørsmålet ved å si at helklassedialoger i samfunnsfag er vel verdt bryet (2004, s. 155). Det er fordi mange av spørsmålene som er mest betydningsfulle i samfunnsfag har flere og motstridende svar, og at bruken av helklassedialoger kan lære elevene hvordan de kan forholde seg til, orientere seg gjennom og evaluere konkurrerende påstander og bevisene de bygger på (Hess, 2004). Helklassedialoger kan også lære elevene å formulere og uttrykke sine egne oppfatninger og forståelse av et spørsmål eller en problemstilling, i tillegg til at den kan lære elevene å forklare argumentene sine, lytte til hvordan andre tenker og utfordre andres svar på en respektfull måte (Hess, 2004). Hess oppsummerer fordelene med helklassedialoger ved å si at de kort sagt kan hjelpe elevene til å forstå de kompliserte dimensjonene i en komplisert verden (Hess, 2004, 153). Dette underbygger påstanden om at helklassedialoger kan forbereder elevene på å bli demokratiske medborgere, som forstår, og kan handle aktivt i samfunnet vårt. Som en oppsummering kan en si at bruken av helklassedialoger i samfunnsfag kan beskrives som arbeidskrevende, men verdifullt.

4.3 «De stille elevene»: muntlighet og demokratisk medborgerskap

En ting jeg merket meg både i intervjuene og i observasjonene, var lærernes oppmerksomhet rundt hvordan «de stille elevene» kunne aktiveres slik at de fikk erfaring med deltagelse og dermed økt mulighet til å utvikle kommunikasjonsevner og demokratisk medborgerskap. I de aller fleste klasserom finnes det elever som ikke deltar i helklassedialoger. Dette kan det selvfølgelig være mange grunner til. Noen deltar ikke fordi de ikke vet hvordan, mens andre forstår ikke hvorfor de skal delta og ser rett og slett ikke verdien av å delta (Mercer & Littleton, 2007). Både Oda og Frode forteller om elever som nesten aldri, og elever som aldri snakker uoppfordret i timene. Disse «stille elvene» skal også utdannes til aktive demokratiske medborgere, og det er gjennom muntlig deltagelse i undervisningen denne utviklingen skjer. Oda og Frode forteller at det er utfordrende å få alle elvene til å delta i muntlige undervisningsaktiviteter, og at de ofte må ty til varierte opplegg og tilpasninger for å aktivisere alle elvene i samfunnsfagundervisningen.

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan lærerne i datamaterialet mitt forklarer arbeidet med å utdanne «de stille elevene» til demokratiske medborgere og hva jeg observerte at lærerne gjorde for å få dette til underveis i undervisningen. Det var spesielt to forhold som kom frem i lærernes forklaringer og undervisningspraksis, når det gjaldt å aktivisere «de stille elevene» til muntlig deltagelse. Disse to forholdene var:

- viktigheten av å lære alle elvene å delta muntlig.
- gruppearbeidets potensiale til utvikling av elevers demokratiske medborgerskap.

I det videre vil jeg gå nærmere inn på disse to forholdene.

Alle skal med! Viktigheten av å lære alle elvene å delta muntlig

I ny overordnet del av læreplanverket står det at demokrati og medborgerskap som tema skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det at det er skolen som skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi elevene kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle elver i skolen skal altså gjøres i stand til å bli aktive medborgere, og det er gjennom muntlig deltagelse i undervisningen at mye av denne utviklingen kan skje. Derfor er det som lærerne i datamaterialet mitt også påpeker, viktig å legge til rette for at alle elevene i en skoleklasse utvikler evner til å delta muntlig. Muntlighet er lagt frem som en

grunnleggende ferdighet, som er et nødvendig redskap for læring og faglig forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den nye læreplanen i samfunnsfag beskrives muntlige ferdigheter som det å kunne lytte til, tolke, formulere og fremme meninger, gi respons, diskutere med andre, å forstå andres meninger og å kunne stille oppklarende og utdypende spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dermed blir den grunnleggende ferdigheten muntlighet en avgjørende ferdighet for å oppnå demokratisk medborgerskap (Breivega et al., 2019; Dysthe et al., 2012; Hess, 2004; McAvoy & Hess, 2013; 2015; Mercer & Littleton, 2007; Solhaug, 2006).

Lærerne i datamaterialet mitt var bevisst den oppgaven de hadde med å utdanne alle elevene til demokratiske medborgere. Viktigheten av å inkludere alle elevene i samtale og dialog i klasserommet var noe begge lærerne poengterer i intervjuene. Frode sier for eksempel at:

«Ja, jeg må jobbe systematisk med deltagelse for det er ofte slik at kanskje to tredjedeler av klassen, vanligvis velger å være stille i helklassediskusjon, da må jeg tenke smart å bruke aktiviteter i par og mindre grupper for å få flere til å snakke».

Som Breivega et al. påpeker, handler demokratisk medborgerskap om fullverdig deltagelse (2019, s. 19). Å lære elevene at det er viktig å delta i muntlige undervisningsaktiviteter er en del av opplæringen til demokratisk medborgerskap. Det er avgjørende at elevene forstår at akkurat han eller hun er viktig for gruppens samspill og samhandling, og slik kan de også få forståelse av at deres deltagelse også er viktig for samfunnet de lever i. Lærere kan utdanne elever til demokratiske medborgere ved å gi elevene demokratierfaring og ved å lære elevene at de tilhører et fellesskap hvor de har mulighet og rett til å delta (Breivega et al., 2019; Stray, 2018).

I intervjuet stilte jeg spørsmål om hva læreren oppfattet var grunnen til at noen elever aldri deltok, eller deltok svært lite muntlig i samfunnsfagstimen deres? Og om læreren trodde at disse «stille elevene» ikke utvikler demokratisk medborgerskapskompetanse på samme nivå som de aktive elevene? Til det første spørsmålet svarte Oda:

«det er litt det jeg har sagt med at man er sjenert, redd for å si noe feil eller å bli ledd av og sånn, men man må jo prøve å vekke en slags interesse hos elevene da, for noen har bare lent seg tilbake og tenker at «snakkerollen» er det noen andre som har, fordi de klarer å si det så smart eller for at det er de som alltid snakker.»

Og til det andre spørsmålet svarte hun:

«Ja altså, jeg har hatt mange elever som ikke snakker foran klassen i det hele tatt, altså ikke i helklassedialoger eller fremføringer og sånn, men som viser god forståelse av hvordan demokratiet fungerer, og som er veldig flinke til å samarbeide i mindre grupper, så det handler liksom om å tilpasse undervisningen for de litt mer sjenerte elvene også.»

Begge lærerne tar bevisst i bruk andre metoder slik at alle elevene skal bli aktivisert. I timene jeg observerte var det mye bruk av læringspartner og varianter av I-G-P-metoden. Da får elevene tid til å forberede seg, prøve seg ut for en annen elev eller en liten gruppe, før eleven presenterer det i plenum. Som vist over skriver Hess at kvaliteten på en diskusjon sannsynligvis vil være høyere når elevene har forberedt seg på å delta (2004, s. 153-154). Dette kan spesielt støtte elver som er nervøse, fordi de ofte er usikre på om de har riktig eller nok kunnskap til å delta.

I sitatet av Oda over, forklarer hun at noen elever bare lener seg tilbake fordi de oppfatter at det er mange andre som kan si det bedre og som ofte tar «snakkerollen». Dette er noe Mercer og Littleton peker på som hemmende, de skriver at utdanningen bør veilede elevene i hvordan og hvorfor de skal snakke sammen og delta i helklassesamtaler (2007). De legger frem et råd til lærere som ønsker å få flere elver i tale. Rådet er at læreren kan opprette samtaleregler i klasserommet og arbeide med å gi elvene forståelse av disse reglene, for slik å kunne støtte og gi trygghet til de stille elevene (Mercer & Littleton, 2007). Som vist i forrige delkapittel, legger Hess frem mange faktorer som ofte kan hindre en god klasseromsdialog å oppstå, og en av disse er når det er få elver som velger å delta, eller når noen elver deltar for mye, og rett og slett monopoliserer diskusjonen (2004). Læreren må sørge for at det ikke skjer en monopolisering av klasseromsdialogene, og det kan de gjøre ved å vise elevene at alle stemmer og meninger er viktig og ønskelige. Læreren må også være oppmerksom på hvem som skal få snakke når og passe på at alle kommer til orde. Det kommer frem, både i intervjuene og i observasjonene, at lærerne i mitt datamateriale er beviste på dette. Lærerne tilpasser undervisningen sin slik at de «stille elvene» blir inkludert. For eksempel ved å bruke læringspartnere før en helklassedialog, ved å gi elevene valget om å delta i fremføringer og ved å bruke fagsamtaler og små samtalegrupper. Frode sier i intervjuet at:

«Jeg vil ikke tvinge elever til å snakke, da prøver jeg heller å tilpasse med mindre grupper eller at de kan snakke med meg alene».

Frode forteller her at han ikke ønsker å tvinge noen til å delta muntlig. Dette snakker også Oda litt om, hun forteller at hun ikke vil presse noe til å delta muntlig, og at hun dessuten ofte

merker på prøver og andre vurderingssituasjoner at elever som sjeldent deltar i samtaler i klasserommet, har fått med seg mye av stoffet som er blitt diskutert og samtalt om, og at de derfor viser gode evner til å lytte. Å kunne lytte til andres utsagn er en viktig del av den muntlige kompetansen som skal utvikles hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

I *NOU 2011: 20 Ungdom, makt og medvirkning* nevnes det en annen og kanskje litt glemt side ved demokratiet, nemlig retten til å la være å engasjere seg personlig (2011). Alle har rett til å velge å ikke delta, det er fordi et demokrati også innebærer retten til å la seg representere av andre (NOU 2011: 20, 2011). Men det er likevel slik at skolen skal sørge for at elevene går ut av den med de ferdigheter og kunnskaper som trengs for reelt å kunne være delaktige i både politikk og samfunnsliv, og i beslutningsprosesser som angår dem personlig (NOU 2011: 20, 2011). Derfor er det viktig at alle elevene, også «de stille elvene», får opplæring i demokratiske prosesser, og utvikler kompetanse i demokratisk medborgerskap. Men som Frode forteller, er det viktig at eleven ikke får negative opplevelser i situasjoner hvor de ikke ønsker å snakke. Lærerne i mitt datamateriale klarer å tilpasse undervisningen sin slik at disse elevene kommer til orde på andre måter. Oda forteller i det andre sitatet over, at hun tror elever som ikke deltar i helklassedialogene i timen hennes, likevel utvikler demokratisk medborgerskapskompetanse, fordi disse elevene får mulighet til å delta på andre måter. Både Oda og Frode tilpasser og differensierer undervisningen sin slik at alle elevene får erfaringer med muntlig deltagelse og mulighet til å utvikle demokratisk medborgerskapskompetanse.

Gruppearbeidets demokratiske potensial

Som nevnt over, kom det i de observerte timene frem at lærerne ofte tok i bruk andre metoder enn helklassedialog, slik at de elevene som ikke deltok i samtaler i klasserommet, skulle bli aktivisert på andre måter. Frode fortalte i intervjuet at han var obs på at det ikke skulle bli et overforbruk av helklassedialoger i undervisningen, fordi det kunne ekskludere elevene som aldri deltok i disse. Han tok derfor i bruk andre former for muntlige undervisningsmetoder, slik at «de stille elvene» også ble deltagende i muntlig aktivitet i undervisningen. I det videre vil jeg trekke inn hvordan arbeid i mindre grupper, kan være en god metode for å aktivisere elevene som aldri deltar i helklassedialogene.

Jeg vil gi et eksempel på Frodes bruk av gruppearbeid fra en av timene jeg observerte hos han:

Elevene ble delt i grupper på 3 og 3, og fikk i oppgave å lage informasjonsplakater om ulike ideologier. Frode fordelte elevene i grupper og gav de et ark med oppgavebeskrivelsen. Elevene fikk resten av timen til å lage plakaten. Frode opplyste om at de som ville kunne vise frem og presentere plakaten de hadde laget, til resten av klassen, i slutten av timen. Frode gikk rundt, hjalp og snakket med elevene mens de jobbet. Tre av gruppene viste frem plakaten sin på slutten av timen.

Gruppearbeidet i observasjonsbeskrivelsen over, ser ut til å fungere godt. I gruppearbeid må elevene snakke sammen og samarbeide om fordelingen av ulike arbeidsoppgaver. Dermed får elevene erfaring med å diskutere, argumentere for meningene sine, lytte til andres meninger og komme til enighet for eksempel når de skal bestemme innholdet og utformingen av plakatene de skal lage.

Koritzinsky mener gruppearbeid er en god metode for å aktivisere alle elevene til muntlig samarbeid, fordi det ofte forgår innenfor en ramme av en viss trygghet, forutsigbarhet og struktur (2014, s. 182-183). Koritzinsky skriver at grupper i samfunnsfagtimer kan fungere som gode diskusjonsforumer, fordi det ofte er flere elever som tør å uttrykke det de mener i mindre grupper enn i helklassedialoger (Koritzinsky, 2014).

Gruppearbeid i samfunnsfag blir av Koritzinsky beskrevet som både metodisk og faglig (2014, s. 183). Han forklarer at det både er metodisk og faglig fordi elevene får ferdighetstrening ved å delta i gruppearbeidet, samtidig som de også får økt innsikt i og forståelse for gruppedannelse og gruppearbeid som sosiale fenomener slik de også fungerer utenfor skolen (Koritzinsky, 2014, 182-183). I timen til Frode gir gruppearbeidet elevene erfaringer med ulike problemer og situasjoner som kan oppstå når de skal samarbeide om et prosjekt. For eksempel er det en gruppe som bruker en god del tid på å bli enig om hvilken farge plakaten skal ha og andre spørsmål rundt utseende og designingen av plakaten. I slike diskusjoner får elevene erfaring med problemløsning, konflikthåndtering og det å klare å komme til enighet. Derfor kan bruk av gruppearbeid som metode i samfunnsfagundervisning fungere som en opplæring i ulike demokratiske prosesser (Koritzinsky, 2014).

Koritzinsky skriver også at mange av problemene som kan oppstå i gruppearbeid er de samme som oppstår i helklassedialoger (2014, s. 183). Dette er blant annet mange av de samme problemene som Hess tar opp, som jeg har beskrevet i delkapittelet over. Særlig det med at

lærerne kan miste kontrollen, at det fort kan bli mye rot og mindre læring, at enkelte elver kan bli dominerende, at andre elever blir passivisert eller velger rollen som "gratispassasjerer" og at stoffet ikke blir nok bearbeidet, fagorientert og samordnet (Hess, 2004; Koritzinsky, 2014). Derfor vil mange av rådene for helklassedialoger gjelde for gruppearbeid også, spesielt rådet som belyser viktigheten av at læreren har forberedt seg selv, gruppeoppgavens tema og eleven på en god nok måte (Hess, 2004). I en gruppeoppgave hvor elevene skal samarbeide om et svar, en fremføring eller et felles arbeid, kan Englund sine fem punkter for en dialogdidaktikk også bli gjort gjeldende. Spesielt med tanke på elevenes evner til å være tolerante, ha respekt og gi rom for andres meninger og synspunkter (Solhaug, 2006). Når lærerne snakker om hvordan de legger til rette for at «de stille elevene» også skal få mulighet til å delta i muntlige undervisningsaktiviteter i klasserommene, understreker begge lærerne klasse miljøet som en viktig faktor. Dette er også en viktig forutsetning både hos Englund, Iversen og Hess (Englund, 2006; Hess, 2004; Iversen, 2014).

Det siste av Englunds fem punkter for dialogdidaktikk handler om at elevene skal få erfaring med å gjennomføre reelle augmentative samtaler uten læreren til stede (Solhaug, 2006, s. 240). Når lærerne benytter seg av gruppearbeid kan dette punktet oppfylles, spesielt hvis gruppearbeidet er et prosjekt som går over en lengere periode (Koritzinsky, 2014). Jeg har vært inne på hvorfor det å diskutere og samarbeide på egenhånd er positivt for elevenes utvikling av demokratisk medborgerskap, i det første delkapittelet. Men Koritzinsky legger også vekt på at prosjektarbeid kan være svært nyttige i samfunnsfagundervisningen. Det er fordi prosjektarbeid ofte innebærer at elevene er aktive i innsamling, bearbeiding og presenteringen av lærestoffet (Koritzinsky, 2014, s. 208). Prosjektarbeid kan i tillegg formes som tverrfaglig prosjekter, og inneholder undersøkende og oppgaveløsende utfordringer for elevene (Koritzinsky, 2014, s. 204-205). Om prosjektarbeidet er tverrfaglig kan det føre til at elevene får større forståelse for de mange sammenhengene mellom ulike nivåer og prosesser i samfunnet vårt (Koritzinsky, 2014, s. 206-207). Det kan også utvikle elevenes kompetanse for arbeidslivet og gi elevene erfaring med demokratiske kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Koritzinsky, 2014, s. 207). Mange gruppe- og prosjektarbeid i samfunnsfag kan dermed bidra til at flere elver får en opplæring i demokratisk medborgerskap (Koritzinsky, 2014, s. 206-207). Koritzinsky legger til at samfunnsfag er spesielt godt egnet for å gi elevene erfaring med prosjektarbeid fordi aktuelle samfunnsspørsmål og utfordringer kan brukes som passende og gode emner i et slikt arbeid (2014, s. 207).

Oppsummering:

Det er viktig at lærere kan ta i bruk mange forskjellige metoder og aktiviteter i arbeidet med muntlighet i klasserommet. At de kan differensiere og tilpasse undervisningen slik at alle elever, også «de stille», vil få erfaring med deltagelse i dialog og diskusjon. Det er fordi deltagelse i dialog og diskusjon er en fruktbar måte å utvikle elevenes demokratiske medborgerskapskompetanse på. Begge lærerne i datamaterialet mitt er oppmerksomme på «de stille elevene» sin utvikling av demokratisk medborgerskap og legger til rette for en differensiert undervisning hvor også de får mulighet til å delta muntlig. Å bruke gruppearbeid i samfunnsfag blir av Koritzinsky beskrevet som svært nyttig både for å få med alle elevene i samtaler og muntlig samhandling, for faglig læring og for læring av demokratiske prosesser, og dermed også for opplæringen av demokratiser medborgere (2014, s. 182-184). Koritzinsky understreker også at tverrfaglige gruppearbeid kan føre til gode læringsmuligheter og demokratiserende muligheter for elevene (Koritzinsky, 2014, s. 208). Tverrfaglig arbeid er også lagt frem som viktig i fagfornyelsen, og det skal bli spennende å se hvordan dette arbeidet praktiseres i samfunnsfagundervisningen de kommende årene.

5. Avslutning

5.1 Målsetning med masteroppgaven

Målsettingen med denne masteroppgaven har vært å finne svar på hvordan et utvalg samfunnsfaglærere forholder seg til, og fører en muntlig undervisning som skal bidra til å styrke elevenes demokratiske medborgerskap i samfunnsfagundervisningen. Jeg har stilt spørsmål til hva lærerne mener om påstanden om at bruken av muntlige undervisningsaktiviteter kan styrke utviklingen av demokratisk medborgerskap hos elevene. Jeg har også sett på hvordan lærerne i datamaterialet mitt bruker muntlige undervisningsaktiviteter i egen undervisning. I teorikapittelet tydeliggjøres sammenhengen mellom utdanning og demokrati. Det kommer frem at demokratiet er avhengig av vedlikehold, og at dette vedlikeholdsarbeidet starter i skolen. Skolens kanskje viktigste oppgave er å sørge for at alle elever utvikler et demokratisk medborgerskap med forståelse av, og kompetanse til aktiv demokratisk deltagelse. Hovedtemaet i denne oppgaven har altså vært demokratisk medborgerskap, hvor jeg har sett på sammenhengen mellom dette, og en muntlig undervisning i samfunnsfag. I denne oppgaven har jeg vist hvordan samfunnsfaglærerne Oda og Frode har omtalt dette arbeidet og hvordan deres undervisningspraksis har vektlagt en muntlig undervisning.

5.2 Oppsummering av hovedfunn

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å tydeliggjøre hvordan arbeidet med å utvikle demokratisk medborgerskap gjennom muntlig undervisning gjøres, oppleves og forklares av samfunnsfaglærere. Lærerne i datamaterialet mitt viser at de er opptatt av å føre en undervisning som kan utvikle elevenes demokratiske medborgerskap. Begge lærerne har mye innslag av muntlighet i undervisningen. De tar i bruk ulike muntlige undervisningsaktiviteter hvor muntlighet blir et verktøy for læring av demokratiske verdier, fagstoff, kommunikasjonsferdigheter, utviklingen av et meningsmangfold, kritisk tenking, undersøkning av problemstillinger fra ulike sider, kompromissbygning og håndtering av uenighet. Begge lærerne varierer bruken av muntlige undervisningsmetoder, og tilpasser og differensierer undervisningen for å sørge for at de får med seg alle elevene, også «de stille». Begge lærerne legger frem gruppearbeidet som en god metode for å aktivisere «de stille elevene». Lærerne gir også oppmerksomhet til klassemiljøet i samfunnsfagklasserommet, og viser forståelse av at dette er en forutsetning for å lykkes med muntlig undervisningsaktiviteter som kan gi elevene kunnskap om og erfaringer med demokratiske

prosesser, som igjen kan føre til utviklingen av et demokratisk medborgerskap. Jeg har også, gjennom datamaterialet, vist at en undervisning om, for og gjennom demokratisk deltagelse er viktig for elevenes utvikling av demokratisk medborgerskap (Berge & Stray, 2012).

I denne oppgaven kommer det frem at det er mange forskjellige muntlige undervisningsaktiviteter som kan gi gode muligheter for elevene å delta. Lærerne forklarer at de opplever muntlighet som et viktig verktøy for utdanning av demokratiske medborgere. De poengterer at det er viktig at samfunnsfagundervisningen har mye og varierte innslag av muntlige undervisningsaktiviteter. De forteller også at dette arbeide kan være utfordrende, spesielt i arbeidet med helklassedialoger. Men helklassedialoger blir også beskrevet som verdifulle, og gjennom Hess sine kriterier for gode helklassedialoger, understrekes fordelene med bruk av denne metoden i undervisningen. Begge lærerne er beviste i arbeidet med muntlighet og demokratisk medborgerskap. De forteller og reflekterer over ulike erfaringer de har med muntlige undervisningsmetoder, hva som fungerte bra og hva som ikke gikk så bra, men som de lærte av og forbedret. Undervisningen til lærerne inneholdt mange gode og varierte arbeidsmåter.

Gjennom ulike bidrag fra blant annet Stray, Sætra & Sætra, Berge & Stray, Fjeldstad & Mikkelsen, Koritzinsky, Hess, Englund, Solhaug, Iversen, Mercer & Littleton, Dysthe et al, Breivega et al og Aashamar et al og ikke minst fra de to lærerne Oda og Frode, har jeg vist at muntlig deltagelse i undervisningen er av stor betydning for elevers utvikling av demokratisk medborgerskap, og at samfunnsfaglærere som er bevist sin praksis, benytter seg av mange ulike muntlige metoder og som ikke er redd for å prøve ut og reflektere rundt egen praksis, kan oppfylle oppdraget om å forberede elevene på et aktivt liv som demokratiske medborgere.

5.3 Didaktiske implikasjoner

Ut ifra funnene i denne oppgaven kan jeg presentere noen didaktiske implikasjoner for samfunnsfaglærere. En implikasjon er at elevene trenger å trene både på det å komme til enighet og det å være uenig i samfunnsfagundervisningen. Læreren kan planlegge dialoger og diskusjoner som enten har som mål å utspille seg som for eksempel en deliberativ samtale, hvor elevene helst skal komme til enighet. Eller så kan samfunnsfaglæreren utnytte det mangfoldet en skoleklasse har, og planlegge diskusjoner som kan øve elevene opp til å delta i

meningsbryting, kontroversielle spørsmål med ulike synspunkter og å forholde seg til et klima med uenighet.

En annen implikasjon handler om at muntlighet også kan handle om å utvikle elevenes ferdighet til å lytte. Det å gi elevene mulighet til å delta i helklassedialoger, grupper og med læringspartner kan være nyttig for å oppøve elevenes lytteferdigheter og for å få alle elevene til å delta muntlig i samfunnsfagundervisningen.

En siste implikasjon av funnene mine er at muntlighet er noe som oppøves i en prosess som tar tid. Derfor skal man som samfunnsfaglærer, ikke gi opp vis for eksempel en helklassedialog ikke går helt som den skal. Samfunnsfaglærere har gode muligheter til å gjøre elevene vant med å delta muntlig i undervisningen, ved å modellere og lære elevene kommunikasjonsferdigheter, ved å opparbeide et godt klassemiljø og ved å utvikle en undervisning som kan gi elevene kompetanse til å delta muntlig på skolen og senere i livet.

5.4 Videre forskning

I Norsk sammenheng er det lite forskning innenfor samfunnsdidaktikk som har tatt for seg hvordan lærerne oppfatter sammenhengen mellom utviklingen av demokratisk medborgerskap og muntlighet i samfunnsfagundervisning. Det kunne derfor vært interessant å gjennomføre en større og dypere studie av dette, enn det jeg har gjort i denne oppgaven. Det kunne også vært interessant å undersøke hvilken betydning elevene mener muntlighet har for deres demokratiopplæring. Det kunne også vært svært interessant å se nærmere på hvordan det tverrfaglige samarbeidet rundt de tre nye temaene som er utviklet i forbindelse med fagfornyelsen gjennomføres i praksis. Dette kunne for eksempel blitt studert gjennom et fokus på hvordan tverrfaglig jobbing i skolen kan øke elevenes demokratiske medborgerskapskompetanse.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L., og Stray J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Breivega, K. M., Rangnes T. E., og Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I Breivega, K. M. & Rangnes T. E. (red.), *Demokratisk danning i skolen*. (s.15-33) Universitetsforlaget.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. og Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ebbesen, A. G. (2009). Mirakelkur eller dannelsingsprosjekt? Pedagogikk i praktisk-pedagogisk utdanning. I Fladmoe, H. , Mikkelsen, R. (red.), *Lektor - adjunkt - lærer artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 25–50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Englund, T. (2004). Skola för deliberativ demokrati? I Aasen, P., Foros, P. B. og Kjøl, P. (red.), *Pedagogikk og Politikk. festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september* (s. 249–270). Oslo: Cappelen.
- Englund, T. (2006). Deliberative Communication: A Pragmatist Proposal. *Journal of Curriculum Studies* 38(5), 503–520. <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>
- Englund, T. (2012). To live educationally - to develop curriculum in line with cosmopolitan inheritance. *Contribution to the Symposium on "Cosmopolitanism, Communication and Citizenship Education" at the American Educational research Association Conference*. Vancouver. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/279335808_To_live_educationally_-_to_develop_curriculum_in_line_with_cosmopolitan_inheritance
- Ezzati, R. T. og Erdal, M. B. (2018). Do We Have to Agree? Accommodating Unity in Diversity in Post-Terror Norway. *Ethnicities* 18(3), 363–384. <https://doi.org/10.1177/1468796816684145>
- Fjeldstad, D. og Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforbereidelse – konvensjon og kritikk. I Briseid L. G. og Arneberg, P. (red.), *Fag og danning mellom individ og felleskap* (s. 125-141). Bergen: Fagbokforlaget.

- Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Kalleberg, R. (red). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hess, D. E. (2004). Discussion in Social Studies: Is it Worth the Trouble? *National Council for the Social Studies*, 151–155. Hentet fra: <https://www.socialstudies.org/publications/socialeducation/march2004/discussion-in-social-studies-is-it-worth-the-trouble>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D. E., & McAvoy, p. (2015). *The political classroom: evidence and ethics in democratic education*. New York: Routledge.
- Institutt for samfunnsforskning. (2020). Sivilsamfunn. Hentet 21. april 2020 fra: <https://www.samfunnsforskning.no/vi-forsker-pa/sivilsamfunn/>.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2016). Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. *Dembra: Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme*. 2016(1), 22–35. Hentet fra http://dembra.no/wp-content/uploads/2016/09/Dembrahefte_2016_1.pdf
- Jacobsen, D. I., og Postholm, M. B. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. og Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* Meld. St. 28 (2015–2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). «Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen». Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- McAvoy, P. og Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry* 43(1), 14–47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon, Avon, England; Philadelphia: Multilingual Matters.
- Mercer, N. og Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. London ; New York: Routledge.

- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research* 66 (3), 745-758. Hentet fra https://www.ihs.ac.at/publications/pol/pw_72.pdf
- NOU 2011: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/>
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I- Kunnskapsgrunnlaget*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Samuelsson, M. (2016). Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions. *Democracy and Education*, 24 (1), Article 5, s. 1-9. Hentet fra <https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1227&context=home>
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I Turmo, A. & Elstad, E. (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 227-242). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2009). *DEMOKRATISK MEDBORGERSKAP I NORSK SKOLE?*. (Doktoravhandling) Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence=>
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I Wittek, L. og Stray, J. H. (red.), *Pedagogikk en grunnbok* (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole* 18(3). Hentet 30. april 2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolens-samfunnsmandat/>
- Svenkerud, S., Klette, K. og Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education* 2012(32), 35-49. Hentet fra https://www.idunn.no/np/2012/01/opplaering_i_muntlige_ferdigheter
- Sætra, E., og Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education* 2019. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-slags-medborger-en-undersokelse-av-lareres-ideer-om-opplaring-til-demokrati-og-medborgerskap-i-skolen/>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm.

- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29. august). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/contentassets/c60e220c9c134eff96fdc53a7d79781a/hva-er-fagfornyelsen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=703>.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Aashamar, P. N., Mathé, N. E. H. og Brevik, L. M. (2018). Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet. *Bedre skole* 2018(3) Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/diskusjon-som-flerfaglig-demokratisk-ferdighet/>

Vedlegg

Vedlegg 1:

Informasjonsskriv til foreldre og foresatte

Dette er et informasjonsskriv som deles ut til foreldre og foresatte for klasse (.....), ved ... ungdomsskole.

Dette skrive sendes ut fordi det skal foretas observasjon i klasserommet til klasse (....). Denne observasjonen gjøres i forbindelse med datainnsamling til en masteroppgave som skal skrives ved Universitetet i Oslo våren 2020. Masteroppgaven skrives innenfor samfunnsfagdidaktikk og har som mål å undersøke samfunnsfaglæreres erfaringer rundt demokratisk medborgerskap og muntlighet i samfunnsfag.

Jeg skal derfor observere samfunnsfaglæreren til klasse (...) i to samfunnsfagstimer denne høsten.

Om det er noe dere lurer på angående mitt masterprosjekt eller detaljer rundt observasjonen, så kan dere ta kontakt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet? *Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo* er ansvarlig for prosjektet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller observasjonene jeg gjør i klasserommet, ta kontakt med:

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved å ta kontakt med **prosjektansvarlig: Anne-Tone Johansen**, e-post: annetonej@gmail.com, tlf: 46775639.
- **Kontaktopplysninger til veileder: Silje Førland Erdal**, e-post: s.f.erdal@ils.uio.no, tlf: 95 88 20 62.
- Vårt personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen: *Anne-Tone Johansen*

Vedlegg 2:

Vil du delta i et forskningsprosjekt om:

- Demokratisk medborgerskap og muntlig undervisning i samfunnsfag

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke samfunnsfaglæreres erfaringer rundt demokratisk dannelse og muntlighet i samfunnsfag. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg går på lektorprogrammet ved UiO, som er et 5-årig studieløp. Jeg er nå inne i mitt siste år og skal i den anledning skrive en 30 studiepoengs masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk.

Jeg ønsker å undersøke samfunnsfaglæreres erfaringer rundt demokratisk dannelse og muntlighet i samfunnsfag.

Et av skolens oppdrag er å utdanne demokratiske medborgere, noe som blant annet konkretiseres i beskrivelsen av formålet med samfunnsfaget, og i opplæringsloven. «Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking.» (Utdanningsdirektoratet, 2013). I Opplæringsloven står det at opplæringen skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåter (1998, § 1-1). Som lærer, og kanskje spesielt som samfunnsfaglærer, har en altså en oppgave om å stimulere og gi elevene erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse. Mitt ønske er å se på hvordan samfunnsfaglærere tar i bruk muntlige undervisningsaktiviteter i sitt forsøk på å oppfylle denne oppgaven og hvordan lærerne vil beskrive sine erfaringer med samfunnsfagets oppgave. Demokratisk dannelse og muntlighet i samfunnsfag blir derfor temaet i denne oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette masterprosjektet har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign, hvor jeg skal bruke intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder. Dette har jeg valgt på bakgrunn av min problemstilling. Dette valget er gjort for at jeg skal kunne gå i dybden og få mer utfyllende svar, informasjon og opplysninger fra informantene. Jeg ønsker å bruke to til tre ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag, som informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et Semi-strukturert kvalitativt forskningsintervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Dine svar fra intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker og lagret på min private datamaskin, det vil ikke bli lagret «online».

Jeg ønsker også å observere en av dine undervisningsøkter i samfunnsfag. Under observasjonen vil jeg ta notater for hånd. Disse notatene skal heller ikke lagres «online» og vil heller ikke bli delt med andre.

Før observasjonen i klasserommet vil jeg opplyse foreldre om at de kan få informasjon om hensikten med observasjonen på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er meg Anne-Tone Johansen og veileder Silje Førland Erdal som vil ha tilgang til de innsamlede opplysningene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, f.eks. «Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg kun ha disse opplysningene lokalt på min private datamaskin og unngå å laste det opp online.
- De deltakende informantene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2020. Ved prosjektslutt vill alle personopplysninger, opptak og annen innsamlet informasjon slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,

- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS)* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved å ta kontakt med *prosjektansvarlig: Anne-Tone Johansen*, e-post: annetonej@gmail.com, tlf: 46775639.
- *kontaktopplysninger til veileder: Silje Førland Erdal*, e-post: s.f.erdal@ils.uio.no, tlf: 95 88 20 62.
- Vårt personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Silje Førland Erdal

Anne-Tone Johansen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*samfunnsfaglæreres erfaringer med demokratisk medborgerskap og muntlighet i samfunnsfag?*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3:

Intervjuguide, individuelt intervju

1. Informasjon

Her skal jeg fortelle litt om temaet, bakgrunnen og formålet med intervjuet og masteroppgaven.

Jeg skal forklar hva intervjuet skal brukes til, forklare taushetsplikten min og at alt som blir sagt anonymiseres. Så skal jeg spørre om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål.

2. Introspørsmål

1. Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag på ungdomsskolen?
2. Hvilke klasser er det du har undervist i mest?
3. Hvordan synes du det er å undervise i samfunnsfag?
4. Hvilket fag er det du best liker å undervise i?
5. Hvilken undervisningsmetode liker du best å bruk i undervisningen?

3. Substansspørsmål:

6. Hva innebærer det å være muntlig aktiv i samfunnsfag?
7. Hvor ofte tar du i bruk muntlige undervisningsaktiviteter i samfunnsfagundervisningen?
8. Hvordan vil du beskrive ditt arbeid med muntlighet i undervisningen?
9. Hvordan vil du forklare den muntlige deltagelsen i klasserommet til vanlig?
10. *I Ny overordna del er det skrevet at «Samfunnskunnskap skal leggje grunnlaget for at elevane blir aktive medborgarar som tek vare på og vidarefører grunnleggjande demokratiske verdiar som medråderett, likestilling, ytringsfridom og respekt for menneskerettane.» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hva er dine tanker om samfunnsfagets oppgaver, hvilke type undervisningsformer og aktiviteter tenker du kan bidra til at undervisningen oppfyller disse oppgavene?*
11. Hvilke opplevelser og erfaringer har du med forskjellig arbeid med muntlighet i samfunnsfag?
12. Kan du beskrive hvilken betydning du mener muntlighet har for å gi elevene kompetanse til å bli engasjerte og kritisk tenkende deltagere i samfunnet?
13. Hvordan vil du beskrive den muntlige deltagelsen i helklasse-samtaler i din klasse (og tidligere klasser om mulig?)

- a. I hvilken grad vil du si at den muntlige dialogen i helklasseundervisning kan beskrives som demokratifremmende?
 - b. Har du noen forklaring eller ide om hvorfor det er slik, hva er det som fungerer/eller ikke fungerer?
14. Hvordan vil du si at du legger til rette for at alle elevene i klassen lærer å kommenter, drøfte og reflektere over temaer i helklassesettinger?
15. Opplever du at elevene dine har respekt for andres meninger og oppfatninger i helklassesamtaler? Og hvordan vil du si at du jobber for å skape et meningsmangfold der alle elever føler at de kan si sin mening?
16. Hva oppfatter du at er grunnen til at noen elever aldri deltar, eller deltar svært lite muntlig i samfunnsfagstimene? Og tror du disse «stille» elevene ikke utvikler sin demokratiske kompetanse på samme nivå som de aktive elevene?
17. Hvilken betydning tror du muntlighet i samfunnsfag har for elevenes demokratiske dannelse og utvikling til å bli aktive medborgere senere i livet?
 - a. Ut ifra dine opplevelser og erfaringer som samfunnsfaglærer, vil du si at arbeid med muntlighet i samfunnsfag har potensialet til å føre til utviklingen av demokratisk medborgerskap?

4. Avslutning

- Avslutt med å be om en mulig sluttkommentar
 - Oppsummere svarene om noe er uklart
18. Har jeg forstått deg riktig (oppsummere noen av svarene)?
 19. Er det noe du vil legge til, eller noe du kommer på nå som du vil rette på eller tilføye.

Litteraturliste:

Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag. Hentet 10. mai 2019, fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=703>

Vedlegg 4:

Observasjonsskjema

Observasjonsskjema				
Dato	Antall elever i klasserommet	Observasjonen startet kl	Observasjonen sluttet kl	Klassetrinn:
Timens tema:				
Læreren åpner for muntlig deltagelse:			Notater:	
Elevenes muntlige deltagelse:			Notater:	
Bruk av muntlige undervisningsaktiviteter:			Notater:	
Muntlig dialog i helklasseundervisning:			Notater:	
Annet:			Notater:	
Kort beskrivelse av timen:				

Koder:

L: lærer

E: elev

Spm: spørsmål

PP: PowerPoint