



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Kjerneelementet undring og utforskning i samfunnsfag, skal vi prate om det?**

En kvalitativ studie om hvordan lærere og elever bruker og forstår kjerneelementet undring og utforskning i samfunnsfag med utgangspunkt i dialogbasert læring.

Markus Strand & Rebekka T. Isaksen

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn, LER-3904, mai 2022



## Forord

Etter fem år, 22 eksamener og uendelig mange minner sitter vi nå med en ferdig masteravhandling klar til levering. Prosessen med å skrive masteravhandlingen har bestått av hele følelsesregisteret, og til tider alle følelsene på en og samme tid. Tusen takk til veilederen vår Torun Granstrøm Ekeland for at du har gitt oss fotfeste når vi selv har ment at vi har svevet på skyer. Du har gitt flotte konstruktive tilbakemeldinger som har fått oss til å tenke selv med de små grå vi har. Takk for at du sørget for at vi holdt fokus gjennom hele prosessen!

Vi vil rette en takk til alle informantene våre, elever som lærere. Takk for gode samtaler, nye perspektiver og nysgjerrighet til forskningen vår.

Til gjengen på masterkontoret; takk for musikkbingo, kaffepauser, gode sitater og faglige (og ufaglige) diskusjoner rundt lunsjbordet.

Ytre Ramfjord Veikro, Hamna TacoHouse og Børre Bilservice; takk for at dere har stilt opp med middager, oppmuntrende ord og bilutleie. Dere har gjort masterskrivingen lettere på hver deres måte!

Etter fem år, 22 eksamener og nå en ferdig skrevet masteravhandling; Takk for oss Tromsø.



## Sammendrag

I denne kvalitative studien har vi forsket på hvordan kjerneelementet undring og utforsking blir brukt og forstått av et utvalg lærere og elever på ungdomstrinnet, med utgangspunkt i dialogbasert læring. Fagfornyelsen fra 2020 inkluderte kjerneelementer i alle fag som byggesteiner i de ulike fagene. I samfunnsfag er undring og utforsking en byggestein som skal prege undervisningen. Ettersom kjerneelementet er nytt, vil vi i denne studien utforske hvordan det blir brukt og forstått i dagens skole med utgangspunkt i dialogbasert læring.

Basert på hensikten til studien skal vi besvare problemstillingen; *På hvilke måter forstås og brukes undring og utforsking i samfunnsfaget med utgangspunkt i dialogbasert læring?* Vi har valgt å konkretisere problemstillingen med tre forskningsspørsmål som blir besvart gjennom intervju av et utvalg lærere og elever på ungdomstrinnet, samt observasjoner fra samfunnsfagundervisning. Studien er en kvalitativ studie med fenomenologisk tilnærming og intervjuene er gjort med en semistrukturert tilnærming, hvor elevene ble intervjuet i grupper og lærerne individuelt.

Resultatene fra studien viser at alle lærerinformantene mener at elevene må få muligheten til å undre og utforske i samfunnsfaget. Lærerne og elevene trekker frem diskusjon og spørsmål som metoder for å skape dialog i klasserommet. Dette blir også styrket av egne observasjoner av at åpne spørsmål blir brukt i samfunnsfagundervisningen. Interesse og nysgjerrighet blir først og fremst trukket fram av elevene som en drivkraft til å ville undre og utforske, og lærerne mener at det er et bindeledd fra å undre til å utforske. Gode relasjoner i klasserommet mellom elevene og lærer-elev blir også poengtert som en forutsetning for at en skal kunne benytte dialogbasert læring i klasserommet. Til slutt blir også samfunnsfagets egenart og lærerens fagkompetanse trukket fram som sentrale poenger fra informantene.

Studien viser at kjerneelementet undring og utforsking er en byggestein i samfunnsfaget. Likevel er det spørsmål knyttet til hvorvidt det er bevist eller ubevisst valg av lærerne å benytte det i planlegging og gjennomføring av undervisning. Dialogbasert læring blir aktivt brukt av lærere og elever, og det kommer fram gjennom studien at det skaper muligheter til å kunne benytte kjerneelementet undring og utforsking i samfunnsfagundervisningen. Dette igjen viser også hvordan kombinasjon av kjerneelementet og dialogbasert læring kan bidra til dybdelæring, og ikke bare kunnskapsoverføring.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling .....	2
2	Teori .....	3
2.1	Dialogbasert læring .....	3
2.1.1	Tidligere forskning .....	5
2.1.2	Dialog preget av spørsmål.....	7
2.1.3	Dialog preget av diskusjon.....	8
2.1.4	Induktiv og deduktiv tilnærming til undervisning.....	8
2.2	Undring og utforskning i samfunnsfag.....	10
2.2.1	Tidligere forskning .....	12
2.2.2	Kjerneelementet i læreplanen.....	13
2.2.3	Dybdelæring .....	15
3	Metode.....	17
3.1	Forskningsdesign.....	17
3.2	Observasjon av undervisning .....	19
3.3	Kvalitative intervju.....	22
3.3.1	Gruppeintervju av elever .....	24
3.3.2	Individuelt intervju av lærere .....	26
3.4	Analysemetode .....	27
3.5	Studiens troverdighet.....	32
3.5.1	Reliabilitet og validitet .....	33
3.5.2	Forskningsetikk .....	34
4	Presentasjon av datamaterialet .....	36
4.1	Hvordan forstås kjerneelementet av lærere og elever? .....	37
4.2	Hvordan kan dialogbasert læring brukes i samfunnsfagundervisning? .....	43
4.3	Hvordan kan kjerneelementet brukes i samfunnsfagundervisning?.....	53

5	Diskusjon.....	58
5.1	Forståelser av kjerneelementet .....	58
5.1.1	Interesse og nysgjerrighet som drivkraft til spørsmål? .....	59
5.2	Dialogbasert læring og hvordan det kan brukes.....	64
5.2.1	Undervisningsmetode som struktur eller bevisst valg? .....	64
5.3	Kjerneelementet og hvordan det kan brukes .....	69
5.3.1	Fagets egenart eller lærernes erfaringer? .....	69
6	Konklusjon .....	72
6.1	Hva forteller forskningsspørsmålene?.....	73
6.2	På hvilke måter forstås og brukes undring og utforskning i samfunnsfaget med utgangspunkt i dialogbasert læring?.....	77
6.3	Veien videre .....	80
	Referanseliste .....	83
	Vedlegg .....	87



# 1 Innledning

Dagens samfunn er i stadig endring. Som lærer i en skole som fornyes til enhver tid må en være bevisst på at en underviser elever som i fremtiden skal innta yrker som per dags dato ikke eksisterer. I 2018 sa daværende integrerings- og kunnskapsminister Jan Tore Sanner: "Vi fornyer fagene og gir elevene rom for å lære mer og lære bedre. Vi gir også skolen et verdiløft. Det vil forberede elevene bedre for livet etter skolen og for fremtidens arbeidsliv" (Kunnskapsdepartementet, 2018). Sanner viser i utsagnet til arbeidet med den nye læreplanen fra 2020, som også ble kalt Fagfornyelsen. Med utgangspunkt i Fagfornyelsen fra 2020 skal vi i denne masteravhandlingen se på en ny og viktig del av læreplanen, kjerneelementer i samfunnsfag.

Kjerneelementer beskrives av Utdanningsdirektoratet (2019) som det elevene må lære for å kunne bruke og mestre faget. Kjerneelementer i fag omtales samtidig som "byggesteiner" i stortingsmelding 28 fra Kunnskapsdepartementet (2016, s. 34), og skal prege innhold og progresjon i fagene. I samfunnsfag ble det inkludert fem kjerneelementer, hvorav ett av disse vekket en interesse og nysgjerrighet blant oss som kommende lærere. Kjerneelementet undring og utforsking fremsto i den nye læreplanen som et element vi tenkte var ønskelig i våre klasserom. Det skal åpnes for at elevene i samfunnsfaget skal kunne undre seg og utforske rundt samfunnsfaglige temaer og spørsmål. Undring og utforsking er noe en kan gjøre for seg selv, eller i et fellesskap. Gjennom dialog med andre kan det åpne for en bredere forståelse og refleksjon rundt undring og utforsking. I et klasserom med faglige samtaler knyttet til samfunnsfaglige temaer og diskusjoner rundt egne refleksjoner og faktakunnskap, kan det til dels være aspekter av undring og utforsking. Det å dele og diskutere kunnskaper med medelever kan åpne for at en kan undre rundt tankene en selv sitter inne med, og utforske disse tankene sammen med hverandre i form av diskusjoner eller andre kilder.

Motivasjon for valg av problemstilling gjenspeiler seg i egne interesser for den nye læreplanen og det muntlige aspektet i samfunnsfaget. Gjennom erfaringer vi har gjort i praksis som lærere og egen skolegang som elever, kommer det tydelig frem at dialog i klasserommet er en arbeidsmetode vi begge synes er læringsrik, og da spesielt i samfunnsfag. Samfunnsfaget er et fag som strekker seg over et mangfoldig spekter av emner. Historie, geografi og samfunnskunnskap er emner som gjør det mulig for en lærer å tilpasse undervisningen knyttet til elevenes interesser og nysgjerrighet. Spørsmål og diskusjoner i et klasserom vil igjen åpne for at lærer får en oversikt over hva som interesserer og skaper

nysgjerrighet hos hver enkelt elev. Dialogbasert læring og kjerneelementet undring og utforskning var dermed utgangspunktet for utarbeidelse av problemstilling.

Undring og utforskning med utgangspunkt i dialogbasert læring vil gjennom denne masteravhandlingen bli trukket frem som problemstilling. Som nevnt innledningsvis lever vi i et samfunn i stadig endring og utvikling. Vi som kommende lærere må forberede elevene på hvordan en kan være en del av denne utviklingen. Som lærere må vi gi elevene rom til å undre og utforske i undervisningen slik at de utvikler kompetanse og erfaring i å reflektere, tenke kritisk og løse problemer. Slike egenskaper kan hjelpe elevene til å ta del i samfunnet og utviklingen som skjer med å gi elevene redskapene en trenger for å kunne utvikle seg i takt med samfunnet. Dermed vil det være av interesse å se hvordan kjerneelementet undring og utforskning forstås og brukes av elever og lærere på ungdomstrinnet med utgangspunkt i dialogbasert læring. Dette ønsker vi å finne svar på gjennom observasjon av samfunnsfagundervisning, individuelle intervju av lærere og gruppeintervjuer av elever på ungdomstrinnet.

## 1.1 Problemstilling

Som nevnt innledningsvis er vår egen motivasjon til denne masteravhandlingen en kombinasjon av kjerneelementet undring og utforskning som interessefelt og god erfaring med dialogbasert læring som arbeidsmetode. Dermed vil vi besvare problemstillingen: *På hvilke måter forstås og brukes undring og utforskning i samfunnsfaget med utgangspunkt i dialogbasert læring?* På bakgrunn av problemstillingens kompleksitet har vi utviklet tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke forståelser har ungdomsskolelærere og elever av kjerneelementet i samfunnsfagundervisning?
2. Hvordan kan dialogbasert læring brukes i samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet?
3. Hvordan kan kjerneelementet brukes i samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet?

Problemstillingen blir avgrenset av forskningsspørsmålene. Utvalget vårt består av lærere og elever på ungdomstrinnet, henholdsvis 8.-, 9.-, og 10.trinn, og kjerneelementet er undring og utforskning i samfunnsfaget. Vi valgte tidlig i prosessen å dele problemstillingen inn i tre hovedområder; dialogbasert læring (gul), kjerneelementet undring og utforskning (rosa) og til slutt en kategori som var en kombinasjon av begge (blå). Dette ble gjort for å skape system i

arbeids- og skriveprosessen. Fargekodene ble benyttet for å systematisere blant annet tidligere forskning, relevant teori, intervjuguide og observasjonsskjema. En slik form for koding er en mer ustrukturert og induktiv måte å sortere data på. Gleiss og Sæther (2021, s. 179) beskriver det som at forskerne lager en assosiasjon knyttet til blant annet sansene og en forforståelse. Forforståelsen i vårt prosjekt vil basere seg på problemstillingen og forskningsspørsmålene vi har utviklet og deretter kategorisert. Videre ble også fargekodene benyttet til analyse av datamaterialet. Dette er noe vi kommer nærmere inn på i metodekapittelet. Gjennom arbeidet med masteravhandlingen ble problemstilling endret i lys av datamaterialet og drøftinger gjort rundt og av disse funnene. Dermed vil problemstillingen i informasjonsskrivene ikke samsvare med det som er presentert tidligere da denne ble endret underveis i skriveprosessen. Vi vil senere i oppgaven forklare og utdype funksjonen til informasjonsskrivene. Videre skal vi presentere teorigrunnet som ligger til grunn for vår drøfting.

## **2 Teori**

I vår forskning er vi interessert i å få et innblikk i elever og lærere sine forståelser og bruk av kjerneelementet undring og utforskning med utgangspunkt i dialogbasert læring.

Datamaterialet som skal presenteres og analyseres senere i oppgaven skal bli drøftet i lys av teori som utdyper problemstillingens relevante begreper. Med utgangspunkt i problemstillingen skal vi først presentere relevant teori knyttet dialogbasert læring, samt en utdypning av begrepene undring og utforskning. Både dialogbasert læring og undring og utforskning blir samtidig belyst gjennom tidligere forskning. Undring og utforskning blir definert både som separate begreper, samt som et sammensatt kjerneelement i fagfornyelsen. Avslutningsvis i teoridelen blir dybdelæring definert og forklart i lys av bruk og forståelse av undring og utforskning med utgangspunkt i dialogbasert læring.

### **2.1 Dialogbasert læring**

"At diskusjon og dialog er viktig i samfunnskunnskap, er så allment erkjent at det er eit problem; samfunnskunnskap blir av mange oppfatta som eit prate- og synsefag" (Aarre, Christoffersen & Børhaug, 2014, s. 323). Prating og synsing mener vi inngår i kategorien dialogbasert læring, for det dreier seg om på hvilken måter man oppmuntrer til muntlig kommunikasjon i klasserommet. Dialogbasert læring er et begrep som har flere definisjoner.

Dysthe (1995, s. 61) presenterer i sin bok *det flerstemmige klasserommet* det hun selv kaller for en radikal utvidelse av dialogbegrepet. Hun trekker frem 7 punkter med dialogiske relasjoner i klasserommet som også omfatter skriftlig kommunikasjon.

1. Lærerens interaksjon med hele klassen eller gruppa.
2. Lærerens interaksjon med individuelle elever.
3. Muntlig interaksjon elevene imellom.
4. Interaksjon mellom en elevs tekst og en gruppe medelever.
5. Interaksjon mellom en rekke tekster i klassen, for eksempel læreboka, andre kilder, elevtekster.
6. Interaksjon med tekster utenfor klassen.
7. Interaksjon mellom muntlige og skriftlige tekster i klasserommet.

Dysthe (1995, s. 205) forklarer at dialogisk undervisning legger vekt på interaksjon mellom læreren og elevene, og mellom elevene. Dette samsvarer også med det Ragnar Rommetveit trekker frem i boken *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk* presentert av Helland (2015, s. 291). Han forklarer at språk og det talte ordet er en del av en mer omfattende kommunikasjon og at meningsskaping er en sosial og ikke individuell prosess. Rommetveit benyttet begrepene sender, mottaker og medium. "Ny informasjon må forankres i en sammenheng som allerede er kjent. Da først kan denne nye informasjonen gi mening, og dialogen kan utvikles videre" (Helland, 2015, s. 292). Det vil si at samtalen går fra senderen til mottakeren, og budskapet er mediumet. Helland (2015, s. 291) trekker også frem at mediumet er en forutsetning for kommunikasjon og må være en felles referanse som en kunne samtale ut fra.

For å skape en bredere forståelse av dialog som begrep kan en se på motsetningen som er monolog. Svare (2006, s. 11) forklarer en monolog som en enetale fra et menneske som har funnet sitt standpunkt og som har et ønske om å formidle dette til andre, uten interesse for å få det kommentert, utdypet eller utfordret. "Den som holder en monolog, snakker ikke *med* sitt publikum, hun taler *til* det" (Svare, 2006, s. 11). Monologisk undervisning er beskrevet av Gamlem (2015, s. 50) som at undervisningen er organisert til at spørsmål, undring og diskusjon ikke blir prioritert. I motsetning vil en dialogisk organisert undervisning invitere elevene til å delta i lærer-elev-diskusjoner med ulike verdier, oppfatninger og perspektiver. Gamlem (2015, s. 50) trekker også frem at i en situasjon hvor monologisk undervisning blir prioritert er det læreren som er sett på som den signifikante formidleren og eieren av

kunnskap. Dysthe (1995, s. 205) forklarer at det å ha ordet er en effektiv måte å ha kontroll i en klasse. Undervisningen vil da bære preg av spørsmål fra lærer til elever, hvor formålet er at lærer skal få en indikator på at elevene kjenner til det læreren snakker om. Mercer og Howe (2012, s. 14) trekker frem at for at en samtale skal betegnes som en dialogisk samtale, er det viktig at synspunktene til alle parter blir anerkjent, hørt og vurdert i fellesskap. Bjørshol og Nolet (2017, s. 210) skriver om det de kaller for utforskende samtaler, eller dialogiske samtaler, er samtaler hvor elevene analyserer og løser problemer. På denne måten kan elevene lære seg ved bruk av dialog å reflektere gjennom å analysere problemer og deretter løse disse.

### **2.1.1 Tidligere forskning**

Dialog og samtale har vært en viktig del av undervisningen i flere ulike klasserom i løpet av skolen sin historie. Dette kan styrkes av det Dysthe (2012, s. 47) skriver, hvor det kommer frem at dialog er et positivt ladet ord som har gitt inspirasjonskraft gjennom all sivilisasjons tid og som fremdeles inspirerer undervisere. Samtidig kan dialog ha ulike betydninger, noe som kan kjennetegnes på de tre ulike formene for læring, kunnskap og undervisning som har preget hele forrige århundre; det behavioristiske, det kognitive og det sosiokulturelle. For å se på disse formene i en samfunnsfaglig og dialogisk sammenheng vil vi utdype behavioristisk og sosiokulturell læring i lys av dialogbasert læring. Ifølge Dysthe (2012, s. 48) er det et empirisk kunnskapssyn som preget det behavioristiske læringssynet, hvor erfaring og ytre påvirkning er med på å forme utviklingen til barn. Dette var med på å danne det behavioristiske læringssynet som var grunnlaget for tradisjonell undervisning i flere land.

Tradisjonell undervisning kan bli kjennetegnet ved at lærer presenterer fagstoffet til elevene ved hjelp av lærebøker og tavleundervisning. Bjørnstad (2014, s. 357) skriver at denne formen for undervisning bærer preg av lærerstyring og at den var sterkt tradisjonsbundet. Denne formen for undervisning kan bli gjenkjent i det Dysthe definerer og kjennetegner ved tradisjonell undervisning; "Kjennetegnet blant annet av enveisformidling fra underviser til klasse/storgruppe, programmert undervisning, ustrukturt bruk av arbeidsbøker og hyppige prøver og tester av faktakunnskap" (Dysthe, 2012, s. 48). Et slikt syn på læring av kunnskap kan vi også se igjen i tidligere læreplaner, blant annet i Normalplanen fra 1939, som regnes som den første læreplanen i Norge. Utdanningsforbundet (2018, s. 8) skriver at planen var preget av reformpedagogiske idéer fra USA og Europa hvor arbeidsskoleprinsippet ble innført. Slik læring skulle elevene primært lære gjennom å være i aktivitet og ikke gjennom formidlingspedagogikk, hvor pedagogikken ble basert på store kunnskapsmengder.

"Reformspedagogane tok også til orde for at elevane skulle lære gjennom samarbeid med kvarandre" (Utdanningsforbundet, 2018, s. 8). En slik type læringssyn kan også bli sett i lys av og sammenlignet med det sosiokulturelle læringssynet.

Et sosiokulturelt syn og perspektiv vokste, ifølge Dysthe (2012, s. 49), fram i 1980-årene som en opposisjon til den kognitivistiske individorienteringen. Denne formen for læringssyn valgte å heller se på læringsfellesskapet som den viktigste orienteringen framfor individene hver for seg. Imsen (2018, s. 45) trekker frem John Dewey blant de første til å legge vekt på individets aktive medvirkning i læringsprosessen. Hun poengterer også at det er først når individet forstår sammenhengen mellom handling og resultatet av den, at en lærer noe. Som Dysthe (2012, s. 49) skriver så vil ikke kunnskap kun eksistere i et vakuum, men den vil være infiltrert i en historisk og kulturell kontekst. "Et annet aspekt som vektlegges, er at kunnskap er distribuert mellom mennesker i et fellesskap og at deres ulike forståelser og ferdigheter er nødvendige for en helhetsforståelse. (...) Bakhtin fører dette videre når han hevder at det alltid er *vi*, ikke *jeg*, som gjennom dialogisk interaksjon skaper mening" (Dysthe, 2012, s. 49–50). Ut ifra dette vil en oppleve at det skjer læring gjennom å være en del av den kulturen en eksisterer og bidrar i. Dette vil variere fra kultur til kultur, eller i vårt tilfelle, fra klasserom til klasserom. Samtidig er det gjennom hverandres ulike forståelse at mennesker lærer sammen, hvor det gjennom dialog kan skapes mening.

Det sosiokulturelle synet på kunnskap og hvordan det læres står i motsetning til det behavioristiske synet som preget den tradisjonelle skolen. Gjennom det sosiokulturelle synet på læring vil mennesker lære gjennom og av hverandre, ved å dele sine ulike forståelser og ferdigheter. Dette synet på læring kan bli sett på som en påvirkningskraft til hvordan den norske skolen har utviklet seg, hvor læring i et fellesskap og av hverandre står mye sterkere enn tradisjonell tavleundervisning. Ved å se på mønsterplanene fra 70- og 80-tallet som ble skrevet etter normalplanen fra 1939 kan en se at synet på læring blir utviklet. Basert på det Utdanningsforbundet (2018, s. 10) skriver så er det ikke den tilbaketrunkne lærerrollen fra 70- og 80-tallet som preget mønsterplanen som kom i 1997, men elevaktive læringsformer som skal fremmes. Dette blir styrket av det Aukrust (2001, s. 173) skriver om innføringen av mønsterplanen i 1997 for grunnskolen, hvor det understrekes viktigheten av samtaler som arbeids- og læringsform i klasserommet.

### 2.1.2 Dialog preget av spørsmål

Svare (2006, s. 88) trekker frem at spørsmål er en av de beste måtene å skape et godt samspill i en dialog. Spørsmål sender en invitasjon til andre for å delta og fylle rom i dialogen, samt at spørsmål krever en respons. Altså det bryter mønsteret med monolog. Svare skiller mellom åpne og lukkede spørsmål, hvor lukkede spørsmål som regel er spørsmål en kan svare ja eller nei på, og åpne spørsmål inviterer til mer utfyllende svar. Åpne spørsmål skal kunne legge til rette for at den som svarer får mulighet til å aktivt reflektere rundt spørsmålet som ble gitt. Dette kan gjøre det mulig for eleven å tenke over sin egen forståelse og kunnskap, for så å bruke dette til å reflektere. Et annet begrep som kan forklare åpne spørsmål er autentiske spørsmål.

Autentiske spørsmål er spørsmål som har hensikt i å forstå kunnskapen til elevene, ikke teste den. Ifølge Nystrand (sitert i Gamlem, 2015, s. 50) så blir autentiske spørsmål definert som spørsmål som skal hente informasjon om elevens forståelse og kunnskap, ikke for å få kontroll over hva elevene vet og ikke vet. Slike spørsmål skal være uten forhåndsdefinerte svar, hvor elever skal få undre fritt og utforske rundt egen forståelse. "Dersom lærer bruker autentiske spørsmål med påfølgende dialog, vil en kunne åpne en dør for læring som fokuserer på utforskning, utdyping og justeringer". (Gamlem, 2015, s. 51). Autentiske spørsmål vil være relevant i et klasserom hvor elever skal få undre og utforske, enten alene eller sammen med medelever, siden en får testet elevens forståelse og ikke hukommelse.

Dialogbasert læring åpner også for muligheten til å reflektere, analysere og løse problemer, uten at det er en kunnskapsoverføring fra lærer til elev. Disse refleksjonene kan bli skapt gjennom måten en som lærer legger til rette for undring og utforskning gjennom spørsmålene en stiller i klasseromssituasjonen. "Uten oppfølgings- og tilbakemeldingssekvenser som gir en mulighet til å stille kritiske eller oppklarende spørsmål, blir det vanskeligere å bygge ny og dypere kunnskap og forståelse, eller å justere forståelsen". (Gamlem & Rogne, 2015, s. 10). Kunnskapen blir skapt i samspill mellom elever og lærer, hvor de ulike refleksjonene skal være med på å skape en forståelse av kunnskapen som ligger til grunn blant hver deltaker. Svare (2006, s. 73) skriver at dialogen er et samarbeidsprosjekt der deltakerne av dialogen sammen arbeider mot å skape noe sammen. Dette kan for eksempel være å finne svar på en problemstilling, en diskusjon knyttet til et bestemt tema eller en ytring av egne meninger.

### **2.1.3 Dialog preget av diskusjon**

Imsen (2018, s. 234) definerer dialogbasert læring som undervisning som er preget av diskusjon. Slik kan det skapes ny kunnskap i samspillet mellom ulike stemmer, i motsetning til overføring av kunnskap fra lærer til elev. Robin Alexander (sitert i Aarre et. al 2014, s. 211) ønsket å utvikle dialogen i klasserommet og skape et dialogisk klasserom. Han mener at det dialogiske klasserommet karakteriseres ved at det har en hensikt, kollektiv, gjensidig, støttende og kumulativ. Det vil si at læringen må ha en hensikt, målene oppnås i fellesskap, lærer og elev lytter til hverandre, elever må fritt få si sine meninger og til slutt at elevene og læreren bidrar til læring i en felles prosess. "For å få elever til å engasjere seg i diskusjoner og se verdien i å vurdere og justere egen forståelse, må de bli forstått som likeverdige deltakere i den diskusjonsprosessen" (Gamlem, 2015, s. 50). I denne delen av diskusjonen er det viktig at alle elever blir sett som de individene de er. Dette vil også kunne bli preget dersom lærer plasserer seg som likeverdig blant elevene, og ikke som personen som er den signifikante formidleren og eieren av kunnskap. Ifølge Gamlem (2015, s. 50) vil denne utviklingen hos elevene være et viktig element for å fremme dialogisk undervisning.

Wilen og White (sitert i Aarre et. al, 2014, s. 323-324) forklarer at det finnes fire forskjellige typer dialog i et klasserom. Først er det resitasjonen som bygger på at læreren stiller spørsmål og elever svarer. Dette er noe som kan bli brukt for å kontrollere forståelsen og få elever til å sette egne ord på lærestoff. Neste type dialog er diskusjonen hvor en i et fellesskap med innspill fra deltakende parter kommer med et mest mulig utdypet, nyansert og gjennomtenkt syn på hva som er fakta, hvordan ting henger sammen eller et riktig svar. Den tredje typen er konfrontasjon og motsetning til diskusjon. De ulike partene i klasserommet står for ulike syn i ei sak og er preget av ensidige argument og ingen vilje til å revurdere egne standpunkt. Den siste typen er en diskusjon uten rammer. Det vil si at påstander og synspunkter blir kastet fram uten å bli plukket opp av andre, og hvor en usammenhengende går fra det ene til det andre. Aarre et. al (2014, s. 324) forklarer at det er type nummer to, 'diskusjon', som i grove trekk ligger i begrepet dialogundervisning.

### **2.1.4 Induktiv og deduktiv tilnærming til undervisning**

Induktiv og deduktiv er to tilnærminger til undervisning. Lyngsnes og Rismark (2014, s. 118) forklarer at induktiv tilnærming bærer preg av at hver enkelt elev bygger opp sin egen kunnskap, da gjerne gjennom problemløsning. "Eleven blir stilt overfor et problem eller en utfordring og må finne ut av dette, komme med antakelser, hypoteser, løsningsforslag eller



forklaringer også teste disse ut eller konkludere, gjerne med teori til hjelp" (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 118). Fiskum, Myrhe og Rosenlund (2018, s. 31) bruker også ordet "oppdagelsesorientert tilnærming" om induktiv tilnærming. Deduktiv tilnærming til undervisning dreier seg om at elevene skal tilegne seg kunnskap som blir presentert. Fiskum et al. (2018, s. 31) benytter ordene "formidlingsorientert" og "overføringsbasert" for å beskrive deduktiv tilnærming. Lyngsnes og Rismark (2014, s. 118) trekker frem at det karakteristiske ved tilnærmingen er at både utgangspunktet og sluttresultatet er fastlagt. Videre blir det poengtert at dette er en god tilnærming dersom en skal lære seg regler, lover eller prinsipper så hurtig som mulig. Samtidig kan det stilles spørsmål om en kan ivareta elevenes motivasjon i form av nysgjerrighet, initiativ eller kreativitet. Fiskum et al. (2018, s. 32) presenterer induktiv og deduktiv som to ytterpunkter på en tenkt linje som man vil veksle mellom som lærer i ulike deler av undervisning og i ulike undervisningsopplegg.

Med en induktiv og deduktiv tilnærming plassert på en tenkt linje trekker Fiskum et al. (2018, s. 33) frem at en kan også plassere spontanitet og struktur på samme linje. Det vil si at jo mer deduktiv tilnærming en velger, jo mer struktur vil det være. På motsatt side med induktiv tilnærming og mye spontanitet kan det derimot føre til at læreren har mindre kontroll på undervisningssituasjonen og at elevene jobber med ulike temaer. Andersen, Fiskum og Rosenlund (2018, s. 23) forklarer at midt på den tenkte linjen mellom induktiv og deduktiv vil en finne hypotetisk-deduktiv tilnærming. "De har en forforståelse, enten en egen eller en mer allmenn forståelse, for eksempel en teori de kjenner, eller en påstand de får av læreren (...) Elevene prøver så ut denne antakelsen, enten ved hjelp av egne konstruerte metoder eller ved hjelp av en metode læreren gir dem. Deretter kan denne antakelsen bekreftes eller avkreftes" (Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018, s. 23). Imsen (2016, s. 162) forklarer at denne måten å lære på var funn John Dewey gjorde, der han mente det kunne knyttes til den naturvitenskapelige metoden, den eksperimenterende metoden og den måten barn lærer på. På denne måten kan den samfunnsfaglige nysgjerrigheten bli knyttet tilbake til naturvitenskapen, hvor induktiv og deduktiv tilnærming kan bli utdypet med utgangspunkt i naturvitenskapelig metoder. Ved å ta utgangspunkt i noe kjent, en forforståelse, skal de prøve ut det kjente for dem for å se om dette kan stemme i realiteten. På samme måte kan en tanke eller en undring bli bekreftet eller avkreftet gjennom å utforske videre på det kjente.

## 2.2 Undring og utforskning i samfunnsfag

Utdanningsdirektoratet (2017) definerer kjerneelement som det viktigste innholdet i faget. Samtidig trekkes det frem at det også er det elevene må kunne for å mestre og bruke faget, som kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer. Gjennom interesse kan lærere legge til rette for at elevene blir nysgjerrige rundt og om de temaene som elevene lærer. Dette skriver også Koritzinsky (2014, s. 180) om, hvor han poengterer at en god lærer kan sitt stoff godt og vet hvordan det skal formidles slik at det skapes nysgjerrighet og skaper en interesse hos elevene. Denne interessen og nysgjerrigheten for faget kan bli skapt gjennom arbeidsmetoder, begreper, temaer og tenkemåter som kan brukes i samfunnsfagundervisningen.

I stortingsmeldingen fra 2016 blir det også trukket frem at kjerneelementene skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene samt bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 34). I læreplanen for samfunnsfag finner en fem kjerneelementer. Blant disse fem har vi valgt å se nærmere på kjerneelementet undring og utforskning:

### ***Kjerneelementet undring og utforskning***

*Elevene skal kunne undre seg over, reflektere over og vurdere hvordan kunnskap om samfunn før og nå blir til. Elevene skal få være nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkende og -skapende alene og sammen med andre både i og utenfor klasserommet. I tillegg skal elevene kunne innhente og bruke informasjon fra ulike typer historiske, geografiske og samfunnskunnskaplige kilder for å belyse forhold i ulike samfunn til ulike tider og i sitt eget liv. De skal også kunne vurdere om kildene er pålitelige og relevante. (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2).*

Kjerneelementet undring og utforskning er som nevnt å finne i læreplanen for samfunnsfag i grunnskolen. I tillegg til dette finner en også utforskning i den overordnede delen av læreplanverket. Overordnet del skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2017, s. 1) beskrive og danne grunnlaget for den pedagogiske praksisen som gjøres i grunnopplæringen. Det vil si at overordnet del av læreplanen utdypet verdigrunnlaget i opplæringsloven formålsparagraf. Kapittel 1.4 i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 6) viser at skaperglede, engasjement og utforskertrang er ett av seks punkter som poengterer verdiene norsk skole bygger på. Dette vil si at uavhengig av fag så skal blant annet utforskertrang ha en plass i all undervisning i norsk skole.

"Undring" som begrep preger ikke nåværende læreplan i like stor grad som begrepet "utforske". I fagfornyelsen 2020 kommer det frem av læreplanen i samfunnsfag at begrepet "undre" endrer seg med årstrinn til "forklare". I læreplanen for samfunnsfag etter 2.- 4. trinn benyttes begrepet "undre" i sammenheng med utforsking for å forklare hvordan elever viser og utvikler kompetanse i faget. Etter 10.trinn brukes begrepet "forklare" istedenfor "undring" i samme kontekst. Til tross for dette er kjerneelementet undring og utforsking fremdeles til stede uavhengig av trinn. Andersen et al. (2018, s. 20) definerer undring til å fundere, gruble, lure og spekulere gjennom å spørre seg selv, samt læringsaktiviteter som kan skape spørsmål blant elevene. Om en tar utgangspunkt i definisjonen av begrepet kan en se at det "å undre seg" er en kompetanse som er en naturlig del av det å være nysgjerrig og utforskende. Gjennom å være nysgjerrige til det en møter i skolen, både fysisk og teoretisk, vil elevene fundere og stille både seg selv og andre spørsmål som kan føre til utvikling av kunnskap. Dette igjen kommer til syne gjennom den overordnede delen av læreplanen hvor det trekkes frem at barn og unge av natur er nysgjerrige og spørrende (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 6).

Utforsking i samfunnsfag er ikke et nytt begrep knyttet til den nye læreplanen. "I 2013 ble kunnskapsløftet fra 2006 revidert, noe som også gjorde at "utforskeren" ble innført i samfunnsfaget, etter inspirasjon fra særlig naturfag" (Bjørshol & Nolet, 2017, s. 26). Dette kommer også til syne i den nye læreplanen og da spesielt verbdefinisjonen i læreplanen for fag. I følge Karseth, Kvamme og Ottesen (2020a, s. 126) er definisjonen av ordet "utforske" den definisjonen som har mest omfattende og mangetydig beskrivelse. Utdanningsdirektoratet (2018, s. 22) har definert "å utforske" slik:

*Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 22).*

I forkant av fagfornyelsen i 2013 ble det satt sammen et utvalg av personer som skulle gjøre en vurdering av grunnskolen i Norge og det innholdet som opplæring bestod av. Ifølge Utdanningsforbundet (2014) skulle dette offentlige utvalget se på innholdet i grunnopplæring i skolen, og gjøre vurderinger av læringen i grunnskolen i lys av krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. I Ludvigsen-utvalgets vurdering av implementeringen av

kunnskapsløftet i skolen ble utforsking trukket fram som en viktig egenskap for den fremtidige skolen. "Utvalget skulle vurdere Kompetanseløftets skole opp mot krav som ligger i det fremtidige samfunnsliv og fremtidens arbeidsliv" (Bjørshol & Nolet, 2017, s. 27). I utvalget ble det blant annet presentert fire ulike kompetanseområder som skulle være føringer for hvilke kompetanser som var nødvendige. Ett av disse var kompetanse i å utforske og skape. Bjørshol og Nolet (2017, s. 28) skriver at utforsking ifølge Ludvigsen-utvalget er et satsingsområde i og for fremtidens skole. På denne måten blir det å utforske og være utforskende en erfaring elevene utvikler i skolen som en kompetanse de kan ta med seg videre i livet.

### **2.2.1 Tidligere forskning**

Fra læreplan i 2006 ble fornyet til den ble revidert i 2013 hadde samfunnsfaglige metoder blitt en større del av læreplanen i samfunnsfag, både i form av datainnsamling og databehandling. Ifølge Børhaug et al. (2014, s. 36) ble arbeidet med og rundt slike samfunnsfaglige metoder samlet under et eget og felles avsnitt som ble kalt "Utforskeren". Utforskeren skulle legge til rette for at det ble utviklet en samfunnsfaglig forståelse gjennom at elevene skulle få være nysgjerrige og undrende. Utforskeren åpnet for at elevene gjennom å være utforskende og nysgjerrige skulle få mulighet til å utvikle sine samfunnsfaglige kunnskaper gjennom diskusjon og datainnsamling.

Likevel skriver Koritzinsky (2014, s. 34) at enkelte lærere synes de ikke har tid til å la elevene være undersøkende, og utforskere. "En nyere undersøkelse fra 2014 bekrefter til dels disse funnene (...) I Eie og Storhaugs spørreskjemaundersøkelse blant 1324 lærere, svarer hele 68 prosent at de "aldri" eller "sjelden" har brukt ekskursjoner, inkludert feltarbeid, det siste året" (Koritzinsky, 2014, s. 35). Samtidig viser den samme forskningen at flere lærere velger å bruke en annen metode som kan åpne for undring og utforsking gjennom å være nysgjerrige. "Men undersøkelsen viser at hele 97 prosent av lærerne svarer at de bruker diskusjoner i klassen av og til eller ofte" (Koritzinsky, 2014, s. 35). Dette kan bli sett i lys av ulike forståelser av læreplanen. Goodlad skiller mellom fem framtoninger av læreplanen, kalt læreplanens fem ansikter (sitert i Imsen, 2016, s. 294). De fem ansiktene er den ideologiske læreplanen, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte læreplanen. I vårt prosjekt er vi innovert alle fem framtoningene av læreplanen. Gjennom teorirammen presenterer vi den ideologiske og den formelle læreplanen. Gjennom intervju av lærere og elever vil vi få

et innblikk i den oppfattede og den erfarte læreplanen. Og til slutt gjennom observasjon av undervisning den gjennomførte læreplanen.

Det utdanningsvitenskaplige fakultetet ved Universitetet i Oslo har fått finansiering fra utdanningsdirektoratet til å gjennomføre en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen 2020 (Universitetet i Oslo, 2019). EVA2020 er en pågående evaluering og per januar 2022 er det publisert tre rapporter. Gjennom denne evalueringen har det kommet frem noen synspunkter rundt kjerneelementene i fag. Karseth, Kvamme og Ottesen (2020b, s. 5) skriver at myndighetene har lyktes i å rette oppmerksomhet mot fagenes innhold, men stiller videre spørsmål om kjerneelementene fungerer som en innholds-kategori som gir tydelige føringer for valg av innhold på de ulike trinnene i skolen. Gjennom deres analyser så langt i prosessen av evalueringen virker det som at kjerneelementenes funksjon ikke er tydelig formidlet i læreplanverket verken i overordnet del eller i de enkelte læreplanene. Videre viser forskningen som er gjort at lærerne i stor grad benytter oppgaver hvor det ikke er én opplagt løsning, oppgaver med flere gode svar, argumentering for og imot påstander samt at elevene må bruke og vurdere ulike kunnskapskilder.

### **2.2.2 Kjerneelementet i læreplanen**

Som nevnt skriver Utdanningsdirektoratet (2017, s. 1) at opplæringens verdigrunnlag skal prege skolens og lærerens møte med elevene og hjemmet, og være grunnmuren til skolens virksomhet. Verdigrunnlaget er også med på å prege kjerneelementene i de ulike fagene i læreplanen, blant annet undring og utforskning. Dette blir også forklart i Koritzinsky (2020, s. 187) hvor han skriver at en stor vekt av den overordnede delen av læreplanen skal gå til elevers egne søk etter kunnskap, og forståelse av kunnskapen.

I verdigrunnlaget *Kritisk tenkning og etisk bevissthet* blir det trukket frem at skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål. I verdigrunnlaget legges det vekt på at en må søke en balanse mellom respekt for etablert viten og utforskende og kreativ tenkning som kreves for å utvikle ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 6). Det åpnes på denne måten opp for at elever gjennom å være nysgjerrige skal undre og utforske rundt temaer og kunnskaper av interesse. Interesse blant elevene kan være viktig å skape i klasserommet da det kan bidra til at elevene engasjeres i læringen og prosessene rundt. Renninger og Hidl (2016, s. 1) beskriver interesse som aktivitet hvor en deltaker frivillig tenker rundt aktiviteten og en jobber med problemene som oppstår til tross for de vanskeligheter. I lys av vår forskning vil aktiviteten være vinklet mot det å være undrende og utforskende i en

samfunnsfaglig sammenheng. Denne undringen og utforskingen er noe en som lærer bør prøve å skape hos elevene, gjennom å skape en interesse og nysgjerrighet for læringsstoffet. Hvordan fagstoffet blir formidlet vil være en viktig faktor for dette, noe som blir utdypet av Koritzinsky (2020, s. 182), der han forklarer at læreren kan variere den tradisjonelle undervisningen slik at den kan engasjere og aktivisere elevene. Slike aktiviteter kan bli sett i lys av det Renninger og Hidl (2016, s. 9) skriver, hvor det poengteres at interesse blir definert både som en psykisk tilstand blant elevene og som en motiverende variabel i undervisningen. Elevene vil kunne bli engasjert i aktivitetene i undervisningen med utgangspunkt i egen tilstedeværelse psykisk, samt om aktivitetene oppleves som motiverende.

I samfunnsfag kan det samtidig argumenteres for at de ulike temaene i faget åpner for å engasjere elevene ved å vekke en interesse og nysgjerrighet. Koritzinsky (2020, s. 147) skriver blant annet at interessen og engasjementet til elevene ikke er bestemt, og som i læreplanen vil den variere med utgangspunkt i tid og sted. En slik interesse kan blant annet kobles mot kjønn og urettferdighet, som er dagsaktuelle temaer i samfunnet vi lever i dag. Interessen som vekkes kan kobles mot det Røthing (2019, s. 44) beskriver som ubehagets pedagogikk. Dette er et pedagogisk rammeverk som har som hensikt at elevene skal engasjeres i temaer knyttet til forskjeller og sosial rettferdighet, som samtidig utfordrer deres "emosjonelle komfortsone".

Verdigrunnlaget *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* kan kobles mot dialogbasert læring gjennom å undre og utforske. "Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på" (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 6). Bjørshol og Nolet (2017, s. 206) forklarer at den utforskende samtalen med elevene er en viktig forutsetning for en utforskende læringssituasjon. Videre blir det poengtert at en slik samtale kan bli definert som en dialogisk samtale, som igjen vi forstår og definerer som dialogbasert læring. "Gjennom den dialogiske samtalen mener vi at elevene vil komme dypere inn i fagene, og vil kunne utvikle egen tenking og refleksjon, noe vi anser som en forutsetning for fremtidens skole" (Bjørshol & Nolet, 2020, s. 206). Dialog blir dermed et verktøy for både læreren og eleven, slik at de kan jobbe med kjerneelementet undring og utforsking i dybden av samfunnsfaget.

Som tidligere nevnt kan diskusjon i klasserommet preget av dialog være en mulighet for elever til å undre og utforske. Dette blir utdypet av Svare (2006, s. 92) som skriver at dersom målet for dialogen er å skaffe en ny innsikt, så er måten en stiller spørsmål på viktig for at det stimulerer til refleksjon, som igjen skal gi denne nye innsikten. "Ny innsikt forutsetter evnen

til å stille spørsmål som retter oppmerksomheten mot steder vi ennå ikke har vært på, og som på sett og vis derfor ligger utenfor den verden vi kjenner" (Svare, H. 2006, s. 92).

Refleksjonene som gjøres kan da være med på å utvikle ny kunnskap, da man i prosessen av å undre kan skape ny innsikt rundt kunnskap en allerede innehar. I et dialogisk perspektiv vil spørsmålene være med på å åpne for refleksjon, både fra lærer til elever, men også fra elev til elev.

### **2.2.3 Dybdelæring**

Dybdelæring er et begrep en finner i de nye læreplanene fra 2020. Elevene skal gjennom skoleløpet lære og utvikle forståelse for begreper i en fagdidaktisks sammenheng, samtidig som denne kunnskapen og forståelsen blir tatt i bruk i en logisk kontekst. Ludvigsen-utvalget sin definisjon fra 2014 forklarer det slik:

Dybdelæring handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. (..) Dybdelæring beskrives ofte i kontrast til overflatelæring som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at eleven setter kunnskapen i en sammenheng. Overflatelæring knyttes også til et syn på undervisning som kunnskapsoverføring. (NOU 2014: 7, s. 35).

Generelt sett har kjerneelement i fag som nevnt hensikt å prege innhold og progresjon i læreplanene, for å bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget. Kunnskapsdepartementet (2016, s. 33) trekker også frem i Stortingsmeldingen at det skal legges til rette for dybde i opplæringen. "For å oppnå kunnskap og kompetanse som varer over tid, er det viktig for elevene å se og forstå sammenhenger og hvordan enkeltdeler av det de lærer i et fag, utgjør en helhet" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Det vil si at gjennom dybdelæring har elevene mulighet til å utvikle forståelse av innhold og sammenhenger i faget, som også er hensikten bak kjerneelementer i fag. Dette skriver også Gamlem og Rogne (2015, s. 8), hvor det kommer fram at elevene får lære noe i dybden når de reflekterer rundt egen læring og kan bruke ulike læringsstrategier. På denne måten kan elevenes læring fremmes, som igjen skaper potensiale til et grunnlag for læring gjennom livet.

"Læring i en skole som vektlegger dybdelæring og kompetanser, har fokus på hvilke ferdigheter elever vil trenge for framtiden for å kunne mestre de ulike oppgavene, utfordringene og situasjonene de vil møte på" (Gamlem & Rogne, 2015, s. 9). Dette blir sett på som refleksjon rundt egen læring, hvor elevenes kunnskap skal fremmes over den tiden de

er i skolen. Samtidig skal denne læringen være med på å utvikle elevenes forståelse av innholdet sett i ulike sammenhenger, både på og utenfor skolen. Dette kan kobles til det Østern et al. (2019, s. 23) skriver om fagdidaktikk i skolen, hvor kommunikasjon, formidling og spørsmål vektlegges for at elever, gjennom fagene, skal dannes til et modent, klokt og ansvarlig menneske. Primært skal elever lære seg kompetanser og ferdigheter som de kan ta med seg videre i livet, og ikke bare mens de er elever i klasserommet.

Kjerneelementet undring og utforsking i samfunnsfag og dybdelæring henger sammen dersom en ser hva elevene skal lære av ferdigheter gjennom kjerneelementet. Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7, s. 35) trekker frem at dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en helhetlig og varig forståelse. Gjennom kjerneelementet undring og utforsking åpnes det for muligheten til å reflektere og diskutere rundt ulike områder og temaer. Slike refleksjoner og diskusjoner kan oppstå hos elevene individuelt, sammen med medelever eller med lærer. Bjørshol og Nolet (2017, s. 210-211) trekker frem at dialogisk samtale er en viktig del av en utforskende tilnærming hos eleven, samt også et bidrag til dybdelæring gjennom at samtalene er analyserende, problemløsende og reflekterende. Dette kan gi et utgangspunkt for at dybdelæring kan forekomme hos elevene, noe som står i kontrast til læring hvor kunnskap kun blir overført fra en person til en annen.

Østern et al (2019, s. 16) trekker fram at læring ikke er noe som blir sendt fra avsender til mottaker, men at det heller er ulike og komplekse læringsprosesser som skjer til enhver tid. Slik læring som overføres fra sender til mottaker kan bli sammenlignet med det motsatte av dybdelæring som Ludvigsen-utvalget har definert som overflatelæring. Overflatelæring blir på denne måten definert som læring hvor en kun ser på kompetansen som bør ligge til grunne, uten å reflektere over hva som egentlig ligger i den kunnskapen. Dette er også i tråd med det Fiskum et al (2018, s. 31) forklarer gjennom induktiv og deduktiv tilnærming til undervisning. Overflatelæring definert av Ludvigsen-utvalget og deduktiv tilnærming til undervisning er dermed to sider av samme sak.

Dette står i motsetning til dybdelæring hvor en på et mye større plan reflekterer og analyserer rundt kunnskap. Som Gamlem og Rogne (2015, s. 8) skriver så er dybdelæring når en elev kan relatere nye tanker og begreper til tidligere erfaringer. Dette kan sammenlignes med induktiv tilnærming av undervisning. Som nevnt benytter Fiskum et al. (2018, s. 31) begrepet "oppdagelsesorientert" knyttet til en induktiv tilnærming av undervisning. Dette kan



sammenlignes med dybdelæring da det tydelig blir presentert at elevene selv skal tilegne seg kunnskap og ikke bare få den presentert for seg. "Det vil være viktig at elevene kan få arbeide grundig med noen utvalgte områder for å bygge kompetanse istedenfor å arbeide overflatisk med mange temaer" (Gamlem & Rogne, 2015, s. 8). Dermed kan overflatelæring knyttes til en deduktiv tilnærming og dybdelæring knyttes til induktiv tilnærming av undervisning. På denne måten tolker vi disse ulike definisjonene til at elevene skal få mulighet til å arbeide med temaer og områder som de kan ha kunnskap om fra tidligere, og som de senere igjen kan utvikle og bygge videre på.

I denne delen har vi presentert relevant teori som skal være med på å utdype og drøfte datamaterialet for å besvare problemstillingen. Bakgrunnen til valg av begreper vi har definert er basert på metodene vi har benyttet i datainnsamlingen, som skal bli presentert og tydeliggjort i neste kapittel.

### **3 Metode**

Som forskere må vi ta flere valg i utformingen av prosjektet. I denne delen av oppgaven skal vi presentere og begrunne valg av metoder vi har brukt. Kapittelet består av fem underkapitler hvor vi skal ta for oss det overordnede blikket på vår forskning, forklaring av metoder vi har benyttet til datainnsamling og analysering, samt et kritisk blikk på forskningens troverdighet. Først vil vi gjøre rede for forskningsdesignet som generelt skal forklare utformingen av prosjektet knyttet opp mot problemstillingen. I denne delen ønsker vi å belyse hvordan forskningsdesignet preger og sammenkobler valg av metoder, teorigrunnlag og oppgavens problemstilling. Deretter blir metodene vi har brukt til å samle datamaterialet presentert i kronologisk rekkefølge med utgangspunkt i hvilken rekkefølge innsamlingen ble gjennomført. Først observasjon av tre samfunnsfagøktter, deretter to gruppeintervju av elever og til slutt tre individuelle intervju av lærere. Etter presentasjon av metode for datainnsamling blir metode for analyse av datamaterialet presentert før vi avslutningsvis trekker frem noen sentrale poeng knyttet til studiens troverdighet.

#### **3.1 Forskningsdesign**

Thagaard (2009, s. 48) forklarer at forskningsdesign er en beskrivelse av prosjektets hvem, hva, hvor og hvordan. Forskningsdesignet skal bidra til å skape en ide og plan over hva som skal forskes på, og hvilke måter en må gå til verks for å innhente data. "På samme måte som en arkitekt lager tegninger for et hus som skal bygges, må forskeren lage en skisse, eller plan,

for hvordan et forskningsprosjekt skal gjennomføres" (Gleiss & Sæther, 2021, s. 23). På denne måten blir forskningsdesignet en grunnmur for hva som skal gjennomføres. Dette blir utdypet videre av Gleiss og Sæther (2021, s. 23) som skriver at forskningsdesignet til en masteroppgave inneholder en rekke valg som må gjøres, som bidrar til oppgavens form. Vi ønsket å se hvordan kjerneelementet undring og utforskning forstås og brukes av elever og lærere i samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet med utgangspunkt i dialogbasert læring. Gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene har prosjektets hvem (lærere og elever), hva (forståelse og bruk av kjerneelementet undring og utforskning med utgangspunkt dialogbasert læring) og hvor (samfunnsfagundervisning) blitt besvart. Det som gjenstår å besvare er prosjektets hvordan og skal gjøres i en kvalitativ tilnærming gjennom observasjon av undervisning og intervju av lærere og elever.

Elevintervjuene blir gjennomført i grupper, mens intervju av lærere blir gjennomført individuelt. I tillegg skal observasjon gjøres i de utvalgte klasserommene hvor informantene i intervjuene tilhører. Tjora (2021, s. 62) forklarer at å kombinere intervju og observasjon kan være gunstig for å kunne studere det folk gjør gjennom observasjon og studere det de mener gjennom intervju. Dalland (2012, s. 185) trekker frem at ved å kombinere metodene kan observasjon gi nødvendige forutsetninger for intervjuet, og intervjuet kan tilsvarende bidra til å utfylle det bildet som observasjon gir. Dette vil være viktig i vår forskning da informantene kan basere seg på to ulike tilnærminger av egen praksis. I et intervju er det ønskelig at informanten deler sine egne meninger, forståelser og refleksjoner som styrer ens praksis. Selv om egne meninger, forståelser og refleksjoner blir belyst kan det være avvik fra hva som faktisk skjer i praksis. Derfor vil vår observasjon være en viktig faktor for å se hvordan kjerneelementet faktisk brukes. Gjennom observasjon vil vi få konkrete eksempler på om det som sies faktisk blir gjort i praksis. Ved å kombinere intervju og observasjon for innsamling av datamateriale vil metodene kunne utfylle hverandres mangler og støtte opp hverandre. Mens intervju åpner for å skape refleksjoner blant elever og lærere omkring forståelse av kjerneelementet, kan vi gjennom observasjon få konkrete eksempler på at undring og utforskning skjer i praksis.

Innenfor kvalitative studier er det flere måter å legge til rette for, eller designe, forskningen. Med utgangspunkt i problemstillingen og verbene "å bruke" og "å forstå" har vi valgt å benytte en fenomenologisk tilnærming. "Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners

erfaringer" (Thagaard, 2009, s. 38). I en kvalitativ studie med fenomenologisk tilnærming er forskeren opptatt av meningsinnholdet. "Forskning som bygger på en slik tilnærming, forsøker å nærme seg hvordan et fenomen kan oppleves for mennesker basert på deres erfaringer" (Edgren, Nordberg & Roos, 2021, s. 127). Dette forklarer også Johannessen, Tuftes og Christoffersen (2010, s. 82) som skriver at fenomenologisk tilnærming i et kvalitativt forskningsdesign er å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. I dette tilfelle vil menneskene være utvalget av lærere og elever, og fenomenet vil være hvordan kjerneelementet undring og utforskning blir brukt og forstått av lærere og elever med utgangspunkt i dialogbasert læring.

### 3.2 Observasjon av undervisning

Edgren, Nordberg og Roos (2021, s. 141) forklarer at observasjon i kvalitative studier i samfunnsfag handler om å studere mennesker i situasjoner de naturlig er en del av. Vi har valgt å observere tre ulike samfunnsfagundervisninger. Feltet vi generelt har observert i er klasserom på ungdomstrinnet. Samtidig er det innenfor klasserom flere ulike felt vi har observert da det er tre forskjellige elevgrupper med tre forskjellige lærere og tre ulike temaer.

Presentasjon av samfunnsfagundervisningene:

Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3
Trinn: 10.trinn	Trinn: 9.trinn	Trinn: 8.trinn
Tema: Fattige og rike land	Tema: Mellomkrigstiden	Tema: Den franske revolusjonen
Type: Oppstart	Type: Oppstart	Type: Fortsettelse på tema
Tid: 09.00-09.45 (45 minutter)	Tid: 09.55-10.55 (60 minutter)	Tid: 12.35-13.25 (50 minutter)

"Observasjon som metode egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det han undersøker, for eksempel samhandling mellom mennesker, enten det er i et styrerom, i et klasserom eller på en buss" (Johannessen, et al., 2010, s. 118). I vårt prosjekt blir observasjon benyttet som et supplement til intervju av både elever og lærere, som nevnt tidligere for å utforske om hva som gjøres og hva som forstås. Johannessen et al. (2010, s. 119) poengterer også at en kan få en annen synsvinkel på det man undersøker med å benytte to metoder. Vi

har valgt å observere samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet for å få et innblikk i hvordan lærere og elever bruker og forstår kjerneelementet undring og utforsking med utgangspunkt i dialogbasert læring. Vi valgte å gjennomføre observasjon som deltakende observatør, hvor vi plasserte oss hver for oss bak i klasserommet for å se klasseromssituasjonen så virkelighetsnær som mulig. Gjennomføringen av observasjon vil bli forklart senere i et eget avsnitt. Edgren et. al (2021, s. 142) forklarer at deltagende observasjon er når den som observerer fysisk er til stede i den sosiale sammenhengen. Graden av deltakelse i en slik observasjon vil variere, men ved å være en deltakende observatør kan det påvirke forskningsfeltet med ens nærvær. Edgren et. al (2021, s. 142) forklarer at en dermed må reflektere over hvordan deltakere har forholdt seg til deg som observatør og hvordan de kan ha oppfattet deg. En må underveis og i etterkant av observasjonen gjøre vurderinger om hvordan de som blir observert forholder seg til deg som forsker i observasjonssituasjonen. Slike tilpasninger kan gjøres mens observasjonen skjer, samtidig som en må vurdere seg selv og sine egne inntrykk i etterkant av gjennomføringen.

### **Semistrukturert observasjon med observasjonsskjema**

Gleiss og Sæther (2021, s. 103 - 104) skriver at det kan skilles mellom strukturert, ustrukturert og semistrukturert observasjon. På bakgrunn av at vi ønsker å kunne bruke observasjon som supplement til intervju av elever og lærere var det mest naturlig å benytte semistrukturert observasjon. Gjennom en slik form for observasjon er det ikke nødvendig for oss som forskere å se etter konkrete og forhåndsdefinerte situasjoner som oppstår i klasserommet. I en semistrukturert observasjon kan vi stille med allerede definerte observasjonskategorier, samtidig som vi har en frihet til å følge nye aspekter dersom de oppstår. Dermed, med utgangspunkt i semistrukturert observasjon, valgte vi å utforme et observasjonsskjema. "Det er vanlig å benytte observasjonsskjema i semistrukturert observasjon, men skjemaet vil ofte ha flere åpne kategorier og ikke bare lukkede kategorier slik som i strukturert observasjon" (Gleiss & Sæther, 2021, s. 105). Observasjonsskjema vi utformet og benyttet (Se vedlegg 2) var delt inn i de tre hovedområdene som er basert på problemstillingen: dialogbasert læring (gul), undring og utforsking (rosa) og en kombinasjon av begge (blå). Innenfor hovedområdene valgte vi å vektlegge interaksjonen som foregikk i klasserommet som var mulig å observere. I utformingen av observasjonsskjema tok vi utgangspunkt i Dysthe (1995, s. 61) sine dialogiske relasjoner i klasserommet, som er blitt presentert tidligere i masteravhandlingen. Disse dialogiske relasjonene blir beskrevet som en systematisering av samtalene som foregår i klasserommet. Dialogiske relasjoner trenger ikke

kun være preget av samtaler mellom individer, men kan også gjøres gjennom en skriftlig dialog i form av tekst.

Innenfor hovedområdet dialogbasert læring var det totalt tre kategorier som omhandlet hvem som stilte spørsmål til hvem. Observasjonen skulle ta utgangspunkt i lærer og elevers interaksjon mellom hverandre, og hvordan disse interaksjonene åpnet for at elevene kunne undre og utforske. Dermed ble kategoriene: spørsmål fra lærer til elev, spørsmål fra elev til elev og spørsmål fra elev til lærer. I tillegg til en helt åpen kategori. Bakgrunnen til valget med å ha en åpen kategori ligger i tanken bak å gjennomføre semistrukturert observasjon. Ved å ha en åpen kategori ville vi kunne notere ned observasjoner som ikke nødvendigvis passet inn i en av de allerede definerte kategoriene, men som vi fortsatt vurderte i observasjonen som mulig relevant knyttet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Disse notatene kunne deretter bli sammenlignet mellom oss som forskere for å eventuelt kategorisere disse i etterkant av observasjonen.

I hovedområdet undring og utforsking var fokuset å observere de punktene i de dialogiske relasjonene som ikke var muntlige. Her ble punkt 5 og 7 i Dysthe (1995, s. 61) sin teori lagt til grunn i observasjonsskjemaet. Punkt 5 trekker frem interaksjon mellom en rekke tekster i klassen, for eksempel lærebok eller andre kilder. I observasjonsskjemaet ble denne kategorien kalt "Oppsøke andre kilder". Punkt 7 dreier seg om interaksjon mellom muntlige og skriftlige samtaler i ulike tekster i klasserommet og ble i observasjonsskjemaet kategorisert som "samtale med andre". I tillegg til disse kategoriene var det også en helt åpen kategori. Bakgrunnen til valget med å ha en åpen kategori er lik grunnen til en åpen kategori innenfor dialogbasert læring. Hensikten var at dersom vi som forskere observerte situasjoner som var vanskelig å kategorisere samtidig som de opplevdes som relevant, ville denne formen for data bli plassert i den åpne kategorien.

I det siste hovedområdet som er en kombinasjon av de to andre hovedområdene valgte vi å vektlegge all interaksjon mellom de ulike partene i klasserommet. Det vil si at kategoriene bare presenterte hvem; Lærer til elev, elev til elev og elev til lærer. Det var også i dette hovedområdet en helt åpen kategori hvor vi kunne plassere eventuelt andre observasjoner som ikke passet i andre kategorier.

## **Gjennomføring av observasjonen**

Observasjon var det første steget i innhenting av datamaterialet. Vi valgte som nevnt å observere tre ulike økter med samfunnsfagundervisning før gjennomføringen av både elevintervju og lærerintervju. Dette ble gjort fordi vi ønsket et felles referansepunkt i forkant av intervjuene, samt ha muligheten til å utfylle intervjuene med det som ble observert. De tre samfunnsfagundervisningene ble gjennomført på 8., 9., og 10.trinn, alle øktene hadde forskjellige tidspunkt på dagen, samt lengde på økt og ulike temaer. Første observasjon var i en 10.klasse hvor økten varte i 45 minutter, der det var første økt med temaet fattige og rike land. Andre observasjon ble gjennomført på 9.trinn i en oppstartsøkt om temaet mellomkrigstiden, der økten hadde en varighet på 60 minutter. Siste observasjon var i en 8. klasse der temaet var den franske revolusjonen som var jobbet med tidligere. Økten hadde en varighet på 50 minutter. For å gjøre de observerte øktene så praksisnære som mulig valgte vi å ikke gi en tidsramme til lærere på forhånd med tanke på hvor lang eller kort samfunnsfagundervisning burde være. På denne måten ville vi få et resultat av helheten til økten med oppstart, hoveddel og avslutning. Som deltagende observatører introduserte vi oss til klassene og forklarte hensikten med observasjonen. Deretter plasserte vi oss selv bak i hvert vårt hjørne av klasserommet for å kunne ha ulike vinkler av observasjonene. Vi tok notater for hånd i utskrevet observasjonsskjema slik at vi kunne gå mest mulig i ett med klasseromssituasjonen. Samtidig valgte vi å ikke notere på pc da vi vurderte at både synet og lyden kunne bli et forstyrrende element for elevene, hvor oppmerksomheten lettere blir trukket mot pc enn mot papir.

## **3.3 Kvalitative intervju**

Thaagard (2009, s. 87) skriver at intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informanternes erfaringer, tanker og følelser. Med utgangspunkt i den fenomenologiske tilnærmingen av prosjektet var også spørsmålene i intervjuene knyttet til fenomenet kjerneelementet undring og utforsking med utgangspunkt i dialogbasert læring. "Basert på informantens opplevelser forsøker forskere å finne ut hva et fenomen kan være og innebære for den det gjelder" (Edgren, Nordberg & Roos, 2021, s. 127). Vi ønsket gjennom intervju å få et innblikk i lærerens bruk av kjerneelementet og dialogbasert læring, da det kan forstås forskjellig av ulike lærere basert på lærerens autonomi og lærerstil. For elevenes del var det nødvendig for oss som forskere å få en forståelse av hva elevene tenker og mener rundt begrepene som blir benyttet i kjerneelementet. Siden problemstillingens ordlyd også trekker frem dialogbasert læring, var det nødvendig for oss å få frem elevenes forståelse og bruk av

dette også. Målet med intervju av elever og lærere var det samme, men med utgangspunkt i formuleringen av spørsmål og selve intervjusituasjonen var det mest hensiktsmessig å gjennomføre to ulike intervju.

Vi valgte å gjennomføre det Thagaard (2009, s. 89) kaller for en delvis strukturert tilnærming, altså semistrukturerte intervju. Vi utformet to ulike intervjuguider, en for lærerintervjuene (vedlegg 3) og en for elevintervjuene (vedlegg 4). Begge intervjuguidene tar utgangspunkt i de tre hovedområdene som vi har valgt å dele problemstillingen i; dialogbasert læring, undring og utforskning samt en kombinasjon av begge. Ved å gjøre semistrukturert intervju var hovedområdene for intervjuene og samtalene bestemt på forhånd, men gjennom strukturen i intervju og intervjuguiden var det mulig å holde en samtale på tvers av områdene.

Intervjuguidene er nokså like, men spørsmålene er utformet ulikt. "Kombinasjonen av struktur og åpenhet gir intervjuet en retning, samtidig som man har mulighet til å forfølge uventende opplysninger" (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Edgren et al. (2021, s. 137) poengterer at det er viktig med riktig ordbruk og ordlyd i intervjusituasjoner, det vil si at en bruker ord som er forståelige for informanten. Eksempelvis i intervjuguiden til elevene var spørsmål om undring formulert slik:

*Hva tenker dere når dere hører "å undre seg", "være undrende" eller "undre"?*

Og i intervjuguiden til lærerne var spørsmålet formulert slik:

*Hva legger du i begrepet undring?*

Vi stilte samme spørsmål, men formulert ulikt for å treffe informanten sitt språk og forståelse. Gjennom et semistrukturert intervju med intervjuguide åpnet det muligheten for at vi som forskere kunne stille oppfølgingsspørsmål både knyttet til observasjon av undervisning og til det informantene selv sa i besvarelse av andre spørsmål. Johannessen et al (2010, s. 136) trekker frem at menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best fram dersom informanten selv får være med å bestemme hva som skal tas opp i intervjuet. Dette ble også gjort for å kunne utfylle intervjuet med observasjon og omvendt. I tillegg til at det var en forskjell i ordlyden mellom intervjuguide til lærere og elever, ble det også noen forskjeller innad samme informantgruppe. Det vil si at selv om spørsmålet i intervjuguiden var formulert likt til alle tre lærerinformantene var det forskjeller fra intervju til intervju. Dette er noe vi også belyser i presentasjon av datamaterialet med konkrete eksempler.

Etter utforming av intervjuguidene valgte vi å gjennomføre pilotintervju. Gleiss og Sæther (2021, s. 95) skriver at et pilotintervju gjøres for å prøve ut intervjuguiden og gi forskeren trening i å gjennomføre intervjuer. Det trekkes også frem at en burde intervju informanter som tilfredsstillende utvalgsriteriene. Dermed valgte vi å gjennomføre to pilotintervju av lærerintervjuene med tidligere forelesere i samfunnsfag. På denne måten fikk vi først prøve en intervjusituasjon og i etterkant fikk vi tilbakemeldinger på spørsmålene, samt forslag til endringer og tips til intervjusituasjonen. På bakgrunn av pilotintervjuene gjorde vi endringer i overflødige og like spørsmål i intervjuguiden til lærerne. Vi gjennomførte bare pilotintervju knyttet til det individuelle lærerintervjuet og gjorde dermed ikke endringer på intervjuguiden til elevintervjuene. Dette kom tydelig frem i analyse av elevintervjuene hvor vi oppdaget at noen av spørsmålene allerede var blitt besvart. Dette kommer tydeligst frem i elevintervju 2, hvor vi som intervjuere konkluderte med at noen av spørsmålene allerede var blitt besvart. Dette forklarer Dalland (2012, s. 168) som det genuine med kvalitative intervju, hvor informantene uoppfordret tar opp temaer og spørsmål som skal komme senere i intervjuguiden.

### 3.3.1 Gruppeintervju av elever

Elevgruppene som ble intervjuet besto av fire elever fra samme klasse som hadde deltatt i samfunnsfagundervisning som vi hadde observert. Utvalget var tilfeldig i den grad at læreren valgte ut elever basert på deres relasjon og kjennskap til elevene, og under den forutsetning at foresatte hadde signert samtykkeskjema. I gjennomføring av elevintervjuene ble disse utført med tre ulike elevgrupper som tilhørte klassene til utvalget med lærerinformantene.

Gjennomføringen av det tredje elevintervjuet ble preget av teknologiske svikter og lydopptak som ikke ble lagret. Dette resulterte i at vi ikke hadde muligheten til å benytte denne dataen. Samtidig mener vi at med to gruppeintervjuer skal vi kunne oppnå nok datamateriale, dermed valgte vi å ikke gjennomføre et nytt intervju med elevgruppe 3.

Presentasjon av informanter:

Elevgruppe 1 - 10.trinn	Elevgruppe 2 – 9.trinn
Elev 1, 2, 3 og 4 – 15 år	Elev 5, 6, 7, og 8 – 14 år



Gruppeintervju av elevene ble valgt som metode på bakgrunn av relasjoner. Fra egen erfaring vet vi at relasjoner med elever er viktig for å få til en god samtale, uavhengig av tema og rammer for samtalen. I dette prosjektet hadde vi ikke mulighet til å skape relasjoner med elevene vi intervjuet annet enn intervjuer- og informant-relasjonen som ble laget i intervjusituasjonen. Edgren et al. (2021, s. 129) forklarer at det som er viktigst i et slikt intervju er gruppesamtalen mellom informantene og ikke kommunikasjonen mellom intervjueren og den enkelte informant. Thagaard (2009, s. 90) trekker frem at gruppeintervju kan bidra til å utdype de temaene som tas opp fordi deltakerne selv kan drives frem av hverandre med kommentarer i løpet av diskusjonen. Dermed var gruppeintervju et valg som ble gjort på bakgrunn av å benytte relasjonene elevene allerede hadde med hverandre som elever i samme klasse. Gleiss og Sæther (2021, s. 81) trekker frem at et annet aspekt med gruppeintervju er at en ønsker å få innsikt i hvordan en gruppe, heller enn enkeltindivid, tenker om et tema. Dette er også en naturlig avgrensing da problemstilling og forskningsspørsmål dreier seg om elever i flertall.

### **Gjennomføring av gruppeintervju**

Gruppeintervjuene ble gjennomført på grupperom etter endt samfunnsfagundervisning slik at elevene hadde størst forutsetning til å huske det som ble sagt og gjort i undervisningen. I forkant av intervjuet fikk elevene mer informasjon om samtykke, anonymitet, innsikt og mulighet til å trekke seg fra prosjektet. Basert på at alle var under 18 år og ikke kunne samtykke på vegne av seg selv benyttet vi god tid til å forklare og oppklare eventuelle spørsmål rundt prosjektet. Dette ble gjort for å skape en trygg ramme rundt intervjusituasjonen, samt som en relasjonsbygging. Dalland (2012, s. 169) skriver at denne samtalen i forkant er en fin mulighet til å skape en felles forståelse av hensikten med intervjuet. Samtalen i forkant fungerte som en brobygger mellom forskere og informanter, ettersom relasjonen mellom elevene og forskerne var noe varierende. Det var ingen klar og synlig fordeling mellom hvem som var ordstyrer i intervjuet, noe som ga en fin flyt i intervjuet. Repstad (2009, s. 100) trekker frem at en styrke med å være to til stede som intervjuere er blant annet fordelingen av ansvar. Den ene intervjueren kan følge intervjuguiden, mens den andre aktivt lytter og stiller oppfølgingsspørsmål der det er nødvendig. Intervjuguiden ble benyttet som et hjelpemiddel for å holde en retning i intervjuet. Elevene hadde ikke på forhånd lest intervjuguiden, noe som var et valg som ble tatt for at elevene ikke skulle føle på et press til å svare "riktig" på spørsmålene. Intervjuet ble tatt opp gjennom en diktafon-app og varigheten på intervjuene var på 20 til 30 minutter.

### 3.3.2 Individuelt intervju av lærere

Utvalget besto av tre tilfeldige samfunnsfaglærere fra samme skole. Selv om utvalget var tilfeldig, er det et homogent utvalg. Johannssen et al. (2010, s. 108) poengterer at et homogent utvalg er personer med svært liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn. I dette tilfelle vil det si at alle informantene er samfunnsfaglærere ved samme skole. Vi fikk kontakt med informantene gjennom en informasjonspresentasjon av prosjektet som ble gjennomført på den aktuelle skolen. Den ene forskeren har gjennomført praksis og jobbet som vikar ved skolen, dermed var det naturlig å ta kontakt med ledelsen på skolen for å høre om det var interesse for prosjektet vårt.

Presentasjon av informanter:

Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3
Erfaring: 13 år	Erfaring: 19 år	Erfaring: 31 år
Erfaring som samfunnsfaglærer: 2 år	Erfaring som samfunnsfaglærer: 0 år	Erfaring som samfunnsfaglærer: 6-7 år
Underviser i samfunnsfag på 10.trinn	Underviser i samfunnsfag på 9.trinn	Underviser i samfunnsfag på 8.trinn.
Fag: Samfunnsfag, matematikk, norsk, naturfag og mat & helse	Fag: Samfunnsfag, matematikk, norsk og KRLE	Fag: Samfunnsfag, norsk og naturfag

Individuelt intervju av lærere ble valgt som metode på bakgrunn av tidsbruk, for både vår del og for lærerne som informanter. Edgren et al. (2021, s. 130) skriver at enkelte skoler og lærere får mange henvendelser angående deltagelse i ulike prosjekter, og at det kan være vanskelig å finne tid i en allerede hektisk arbeidshverdag. Med utgangspunkt i den tankegangen, samt egne erfaringer fra praksis ønsket vi å være så fleksible som mulig ovenfor lærerinformantene.

## **Gjennomføring av individuelt intervju**

De individuelle intervjuene av lærerne ble gjennomført samme dag som resten av datainnsamlingen, som siste ledd av datamaterialet. Unntaket er lærer 3 hvor vi gjennomførte intervjuet i forkant av observasjon av undervisning på grunn av læreren sin timeplan. Tidspunkt ble planlagt med hver enkelt lærer basert på deres timeplan og hvilke tidspunkt de hadde mulighet. Intervjuene ble gjennomført på møterom tilknyttet den aktuelle skolen. Vi bestemte på forhånd hvem som skulle lede intervjuet og ha hovedansvaret for intervjuguiden, samt hvem som skulle ha ansvar for eventuelle oppfølgingsspørsmål. Som nevnt tidligere trekker Repstad (2009, s. 100) frem styrker og svakheter med to forskere. En svakhet med to intervjuere er at informanten kan føle seg i mindretall. Dermed valgte vi å adressere rollene våre for informanten i samtalen før gjennomføringen av intervjuet. I likhet med elevintervjuene benyttet vi tid i forkant av intervjuene til å informere om samtykke, anonymitet, innsikt og mulighet til å trekke seg fra prosjektet. I motsetning til elevinformantene hadde lærerne fått intervjuguiden på forhånd av intervjuene. Intervjuguiden besto av spørsmål knyttet til hovedområdene, en introduksjon som inneholdt en definisjon av kjerneelementet undring og utforskning samt problemstilling og forskningsspørsmål. Intervjuene hadde en varighet mellom 20 til 35 minutter og ble tatt opp med lydopptak på diktafon-app.

## **3.4 Analysemetode**

Analyse av datamaterialet vil si at en skaper mening i datamaterialet gjennom bearbeiding av innsamlet data for å se likheter og ulikheter. Johannessen et al. (2010, s. 173) trekker fram at i et fenomenologisk forskningsdesign er man opptatt av innholdet i datamaterialet. Det vil si at forskeren må lese datamaterialet fortolkende for å forstå den dypere meningen med folks tanker. Gleiss og Sæther (2021, s. 170) forklarer at ved å analysere datamaterialet over tid og se de ulike delene i sammenheng med hverandre og med forskningslitteratur kan en gradvis utvikle en mer nyansert forståelse av helheten. Analyse av datamaterialet kan foregå over flere faser og steg og vi har valgt å følge Malterud (sitert i Johannessen et al., 2010, s. 173) sine fire hovedsteg for analyse av meningsinnhold:

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
2. Koder, kategorier og begreper
3. Kondensering
4. Sammenfatning

## 1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold

I det første hovedsteget i analyseringen av datamaterialet handler det om å få et overblikk og helhetsinntrykk av materialet. Det trekkes frem at en ikke må fortape seg i detaljer, men notere ned hovedtemaene som kommer frem i innholdet. "Det skjer en meningsfortetting ved at forskeren forkorter informantens uttalelser og komprimerer lange setninger" (Johannessen, 2010, s. 174). Dette kan sammenlignes med det Gleiss og Sæther (2021, s. 13) kaller for en induktiv empirinær koding.

Første fase i analysering av observasjonsmaterialet besto av å sammenfatte notater. Vi var to observatører under observasjon av undervisning. Repstad (2012, s. 38) skriver at en fordel med å være flere observatører, er å supplere hverandres inntrykk og sammenlikne fortolkninger. Vi tok utgangspunkt i observasjonsskjemaet som ble laget i forkant av observasjonen for å så sammenfatte notater til et felles skjema. På denne måten fikk vi konkretisert det vi hadde observert.

Eksempel på meningsfortetting av observasjonsskjema:

Observasjonsskjema i undervisning	Empirinær koding av observasjon
<i>Lærer stiller spørsmål til elev:</i>	
Hvordan tenker du?	Åpne spørsmål fra lærer
Kan det være at (...)?	

Første fase i analysering av intervju materiale var å transkribere intervjuene. Som nevnt valgte vi å gjennomføre tre lærerintervju og to gruppeintervju med elever som ble tatt opp på lydopptak gjennom en diktafon-app og transkribert kort tid etter. "Det finnes ikke noen klar oppskrift over hvor detaljert transkripsjonene bør være, men teksten skal være lesbar og brukbar for den videre analysen". (Edgren et al. 2021, s. 138). Vi valgte å transkribere ordrett, men på bokmål for å anonymisere informantene. Som en del av anonymiseringen har vi også valgt å bruke det kjønnsnøytrale pronomenet "hen" når vi henviser til sitater eller observasjoner gjort av informantene. På denne måten vil informantene våre være ytterligere anonymisert, og det vil være vanskelig å gjenkjenne de spesifikke uttalelsene og observasjonene som er gjort. Navn ble også endret til tittel som lærer og elev, samt tall. Lærer

1 til 3 og elev 1 til 8. Vi valgte å fordele transkriberingen mellom oss, for å så bytte transkribert materiale for å gjennomføre meningsfortettingen. Dette ble gjort slik at begge hadde tilsvarende likt helhetsinntrykk av datamaterialet fra intervjuene. Deretter gikk vi gjennom de transkriberte intervjuene og sammenfattet det som ble sagt, fjernet unødvendige ord og laget en induktiv empirinær kode basert på informantens egne ord.

Eksempel på meningsfortetting av intervju:

Transkribert intervju	Empirinær koding
<p><b>Forsker 2: Hvordan trinn underviser du på?</b></p> <p>Lærer 1: Ehm, hovedsakelig tiende i år. Ellers så har jeg jo ungdomsskole.</p>	<p>Underviser på ungdomsskole, 10.klasse i år.</p>

## 2. Koder, kategorier og begreper.

I det andre hovedsteget av analyseringen av datamaterialet dreier det seg om å finne det som er meningsbærende elementer. "Kodingen og kategoriseringen hjelper deg å redusere mengden data, slik at du får fram de delene som er meningsbærende" (Edgren et al., 2021, s. 174). I vår studie har vi en overordnet problemstilling og tre mer konkrete forskningsspørsmål. Gjennom innhenting av datamateriale ønsket vi finne svar på problemstillingen, og valgte å bruke forskningsspørsmålene til å svare på problemstillingen. Tidlig i skriveprosessen valgte vi å dele problemstillingen inn i tre hovedområder; dialogbasert læring (gul), kjerneelementet undring og utforskning (rosa) og til slutt en kombinasjon av begge, undring og utforskning og dialogbasert læring (blå). Gleiss og Sæther (2021, s. 180) trekker frem fargekoder og markeringer som et eksempel på hvordan man konkret kan vise frem steg som er gjort i analysen av datamaterialet. I vårt tilfelle ble fargekodene også benyttet i andre deler av forskningen, noe som gjorde tydeliggjorde hvilken kode de ulike datamaterialene tilhørte. I de transkriberte intervjuene valgte vi å benytte fargekodene i teksten for å fremheve de delene av materialet som ga direkte informasjon om hovedområdene i problemstillingen.

Eksempel på koding av intervju:

Transkribert intervju	Empirinær koding
<p>Forsker 2: Klarer dere å tenke på noen gang dere har utforsket i samfunnsfag?</p> <p>Elev 2: Ja, det var den gangen vi skulle ha den der fagsamtalen om krigen, da måtte vi utforske litt om hva vi skulle snakke om, for da fikk vi forskjellige temaer og så måtte vi snakke om ett tema. Da måtte man utforske veldig masse hvis man ikke klarte å huske det fra. Da må man utforske.</p>	<p>Fagsamtale: Lærer – Elev</p> <p>Samtale med lærer hvor vi måtte utforske hva vi skulle snakke om.</p>

### 3. Kondensering

Ifølge Johannessen et al. (2010, s. 176) så tar det tredje hovedsteget også utgangspunkt i kodingen, hvor meningsinnholdet skal abstraheres fra det som er blitt kodet. Dette gjøres ved at "forskeren trekker ut de delene av teksten som er kodet, det vil si de tekstelementene han har identifisert som meningsbærende" (Johannessen, 2010, s. 176). På denne måten blir datamaterialet redusert slik at det lettere kan kategoriseres og plasseres i kodeordene. Samtidig sier Johannessen et al. (2010, s. 176) at kondenseringen skal utvikle og danne kategorier som er mer abstrakte enn de originale kodene, som da skal samle flere koder under en felles kategori.

Som nevnt ble observasjonsskjema laget med utgangspunkt i de tre hovedområdene vi har delt problemstillingen i; dialogbasert læring, undring og utforsking og en kombinasjon av begge. Etter gjennomført observasjon satte vi med datamateriale innenfor disse tre hovedområdene. Materialet var basert på identiske observasjonsskjema som begge fylte ut med observasjoner fra undervisning, uten at de utdypet noe mer enn hva vi konkret hadde observert. Disse ble deretter sammenlignet og oppsummert felles, for å få ett inntrykk av hva vi egentlig hadde sett. Selve kondenseringen av observasjonene følte vi ikke var mulig å gjennomføre først i analysen siden de konkrete observasjonene var vanskelig kategorisere etter konkrete koder.

I analysen av datamaterialet fra intervjuene brukte vi også de tre hovedområdene som utgangspunkt for kodingen. Forskjellen på kondenseringen av intervjuguiden og observasjonsskjemaene var at intervjuguiden var lettere å kode ettersom vi mye tydeligere kunne se en sammenheng mellom dataen som kom fram i intervjuene. I denne delen ble alle intervjuene vi gjennomførte analysert for å se hvilke koder som preget svarene til informantene og som var gjengangere i datamaterialet. Ut ifra materialet laget vi en tabell med 8 ulike koder som forklarte hvilke temaer som lærere og elever nevnte:

<b>Dialogbasert læring</b>		
Spørsmål	Bruk av dialog i grupper	Relasjon

<b>Undring og Utforskning</b>		
Emner i faget	Interesse	Nysgjerrighet

<b>U&amp;U og dialogbasert læring</b>	
Diskusjoner	Refleksjon

Basert på disse 8 kategoriene fra analysen av intervjuene var det også mulig for oss å plassere noen av observasjonene vi gjorde inn i de relevante kodene. For eksempel var det lettere å observere at det var dialog i grupper enn hvor god relasjon læreren hadde til elevene. Dermed kunne observasjonsskjemaene og intervjuanalysen til en viss grad bli kondensert sammen i et skjema.

#### **4. Sammenfatning**

Siste hovedsteg i analysen av meningsinnholdet er å vurdere om den sammenfattende beskrivelsen er i tråd med det inntrykket som kom frem i det opprinnelige materialet. Det vil si at en må se tilbake til det første steget i analysen som omhandlet helhetsinntrykk, for å se om det samme uttrykket og ideen bak datamaterialet er til stede etter koding og bearbeiding. Denne delen av analysen er ikke ferdigstilt før en har en ferdig skrevet analysedel og hvor en tydelig kan se at det er en rød tråd gjennom kapittelet. Det vil si at en stadig må gå tilbake i

det opprinnelige materialet for å se at analyseprosessen samsvarer hele veien, fra kodingen til sammenfatningen. Dette støttes av Johannessen et al. (2010, s. 177) som skriver at dersom det ikke er en sammenheng mellom sammenfatningen og det inntrykket vi hadde av datamaterialet, må en gå tilbake for å finne ut hvor det gikk galt. På denne måten krever analyseprosessen at det konstant er samsvar gjennom alle deler av analysen, samtidig som analyseringen er dynamisk gjennom hele prosessen.

### **3.5 Studiens troverdighet**

I en forskningsprosess er reliabilitet og validitet to viktige deler som har sin hensikt å vurdere og styrke kvaliteten av forskningen. Disse skal utdype og forklare hva som er gjort, hvorfor det er gjort slik og hvordan dette styrker masteravhandlingen. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 202) har reliabilitet som mål å fortelle om kvaliteten i forskningsprosessen og om denne undersøkelsen er til å stole på. Samtidig skal validiteten, som Thagaard (2009, s. 201) beskriver, fortelle om gyldigheten bak de tolkningene vi som forskere gjør. På denne måten skal validiteten vurdere om resultatet av vår forskning er en gyldig representant av den virkeligheten som vi har sett på.

Gleiss og Sæther (2021, s. 88) bruker begrepene insider og outsider for å forklare relasjonen mellom forsker og informant. En insider vil si at forskeren er en del av den sosiale gruppen som studeres og en outsider vil være det motsatte. Knyttet til disse begrepene er det ulike styrker og svakheter. Gleiss og Sæther (2021, s. 51) trekker frem to ulike myter knyttet til relasjon mellom forsker og informanter. Den første er insider-myten som belyser at det bare er forskere som i utgangspunktet har en tilhørighet til det feltet eller sosiale miljøet som undersøkes, som kan forstå det. Den andre myten er outsider-myten som forklarer at det bare er den som har tilstrekkelig avstand som kan se feltet klart. I vårt tilfelle var en av forskerne en outsider og den andre en insider. Dette gjaldt både for elevene og lærerne som informanter. Ved at vi både hadde rollene som insider og outsider får vi dekket styrkene og svakhetene med begge mytene. Insiderposisjonen ga oss en enkel tilgang på fleksible informanter, samt kjennskap til skolebygget med mulighet til å reservere rom til intervju. Outsiderposisjonen ga oss en mulighet til å stille spørsmål som en insider ville tatt for gitt, samt et blikk utenfra som satte lys på ting som en insider ville oversett. Samtidig har begge til en viss grad en rolle som insider. Begge forskerne er lærerstudenter som har generelle erfaringer fra praksis om skole, elever, undervisning og sosiale rammer i lærergrupper.



### 3.5.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet kan beskrives som pålitelighet og skal fortelle noe om hvor pålitelig vår forskning er gjennomført. Dette kan også bli forstått som troverdighet og hvor troverdig resultatene er. I en kvalitativ analyse som vi har gjennomført vil det være vanskeligere å måle reliabiliteten enn i eksempelvis en kvantitativ analyse. I en kvantitativ analyse kan reliabilitet oppnås gjennom at forskere skal kunne gjennomføre den samme forskningen og oppnå det samme resultatet. Dette vil være vanskelig å gjennomføre i en kvalitativ analyse.

Vår forskning baserer seg på gruppeintervju av elever, individuelle intervju av lærere, samt observasjoner av ulike samfunnsfagsøker. Intervjuene og observasjonen som vi har gjort vil være vanskelig å gjenskape da informantene våre er særegne i sine tanker og meninger. Gjennomføres denne type forskning blant en annen elevgruppe eller et annet kollegie med lærere vil man etter all sannsynlighet få andre refleksjoner. "Kunnskap om aktørenes kontekst er altså en viktig form for samfunnsvitenskapelig kunnskap, men felles kontekst behøver ikke alltid bety felles fysisk kontekst (...) Det kan også handle om å intervju mennesker som har gjennomgått noenlunde de samme erfaringene, men i slike prosjekter er det viktig at intervjuene nettopp handler om erfaringene *i sin kontekst*" (Repstad, 2009, s. 76). På denne måten vil en som forskere oppleve ulikt datamateriale basert på hvor og hva en forsker på, da konteksten vil variere fra person til person og fra sted til sted. Samtidig vil man ikke klare å gjenskape en undervisning slik den opprinnelig var. Våre observasjoner og refleksjoner av undervisningen vil ikke skje på nytt, noe som gjør at våre observasjoner er unike sammenlignet med andre observasjoner fra andre klasserom.

I følge Gleiss og Sæther (2021, s. 202) kan en også vurdere kvaliteten på forskningen gjennom å vurdere på hvilken måte datamaterialet er blitt påvirket av innsamlingsmåten. Da vi har gjennomført en kvalitativ analyse bestående av observasjon av økter og intervju av informanter så kan vi uten hensikt ha vært med på å påvirke resultatet av forskningen. Under en observasjon kan informantene føle at vi er til stede i rommet og tilpasse seg etter dette, noe som kan gjøre at datamaterialet er annerledes enn om vi ikke hadde vært til stede. Derfor valgte vi, som tidligere nevnt, å gjennomføre observasjoner fra to ulike vinkler i klasserommet, samt at begge forskerne noterte ned observasjoner. På denne måten kunne vi sammenligne data med hverandre, noe Gleiss og Sæther (2021, s. 203) kaller intercoder reliability, hvor vi sammen ser på dataen for å få en felles forståelse.

I intervjuene kunne vår formulering av spørsmålene prege svarene til informantene. Dette kan betegnes som feilkilder og kunne oppstå underveis i gjennomføringen av intervjuene av informantene. Dalland (2012, s. 120) forklarer at en informant kan misforstå spørsmålet, intervjueren noterer ned svaret unøyaktig eller meningsinnholdet endres ved renskrivning, som kan føre til at påliteligheten blir redusert. Slike feilkilder kan en finne i dataen og forekomme på grunn av vår formulering av spørsmålene som forskere, i responsen fra informanter og i manglende data. Vi valgte å gjøre intervjuene som semistrukturerte intervju, hvor intervjuguiden kun skulle lede dialogen i riktig retning og om korrekt tema. En kan argumentere for at spørsmålene vi stilte og formulerte under intervjusituasjonen var med på å lede informantene over på den dataen vi ønsket. Samtidig var intervjuene preget av samtale, hvor oppfølgingsspørsmål skulle skape en refleksjon blant informantene.

I problemstillingen av prosjektet kommer det frem at det er bruk og forståelse av undring og utforskning med utgangspunkt i dialogbasert læring vi er interessert i å forske på. Dermed var det mest hensiktsmessig for oss å utføre ulike metoder for å skaffe det materialet vi behøvde. Dalland (2012, s. 185) kaller det for metodetriangulering når en kombinerer to eller flere metoder. Vi valgte å kombinere intervju og observasjon som metoder for å ha mest mulig relevant datamateriale, noe som også kan styrke validiteten på vår forskning. Kombinasjonen av metodene vil, sett i lys av problemstillingen, skaffe det materialet vi behøvde til å besvare problemstillingen. Samtidig ville metodene åpne for at vi kunne se på hvordan situasjonen er i ulike klasserom i dag, noe som Gleiss og Sæther (2021, s. 204) definerer som en positivistisk tradisjon innenfor vurdering av validitet. Gjennom den positivistiske tradisjonen er målet å se hvordan verden virkelig er gjennom valget av metode for å forske. Ved bruk av både intervju og observasjon vil en få et blick av den virkeligheten som lærerne og elevene er en del av i klasserommet.

### **3.5.2 Forskningsetikk**

Når vi gjennomførte den kvalitative analysen var planleggingen og gjennomføring preget av ulike etiske dilemmaer som vi måtte vurdere. "Forskningsetikken er et område av etikken som har med planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning å gjøre. Det handler om å ivareta personvernet og sikre troverdighet av forskningsresultater" (Dalland, 2012, s. 94). Dermed er det ulike deler av forskningen vår hvor vi måtte gjøre vurderinger om hva som er riktig eller galt, basert på ulike lover og regler. Som Thagaard (2009, s. 23) skriver så har slike etiske dilemmaer fått en større plass innenfor kvalitative studier, og spesielt studier hvor

det er direkte kontakt mellom forsker og informant. Slike dilemmaer kan oppstå i intervju av barn ettersom det tydelig er maktforskjell mellom barn og voksne. I vår gjennomføring av intervjuene blir vi som forskere også sett på som profesjonelle. Kvello (2021, s. 38) skriver blant annet at vi som fagpersoner og profesjonelle bør være påpasselig at vi ikke overkjører barn og er belærende mot elevene siden de har manglende meningskompetanse. Gjennom intervjuene skal vi som forskere tolke elevens kunnskap og forståelse, ikke tvinge inn våre egne tanker og meninger.

Slike etiske dilemmaer har vært en del av flere faser i datainnsamlingen, både i planleggingsfasen, gjennomføringen av innsamling og i analysen. Forskningen vår krevde godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) ettersom vi skulle intervju og observere lærere og elever på ungdomstrinnet. Intervjuene skulle bli tatt opp i på en diktafon-app og transkriberes. Diktafon-appen er laget med utgangspunkt i Nettskjema fra Universitetet i Oslo, som er en plattform hvor en sikkert kan lagre data. Vår data er lydopptak fra intervju gjort av elever og lærere. Gjennom diktafon-appen kunne vi ta opp intervjuene samtidig som lydfilene trygt ble lagret på en uavhengig og sikker plattform. På denne måten ble personvernet sikret for informantene. Informasjon som kan spores tilbake til informanter er konfidensielle siden datainnsamlingen krever behandling av personopplysninger av informantene. Thagaard (2009, s. 25) skriver at alle prosjekter er meldepliktig dersom de forutsetter at personopplysninger blir behandlet. Som forskere krevde det at vi lagde et informasjonsskriv til lærere (vedlegg 5) og til foresatte (vedlegg 6), hvor vi kort fortalte om hva prosjektet vårt gikk ut på og hva vi skulle bruke dataen til. Disse informasjonsskrivene og intervjuguidene var meldepliktig til NSD for godkjenning og eventuelle forslag til endringer. Både informasjonsskrivene og intervjuguidene ble godkjent uten forslag til endringer, noe som betydde at vi kunne starte med vår gjennomføring av datainnsamlingen.

I denne kvalitative forskningen med fenomenologisk tilnærming har vi som mål å svare på følgende problemstilling: *på hvilke måter forstås og brukes undring og utforskning i samfunnsfag med utgangspunkt i dialogbasert læring?* Som belyst i dette kapittelet gjennomførte vi semistrukturerte individuelle- og gruppeintervju av lærere og elever, samt observasjon av samfunnsfagundervisninger for å kunne besvare problemstillingen. Videre skal vi presentere datamaterialet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

## 4 Presentasjon av datamaterialet

Til nå har vi presentert teorigrunnlag i masteravhandlingen, samt hvordan vi metodisk har samlet og analysert data. I dette kapitlet tar vi for oss informantenes refleksjoner og beskrivelser fra intervju, samt observasjoner fra samfunnsfagundervisning. Datamaterialet er hentet fra observasjon av tre klasser bestående av lærer og elever, samt intervju. Disse er gjort av lærere til de utvalgte klassene og fire elever tilhørende hver klasse. Med utgangspunkt i utvalget av informanter ønsket vi å se hvilken forståelse elever og lærer har av kjerneelementet undring og utforsking med utgangspunkt i dialogbasert læring. Samtidig vil ikke forståelsen alene gi et tydelig nok svar på hvordan kjerneelementet blir brukt. I lys av dette vil vi i presentasjonen av datamaterialet også fremheve bruken av undring og utforsking med utgangspunkt i dialogbasert læring. Dette blir sett i sammenheng med forskningsspørsmålene vi har brukt. Gjennom dette vil forskningsspørsmålene belyse hvordan kjerneelementet brukes og forstås, gjennom dialogbasert læring. All data som tilhører forskningsspørsmålene, vil være relevant for besvarelsen av problemstillingen.

Problemstillingen vi ønsker å besvare i forskningsprosjektet er *på hvilke måter forstås og brukes undring og utforsking i samfunnsfag med utgangspunkt i dialogbasert læring?* Med utgangspunkt i dette ble det laget tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke forståelser har ungdomsskolelærere og elever av kjerneelementet i samfunnsfagundervisning?
2. Hvordan kan dialogbasert læring brukes i samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet?
3. Hvordan kan kjerneelementet brukes i samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet?

Kapitlet er delt i tre deler med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. I første del ønsker vi se hvordan lærere og elever *forstår* kjerneelementet undring og utforsking. I den andre delen ønsker vi trekke frem hvordan lærere og elever *braker* dialogbasert læring. I den tredje og siste delen ønsker vi å se hvordan lærere og elever *braker* kjerneelementet undring og utforsking. Direkte sitater fra informanter og observasjoner hentet fra observasjonsskjema vil bli presentert i kursiv fordi de vil være lettere å skille fra annen tekst.

## 4.1 Hvordan forstås kjerneelementet av lærere og elever?

Vi ønsker å undersøke hvilke forståelser av kjerneelementet undring og utforsking som et utvalg av elever og lærer på ungdomstrinnet har. Dermed vil det første forskningsspørsmålet ta for seg de ulike forståelsene som informantene har om kjerneelementet.

Forskningsspørsmålet som vi tar utgangspunkt i er;

1. Hvilke forståelser har ungdomsskolelærere og elever av kjerneelementet i samfunnsfagundervisning?

Forståelse er vanskelig å observere ettersom en som forsker kun kan tolke utsagn fra lærere og elevene. Derfor vil forskningsspørsmålet være vinklet mot intervju som metode da informantenes egne tanker og refleksjoner kommer fram. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 78) vil intervju gi tilgang til menneskers tanker, erfaringer og forestillinger fra deres liv og verden. For å tolke forståelsen til informantene krevde det av oss som forskere å formulere spørsmål som åpnet for at elevene og lærerne kunne reflektere rundt de ulike begrepene. Dette preget enkelte av spørsmålene i intervjuguiden, hvor vi ville at informantene skulle beskrive sin forståelse av de relevante begrepene. Samtidig er intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene basert på et semistrukturert intervju. Følgende vil det si at forståelsen for kjerneelementet kan bli presentert av lærer og elev i deler av intervjuet hvor spørsmålet ikke direkte var rettet mot undring eller utforsking. Denne formen for data vil fortsatt være relevant og viktig for oss som forskere. I intervjuguiden hadde vi spørsmål som direkte var knyttet til informantens forståelse av begrepene undring og utforsking i seg selv.

### Forståelse av begrepet "undring"

For å få en grunnleggende forståelse var vi nysgjerrige på begrepsforståelsen til informantene. Med bakgrunn i dette hadde vi spørsmål som direkte var knyttet til begrepene undring og utforsking. Eksempelvis i spørsmålene: "Når du tenker undring, hva er det for noe? Hva legger du i begrepet? Hva er å undre?"

Lærer 1 svarte konkret på spørsmålet om hva en tenker og tror at begrepet undring er.

*Lærer 1: Å undre. Det er å lure på noe, tenke over og kanskje komme frem til et svar eller kanskje ikke komme frem til et svar. (...) Også må de jo kunne undre seg litt over hvorfor skjer akkurat de tingene og hva kan vi gjøre for at ikke skal skje. Hva kan vi gjøre bedre. Hva er dumt, og hva er bra liksom.*

I åpningsspørsmålet kommer det frem at lærer 1 har en ide og tanke om hvordan en kan definere undring. Dette er allerede en forståelse av begrepet alene, uten at det trenger å bli satt i noen annen kontekst. Lærer 2 har like refleksjoner når hen skal definere sin forståelse av begrepet undring.

*Lærer 2: Og jeg tenker på en måte det er det som er å undre seg, å få noen spørsmål som man kan lure litt på. Være litt nysgjerrig på det man holder på med.*

Lærer 1 og lærer 2 sine svar er preget av at undring skal gjøres gjennom å tenke gjennom hva svaret kan være, selv om svaret ikke trenger å være fast. Lærer 3 har en lignende refleksjon.

*Lærer 3: Undring ber kanskje ikke etter noe svar sånn med en gang (...) undring er kanskje det man ikke har klare svar på iallfall med det samme.*

Både lærer 1 og lærer 3 sier at undring ligger i hvordan en svarer på spørsmål som stilles og tankeprosessen rundt svaret. På samme måte sier lærer 2 at det er spørsmålene som stilles som åpner for at undring skal skje. Disse svarene kan knyttes direkte til spørsmål om forståelsen av undring. Samtidig kommer det frem spørsmål som ikke direkte er knyttet til begrepene, men som kan utdype og forklare informantenes forståelse. Lærer 1 kobler svarene sammen i sitt intervju, og vinkler det samtidig mot sammenhengen mellom undring og utforskning.

*Lærer 1: Å få de til å være nysgjerrige og søke kunnskap. Så er det jo noen ganger at jeg faktisk ikke kan svaret. Da er det litt sånn at vi må prøve å finne ut av det (...) egentlig å være litt nysgjerrig på nye ting, men og å reflektere over. Altså hvorfor er ting som det er, hva kan man gjøre med dem.*

Lærerne sine refleksjoner rundt begrepet undring blir preget av nysgjerrighet og at en skal søke etter svar og kunnskap omkring en selv. Et interessant aspekt ved undring kommer fram i en refleksjon gjort av lærer 3, hvor hen presiserer undring i lys av menneskets natur.

*Lærer 3: Dem undre jo på hvordan ting blir og hvorfor ting er slik som de er og hvorfor ting har vært slik (...) Så undring ligger i menneskets natur tror jeg.*

Denne forståelsen er ikke bare relevant fra lærerne som informanter. På samme måte som i intervjuguiden til lærerne, hadde vi enkelte spørsmål i intervjuguiden til elever som var direkte knyttet til deres begrepsforståelse. Som forskere spurte om begrepets betydning. I spørsmål om hva undring er oppsto det en dialog mellom elevene i gruppeintervjuet;

Elev 2: *Jeg vet ikke hva å undre betyr engang.*

Elev 1: *Ikke jeg heller.*

Elev 4: *Jeg tror det betyr å tenke på noen ting.*

I den andre elevgruppen kommer det også frem i intervjuet at alle ikke er sikre på hva undring som begrep er. En situasjon som oppstår i gruppeintervju 2 er at to elever hvisker seg imellom om hva undring betyr, og senere spør forsker 2 oppfølgingsspørsmål knyttet til hviskingen;

Elev 7: *Vi lurte på hva å undre betyr?*

Forsker 2: *Å undre på noe er egentlig å lure på noe, tenke på noe.*

Elev 8: *Det var det jeg sa til elev 7.*

Forsker 2: *Var det akkurat det du sa?*

Elev 8: *Ja.*

Selv om enkelte elever ikke er helt sikker på hva undring betyr, kommer det frem fra andre at de har en tanke om hva undring kan være. Disse svarene er ikke knyttet opp mot intervjuguiden og spørsmål om begrepet undring, men er en refleksjon som kommer i samtale omkring undring. Slike refleksjoner kan vise en forståelse av begrepet undring og gjenspeiler seg blant annet i svaret til elev 3 på et oppfølgende spørsmål til hva undring er.

Elev 3: *Ja, jeg synes det er veldig bra at vi får slike muligheter i hvert fall til å, ja, tenke og reflektere og sånn der.*

I dette utsagnet blir ikke undring brukt som et begrep, men elev 3 knytter undringen til et fenomen som en har kjennskap til. Samme form for refleksjon og forståelse kommer fram fra elev 5 i det andre gruppeintervjuet.

Elev 5: *Det blir litt som å filosofere. Det kan være et synonym for det vil jeg si (...) når jeg undrer meg så kan det jo hende at det blir tatt opp et tema, også det å undre seg så finn du for eksempel ditt svar på det. For eksempel er det masse saker hvor det er et fasitsvar, men du finner på en måte din egen mening om det.*

I svaret fra elev 3 i det første gruppeintervjuet og elev 5 i det andre gruppeintervjuet knyttes begge informantenes forståelse av begrepet undring til noe som er kjent og som de har erfart.

I elev 5 sitt svar er hen innom det å finne et fasitsvar, og kobler det til hvordan undring kan plasseres i sammenheng med å søke etter svar. Elev 1 og elev 4 i det første gruppeintervjuet har en dialog rundt spørsmålet som handler om grensen mellom det å undre og utforske, og utdyper det slik;

Elev 4: *Kanskje hvis man tenke da, hvis man ikke utforske på det, om man bare sitter der og tenker. Utforsker, da er du der ute og leter etter svarene.*

Elev 1: *Ja. Det starte med at du undre på noe, så utforsker man fordi man blir så nysgjerrig.*

Denne koblingen mellom undring og utforsking setter begrepene opp mot hverandre. Dermed vil det være viktig å koble utforsking opp mot undring som en del av kjerneelementet i informantenes begrepsforståelse. En slik kobling blir også forklart av lærer 2.

Lærer 2: *Så tenker jeg at den første biten der blir litt sånn type undring, hvordan skal jeg jobbe med det her for å finne ut av det, hva betyr nå egentlig det spørsmålet her, og så går du over i den utforskningsfasen tenker jeg, med å gå inn i ulike typer fagstoff, og så på en måte, være litt kritisk og, og prøve å sortere ut det som er viktig i forhold til å kunne svare på det spørsmålet egentlig.*

Som tidligere nevnt besto intervjuene og intervjuguiden av spørsmål som direkte var knyttet til elever og lærere sin forståelse av undring. Samtidig er flere av funnene vi har presentert hentet fra samtaler, dialoger og andre spørsmål som ikke konkret var rettet mot undring. Likevel vil datamaterialet være like viktig å analysere for oss som forskere da sitatene kan utdype og forklare både elevenes og lærernes forståelse av undring.

### **Forståelse av begrepet "utforsking"**

Som tidligere nevnt har informantene i noen grad sett en sammenheng mellom det å undre og utforske. Samtidig vil forståelsen av utforsking være relevant ettersom denne delen av kjerneelementet preger kompetansemålene i læreplanen i større grad enn undring som begrep. Som i begrepsforståelsen om undring, har vi i intervjuguiden spørsmål som er direkte rettet mot informantenes forståelse rundt begrepet utforsking.

Lærer 3: *Da tenker jeg at man går litt mer systematisk til verks for å systematisere undringen sin og kanskje sjekke den ut på en annen måte. Da må man sjekke litt kilder og undersøke litt fakta. Jeg tenker og knytter utforsking mer til fakta og vil finne ut*



*noe, mens undring tenker jeg at er litt mer sånn løse tanker om hvorfor ting er slik som dem er.*

I eksempelet blir det trukket fram både likheter og ulikheter basert på de ulike begrepene. Lærer 3 forteller om hvordan en kan gå fra å være undrende til å bli utforskende gjennom måten en jobber med de løse tankene som oppstår. Dette reflekterer også lærer 1 over når hen forklarer hvordan en ønsker at eleven skal tenke rundt spørsmål, og hvor grensen går mellom det å undre og utforske.

*Lærer 1: De går litt i hverandre. Undre seg over og se sammenhengen og forske på nye ting kanskje (...) å få de til å være nysgjerrige og søke kunnskap.*

Dette med å være nysgjerrige er noe som gjenspeiler seg i svaret fra lærer 2 også, selv om spørsmålet som ble stilt ikke direkte er knyttet til forståelsen av utforsking. Denne refleksjonen oppsto i samtale om grensen mellom undring og utforsking.

*Lærer 2: Være litt nysgjerrig på det man holder på med (...) både hvordan interesse de har for ting og hvor påkoblet de er. For jeg tenker jo at det er viktig å undre seg i starten uansett, for hvis man ikke undrer seg over noe er det vanskeligere å finne ut av noe, når man er på den utforskerbiten.*

Lærer 1 sitter med en lik forståelse når hen får spørsmål om hva en legger i begrepet utforsking og hva som skiller det å utforske og undre fra hverandre.

*Lærer 1: Sjekke litt rundt kilder og finne pålitelige kilder og samtidig forske litt selv på om de har noen ting som ikke andre kan for eksempel (...) at dem utforsker for eksempel det her med klimautfordringene, at de kanskje forsker på nye ting.*

Denne søken etter kunnskap av interesse er ifølge informantene en fin inngangsvinkel for at det skal skje utforsking i klasserommet. Samtidig som lærere har sine tanker og forståelser er det også viktig for oss som forskere å se på forståelsen til elevene.

I intervjuguiden til elevene var det også spørsmål som direkte kan knyttes til deres forståelse av begrepene undring og utforsking. Samtidig kan denne forståelsen bli presentert i oppfølgingsspørsmål og i samtale rundt andre spørsmål. I det første gruppeintervjuet bestående av elev 1, 2, 3 og 4 reflekterte de over hva de tenker om begrepet utforsking;

Elev 4: *Kanskje å utdype seg i et tema eller gå rundt å se etter noe, kanskje finne svaret på ting.*

Elev 1: *Det er ofte det du er interessert i du utforsker mer, liksom.*

Elev 3: *Prøve å finne svaret på ting du lurer på.*

Elev 4: *For det er mange ting som ikke blir besvart på i fra de historiene og alt sånn der, og man ikke helt vet hvorfor man gjør det eller ikke.*

I det andre gruppeintervjuet som ble gjennomført med elev 5, 6, 7 og 8 ble det samme spørsmålet stilt, hvor vi også fikk et inntrykk for hva som kunne være informantenes forståelse rundt utforsking;

Elev 5: *Jeg vil si det er på samme linje som å undre, men at du kanskje har mer fasitsvar på det (...) når du utforske ting så tror jeg at det er mer for eksempel på nett å finne hva det står der.*

Elev 8: *Også som sagt man får et mer fasitsvar enn om man undrer for da sitter man bare å lure på det, mens om man utforske så får man et fasitsvar om man søke det opp for eksempel eller spør.*

Begge disse refleksjonene tyder på at når en utforsker er en mer søkende etter informasjon enn om en undrer. For at denne søken etter informasjon og kunnskap skal skje sier informantene at en interesse for temaet bør være til stede. Dette er tidligere blitt nevnt i intervjuene av lærere, hvor enkelte hevder at interessen er viktig for elevene skal være nysgjerrige. Den samme refleksjonen kom frem i elevgruppe 2.

Elev 7: *Liksom at du stiller spørsmål og jeg har så lyst til å kunne svare, så leter man det opp på google (...) det handler jo om interesse. For eksempel om personen er interessert så kan man liksom undre på hva læreren sier og da kan man stille mer spørsmål til læreren. Men om man ikke er interessert så er det liksom bare "Aah bryr meg ikke".*

Som i avsnittet om forståelser av begrepet undring har vi samme form for spørsmål om og rundt begrepet utforsking i intervjuguiden. Enkelte spørsmål var direkte knyttet til informantenes forståelse av utforsking, hvor vi konkret var ute etter deres definisjoner av begrepet. Gjennom andre spørsmål ble også lærerne og elevene sin forståelse av begrepet "utforsking" belyst, uten at vi som forskere hadde direkte spørsmål knyttet til deres refleksjoner.

## 4.2 Hvordan kan dialogbasert læring brukes i samfunnsfagundervisning?

Det neste forskningsspørsmålet tar for seg hvordan elever og lærere bruker dialogbasert læring i samfunnsfagundervisning.

### 2. Hvordan kan dialogbasert læring brukes i samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet?

Som presisert tidligere kan det være forskjell på det en sier at en gjør og det en faktisk gjør. I intervjuene spurte vi konkret hvordan dialog ble brukt i undervisningen, og da vil informantenes egne forståelser om bruk tydeliggjøres. Gjennom observasjon fikk vi et innblikk i hvordan dialogbasert læring faktisk ble brukt i undervisningen.

Innledningsvis stilte vi spørsmål i intervjuene til både lærere og elever om hvordan dialog blir brukt i undervisningen. I intervjuene med lærerne tok vi utgangspunkt i spørsmålet "Hvordan brukes dialog i ditt klasserom?" og på grunn av semistrukturert intervjumetode ble ordlyden noe ulik i alle tre intervjuene. Strukturen i de semistrukturerte intervjuene ble formet mer som en samtale enn som et direkte intervju med oppsatte spørsmål i en fast struktur. På denne måten ble spørsmålene stilt med utgangspunkt i intervjuguiden, men formuleringen av spørsmålene ble ulik fra intervju til intervju. Dette kan ha vært med på å prege informantenes oppfatning og refleksjon rundt spørsmålene, men hensikten bak spørsmålet er fortsatt den samme.

Informant	Spørsmål	Empirinær koding
Lærer 1	På hvordan måte brukes dialog i ditt klasserom? Er det mer du som snakker, elever – brukes dialog i det hele tatt?	<p>Jeg fører dialog med elevene, enten de samme som svarer hele tiden, eller så spør jeg direkte med navn.</p> <p>Dette på bakgrunn av relasjonen jeg har med elevene, jeg kjenner klassen godt.</p> <p>Diskutere over spørsmål i mindre grupper eller to og to, slik at alle får bidratt med noe.</p> <p>Prøver å dra alt som blir sagt inn i sammenhengen slik at ingenting blir galt å si.</p>
Lærer 2	Hvordan liker du da å bruke dialog i ditt klasserom?	<p>Noen synes det er vanskelig å snakke med hverandre også når de er i en litt større gruppe. Har god erfaring med PIGP-metoden.</p> <p>Mindre grupper, to og to eller lærer til elev. Bruker også å stille meg midt i klasserommet og høre på dialogene som foregår mellom elevene.</p> <p>Spurte elever direkte med navn, med utgangspunkt i relasjonen jeg har med elevene. For at en skal kunne ha en god dialog må man kjenne elevene og ha god relasjon til dem.</p>
Lærer 3	Hvordan er det med tanke på din egen samfunnsfagundervisning, bruker du dialog aktivt eller er det noe som skjer? Er det noe du har fokus på?	<p>For lite fokus på dialog i egen undervisning. Dialog i klasserommet kommer naturlig.</p> <p>Forske på egen praksis sammen med kollega, gjennomføre observasjon slik at det kan forbedres.</p>

Som nevnt blir ordlyden noe ulikt i disse tre spørsmålene på bakgrunn av intervjuene sin gang. Likevel anser vi at hensikten til spørsmålet fortsatt er bevart. Lærer 1 og 2 trekker frem at de lar elevene snakke sammen i mindre grupper. Metoden PIGP – plenum, individuelt,

gruppe, plenum – er en metode hvor elevene først tenker for seg selv individuelt, så snakker sammen på gruppe og til slutt gir gruppen et svar i plenum. I tillegg til dette sier begge informantene at de også gjennomfører og stiller spørsmål til elevene direkte og har dialoger en til en med elevene, og begrunner dette med at de har god relasjon til elevene. Lærer 3 sier selv at hen har for lite fokus på dialogbasert læring i egen undervisning. Videre reflekterer hen om en skulle gjennomført forskning på egen praksis for å få et bredere syn på hva som kan forbedres i undervisningen.

Vi spurte samme spørsmål i elevintervjuet. Spørsmålet var formulert slik i intervjuguiden: "Hvordan er dere muntlig aktive i samfunnsfagundervisningen?" I det ene intervjuet ble spørsmålet brukt ordrett, mens i det andre intervjuet ble ordlyden endret noe. På samme måte som i de individuelle intervjuene med lærerne ville ordlyden og formuleringen av spørsmålene variere fra gruppeintervju til gruppeintervju, ettersom intervjuene også var semistrukturerte. Intervjuguiden ble i disse intervjuene brukt som en mal for å holde seg til tema og for å holde samtalen i riktig retning. Samtidig var hensikten bak spørsmålene det samme, hvor vi ville skape refleksjoner rundt det å være muntlig i samfunnsfag. Gleiss og Sæther (2021, s. 80) trekker også frem at semistrukturerte intervjuer kan sammenlignes til tross for forskjellige informanter. Dermed mener vi at ordlyden i spørsmålene kan variere siden hensikten med spørsmålene er det samme.

Informant	Spørsmål	Empirinær koding
Elevgruppe 1 – 10.trinn	Hva tenker dere rundt det å prate om samfunnsfag?	Lære av å snakke og diskutere om temaer som en selv ikke kan så mye om.  Lære av hverandre.
Elevgruppe 2 – 9.trinn	På hvordan måte er dere muntlig aktive i samfunnsfag?	Det er mange som har det vanskelig med å være muntlig aktiv, mens andre tar det lett. Veldig få som rekker opp hånden for å svare. Vi har brukt en anonym-app for å svare på spørsmål. Handler om interesse, om man er interessert kan man undre over det læreren sier og da stiller man mer spørsmål. Dersom man ikke er interessert, kobler man litt ut og det blir litt "aah bryr meg ikke".

Som nevnt blir ordlyden noe ulik i disse to spørsmålene på bakgrunn av intervjuet sin gang. Elevgruppe 1 trekker frem samarbeid og hvordan en kan lære sammen. Elevgruppe 2 trekker frem utfordringen med å snakke høyt i klassen hvor de selv forklarer at de tidligere har benyttet apper for å gi et anonymt svar i plenum. Samtidig trekker de frem at det handler mye om interesse og om en selv ønsker å delta muntlig eller ikke.

I tillegg til et konkret spørsmål om hvordan dialog blir brukt i undervisningen var det også andre svar hvor informantene reflekterte og beskrev dialog i undervisningen.

Lærer 1 trekker inn at film som metode blir brukt mye i undervisningen, og at hen bruker dialog for å bearbeide filmene i etterkant.

*Lærer 1: Ja, men så bruker jeg også mye film knyttet opp mot historie for at jeg synes bilde, lyd og tekst er en sammensetning som gir mye læring. Også bruker vi å snakke om og bearbeide filmene i ettertid, slik at det ikke blir å se film bare for å se film.*

Videre forklarer læreren at hen tror det er en sammenheng mellom dialog og kjerneelementet undring og utforsking. Læreren trekker frem at ved å snakke om ting er da en får stilt de riktige spørsmålene som får elevene til å tenke over ting.

*Lærer 1: Noen sitter bare der uten å tenke så mye over hva som skjer, mens andre er engasjerte. Også er det plutselig en eller annen som kommer med et innspill for da har en jo faktisk fulgt med og fått med seg, så jeg tror at å ha diskusjoner i klasserommet er ganske viktig for de som er stille og kanskje ikke aktiv – de får med seg mye likevel.*

I tillegg poengterer lærer 1 at det er viktig å ta utgangspunkt i elevenes interesser, da det er det som får elevene engasjert og deltakende.

Lærer 2 forklarer at klassen som hen underviser samfunnsfag i, er det få som tar ordet i plenum og derfor velger læreren å benytte seg av mindre grupper.

*Lærer 2: Også spesielt i den klassen her så er det veldig få som på en måte tør å si noe i plenum. Det er bakgrunnen for at jeg gjorde litt av det jeg gjorde nå, at vi må snakke sammen på gruppe, sånn at jeg vet at alle sammen på en måte vet ett eller annet om det vi holder på med.*

Videre forklarer læreren at hen er opptatt av at en ikke trenger å ha kunnskap om alt, men heller ha tanker om hva man tror. Lærer 2 forklarer at dialog blir benyttet hele tiden i undervisningen og begrunner det med at det er viktig at elevene får komme med sin egen stemme. Lærer 2 mener at dialog i plenum er viktig i oppstarten av et nytt tema.

*Lærer 2: Så jeg tenker alltid når man starter med et nytt tema så er det lurt å på en måte snakke litt sammen, "hva vet dere?" og lage et felles tankekart slik at vi har på en måte et felles ståsted når vi starter med ett eller annet.*

I intervjuet tok vi opp et funn fra observert undervisning hvor elevene selv diskuterte et tema som ikke direkte var knyttet til undervisningen. Vi spurte oppfølgingsspørsmål som dreide seg om elevene fikk muligheten til å diskutere fritt i undervisningen. Lærer 1 reflekterte rundt at det avhenger av hva slags tema som diskuteres og hvordan det gjøres. Læreren spesifiserer at i klassen er det ikke mange som snakker høyt og da er det viktig at elevene får rettleiding på at man må respektere hverandre og ikke bryte inn når andre har ordet. Som tidligere nevnt trekker Robin Alexander (siteret i Aarre et. al 2014, s. 211) frem de karakteristiske trekkene i det dialogiske klasserommet, her blant annet, at elevene står fritt til å si egne meninger i et støttende klasserom.

Lærer 3 sier selv at bruken av dialog er for svak i egen undervisning. Likevel trekkes det frem at for å benytte dialogbasert læring i et klasserom må det være et trygt læringsmiljø.

*Lærer 3: En viktig ting for å bruke undring i klasserommet dialogbasert så tror jeg at man først må ha på plass et trygt læringsmiljø. Eller så kan man benytte mindre grupper eller to og to.*

Dette vil da si at lærer 3 også benytter elementer fra PIGP-metoden som lærer 1 og 2 også har spesifisert, og poengterer at det er artig å være i en klasse hvor elevene er trygge på hverandre og tør å undre seg uten å være redd for å dumme seg ut. Lærer 3 forklarer også at hen mener at dialog er en viktig måte å lære på.

*Lærer 3: Det er faktisk en viktig måte å lære på, det å ha et samspill med elevene gjennom dialog. At ikke alt må skrives eller alltid må svare på spørsmål eller skrive i en bok for at læring skal skje.*

Elevene hadde også refleksjoner om hvordan dialog ble benyttet i undervisning. Dette kom tydelig fram gjennom andre spørsmål i intervjuet. Innledningsvis i elevintervju 1 spurte vi elevene hvordan de likte å jobbe i samfunnsfaget. Da trakk elevene selv frem at de satt mer pris på prat i undervisningen enn å lese fra boken. Oppfølgingsspørsmålet var knyttet til hvordan type prat de mente, og da spesielt om det var spørsmål fra læreren.

*Forsker 1: Er det sånn å svare på spørsmål til læreren, er det slik prat dere tenker på, eller er det ... (avbrutt).*

*Elev 1: Kanskje sånn diskusjon i klasserommet.*

*Elev 2: Ja, det skjer ganske ofte.*

*Elev 3: I samfunnsfag ja.*

*Elev 2: At vi diskutere mer med hver elev.*

Videre i intervjuet sier elevene også at de benytter film i undervisningen, som de har en dialog om - noe som også samsvarer med det lærer 1 sier.

*Elev 3: Nå har vi jo sett film og sånt der, og da stopper lærer 1 når de sier noe så spør hun oss om hva det betyr eller hva vi tenker om det.*

*Elev 1: Hen sier liksom sånn "hva tenker du om det da?" Vi må liksom, vi må tenke selv.*



Det at elevene trekker frem spørsmålet "hva tenker du om det?" blir også trukket inn senere i intervjuet.

Elev 2: *Ja, hvis vi har fagsamtale eller noe sånt, så får vi ofte spørsmål om hva vi tenker og da kan man si hva man tenker for at hen sier ikke til oss om det er feil eller noe slikt. Og det samme i klassen også, det er ikke slik at folk sier at det er feil, men de kan diskutere til å si sin mening, men det er ikke feil likevel.*

Elevene selv brukte ordet "tenke høyt" i forbindelse med spørsmål om mulighet til å undre og utforske i fellesskap. Dette var noe vi valgte å stille oppfølgingsspørsmål til og som ble en refleksjon om hvordan dialog blir brukt i klasserommet.

Elev 3: *Det er jo noen som kan mer om krig for eksempel, da kan man jo egentlig spørre hverandre, det er jo noen som kan mer enn noen andre om noen ting.*

Elev 2: *Ja, også har vi egentlig ganske masse sånt gruppearbeid og sånt, 2 og 2, 4 og 4 i lag, så da får man tenke litt sammen.*

Forsker 1: *Hvordan tenker man sammen?*

Elev 1: *Si det høyt!*

Elev 2: *Ja, man sier høyt hva man tenker også tar man liksom deres ide i lag, eller hva de tenker da, også finner man svaret på det.*

Avslutningsvis i intervjuet hadde enkelte elever noen refleksjoner rundt relasjon mellom hverandre knyttet opp mot dialogbasert læring. Spesielt kommer dette til uttrykk gjennom elev 2 sitt utsagn som deler sine tanker rundt relasjonene i klasserommet;

Elev 2: *Jeg føler kanskje man lærer litt mer om hverandre og kanskje man kan skape litt bedre samhold også med å jobbe muntlig. Jeg føler at man kan stole på dem og sånne ting. Det er ikke så mange som begynner å flire hvis du svarer feil eller kanskje mente feil, men da flirer de ikke og gjør narr av deg. Så det er kanskje bra, at man sier høyt hva man mener.*

I den samme dialogen med elevgruppe 1 blir relasjonene mellom elevene sett i lys av gruppesammensetning og hvordan disse kan være med på å påvirke hverandre. I tilknytning relasjon og gruppesammensetning gjør elev 2 en refleksjon rundt hvordan en kan skape mer dialog i grupper;

*Elev 2: Jeg tror det er noe man bør tenke på hvis man skal dele opp i grupper. At man kanskje tar de som er god til å diskutere med hverandre i en gruppe, så kanskje de som ikke er så muntlig i en gruppe. Da tør de kanskje å snakke med hverandre når de vet at vi klarer å si våre meninger, og da er det ikke så lett for de som ikke tør snakke å si sine meninger, når vi liksom er så sterk på vår stemme.*

I elevintervju 2 var det også flere tilfeller av refleksjoner om dialog i undervisningen. I starten av intervjuet spurte vi elevene hva de synes var spesielt artig med samfunnsfaget.

*Elev 5: Jeg er historieinteressert så det spekteret er selvfølgelig artig. Så synes jeg også at det er artig at det er på en måte en time der du kan prate og du kan ha minidebatter fordi det er en del av faget. Du har en mulighet til å prate mer enn du kan i matematikken.*

*Elev 6: Jeg synes det er et bra fag for at da kan man diskutere og ha debatt, også er det jo spennende med historie og hvordan samfunnet fungerer.*

Samtidig som de selv trekker frem at det er en positiv side med samfunnsfaget at en kan være muntlig aktive, blir det også formulert negative sider ved å være muntlig.

*Elev 5: Som jeg sa tidligere så er det artig å ha debatter når man holder seg saklig, men det er litt vanskelig å holde seg voksen på niende trinn når det er slike debatter. På et punkt så snur det og det begynner å bli ekstremisme blant enkelte. DA begynner det ikke å være like artig lengre.*

*Forsker 1: Det er et punkt der folk blir lei og rett og slett usaklig?*

*Elev 5: Ja, og sier ting man kanskje ikke burde si.*

Denne tråden ble også senere i intervjuet plukket opp og elev 5 tilføyde at for å kunne gjennomføre en diskusjon måtte alle deltakerne ha samme fakta. Elevene i gruppeintervju 2 trekker også frem en lik refleksjon som elevene i gruppeintervju 1 når det gjelder diskusjon og gruppesammensetning. Det poengteres at det er vanskelig å gjennomføre en diskusjonsoppgave hvor ikke alle er like muntlig aktive. Elev 5 sier selv at hen er pratsom og høylytt, og at det da blir som å prate med en vegg dersom resten av gruppesammensetningen

ikke er like deltakende. Elevene adresserer dermed hvordan klassemiljøet preger den muntlige aktiviteten i klassen.

*Elev 5: Vi har jo et klassemiljø der det er litt vanskelig med akkurat det å snakke. For eksempel jeg og elev 6 prater for mye og holder en dialog med læreren, det er ikke læreren som spør oss om å prate. (...) Når vi har muntlige fag, for eksempel samfunnsfag der du skal delta i samtalen, så blir det jo et problem fordi jeg og elev 6 skal jo ikke stoppe å prate, men det er veldig mange som støtter seg på at de som tørr å prate faktisk prater og svarer når læreren spør. De gidder ikke rekke opp hånden fordi det er blitt en selvfølge at vi svarer.*

Datamaterialet presentert ovenfor kan gi et innblikk i hvordan et utvalg lærere bruker dialogbasert læring i undervisningen og hvordan elevene mener det blir brukt. Som presisert tidligere i metodekapittelet valgte vi også å gjennomføre observasjon av en samfunnsfagundervisning for å observere hvordan de samme lærerne bruker dialogbasert læring. Dette ga oss muligheten til å se selv hvordan dialog ble brukt.

I den første observasjonen av lærer 1 og elevgruppe 1 kommer det tydelig frem hvordan læreren benytter dialog i undervisningen med utgangspunkt i spørsmål til elevene. I plenum lager læreren et tankekart sammen med elevene om temaet fattige og rike land. Når elevene gir et begrep de mener passer i tankekartet bruker læreren spørsmål som "hva tenker du?" og "hvorfor?" som svar til elevene. Etter at elevene har begrunnet svaret sitt så utfyller læreren det elevene selv har sagt. I tillegg utdyper elevene selv hverandres svar i plenum. Dialogen blir styrt av lærer som etter navn gir elevene mulighet til å svare på spørsmålet med et kroppsspråk som virker anerkjennende samtidig som elevene svarer.

*Lærer stiller et spørsmål knyttet til begreper og felles tankekart på tavlen.*

*Elev svarer.*

*Elev svarer til elev.*

*Tredje elev tilføyer.*

*Lærer tilføyer og utdyper elevsvarene.*

Det som også ble observert var at elevene seg imellom hadde faglige samtaler med et spesifikt syn på "hvorfor det?". Dette var dialog som ikke ble poengtert i plenum av læreren, men foregikk stille mellom to elever. I observasjonen av samfunnsfagundervisningen til lærer 1 i elevgruppe 1 ble det brukt en dagsaktuell nyhet for å skape en interesse og nysgjerrighet blant

elevene rundt temaet for undervisningen, fattige og rike. Lærer 1 trakk i undervisningen fram håndball-VM for kvinner som eksempel, og presenterte oppmerksomheten som hadde vært rundt det Iranske landslaget og deres deltakelse under håndball-VM. Dette var dagsaktuelt, og flere elever hadde sett kampen noen dager i forkant. I denne observasjonen ble det Iranske landslaget brukt som ett eksempel for å skape interesse og nysgjerrighet rundt likestilling. Gjennom temaet fattige og rike land, og med utgangspunkt i oppmerksomheten rettet mot det Iranske landslaget, utviklet det seg til å bli en dialog og diskusjon blant elevene rundt temaer som likestilling, kjønn og idrett. I denne delen av undervisningen ble samtalene og diskusjonen primært styrt av meningsformidling fra elevene rundt idrett, likestilling og kjønn, med noe til begrenset innblanding av læreren.

I den andre samfunnsfagundervisningen, med lærer 2 og elevgruppe 2, ble det også benyttet et tankekart i plenum. Først ble det gjennomført tenkeskriving. Elevene noterte ned alt de kunne om mellomkrigstiden fra før, deretter diskuterte de sammen to og to før det til slutt ble laget et felles tankekart på tavlen i plenum. Da tankekartet ble laget i plenum var det dialog i klasserommet mellom lærer – elev og elev – elev. Elevene utfyller hverandres svar.

*Elev sier "våpenrace".*

*Annen elev sier "våpenkappløp".*

I tillegg var lærerens respons til elevene sine forslag til tankekartet preget av spørsmål som åpnet for at elevene fikk begrunne sine svar, som for eksempel "Hva tenker du?" og "Hva mener du?". Generelt i klasserommet var mye av dialogen blant elevene preget av begrepsavklaringer og tekniske spørsmål knyttet til gjennomføringen av undervisningen. Eksempelvis "hvor lenge skal vi skrive?", "hva skal vi skrive?" og "skal alle lage tankekart?". Disse spørsmålene ble besvart av lærer i plenum underveis i undervisningen. Læreren delte også ut Post-it lapper hvor elevene noterte ned ønsket arbeids- og vurderingsmetode knyttet til temaet mellomkrigstiden. Post-it lappene samlet læreren inn i slutten av samfunnsfagundervisningen.

I tredje observasjon observerte vi lite dialog blant elevene. Undervisningen var preget av høytlesning fra Ipad om den franske revolusjonen og læreren stilte spørsmål til elevene om tidligere undervisning gjennom blant annet gjennom spørsmålet "husker du?" og "hva tenker du?".

Lærer 3: *Studer dette bildet.*

Lærer 3: *Hva tenker dere?*

Lærer 3: *Hvorfor er det malt slik?*

Lærer 3: *Er dere uenige eller enige?*

*Ingen respons fra elevene, lærer går videre med egne tanker om bildet.*

Senere i undervisningen jobbet elevene individuelt med oppgaver, hvor lærer benyttet tiden til å snakke med hver enkelt elev. Hva denne dialogen inneholdt har vi ikke observasjoner på, da det i klasserommet var en stille arbeidsprosess hos hver enkelt elev. Dette gjorde det vanskelig for oss som forskere i den posisjonen vi hadde inntatt i klasserommet til å observere hva dialogen som oppsto inneholdt mellom lærer og elev.

### **4.3 Hvordan kan kjerneelementet brukes i samfunnsfagundervisning?**

I det siste forskningsspørsmålet trakk vi frem bruken av kjerneelementet undring og utforsking. Dette for å få et innblikk i hvordan lærere bruker kjerneelementet i planlegging og gjennomføring av undervisning, samt elevene sitt syn på kjerneelementet.

#### **3. Hvordan kan kjerneelementet brukes i samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet?**

På samme måte som de forrige forskningsspørsmålene er det ved hjelp av intervju og observasjon et viktig punkt å undersøke det som blir sagt og det som faktisk skjer i praksis. Som nevnt gjennom oppgaven valgte vi å dele problemstillingen inn i tre hoveddeler; kjerneelementet undring og utforsking, dialogbasert læring samt en kombinasjon av begge. Dette kommer også til syne gjennom intervjuguiden hvor vi til lærerne hadde to konkrete spørsmål knyttet til bruken av kjerneelementet undring og utforsking.

Det første spørsmålet var "hvordan bruker du kjerneelementet *undring og utforsking* i gjennomføring eller planlegging av undervisning?". Lærer 1 svarer at hen har sett på kjerneelementet i forbindelse med forskningen vår, samt at det handler om å være nysgjerrig og å søke kunnskap.

Lærer 1: *Jeg bruker det også dersom det er noen som lurer på noe, så er det jo noen ganger at jeg faktisk ikke kan svaret. Da er det litt sånn at vi må prøve finne ut av dette. Da er det slik at de må bruke google eller noe for å finne svaret selv. Det er viktig å vise at du ikke kan alt, og at det er lovt å ikke kunne alt.*

I tillegg reflekterer lærer 1 rundt innholdet i kjerneelementene og at en ikke nødvendigvis går aktivt inn for å benytte kjerneelementene, men at det er noe som skjer spontant i klasserommet.

Lærer 1: *Det er ikke slik at "nå skal jeg bruke dette", men generelt i løpet av et skoleår har en vært innom de kjerneelementene som står der.*

Lærer 2 forklarer også at kjerneelementet *undring og utforsking* ble prioritert i planleggingen av undervisningen vi skulle observere. Det blir også presisert at *undringen i fellesskap* er en strategi som blir benyttet i oppstarten av nye temaer i faget. Videre sier også læreren i intervjuet at prinsippene i kjerneelementet, som problemløsning, *undring* og kritisk tenkning går igjen i flere fag. Hen trekker frem norsk som eksempel og kritisk skriving.

Lærer 2: *Og spesielt i norsken så er det jo både når det gjelder kritisk skriving og det med å legge fram ting muntlig, det er jo inne i en del av kjerneelementene.*

Lærer 3 forklarer at det er litt tilfeldig hvorvidt kjerneelementet blir benyttet, og da spesielt med hvilke emner undervisningen dreier seg om.

Lærer 3: *Det er noe som skjer i et samspill med elevene i klasserommet, i det emnene det er naturlig å undre seg. Det er ikke nødvendigvis alle emner som er like naturlig å ha ei undring. Jeg tror det er mulig å trekke det inn i de fleste emner, men der det skjer, så skjer det nok litt ubevisst.*

Lærer 3 sier også at hen mener at fagene som samfunnsfag, naturfag og KRLE er fag hvor *undring* kommer naturlig inn i større grad enn matematikk og språkfag. I tillegg forklarer lærer 3 at kjerneelementene har vært i skolen lenge, og dersom man leter i gamle læreplaner

finner man nok noe tilsvarende. Avslutningsvis sier hen at prinsippene i kjerneelementene er noe man har med seg som samfunnsengasjert lærer.

Det andre spørsmålet innenfor hovedtemaet kjerneelementet undring og utforsking var "*Hva vektlegger du som viktigst med kjerneelementet undring og utforsking?*". Lærer 1 poengterer at det viktigste med kjerneelementet er det å være nysgjerrig og reflektere over realiteten. I tillegg trekker hen inn at undring og utforsking ikke skal være noe som er forbeholdt klasserommet, men mer en egenskap som elevene skal ta med seg videre i livet.

*Lærer 1: Det å være nysgjerrig på nye ting, men også å reflektere over hvorfor ting er som de er og hva man kan gjøre med det. At elevene ser en helhet i ting. At de tenker at det ikke bare er på skolen dette skal være, men det er faktisk livet mitt.*

Lærer 2 forklarer at både undring og utforsking er viktig, men at det avhenger av elevgruppen man underviser og hva de kan, vet og har interesse om.

*Lærer 2: Hvis man er ute etter ren faktakunnskap og finne ut av noe, så tenker jeg at utforskbitten er viktigere. Dersom man bare liksom skal tenke over noen ting, reflektere eller undre for å bli nysgjerrig, så er undringen viktigere.*

Lærer 3 poengterer at det som er viktigst med kjerneelementet er at elevene får fritt spillerom og at en ikke bestemmer hvordan elevene skal undre.

*Lærer 3: At man ikke hele tiden henter dem inn om de er litt på tur, tynn is, usaklig eller trekker litt feil konklusjoner. At man ikke hele tiden ligger oppi matfatet som lærer, men at de får lov å grise litt selv først. Når blir undring tull og når er tull undring? Man må på en måte ha litt kontroll, men samtidig la elevene lure.*

I intervjuene av elevene valgte vi å forklare hva et kjerneelement var, og hvilken plass det har i læreplanen. Dette ble gjort slik at elevene skulle ha en forståelse for kommende spørsmål i intervjuet. Vi valgte å spørre hvorfor kjerneelementet undring og utforsking er et kjerneelement en finner i samfunnsfag, samt eksempler på hvor de selv fikk undre og utforske i klasserommet.

Det første spørsmålet "hvorfors tenker dere at undring og utforsking har fått en plass i samfunnsfag?" svarte elevgruppe 1 at de tenkte det dreide seg om fagets egenart og da spesielt med ett blikk på egne meninger.

*Elev 4: Det er ikke alltid at det er konkrete svar i samfunnet. Slik som politikk i det daglige, finne ut hvilket som er rett parti eller om de gjør feil eller rett. Kanskje derfor, de vil at vi skal tenke selv og finne ut hva vi mener er rett.*

Elevgruppe 2 hadde lik tilnærming på sin besvarelse av spørsmålet, og forklarte at undring og utforsking hadde en plass i samfunnsfag på bakgrunn av hvilke emner som faget har. Elevene trekker også frem at i samfunnsfag er det mulighet for å ytre sine egne meninger, ettersom meningen er personlige og ikke faktabasert.

*Elev 5: Jeg føler at temaene man har i samfunnsfag i forhold til norsk og matte har større muligheter til å kunne undre og utforske. Matte for eksempel er et veldig fasisfag.*

*Elev 6: Som elev 5 sa, så er det vanskelig å si "jeg mener at  $2+2=5$ , man kan ikke mene det, det er vanskelig og du blir nedstemt. Og du kan egentlig ikke bli særlig nedstemt om du sier "jeg mener at klimapolitikken skal være sånn og sånn", noen er uenige og andre enige med deg.*

*Elev 6: Det er altså lagt mer opp til å undre og utforske over egne meninger, og da kan man dele det i samfunnsfag.*

*Elev 7: Det er liksom sånn at når du tenker på ordet samfunn, så går det mer på undring. Når du går mer i dybden så får du forskning på en måte.*

I spørsmål to om hvordan elevene selv fikk undre og utforske i klasserommet var det noe ulike svar fra elevgruppene. Den første elevgruppen trakk frem hvordan de tidligere hadde analysert dikt i norskundervisningen. Elevene forklarte at de hadde lest et dikt fra tavlen, og i fellesskap forklart hva de selv tenkte meningen bak diktet var. Da var elevene klar på at det både var undring og utforsking de gjennomførte. De trekker også frem matematikkundervisning hvor de i mindre grupper har blitt presentert for et regnestykke, hvor de deretter skulle finne frem til flere ulike løsninger. I tillegg nevner de valgfaget fysisk aktivitet, hvor de må utforske egne fysiske ferdigheter for å finne ut egne styrker og svakheter. I den andre elevgruppen ble spørsmålet presentert, men fra vår side i intervjuet ble det sagt at vi selv følte at elevene hadde forklart flere eksempler tidligere i intervjuet. Elevene



selv trakk frem debatter i samfunnsfag som eksempler på hvordan de fikk undre og utforske, og da spesielt om temaet politikk.

Observasjon av bruken av kjerneelementet var noe utfordrende. Undring kan ikke observeres dersom en ikke aktivt uttrykker det gjennom samtale med andre. Likevel er det noen aspekter av kjerneelementet som lar seg observere. Disse skal vi nå trekke frem gjennom eksempler fra de tre samfunnsfagundervisningene.

I den første samfunnsfagundervisningen var det som nevnt observert at læreren stilte en del åpne spørsmål til elevene knyttet til temaet fattige og rike land. I klasserommet ble det observert en samtale hvor elevene selv la vekt på å stille hverandre åpne spørsmål og da spesielt knyttet til "hvorfor". Læreren brukte også åpne spørsmål som "hva tenker du?", "på hvilken måte?" og "hva mener du?". Gjennom disse spørsmålene kan en som observatør anta at det startet en undringsprosess hos elevene, men som nevnt er det noe som ikke er mulig å observere.

I den andre samfunnsfagundervisningen trakk elevene i flere sammenhenger frem kildekritikk som en kommentar til det som ble sagt, eller aktivt stilte spørsmål om hvilken kilde som var blitt brukt. Dette kan knyttets direkte til kjerneelementet, både som kunnskapsinnhenting og bruk av pålitelige og relevante kilder.

*"På google står det at ... " eller "SNL skriver at ..." og "Det er en trygg kilde!"*

I tillegg til et gjennomgående fokus på kilder og kildekritikk ble det også observert at lærer ikke gir et konkret svar på diskusjon som oppstår i elevgruppen, men svarer at det skal forskes videre på.

*Diskusjon rundt årstallet knyttet til mellomkrigstiden, på tavlen er tallene 1917 til 1939 notert.*

*Lærer 2: Vi lar det stå 1917-1939, så kan vi se om vi endrer det om vi finner ut noe nytt mens vi jobber med tema.*

I den siste samfunnsfagundervisningen var det vanskelig å vite med observasjon om elevene aktivt brukte kjerneelementet, men en av oppgavene elevene gjennomførte bar preg av utforskning. Elevene jobbet individuelt med en oppgave på Ipad og læreren forklarer at elevene skal "gå" gjennom det virtuelle slottet for å finne svar på oppgavene de skulle besvare.

*Lærer 3: Hvis du ikke vet, kan du lese litt rundt for å finne svaret.*

For å få et blikk over hvordan kjerneelementet brukes i samfunnsfagundervisningen valgte vi å kombinere metodene intervju og observasjon. Slik kunne vi gjennom spørsmålene i intervjuguiden se hvordan lærerinformantene tenkte at det kan brukes, samtidig som vi kunne gå inn i en samfunnsfagundervisning og få konkrete eksempler. Gjennom innsamlingen i de ulike metodene sitter vi igjen med datamateriale som er eksempler og tanker om hvordan det kan brukes.

## **5 Diskusjon**

I denne delen av oppgaven skal vi trekke fram datamaterialet som er presentert i oppgaven og drøfte disse med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og tidligere redegjort teori.

Problemstillingen vi overordnet ønsker å finne svar på er: På hvilke måter forstås og brukes undring og utforskning i samfunnsfaget med utgangspunkt i dialogbasert læring? I dette kapittelet ønsker vi å drøfte rundt forskningsspørsmålene som er knyttet til problemstillingen. Kapittelet er delt i tre deler og tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene.

### **5.1 Forståelser av kjerneelementet**

Basert på intervjuene gjort av lærere og elever ønsket vi å få et innblikk i deres forståelse av kjerneelementet undring og utforskning. Siden kjerneelementet er nytt i den nye læreplanen var noen av spørsmålene i intervjuguiden preget av begrepene undring og utforskning som egne definisjoner. På denne måten åpnet det for at informantene fikk reflektert over begrepene hver for seg, og deres betydning som dannet grunnlaget for deres egen forståelse av kjerneelementet som sammensatt begrep. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet "Hvilke forståelser har ungdomsskolelærere og elever av kjerneelementet i samfunnsfagundervisning?" viser datamaterialet at det som setter en føring på om en undrer eller utforsker er interesse og nysgjerrighet hos elevene. Hvordan denne interessen og nysgjerrigheten kan benyttes, ifølge informantene, er gjennom spørsmål og samtale.

### 5.1.1 Interesse og nysgjerrighet som drivkraft til spørsmål?

Forståelsen rundt begreper, temaer og kunnskap er noe som i seg selv er vanskelig å observere da en ikke kan sette seg inn i tanker og følelser til informantene. Gjennom de individuelle intervjuene av lærerne og gruppeintervju av elevene ville vi få fram refleksjoner om deres forståelse av kjerneelementet. Både lærere og elever har en grunnleggende forståelse og kunnskap om undring og utforsking. Det kan tenkes at lærernes forståelse er preget av definisjonen av kjerneelementet hentet fra læreplanen, mens elevene ikke har samme forkunnskap. Gjennom refleksjoner knyttet til begrepet "å undre" kommer det frem at det å tenke er et viktig kjennetegn. Elev 4 og elev 5 snakker blant annet om et slikt tilfelle, når de nevner filosofering og at en tenker for seg selv. Filosofering blir også definert av Andersen et al. (2018, s. 20) som et kjennetegn for undring, og som kan definere hvor grensen går mellom det å undre og utforske.

Som en del av klasserommet og læringsmiljøet vil elevene ha ulik forståelse for hva begrepet undring er. Andersen et al. (2018, s. 20) skriver at å undre er en læringsaktivitet som skal bidra til å skape spørsmål blant elevene eller til å bevare istedenfor å besvare spørsmålene som elevene har. Et slikt syn på spørsmål kan kobles opp mot det elev 4 og 5 er innom i sin refleksjon rundt forståelse av kjerneelementet undring og utforsking, hvor de kommer fram til undring er hvordan en tenker rundt spørsmål. Dette støttes opp til hva lærer 3 sier, hvor hen forstår undring som spørsmål hvor en "ber kanskje ikke om noe fasitsvar med en gang". Lærer 2 er også innom en lik forståelse i sin refleksjon av begrepet undring og beskriver undring som en aktivitet hvor en får noen spørsmål en kan lure litt på, samt at en er nysgjerrig på det en holder på med. Undring kan dermed tolkes til å være læringsaktiviteter hvor det legges til rette for at elevene skal kunne tenke for seg selv på spørsmål som nødvendigvis ikke har et fasitsvar som kan søkes opp umiddelbart. En slik form for læringsaktivitet blir utdypet av elev 5 som sier at spørsmålene ikke trenger et fasitsvar, men at en heller skal finne sin egen mening om det. På denne måten kan vi tolke forståelsen til informantene mot at en tenker på en særegen måte når en undrer, kontra måten en tenker når en utforsker.

En slik undrende måte å tenke på er preget av at en ikke søker etter konkrete fasitsvar på spørsmål, men at en heller kan tenke om og rundt det aktuelle temaet. Samtidig kan denne definisjonen kobles mot det Andersen et al. (2018, s. 17) skriver om hva undring er. Den delen av undring som er viktig er måten en altså lar elevene tenke og bruke hodet til å være nysgjerrige, som igjen kan skape en utforskertrang. Utforskertrang blir også brukt av

Utdanningsdirektoratet som et begrep til å utdype opplæringens verdigrunnlag. Blant annet skriver Utdanningsdirektoratet (2019) at barn og unge er nysgjerrige og at opplæringen skal legge til rette for at elevene kan få muligheten til å utvikle engasjement og utforskertrang. Som nevnt tidligere så åpner verdigrunnlaget for at elevene skal få undre og utforske rundt temaer og kunnskaper av interesse uavhengig av fag.

Prinsippet bak å være nysgjerrige er også et bindeledd i det å gå fra å være undrende til utforskende. Lærer 1 forteller om sin egen planlegging og gjennomføring av undervisning med utgangspunkt i kjerneelementet undring og utforsking. Hen forteller at en skal prøve å skape en nysgjerrighet hos elevene for å få de til å søke kunnskap. Denne søken etter kunnskap er noe vi tolker til å kunne kobles til det å være utforskende i sin egen kunnskapsinnhenting. Synet på kunnskapsinnhenting blir også forstått likt av elev 4, som beskriver utforskende aktivitet til at en er der ute og leter etter svarene. Begge disse formuleringen av utforsking kan knyttes til måten en utforsker blant annet i naturfag.

Ifølge Bjørshol og Nolet (2017, s. 31) så er det flere forutsetninger og prinsipper som kobler sammen samfunnsfag og naturfag når det gjelder det å være utforskende, blant annet de vitenskapelige metodene og kunnskapen rundt det å drøfte. De trekker blant annet frem Utforskeren og Forskerspiren som relevante arbeidsmetoder som kan knytte samfunnsfag og naturfag sammen gjennom blant annet vitenskapelig metoder. "Det vil innebære at lærerne bør være mer fokusert på metode, analyse og drøfting i undervisningen, og det en god del mer enn dagens skolelitteratur (skolebøker) beskriver". (Bjørshol & Nolet, 2017, s. 32). På denne måten kan det i undervisning i både naturfag og samfunnsfag legges til rette for at elevene kan bruke ulike metoder for å drøfte og analysere rundt temaer. I samfunnsfaget etter at en har undret rundt sine egne tanker kan en gå over til å utforske de samme tankene. En vil på en slik måte gå mer systematisk til verks for å søke etter svar og kunnskap. Dermed kan vi se sammenhengen som Bjørshol og Nolet skriver om, der undring og utforsking blir sett i lys av vitenskapelig metoder i naturfag. I undringsdelen av den vitenskapelige metoden så er en ute etter å tolke spørsmålet og sin egen forståelse av det. Mens når en er i utforskerdelen av metoden går en dypere inn i ulike typer fagstoff for å sortere de viktigste delene som har potensiale til å svare på spørsmålet en undrer på. Kunnskapssynet hvor fakta blir presentert kan bli koblet mot en deduktiv tilnærming til undervisning som vi tidligere har nevnt, hvor elevene blir presentert kunnskap de skal lære. Det vil samtidig si at en induktiv tilnærming synes mer ønskelig i en samfunnsfaglig sammenheng basert på våre funn fra intervju og

observasjon av samfunnsfagundervisning. Dette kommet tydelig frem i informantenes syn på grensen mellom når en undrer og utforsker.

Utforsking som gjennomføres på en slik måte kan tyde på at en går fra å undre rundt et spørsmål, til at en bruker andre kilder til å utforske nærmere rundt det samme spørsmålet. Dermed er det viktig hvilken type spørsmål læreren stiller. Som nevnt trekker Gamlem (2015, s.51) frem at åpne spørsmål vil kunne åpne en dør for læring som fokuserer på utforsking, utdyping og justeringer. Et slikt syn blir styrket av det elev 5 sier om at i utforsking er man mer søkende etter fasitsvaret på spørsmålet enn når en undrer. Elev 5 trekker også frem at en i utforsking vil mye heller søke rundt spørsmålet og spørre andre enn om man undrer. Dette kan tolkes til at eleven har kjennskap til at når en utforsker er en mye mer søkende og spørrende rundt temaet. Andersen et al. (2018, s. 20) skriver blant annet at i en utforskende undervisning er en mer spørrende etter svar og er generelt mer undersøkende enn ved undrende undervisning. Et slikt syn på undervisning kan også bli koblet opp mot lærer 3 sin forståelse av utforsking, hvor en kommer frem til at når en utforsker går man mer systematisk til verks. Lærer 3 sier blant annet at gjennom utforsking så sjekker man ut undringen sin på en annen måte, hvor en blant annet sjekker mer rundt kilder og undersøker fakta.

Disse refleksjonene som er gjort av informantene rundt det å utforske gir oss en tanke om at deres forståelse baserer seg på det å forske, som er en del av det å utforske. En forsker vil søke etter svar på en annen måte enn en filosof som undrer, også i en klasseromssituasjon. Denne måten å jobbe med spørsmål på blir blant annet beskrevet av Koritzinsky (2020, s. 187 - 188), som skriver at den overordne delen av læreplanen legger stor vekt på elevenes egen søking etter kunnskap og forståelse. Det vil si å være nysgjerrig, undersøkende og spørrende. Elevene skal ha mulighet til å oppnå kompetanse i å skaffe og finne ny kunnskap, samt gjøre dette gjennom vitenskapelige arbeidsmåter. Koritzinsky forklarer videre at opplæringen skal gi elevene forståelse av å bruke fornuft på en undersøkende og systematisk måte. Både den overordnede delen og målet med opplæringen kan knyttes mot kjerneelementet undring og utforsking. Kjerneelement i fag ble som nevnt utarbeidet før kompetansemålene i fag, dermed er det naturlig at en finner det å være nysgjerrig, spørrende og undersøkende i kjerneelementet undring og utforsking. I tillegg kan en trekke inn at det er en overgang mellom undring og utforsking som kan kobles mot å tenke usystematisk, for så å tenke systematisk.

Gjennom intervjuene kommer det frem at det er gjennom spørsmålene som stilles at det kan skje undring og utforsking, der svaret en søker er prioritert i spørsmålene. Dersom undring skal skje i klasserommet tenker vi at det bør legges til rette for at elevene kan tenke selvstendig rundt spørsmål som ikke nødvendigvis skal ha et riktig svar. Lærer 1 sier at spørsmålene skal legges til rette for at elevene skal få være nysgjerrige, hvor det også kommer frem at lærer selv ikke trenger å vite hva svaret er. På denne måten vil formuleringen av spørsmålet være en indikator på om det åpner for undring eller utforsking. Hvordan spørsmålene formuleres blir beskrevet av Svare (2006, s. 90) som skriver om målet bak spørsmål. I tilfeller hvor vi søker undring eller utforsking skriver Svare at det gjelder å finne spørsmål som kan hjelpe deltakerne i dialogen til å nå det felles målet. Målet i en slik sammenheng vil være svaret en søker, der prosessen fram mot svaret skal diskuteres og vurderes gjennom undring og utforsking blant deltakerne i dialogen.

Elev 3 utdyper i sin refleksjon av begrepet undring at elevene liker at de får muligheten til å tenke og reflektere rundt spørsmål som blir stilt. Dette kan tolkes til at det er i formuleringen av spørsmål som lærer stiller i klasserommet hvor det kan skapes undring blant elevene. Ved at spørsmål blir stilt med hensikt om å skape tanker og refleksjoner, sier elev 3 at elevene kan undre. Ifølge Svare (2006, s. 92) vil spørsmål som blir stilt være rettet mot en viss oppmerksomhet som vi ikke har rettet oppmerksomheten mot enda. Denne oppmerksomheten i en slik sammenheng vil være nye tanker og refleksjoner som kan føre til at det oppstår en undring hos elevene, eller at elevene får muligheten til å utforske. Formuleringen av spørsmål vil i en slik situasjon være relevant.

Gjennom formuleringen av spørsmål kan en på en slik måte skape en interesse hos elevene som gjør de nysgjerrige. For eksempel vises det tydelig i observasjonen av elevgruppe 1 og lærer 1. Temaet for samfunnsfagundervisningen var "fattige og rike land". Gjennom økten observerer vi at læreren lager et tankekart på tavlen med utgangspunkt i temaet og fyller ut tankekartet med innspill fra elevene. Læreren spør elevene om hvilke ord og begreper de kan knytte til tankekartet og lar elevene selv få forklare hvorfor de mener det passer inn. Læreren utfyller også elevsvarene med fagkunnskap eller eksempler. En av elevene trekker frem begrepet likestilling og forklarer at det er variasjon i likestilling mellom kjønn basert på om landet er rik eller fattig. Læreren kobler dette mot håndball-VM og håndballkampen mellom Norge og Iran som var tre dager i forveien. Dette starter en diskusjon i klasserommet blant noen av elevene om likestilling, kjønn og idrett. Lærerne selv lot elevene få diskutere saken og legge frem sine argumenter uten særlig innblanding. Vi mener denne diskusjonen oppstår

på bakgrunn av lærerens relasjoner med elevene, og at hen vet hva som interesserer elevene. Håndballkampen er også i dette tilfelle et dagsaktuelt tema som også elevene kjenner en nærhet til da det var en håndballkamp med det kvinnelige landslaget til Norge. Dette kunne ha bidratt til at elevene selv følte på en nærhet, noe som kanskje ikke hadde oppstått dersom eksemplet fra læreren kun dreide seg om forskjellen på Iran og Norge uten håndballkampen som eksempel.

Likestilling som tema i dagens samfunn er knyttet til urettferdighet og sosiale forskjeller, blant annet i sammenheng med rettigheter i samfunnet. Gjennom å bruke et slikt tema som en invitasjon til diskusjon, kan denne formen for pedagogikk kategoriseres som det Røthing (2019, s. 44) beskriver som "ubehagets pedagogikk". En slik form for pedagogikk skal være med på å vekke et engasjement og nysgjerrighet blant elevene gjennom at det diskuteres rundt temaer som omhandler urettferdighet og sosiale forskjeller. Ved at lærer knytter ei samfunnsfaglig utfordring til tema i samfunnsfagundervisningen kan det bidra til at elevene engasjeres og aktiviseres om temaet siden det er relevant for dem. Eksempelvis slik som i klasserommet til lærer 1 hvor håndballkampen mellom Iran og Norge ble brukt til å skape diskusjon i klasserommet knyttet til likestilling. Dette kan også kobles mot det Koritzinsky (2020, s. 149) omtaler som prinsippet "fra det nære til det fjerne". Det vil si at noe enten er geografisk nærme og skaper interesse, eller en psykologisk tilkobling knyttet til følelser og innlevelse som kan skape en gjenkjennelse hos elevene. Dette kan eksempelvis være at en ser på likestilling innenfor egen familie og i det norske samfunnet før en ser på likestilling i andre deler av verden.

Med utgangspunkt i at likestilling som tema åpner for diskusjon, kan det også argumenteres for at samfunnsfagets emner generelt åpner for og tilrettelegger mer for at elevene engasjeres i undring og utforsking gjennom ubehagets pedagogikk. I intervjuet av lærer 1 reflekterer informanten om koblingen mellom å undre og utforske. De påstår at en går fra det å være undrende og nysgjerrige rundt et tema, til at man av interesse blir så nysgjerrig at en begynner å utforske. Gjennom å skape denne interessen blant elevene kan det føre til at elevene får undret og utforsket videre om det relevante teamet. Nysgjerrighet som en innfallsvinkel for undring og utforsking kan bli utdypet gjennom det Renninger og Hidl (2016, s. 2) skriver, hvor de elevene som allerede har en tidligere tilknytning til temaet, vil fortsette denne utviklingen for å få en dypere forståelse av deres interesse. Undring vil på denne måten føre til et ønske om å forstå det temaet eller emnet av interesse enda mer.

Spørsmålene som stilles i klasserommet skal kunne åpne for at elevene får utforske rundt temaer de er nysgjerrige på, hvor de er på jakt etter et svar som kan vekke en interesse hos den som søker. Både lærerne og elevene forklarte at i en overgang mellom undring og utforsking så er nysgjerrighet og interesse et bindeledd. Når elev 1 skal definere sin forståelse av grensen mellom undring og utforsking, sier elev 1 at: "*Ja. Det starte med at du undre på noe, så utforsker man fordi man blir så nysgjerrig*". I dette sitatet kommer det tydelig fram at forståelsen til elev 1 bygger på at hen ser at det er en sammenheng mellom det å være nysgjerrig og kjerneelementet undring og utforsking. Dette kommer også fram i intervjuet av lærer 2 som definerte sin forståelse av utforsking. Lærer 2 forteller blant annet at dersom en skal gå fra å undre til å utforske kan dette skje gjennom at en er nysgjerrig på det en holder på med. På denne måten blir nysgjerrighet igjen koblet opp mot det å utforske. Dette samsvarer godt med hva Andersen et al. (2018, s. 20) skriver om undrende læringsprosesser, hvor en ikke søker etter faste svar, men heller skal skape en nysgjerrighet og fantasi hos elevene. Grunnlaget for informantenes forståelse bak undring og utforsking gir oss en indikasjon på at koblingen mellom kjerneelementet skjer i det å være nysgjerrig og interessert i temaer som åpner for undring. Gjennom å stille seg selv og andre spørsmål som vil vekke en interesse vil det skje kunne skje undring, som igjen tar steget til å være utforsking gjennom nysgjerrighet.

## **5.2 Dialogbasert læring og hvordan det kan brukes**

Gjennom funnene presentert ovenfor fra intervju og observasjon kan en få et innblikk i hvordan et utvalg lærere sier de tidligere har brukt dialogbasert læring i undervisningen, samt observasjoner som viser hvordan det brukes. I tillegg er også elevene sine refleksjoner om hvordan det brukes og observasjoner knyttet til dette presentert. Hvordan kan dialogbasert læring brukes i samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet? Gjennom denne drøftingen ønsker vi å få en oversikt over hvordan dialog kan brukes i klasserommet, både fra lærere sitt perspektiv som planlegger og klasseleder, samt elevene sitt perspektiv som deltager. Ved å tolke deres forståelse som ble gjort i intervju samt reflektere over den undervisningen vi har observert sitter vi med ett inntrykk av hvordan dialog kan bli brukt.

### **5.2.1 Undervisningsmetode som struktur eller bevisst valg?**

I de individuelle intervjuene med lærerne kommer det frem at alle tre lærerne benytter elementer fra PIGP-undervisning aktivt i sin undervisning. I hovedsak bruker lærerne mindre grupper hvor elevene får diskutere oppgaver sammen, før en deretter har en dialog i plenum. Helle (2011, s. 197) forklarer at PIGP-undervisning består av fire deler; Plenum, individuelt,



gruppe og plenumsamtale. Det vil si at lærer snakker med klassen i plenum først og introduserer begreper eller oppgaver. Deretter skal elevene selv jobbe individuelt med oppgavene, for å så diskutere dem i grupper og til slutt ha en plenumsamtale om oppgavene. Her presiseres det også at det må være åpne oppgaver og et klassemiljø som gjør at det er rom for meningsbryting, respekt for andres meninger og at elevene holder seg til saken. Med utgangspunkt i vår undersøkelse har vi ikke et svar på om lærerne bevisst benytter PIGP-undervisning som metode. Gjennom intervjuene forklarte lærerne at de benyttet PIGP-undervisning som en organisering av undervisningen. Til tross for dette kommer det likevel frem gjennom intervjuene at lærer 1 og 2 bruker åpne spørsmål og alle tre lærerne mener at relasjon med elevene og et godt klassemiljø er en forutsetning for dialog i klasserommet. Dermed kan en si at helheten i datamaterialet viser at lærerne bruker flere elementer fra PIGP-undervisning, men derimot er det vanskelig å konstatere at det er et bevisst valg.

Med bakgrunn i datamaterialet som ble innhentet fra intervju og observasjon av lærer 1 og lærer 2 kom det tydelig frem at tankekart som læringsmetode var en måte å skape en dialog og samtale rundt samfunnsfaglige temaer i undervisning. En slik måte å arbeid med lærestoff og temaer kan kobles tilbake til det Helland (2015, s. 291) skrev om når det gjaldt å ha et felles referansepunkt for læring. Referansepunktet i den observerte undervisning vil være tankekart hvor elevene fysisk kan se sin egne og andres tanker. Både lærer 1 og lærer 2 bruker tankekart aktivt i sin egen undervisning. Dette kan tolkes til at mediumet blir brukt for å skape en interesse og dialog, som igjen vil kunne engasjere elevene ved at de blir nysgjerrige. Slikt kan blant annet gjøres gjennom spørsmål som formuleres. Lærer 1 og lærer 2 sier selv i intervjuet at de benytter åpne spørsmål som "hva vet dere?" og "hva tenker du?". I elevintervjuene kommer det også frem at læreren stiller spørsmål som tar utgangspunkt i egne meninger, som da oppleves vanskelig å svare feil på. Dette ble også observert i begge undervisningene. Disse åpne spørsmålene kan også kobles mot det Nystrand (sitert i Gamlem, 2015, s. 50) kaller for autentiske spørsmål. Spørsmål som "hva vet du?" eller "hva tenker du?" er spørsmål som læreren ikke selv har fasit på, som eksempelvis "hva er to pluss to?" hvor en kan forvente "fire" som svar. Dette var også noe elevene selv brakte frem som eksempel, hvor en setter samfunnsfaget som en motsetning til matematikkfaget. Elevene forklarer at det er vanskelig å komme med egne meninger rundt en fasit på et regnestykke kontra spørsmål knyttet til politikk i samfunnsfaget.

Elevene i intervjuene har tidligere reflektert over at samfunnsfag er et muntlig fag. Som nevnt tidligere trekker Aarre et al. (2014, s. 323) frem at samfunnsfag er et prate- og synsefag. Dette kan kobles mot det elevene selv sier om motsetningen til matematikkfaget hvor fasiten er klarere. Den første elevgruppen trekker frem diskusjon i klasserommet som en arbeidsmetode de benytter ofte. Elevgruppe 2 bruker ordet "debatt", men med utgangspunkt i forklaringene til elevene er der tydelig at det er diskusjon de skildrer. Dermed vises det tydelig at i samfunnsfaget får elevene i vår forskning muligheten til å diskutere med hverandre. Elevgruppe 1 benytter ordene "tenke høyt" som vi kan tolke mot at det kanskje nødvendigvis ikke er diskusjon de benytter ofte, men at elevene får dele sin mening i et fellesskap. Gjennom observasjon av samfunnsfagøkten fikk vi sett en diskusjon knyttet mot kjønn, idrett og likestilling hvor meningene til elevene kom tydelig frem. I tillegg til dialog i plenum som dreide seg mer om å ytre egne meninger og tolkninger. Det kan knyttes mot to typer av dialog i et klasserom, diskusjon og resitasjonen, som forklart av Wilen og White (sitert i Aarre et al. 2014, s. 323-324).

Elevgruppe 1 trekker også frem i intervjuet at det å være muntlig sammen skaper bedre samhold fordi en lærer mer om hverandre, samtidig som de sier at en må passe på gruppesammensetningen. De forklarer at noen har "en sterkere stemme" og det kan bidra til at de som er mindre muntlig føler på en større redsel for å ytre seg selv. Elevene sitt svar er å lage en homogen gruppesammensetning basert på hvor muntlig en er. Dette kan gjøres og det kan skape det Gamlem (2015, s. 50) forklarer som likeverdige deltakere i en diskusjonsprosess. Lærer 1 tok utgangspunkt i at diskusjoner i en hel klasse kan bidra til at elever som selv ikke sier noe, faktisk får et utbytte. Lærer 3 trakk også frem at gjennom samtale med elevene kan læring skje. Elevgruppe 2 forklarer at noen av elevene ofte diskuterer fagstoff uten at lærer har åpnet for det. Elevene reflekterer over samarbeid i grupper når det gjelder det å fremme sin egen mening, at en må kjenne hverandre godt for å ikke bli misforstått i sin ytring av en mening. Dette kommer også tydelig frem gjennom det Rommetveit (sitert i Helland, 2015, s. 291) skriver knyttet til at meningsskaping er en sosial og ikke individuell prosess.

Alle tre lærerne mener at god relasjon med elevene er en forutsetning for god dialog i klasserommet. Lærer 1 poengterer at hen ikke vil at noen skal oppleve at de svarer feil i klasserommet, lærer 2 trekker frem at det skal være rom for å ikke kunne alt og lærer 3 poengterer at det må være et trygt læringsmiljø i klassen. I tillegg trekker også elevgruppene frem relasjon innad i klassen som en forutsetning for dialog. Elevgruppe 1 forklarer at det er

sjeldent at å svare galt er noe negativt, mens elevgruppe 2 poengterer at det er manglende relasjon og at det dermed er mindre muntlig aktivitet i klassen. Som Svare (2006, s. 73) forklarer så er dialog et samarbeidsprosjekt, og dermed er det spesielt viktig å ha et klassemiljø som gjør at en faktisk kan samarbeide elev-elev og ikke minst lærer-elev. Gjennom relasjonsbygging mellom lærer-elev vil man i følge Drugli og Nordahl (2015, s.72) fremme et generelt godt klassemiljø.

Den første elevgruppen forklarer selv at de bruker dialog mye, og forklarer at klassemiljøet er generelt godt, da spesielt med tanke på at det er mulig å svare feil. Det samsvarer også med det vi observerte i undervisningen som ble gjennomført. Elevgruppen er en 10.klasse som vil si at de fleste har gått i samme klasse i tre år, og noen elever i 10 år. Dette kan være en faktor for hvorfor det er mer dialog i dette klasserommet sammenlignet med eksempelvis den siste elevgruppen som gikk i 8. klasse og første året på ungdomsskolen. I elevgruppe 2 derimot er det vanskelig å forklare hvorfor vi opplevde mindre dialog fra klassen som helhet og er noe en ikke vil finne svar på. Det kan være faktorer som dagsform på elevene, tema for undervisningen, tidspunkt for gjennomføring av undervisningen eller at vi som forskere var til stede i undervisningen. Likevel sier lærer 2 og elevgruppe 2 selv at det er lite dialog i klassen som helhet, og at det er noen få som snakker mye. Dette fikk vi også observere selv. Slik det kommer frem i besvarelsen er relasjon en viktig faktor for et godt klassemiljø, og et godt klassemiljø er en forutsetning for god dialog. Dette er noe alle lærerne også poengterer, noe som gjør at det kan virke som lærerne er bevisste på sammenhengen mellom relasjon og dialog. For å kunne skape et godt klassemiljø må relasjonen med læreren være god, noe som deretter kan resultere i god faglig dialog.

Den faglige dialogen er derimot også preget av elevenes interesser og dagsform. Elevene selv sier at de "ikke bryr seg" dersom temaet er kjedelig, og lærer 1 poengterer at det er viktig å ta tak i de temaene som er dagsaktuelle som elevene interesserer seg for. Eksempelvis observasjonen gjort av lærer 1 og elevgruppe 1 knyttet til håndball VM for kvinner. Det ble en diskusjon i klasserommet som handlet om kjønn, likestilling og idrett i regi av elevene. Interesse for tema kan dermed være en vesentlig faktor for bruk av dialog i klasserommet. Dette samsvarer også med det Gamlem (2015, s.50) skriver om dialogisk undervisning. Som nevnt må læreren invitere elevene til å delta i lærer-elev-diskusjoner med ulike verdier, oppfatninger og perspektiver. I den første undervisningen var temaet rike og fattige land, i den andre var temaet mellomkrigstiden og i den siste undervisningen var temaet den franske revolusjonen. Siden vår forskning ikke hadde spesifikt syn på innhold og temaene i

undervisningen kan dette ha påvirket dataen noe. Dersom en på forhånd hadde avtalt med lærerne hvilket tema som skulle undervises om, og brukt lærernes kjennskap til elevgruppen til å undervise om noe hen vet at interesserer elevene, ville vi kanskje fått et annet resultat rundt dialogbasert læring i samfunnsfagundervisningen. Derimot valgte vi å gjennomføre forskningen uten å på forhånd endre undervisningsstrukturen, nettopp fordi vi ville se hvordan en tilfeldig samfunnsfagsøkt kan se ut. Selv om en ønsker at alle elever skal være interessert og engasjert hver økt, er det et urimelig krav å stille til lærer og elev. Som lærer underviser man som regel 20-30 elever samlet i en klasse. Dermed vil det være stor variasjon i interesse og dagsform på elevene, og derfor en umulig oppgave å engasjere og interessere alle elevene hver økt. Variasjon i undervisningen innenfor tema, arbeidsoppgaver og struktur kan dermed bidra til å at flere elever over tid kjenner på interesse og engasjement rundt undervisningen.

Helle (2011, s. 197) forklarer at PIGP-undervisning er en måte å legitimere klasseromsundervisning i den sosiokulturelle læringsteorien. Det utvalget av lærere vi har studert benytter PIGP-undervisning, men det er uklart i vårt datamateriale om dette er bevisst knyttet til sosiokulturelt læringssyn og PIGP-undervisning i seg selv. Til tross for dette bekrefter også datamaterialet fra både elev-intervju og observasjon at dette skjer i praksis også. Lærerne selv forklarer alle aspekter som er å finne i PIGP-undervisning. Gjennom bruk av mindre grupper i undervisningen, åpne spørsmål og et godt læringsmiljø oppfyller lærerne kravene til metoden, men vår forskning kan ikke bekrefte at dette er et bevisst valg knyttet til bruk av metode. Med bakgrunn i vår tolkning av datamaterialet sett i helhet mener vi at for å kunne benytte dialogbasert læring aktivt i et klasserom må alle forutsetningene som er presentert for PIGP-undervisning være til stede, men med mulighet for tilpassing og spontanitet. Som nevnt trekker Andersen et al. (2018, s.23) frem en tenkt linje mellom induktiv og deduktiv tilnærming av undervisning sammen med grad av spontanitet og struktur. En samfunnsfagundervisning med utgangspunkt i dialogbasert læring og PIGP-metoden vil bidra til at undervisningen vil bære preg av det Andersen et al. kaller for "hypotetisk-deduktiv tilnærming". Det vil si at det er noe grad av både induktiv og deduktiv tilnærming, samt struktur og spontanitet. Dette tolker vi som at det åpner for at læreren kan ha noe kontroll på prosessen knyttet til undring og utforsking, samtidig som elevene også har mulighet i samarbeid med andre å undre over og utforske de aspektene de finner interesse i.

## **5.3 Kjerneelementet og hvordan det kan brukes**

Som en viktig del av problemstillingen var det av interesse for oss som forskere å se hvordan kjerneelementet blir brukt i undervisning på ungdomstrinnet. Vi har tidligere drøftet hvordan kjerneelementet undring og utforsking blir forstått av lærere og elever på ungdomstrinnet. Med utgangspunkt i dette forskningsspørsmålet ønsker vi å se og drøfte rundt hvordan kjerneelementet faktisk brukes i klasserom på ungdomstrinnet. Slike refleksjoner vil være relevant for vår oppgave da vi som forskere kan få et innblikk i hvordan elever og lærere reflekterer over bruken, samt at vi kan drøfte rundt relevante observasjoner. I tillegg åpner dette for muligheten til å utforske om det er et skille eller ikke mellom det en sier en gjør og det som faktisk blir gjort.

### **5.3.1 Fagets egenart eller lærernes erfaringer?**

Gjennom intervjuene av lærerne kommer det frem at alle tre lærerne har hatt et større søkelys på kjerneelementet undring og utforsking, samt dialogbasert læring i forbindelse med vår forskning, både i gjennomføring og planlegging av undervisning. Det vil si at siden vi ikke avtalte tema og innhold for undervisningen på forhånd, og vi ville studere en tilfeldig samfunnsfagundervisning, er det noen grad av planlegging fra lærerne sin side. For å kunne gjennomføre en forskning som ville vært helt virkelighetsnær måtte det være et element av uvitenhet eller overraskelse ovenfor lærerne hvor de ikke var klar over at de ble observert. Dette igjen faller inn under forskningsetikk og ville ikke vært ansvarlig og god etikk. Lærerne fikk i god tid på forhånd vite både problemstilling, forskningsspørsmål og generell info om oppgaven gjennom informasjonsskjema (vedlegg 5) og intervjuguiden (vedlegg 3). Dette mener vi farget vår forskning noe, både når det gjelder bruk og forståelse av kjerneelementet undring og utforsking, samt dialogbasert læring. Gjennom intervjuene kommer det samtidig frem at lærerne viser en selvinnsett til denne problemstillingen, og prøver gi oss et reelt svar på hvordan det ellers brukes når det ikke konkret skal forskes på av en tredjepart.

Lærerne reflekterer gjennom intervjuene over hvorvidt en bevisst jobber med kjerneelementet eller ikke. Lærer 1 forklarer at i løpet av ett skoleår vil en være innom kjerneelementene selv om en ikke bevisst velger ut hvilket kjerneelement en skal jobbe med i en konkret undervisningstime. Lærer 3 forklarer noe tilsvarende i sitt intervju, hvor hen trekker frem at kjerneelementene ikke er nye elementer i læreplanen og at om en leter i tidligere læreplaner vil man finne like aspekter uten at det spesifiseres. Lærer 3 sier selv hen tror at alle lærerne "har det med seg i kofferten". Alle tre lærerne har lang erfaring i skolen som lærere, og noe

varierte erfaring knyttet til å undervise i samfunnsfaget. Som nevnt tidligere er kjerneelementet det elevene må kunne for å mestre og bruke faget. Dermed vil det være naturlig at en lærer som underviser i samfunnsfag vil benytte kjerneelementet fordi det er grunnleggende i faget. Dette gjelder som nevnt både kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer. I arbeidet med fornyelse av Kunnskapsløftet kommer det fram av Stortingsmelding 28 (2016, s. 34) at kunnskapsdepartementet betegner kjerneelementer som fagenes "byggesteiner". Departementet sin vurdering var at fagfornyelsen skulle ta utgangspunkt i kjerneelementene og at de skulle prege innholdet og progresjonen i fagene. I 2018 presenterte kunnskapsdepartementet (2018) kjerneelementene i alle fag, slik at arbeidet videre med fagfornyelsen kunne blitt preget av disse. Basert på den erfaringen som lærerne sitter med etter flere år som undervisere i klasserommet kan undervisningen deres være preget av autonomi og vaner som de har skapt. Formen de underviser på i ulike temaer gjennom forskjellige metoder baserer seg på erfaringer de har gjort seg som lærere. Som plikt skal undervisningen ta utgangspunkt i læreplanen og dens overordnede del, hvor deler av den forrige læreplanen kan samsvare med deler av den nye læreplanen, blant annet kjerneelementer i faget.

Kjerneelementene er byggesteinene i faget og utformet med utgangspunkt i innholdet i samfunnsfaget. Hvorvidt kjerneelementet blir benyttet vil variere fra lærer til lærer og hvilken utdanning og erfaring en har for å undervise i samfunnsfaget. Andersen et al. (2018, s. 19) trekker frem samfunnsfag som et fag med hermeneutiske arbeidsmåter som har en åpning for mange svar, og matematikkfaget som et fag med mer positivistiske arbeidsmåter hvor det ledes fram til et entydig svar og løsning. Dette trenger på en annen side ikke å være normen for arbeidsmåter. Som nevnt tidligere er Utforskeren, som var en del av læreplanen før nåværende læreplan, inspirert fra arbeidsmåter og metoder i naturfag. Noe som derimot kan sette et preg på undervisningen i samfunnsfag er hvilke interessefelt innenfor samfunnsfag læreren har, samt hvilke andre fag læreren også har undervisningskompetanse i.

Innledningsvis i intervjuene spurte vi lærerne hvilke andre fag de underviste i, samt om lærerne hadde et spesielt interessefelt innenfor samfunnsfaget. Generelt sett svarte lærerne at de ikke hadde et konkret felt innenfor samfunnsfag de var mer interessert i enn andre. En kan regne med at lærernes forståelse kan være preget av de andre fagene som de underviser i. Da med utgangspunkt i hvorvidt det er et hermeneutisk eller positivistisk fag med bakgrunn i arbeidsmåter og vitenskapstradisjoner. I utvalget av lærere har alle tre lærerne

undervisningskompetanse i norsk og samfunnsfag og minst ett fag som kan ha mer positivistiske arbeidsmetoder, som naturfag og matematikk.

Elevene reflekterer også over at kjerneelementet undring og utforsking er i samfunnsfaget på bakgrunn av fagets temaer. Gjennom intervjuene kommer det frem av elevgruppene at de diskuterer og prater mye i undervisningen og på denne måten får de undret og utforsket i fellesskap. Dette var også noe vi observerte i den første og andre elevgruppen. Observasjonen av en spontan diskusjon om kjønn, likestilling og idrett av lærer 1 og elevgruppe 1 viser til hvordan samfunnsfaget åpner for ulike innfallsvinkler på kunnskap. På bakgrunn av samfunnsfagets egenart har en mulighet til å diskutere sammen om ulike temaer, til tross for utgangspunktet. I observasjonen av undervisningen av elevgruppe 1 var temaet for økten "fattige og rike land". Til tross for dette åpnet det seg muligheten til å diskutere kjønn, likestilling og idrett. Dette kan bli sett på i lys av forklaringen til Koritzinsky (2014, s.180), som presentert tidligere, om hvordan en god lærer kan sitt stoff.

Som nevnt vet vi i etterkant av intervju med lærerne at dialogbasert læring og kjerneelementet ble aktivt prioritert av lærerne i gjennomføring av undervisningen. Likevel får man gjennom intervjuet med elevene et inntrykk av at diskusjon og åpne spørsmål er noe som blir brukt ofte i undervisningen. Elevgruppe 1 forklarer at en får undre og utforske i flere fag, og trekker frem norsk, matematikk og fysisk aktivitet som eksempler. Elevgruppe 2 derimot forklarer at det er vanskelig å diskutere og undre og utforske i en matematikkundervisning i motsetning til samfunnsfagundervisning. Dette kan bære preg av hvilken lærer en har i andre fag, de ulike temaene i faget samt kan det også være elevene sin forståelse av å undre og utforske. Elevgruppe 2 knytter undring og utforsking opp mot meningsytring og det å danne et uenighetsfellesskap. Iversen (2014, s. 12) forklarer et uenighetsfellesskap som en gruppe mennesker med ulike meninger som sammen skal løse et problem eller utfordring. Det vil si at en i utgangspunktet er veldig ulik, noe en skoleklasse vil være, men samtidig må en i fellesskap løse ulike utfordringer. I dette tilfellet er utfordringen det å undre og utforske rundt det tema som læreren med utgangspunkt i læreplanen har planlagt skal gjennomføres.

Med bakgrunn i vårt datamateriale kommer det tydelig frem at kjerneelementet undring og utforsking blir benyttet som den byggesteinen Kunnskapsdepartementet omtalte kjerneelementene som. Elevene selv mener undring og utforsking passer inn i faget på bakgrunn av ens egenart, og lærerne trekker frem hvordan det er en naturlig del av faget. Kjerneelementet blir brukt ubevisst og bevisst av lærerne, gjennom ulike temaer i faget med

utgangspunkt i dialoger med elevene, diskusjoner og åpne spørsmål. Basert på lærernes erfaringer kan det forstås at undervisningen legger til rette for at elevene kan undre og utforske rundt spørsmål, uten at lærer har planlagt dette.

## 6 Konklusjon

I dette kapitlet ønsker vi å trekke frem problemstillingen og besvare denne med utgangspunkt i besvarelsen av forskningsspørsmål gjort i diskusjonskapitlet.

Problemstillingen vi skal besvare er:

På hvilke måter forstås og brukes undring og utforsking i samfunnsfaget med utgangspunkt i dialogbasert læring?

Avslutningsvis i kapitlet trekker vi frem noen refleksjoner knyttet til validitet av forskningen vår, samt slik vi ser for oss veien videre.

Tidligere i masteravhandlingen er det presentert et teorigrunnlag med utgangspunkt i dialogbasert læring samt kjerneelementet undring og utforsking. Videre har vi presentert metode for innsamling og analysing av datamateriale. Deretter har vi presentert datamaterialet etter valg av metode, hvor vi har tydeliggjort de funnene som er av interesse for masteravhandlingen i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Datamaterialet har vi drøftet i lys av teorigrunnlaget og forskningsspørsmålene. I dette kapitlet ønsker vi å trekke frem problemstillingen og besvare denne med utgangspunkt i besvarelsen av forskningsspørsmål gjort i diskusjonskapitlet.

Forskningen vår skal ikke kun være av nytte for oss som fremtidige lærere, men skal også rette blikket mot fagfornyelsen og kjerneelementene som er i bruk i dagens skole. Ved å ta utgangspunkt i kjerneelementet undring og utforsking i samfunnsfaget og se hvordan disse brukes og forstås med utgangspunkt i dialogbasert læring, ønsket vi å se hvordan det er blitt tatt i bruk i skolen i dag. På denne måten kunne vi også påpeke viktigheten av undring og utforsking i temaer innenfor samfunnsfaget, samt hvordan det kan brukes gjennom dialogbasert læring. Det å ha overordnede kjerneelementer i alle fag i grunnskolen er noe som ble iverksatt i den nye læreplanen fra 2020. Etersom læreplanen er relativt ny kan det bety at deler av ikke har hatt effekt og påvirket lærernes autonomi som planleggere og klasseledere.



## 6.1 Hva forteller forskningsspørsmålene?

Diskusjon, spørsmål, samfunnsfagets egenart og et godt klassemiljø er fellesnevnerne som kommer til syne i vårt datamateriale og gjennom drøftingen av forskningsspørsmålene. Fellesnevnerne må også ses i lys av nysgjerrighet og interesse. Vår problemstilling har en innfallsvinkel til undervisning hvor undring og utforsking skal være oppnåelig blant elever og lærer med utgangspunkt i dialogbasert læring. Problemstillingen er følgende: På hvilke måter forstås og brukes undring og utforsking i samfunnsfaget, med utgangspunkt i dialogbasert læring?

I det første forskningsspørsmålet "hvilke forståelser har ungdomsskolelærere og elever av kjerneelementet i samfunnsfagundervisning?" kan en trekke ut to generaliserte forståelser av begrepene undring og utforsking. Undring blir av informantene forstått som en usystematisk måte å tenke på. Her blir det presisert at en kan stille spørsmål til det en er nysgjerrig på uten å få et konkret fasitsvar. Dette kommer også til syne gjennom observasjoner i undervisningen til lærer 1 og 2. Lærerne bruker mange åpne spørsmål i sin undervisning, samt at de lar elevene tenke selv og svare på "hvorfors tenker du slik?". Elevgruppe 2 trekker også inn et eksempel knyttet til nysgjerrighet, hvor det poengteres at en ikke bryr seg dersom det er et uinteressant tema eller et tema som ikke er av stor interesse. Dermed kan en si at det er en kobling fra undring og utforsking som er begrunnet i interesse og nysgjerrighet, hvor lærerne bruker åpne spørsmål for å skape nysgjerrighet og få elevene til å undre. Denne undringen skal igjen kunne være en drivkraft til videre utforsking innenfor samfunnsfaglige temaer og emner.

Utforsking blir av informantene forstått som en systematisk måte å tenke på, hvor en må søke kunnskap i andre kilder for å finne et mulig svar. Elevene selv poengterer at dersom temaet ikke er av interesse eller en ikke er nysgjerrig om emnet eller temaet vil man ikke gå i dybden av det som blir presentert. Elev 7 trekker frem at dersom interesse er til stede vil en stille mer spørsmål til læreren, samt utforske etter svaret selv på internett eller andre kilder. Blant lærerne kom det frem gjennom intervjuene at interesse og nysgjerrighet er et bindeledd fra undring til utforsking. I observasjon av den andre samfunnsfagundervisningen kommer dette tydelig frem når det diskuteres i klasserommet over hvilket årstall som er riktig for mellomkrigstiden. Læreren gir ikke et konkret svar til tross for at elevene viser stort engasjement, men lar det ligge åpent for elevene til å undersøke det underveis i arbeidet med temaet.

I forskningsspørsmål nummer to som er; "hvordan kan dialogbasert læring brukes i samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet?" blir diskusjon og åpne spørsmål trukket frem som metoder som blir tatt i bruk. Gjennom intervju av lærerne er det en gjennomgående refleksjon at elevene skal tenke selv, men også jobbe med spørsmål i grupper og plenum. Dette kan knyttes mot PIGP-metoden. Som nevnt er det vanskelig å konstatere at metoden i seg selv blir bevisst brukt av lærerne, men med utgangspunkt i dataen kan en se at aspektene er til stede. Lærerne trekker frem at en må bruke åpne eller autentiske spørsmål for å få i gang en undring hos elevene, og da igjen spørsmål en ikke har et klart fasitsvar på. Spørsmål som stilles trenger ikke alltid legge til rette for en dialog mellom ulike individer, og det er like viktig å skape en undringsprosess hos hver enkelt elev. Dialog blir i en slik sammenheng ikke brukt som et verktøy for samtale mellom lærer – elev og elev – elev, men heller som en samtale med seg selv. Dette vil spesielt gjelde når en undrer, da en kan sortere sine egne tanker og gjøre vurderinger om hva som er relevant og ikke. Lærer 1 og 2 reflekterer i intervjuene over den indre dialogen som skjer i hver enkelt elev. Lærer 1 trekker frem at gjennom å lytte til at andre diskuterer en sak, kan en skape en interesse og engasjement hos elever som tilsynelatende ikke virker interessert. Lærer 2 forklarer at en kan undre i stillhet over det meste, og at mennesker som art er undrende av natur.

Elevene forklarer i intervjuene at de benytter mye diskusjon, fagsamtaler og generell prat i samfunnsfagundervisningen på skolen. Dette ble også observert i samfunnsfagundervisningene, samt at lærerne selv forklarte at diskusjoner og gruppearbeid ble brukt. Dialogen som skjer i et klasserom, om det er diskusjon, fagsamtale eller generell prat, trenger ikke å være forhåndsbestemt i forkant av øktene. Samtidig burde læreren tenke gjennom hvordan en kan legge til rette for at dialog skal fremme ulike tanker og meninger hos elevene. På denne måten blir planleggingen av undervisning satt i et induktivt og deduktivt perspektiv, hvor en som lærer må vurdere hva som er relevant for å oppnå ønsket læring. Lærer 2 trekker frem at dersom en ønsker å fremme faktakunnskap er utforskingdelen av kjerneelementet viktigere, og dersom en ønsker refleksjoner fra elevene er undringsbiten viktigere. Gjennom en slik tilnærming kan en si at dialogbasert læring kan være en metode for at kjerneelementet undring og utforsking er realistisk å oppnå i klasserommet, med utgangspunkt i hvilken læring en ønsker at elevene skal oppnå.

Lærerne forklarer også at en benytter mindre grupper for å skape et rom der flere elever får komme med sin stemme. Sett med utgangspunkt i PIGP-metoden viser dette at læreren gjennom å formulere åpne spørsmål knyttet til temaer, åpnes det for at elevene bruker

dialogbasert læring for undre og utforske i fellesskap. Undringsprosessen vil da starte i plenum med presentasjon av de åpne spørsmålene, før det deretter går videre til en indre dialog og undring hos hver enkelt elev. Elevenes egne tolkninger og refleksjoner skal så diskuteres og utforskes sammen med andre elever. Refleksjonene som er gjort av de ulike elevene trenger ikke samsvare med hverandre, men gjennom dialog i form av for eksempel diskusjon kan en utforske de ulike tolkningene slik at det kan skapes en felles forståelse og enighet, eller ulike forståelser og en uenighet. Med et ønske om å være åpen for et uenighetsfellesskap behøver ikke en slik uenighet være en sperre for dialog og diskusjon. Tvert imot kan en slik form for uenighet, som nevnt tidligere, være med på å skape en diskusjon og dialog hvor en gjennom ulike forståelser og meninger kan belyse forskjellige sider og meninger av samme sak. Dette vil da åpne for enda en ny undring og utforsking i fellesskap.

Alle tre lærerne mener at for å kunne benytte dialogbasert læring i et klasserom er en avhengig av et godt læringsmiljø og gode relasjoner innad i klassen. Her trekker også to av lærerne frem at de med bakgrunn i relasjon benytter direkte spørsmål til elevene, og den siste læreren fører dialog med hver enkelt elev. Dermed kan en si at god relasjon i klassen er en forutsetning for at en skal kunne undre og utforske med utgangspunkt i dialogbasert læring i et fellesskap. Elevene trekker frem i intervjuene både et positivt læringsfellesskap hvor de får god respons fra medelever og det motsatte, hvor responsen lar vente på seg. Dette igjen viser at relasjonen mellom elevene er avhengig av å være god, og ikke bare relasjonen mellom lærer og elev. Alle lærerne forklarer at de bruker mindre grupper bestående av to og to eller fire og fire elever sammen for å skape en dialog i klasserommet. Dette med bakgrunn i relasjoner og for at eleven skal føle at deres stemme blir hørt. Gjennom å danne mindre grupper blant elevene kan læreren sikre at alle får mulighet til å bidra i samtalen og diskusjonen. Gode relasjoner og muntlighet i klasserommet kan også som nevnt ha en sammenheng med hvilket trinn elevene tilhører. Vi observerte alle trinn på ungdomsskolen og i vårt utvalg var det elevene i tiende klasse som var mest muntlig. Dette kan være en tilfeldighet, eller det kan dreie seg om at elevene i tiende klasse har over tid dannet gode relasjoner mellom hverandre. Dette kan ha sammenheng med at elevene føler seg trygge på hverandre og kjenner hverandres meninger, tanker og forståelser.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet; "hvordan kan kjerneelementet brukes i samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet?" belyser også åpne spørsmål og diskusjon som metoder for å bruke kjerneelementet undring og utforsking. Gjennom datamaterialet viser det at informantene legger vekt på fagets egenart. Elevene reflekterer rundt hvorvidt en kan ha en

meningsfortelling i samfunnsfag på en annen måte enn eksempelvis i matematikkfaget. I den ene elevgruppen blir politikk brukt som eksempel på temaer det er lett å ha meninger om i et fellesskap. Basert på temaene i samfunnsfag vil enkelte av disse muliggjøre mer dialogbasert læring enn andre temaer, som der igjen kan åpne for undring og utforsking. Siden vår forskning tok utgangspunkt i en vilkårlig samfunnsfagundervisning i tre ulike klasserom kunne vi ikke legge til rette for at dialog skulle åpne for at elevene kunne undre seg eller utforske. Samtidig har vi i tidligere drøfting nevnt at det trengs en interesse for emnet dersom undring og utforsking skal være mulig å oppnå i undervisningen. Vår tolkning tilsier at dersom det som læres er av interesse for den som søker informasjonen vil undring skje naturlig. Samtidig vil utforskingen dermed være en del av undringen ettersom en følger mønsteret for vitenskapelige metoder.

Lærer 2 og 3 poengterer at i bakgrunn av emner er det lettere å undre og utforske i samfunnsfaget i forhold til andre fag. Et hovedpoeng som går igjen i alle intervjuene med lærerne er at de både bevisst og ubevisst jobber med kjerneelementet. Lærer 1 trekker frem at kjerneelementene er så elementære i faget at det er tilnærmet umulig å unngå dem. Læreren trekker frem eksempel om bærekraft og at dersom en underviser i samfunnsfag kan en ikke unngå begrepet bærekraft. Dette igjen avhenger også av lærerens kunnskaper og egne interessefelt. Lærer 2 og 3 underviser i tillegg i naturfag, og trekker gjennom intervjuene koblinger mellom undring og utforsking til hypoteser og forsøk i naturfaget. Dermed kan deres bakgrunn som lærere i naturfag påvirke deres metoder i samfunnsfaget og motsatt. I vår forskning har vi ikke datamateriale nok til å støtte denne tolkningen da undervisningen vi observerte ikke bar tydelige preg av dette.

Gjennom forskningsspørsmålene kan en si at forståelsen og bruken av kjerneelementet gjennom dialogbasert læring både hos elevene og lærerne er noe lik. Dette kan preges av at alle informantene er fra samme skole og en del av et fellesskap, i form av lærere som kollegaer og elevene som en del av et klassemiljø. Lærerinformantenes forståelse av kjerneelementet undring og utforsking er preget av den formelle og ideologiske læreplanen. Som nevnt tidligere skiller Goodlad (sitert i Imsen, 2016, s. 294) mellom fem framtoninger av læreplanen. I den formelle og ideologiske læreplanen finner en kjerneelementet og tanken bak hvordan det skal brukes fra Utdanningsdirektoratet. I observasjon og intervju av lærere kommer den oppfattede og erfarte læreplanen til syne. Den oppfattede og erfarte læreplanen kan tenkes å være lik hos alle tre lærerinformantene på bakgrunn av erfaringsdeling og det miljøet lærerne er en del av. Vår forskning forteller ikke om lærerne aktivt har benyttet

erfaringsdeling, men dette er å anta siden vår forskning viser tydelige likehetstrekk innenfor bruk og forståelse av kjerneelementet gjennom dialogbasert læring. Dette kan både være personlig erfaringsdeling, systematisert erfaringsdeling gjennom fagmøter eller uformelle samtaler på pauserom og i dagligtale. I tillegg til dette blir også bruken av utforskning poengtert gjennom den overordnede delen av læreplan hvor utforskertrang har fått en plass i verdigrunnlaget som presiserer verdiene norsk skole bygger på.

## **6.2 På hvilke måter forstås og brukes undring og utforskning i samfunnsfaget med utgangspunkt i dialogbasert læring?**

Gjennom drøftingen av forskningsspørsmålene sett i sammenheng med hverandre kan en som nevnt trekke ut bruken av spørsmål og diskusjon, relasjoner i klasserommet og samfunnsfagets egenart som de tydeligste faktorene i denne forskningen. Dette må også bli sett i sammenheng med interesse og nysgjerrighet blant elevene samt læreren sin erfaring og fagkompetanse.

For å kunne ta undringen videre til utforskning må det være en interesse og nysgjerrighet i grunn. Læreren må i noen tilfeller skape denne interessen og nysgjerrigheten hos elevene, noe som igjen har grobunn i relasjonen mellom lærer og elev. Interesse og nysgjerrighet er likevel veldig individuelt, og det kan være tilfeller hvor lærer ikke aktivt trenger å skape dette hos elevene. Dette vil da være tilfellet gjennom samfunnsfagets egenart. Samfunnsfaget er et mangfoldig fag som strekker seg over mange ulike kunnskapsområder. For eksempel elev 5 som selv sier at hen er interessert i historie. Da kan det antas at eleven selv har en nysgjerrighet og interesse knyttet til emner som omhandler historie i samfunnsfaget. I vår forskning har vi observert undervisning om rike og fattige land, mellomkrigstiden og den franske revolusjonen. Dette vil for noen elever treffe innenfor interessefelt og skape en nysgjerrighet, og for noen elever vil emnene være lite interessante og det er ingen nysgjerrighet tilknyttet emnene. Som lærer i et klasserom hvor en ønsker å fremme læring vil det være ønskelig å skape en interesse blant så mange elever som mulig. Som tidligere nevnt er det utenkelig at samtlige elever i et klasserom har like stor interesse for de samme emnene i samfunnsfag. Som lærer kan det løses ved at en varierer undervisningen gjennom temaene som læres, arbeidsmetoder som brukes og struktur i undervisningen. Gjennom slik variert undervisning vil en gjennom arbeid med lærestoffet skape en interesse blant mangfoldet i klasserommet, hvor flere elever over tid får muligheten til å kjenne på en interesse for fagstoffet.

De ulike emnene som samfunnsfaget rommer kan som nevnt skape en interesse og nysgjerrighet hos elevene, men det vil også avhenge av læreren sin fagkompetanse. Dersom en lærer underviser om et emne i samfunnsfaget som en selv ikke har kompetanse om eller i, vil det være vanskeligere å kunne skape interesse og nysgjerrighet hos elevene. Eksempelvis lærer 1 som har undervist i samfunnsfag i to år. I intervjuet trekker hen fram at det ikke er bestandig en selv kan svare på spørsmål som dukker opp i undervisningen og at det da er viktig å undre seg sammen med elevene. På denne måten kan det bidra til å skape en interesse for elevene fordi lærer og elev blir noe likestilt i utforskingdelen. For å poengtere et eksempel kan en trekke inn en ufaglært lærer som vikar i samfunnsfagundervisning. Uten gode nok kunnskaper om faget vil ikke denne vikaren kunne trekke linjer mellom de ulike emnene som kan skape interesse for elevene. Eksempelvis kjønn, likestilling og idrett som ble en diskusjon i klasserommet til lærer 1. Uten læreren sin faglige kobling mellom temaet "rike og fattige land" og likestilling, samt relasjon til elevene vil kanskje ikke denne diskusjonen oppstått. Her antar vi at læreren visste at håndball VM, kjønn og likestilling var et tema som kunne skape interesse hos noen elever i klassen.

Som nevnt åpner kjerneelementene opp for at elevene kan være spørrende, nysgjerrige og undersøkende. Lærerne reflekterer over hvorvidt en undrer eller utforsker, og hva som kan ligge i forskjellene. Det som trekkes frem som en felles forståelse fra lærerne er at å undre er usystematisk tenkemåte og utforsking er systematisk innhenting av kunnskap. Dette blir også trukket fram av elev 7 som sier at man først tenker, og dersom en går mer i dybden av det en tenker på så utforsker man. Det eleven reflekter rundt er dybdelæring. Som nevnt er dybdelæring et aspekt av læreplanen som skal bidra til at elevene skal oppnå kunnskap og kompetanse som varer over tid. Elevene skal forstå at ulike deler fra fag kan bli sett i sammenhenger med hverandre slik at det utgjør en helhet. Bjørnshol og Nolet (2020, s. 206) trekker som nevnt fram at gjennom den dialogiske samtalen vil en komme dypere inn i fagene. Dermed kan en si at kjerneelementet undring og utforsking med utgangspunkt i dialogbasert læring åpner for dybdelæring. Gjennom dialogbasert læring i form av åpne spørsmål eller diskusjon, som presentert av våre informanter, vil det ikke bare skje en kunnskapsoverføring fra lærer til elev, men elevene selv må undre, utforske, innhente data og systematisere dette. I denne prosessen vil elevene selv styre egen læreprosess og kunne knytte sammenhenger der en selv ser det. Dette vil da si det Fiskum et al. (2018, s. 31) kaller for en induktiv tilnærming på undervisning, altså det motsatte av overføringsbasert læring. Samtidig er det viktig at læreren ikke bare er en organisator av undervisningen, men også en som bidrar

i elevenes kunnskapsinnhenting. Dette er noe lærer 3 trekker inn i sine refleksjoner til elevenes læringsprosess i arbeid med kjerneelementet:

*At man ikke hele tiden ligger oppi matfatet som lærer, men at de får lov å grise litt selv først. Når blir undring tull og når er tull undring?*

Kombinasjonen av kjerneelementet undring og utforsking og dialogbasert læring kan bidra til dybdelæring, men interesse, nysgjerrighet, godt klassemiljø og lærerens fagkompetanse er en forutsetning for kvaliteten av læringen. Spørsmål og diskusjoner sett i sammenheng med relasjoner i klasserommet, samfunnsfagets mangfoldige emner, elevene sine egne interesser og nysgjerrighet samt læreren sin erfaring og fagkompetanse er faktorer som tydelig går igjen i drøfting av datamaterialet vårt. Som elevene selv har forklart i intervju så er det sjeldent at en i samfunnsfag har ett tydelig fasitsvar, noe denne masteravhandlingen ikke er noe unntak for. Masteravhandlingen gir ikke et like konkret fasitsvar som tallet "fire" i regnestykket to pluss to, men det gir en oversikt over hvordan et utvalg lærere og elever forstår og bruker kjerneelementet undring og utforsking med utgangspunkt i dialogbasert læring.

Avslutningsvis i konklusjonen er det viktig å poengtere at det kan være avvik i hvordan en selv sier at kjerneelementet undring og utforsking og dialogbasert læring brukes mot hvordan det faktisk brukes i praksis. Ved bruk av intervju og observasjon som metode har vi innhentet datamateriale som både viser samsvar og avvik fra bruk og forståelse. Samtidig er det vanskelig gjennom vår forskning å presisere dette konkret. Alle lærerne informerte gjennom intervju at de hadde et større fokus på kjerneelementet og dialogbasert læring i forbindelse med vår forskning. I forkant av intervjuene og observasjonene valgte vi å sende ut et informasjonsskriv til lærerinformanter og foresatte til elevinformantene. I tillegg fikk lærerinformantene intervjuguiden som et vedlegg til informasjonsskjema. Intervjuguiden inneholdt blant annet problemstilling, forskningsspørsmål og en definisjon av kjerneelementet undring og utforsking. Dette kan ha påvirket undervisningen noe, og det er vanskelig å si om kjerneelementet og dialogbasert læring vil vært til stede i større eller mindre grad i annen samfunnsfagundervisning. Dette trenger nødvendigvis ikke være av stor betydning for oss da det kun gir en indikasjon at disse informantene sitter med en større kunnskap omkring undring og utforsking nå sammenlignet med før. Men det kan også ha vært med på å prege forskningsdataen, siden lærerne som nevnt hadde et kritisk blick rettet mot seg selv når det gjaldt hvorvidt de var farget av intervjuguiden og forskningen vår i undervisningen.

Dersom lærerne i forskning er blitt påvirket av intervjuguiden kan dette kobles tilbake til hvordan vi valgte å gjennomføre datainnsamlingen. Dette støttes av det Gleiss og Sæther (2021, s. 204) skriver, hvor vurderingen av validiteten i innsamlingen basere seg på at det utvikles kunnskap som reflektere over verden slik den faktisk er. I lys av denne vurderingen kan vår forsknings validitet svekkes siden lærerinformantene fikk muligheten til å forberede seg i forkant av datainnsamlingen. Til tross for dette viser drøftingen av problemstilling og forskningsspørsmålene noen tydelige svar på hvordan elever og lærere bruker og forstår kjerneelementet med utgangspunkt i dialogbasert læring.

### **6.3 Veien videre**

Forskningen vi har gjennomført på ungdomstrinnet kan være et bidrag som metode for hvordan undring og utforsking kan bli brukt i samfunnsfag med utgangspunkt i dialogbasert læring. Når en ser på helheten av forskningen er det elevene som skal ha nytte av kjerneelementene og deres potensiale til læring, hvor dialogen skal brukes som et verktøy og læremiddel for læring blant elevene. Ved å finne ut deres forståelse og tanker om bruk kan vi se hva som fungerer og ikke, som kan utnyttes av lærere til å tilrettelegge undervisningen på en bedre måte for alle elever. Potensialet til at elevene skal kunne undre og utforske er til stede, og gjennom kunnskap om dialog kan flere få øynene opp for at det faktisk skjer i deres egne klasserom. Og på samme måte kan kunnskapen omkring kjerneelementet undring og utforsking gjennom dialogbasert læring utnyttes av lærere i planleggingen av undervisningen. Slik kan elevene få mulighet til å undre rundt spørsmål som stilles rundt temaer av interesse, og bruke dialogbasert læring til å undre i fellesskap på en måte som leder til at de utforsker. Dersom dette ikke er tilfellet for hver enkelt lærer, kan vår forskning være en pekepinn for hvordan dialogbasert læring kan bli brukt i klasserommet. Det vil derfor være av interesse å se hvordan et større utvalg av lærere og elever på andre skoler forstår og bruker kjerneelementet undring og utforsking med utgangspunkt i dialogbasert læring. Om forskningen gjøres med et større og variert utvalg vil en kunne sammenligne og teste om det forstås ulikt på tvers av miljø på skolen, trinn det undervises på og erfaring fra klasserom. Ved å gjøre en slik forskning senere, når læreplanen er en større og viktigere del av lærerens autonomi, vil det være interessant å se om det har skjedd en utvikling i læreres bruk og forståelse.

Fagfornyelsen fra 2020 med sine kjerneelementer er ny både for oss som lærerstudenter og for lærerne som er ute i skolen. På bakgrunn av dette kan vi ikke forvente at alt som er nytt i læreplanen fra 2020 allerede er tatt i bruk i deres undervisning. Forskningen vår viser at



lærere sin hverdag i skolen er preget av autonomi, hvor lærere tar valg i form av metode og temaer basert på erfaringer og vaner. Dette gir en indikasjon på at flere av valgene en lærer tar er preget av at de gjør ting fordi de alltid har gjort det. Ved å sette kjerneelementet i midten av undervisningen i lys av dialogbasert læring ønsker vi å bidra til dette blir en del av læreres autonomi og læringsform, hvor de ikke trenger å fokusere spesifikt på det, men at den nye læreplanen blir en del av deres hverdag som lærere. Forskningen vår gir en indikasjon på at tidligere læreplaner er en så integrert del av lærerne at de ikke tenker over det før de ser på undervisningen sin utenifra. Målet med denne forskningen vil dermed være å poengtere og muliggjøre kjerneelementet i undervisning til lærere slik at de ikke trenger å tenke over at undring og utforsking er med.

Vår forskning skal tydeliggjøre og presisere hvordan et utvalg lærere og elever bruker og forstår kjerneelementet undring og utforsking gjennom dialogbasert læring. Samtidig skal forskningen kunne bli brukt som en pekepinn på hvilken plass undring og utforsking har i samfunnsfaget på ungdomstrinnet, som igjen skal være et bidrag til andre lærere på ungdomstrinnet. Gjennom å se hvordan undring og utforsking forstås og brukes i samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet, kan vi tydeliggjøre og vise hvordan det med utgangspunkt i dialogbasert læring kan skje undring blant elevene. Dette kan igjen føre til at elevene av interesse og nysgjerrighet vil utforske rundt de samme spørsmålene og temaene. Datamaterialet vårt i form av intervjuer og observasjoner gir oss som forskere en idé om at undring og utforsking har potensiale til å skje i et klasserom fylt av dialog, diskusjoner og samtaler. Dersom en som lærer er klar over dette og legger til rette undervisningen sin på en måte som fremmer undring og utforsking gjennom dialog mellom elev – elev og lærer – elev, kan undervisningen føre til at elevene undrer gjennom sine egne tanker. Denne undring vil kunne føre til elevene av interesse og nysgjerrighet ønsker å utforske videre for å få en enda større og dypere forståelse.

Lærerne trekker også frem viktigheten av å forske på egen praksis for å få et innblikk i hva som fungerer eller ikke. Fordi kjerneelementet undring og utforsking er rimelig nytt i en skolefaglig sammenheng, kan det ha vært nyttig for lærerne å få sett utenifra hvordan deres undervisning var. Vår forskning kan ha bidratt til at vårt utvalg av lærere får en enda større og viktigere forståelse av hvordan dialog og kjerneelementet kan brukes sammen i samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet. Deres erfaring vil samtidig være et bidrag til lærerkollegiet sin kunnskap om og rundt bruken av kjerneelementet undring og utforsking. En

slik form for erfaringsdeling kan være et viktig bidrag til at kunnskap utvikles i kollegiet, hvor deler av undervisningen kan bli testet ut og man får sett sin egen undervisning fra en annen vinkel. Basert på erfaringer fra egen praksis i skole og refleksjoner gjort av lærerne i forskningen er muligheten til å forske på egen praksis en metode som kan bli brukt oftere i skole. Som vi har reflektert om tidligere er hverdagen til en lærer preget av autonomi og vaner som en selv føler fungere. Ved å forske på lærer, og bruke datamaterialet som et bidrag til å utvikle lærerrollen, kan en være med på å videreutvikle lærerrollen som en profesjon.

Avslutningsvis vil vi si at lærerrollen er i konstant utvikling, noe som kjennetegnes med utviklingen av fornyede læreplaner bestående av nye begreper og elementer. I vårt tilfelle var undring og utforsking med utgangspunkt i dialogbasert læring interessant fordi det var noe vi som elever i grunnskolen kjente skapte en glede og entusiasme til samfunnsfaget. Gjennom forskningen vi har gjennomført ønsker vi at elevene i grunnskolen føler det samme som oss. At de med utgangspunkt i sin egen undring kan diskutere, reflektere og utforske sammen med andre rundt temaer som de har interesse for og er nysgjerrige på. Som samfunnsfagslærere har vi samtidig en unik mulighet til å åpne opp og skape denne interessen og nysgjerrigheten hos elevene. Ved å tilpasse undervisningen fra det nære til det fjerne, og gjøre temaer i samfunnsfaget aktuelle for elevene, kan det bidra til at elevene selv ønsker å både undre og utforske selv. Som samfunnsfagslærere vil vår rolle være å veilede elevene, ta opp temaene som er ubehagelige og starte en dialog i klasserommet, sammen og for elevene.

## Referanseliste

- Aarre, T., Christophersen, J., & Børhaug, K. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk* (3. utg. ed.). Oslo: Samlaget.
- Andersen, H. P., Fiskum, T. A. & Rosenlund, M. R. (2018). Hva menes med undrende, utforskende og aktiviserende undervisning? I H. Holmen, R. Waade & A. K. Hundal (red.), *Den engasjerte eleven. Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing. Hentet fra: <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/35>
- Aukrust, V. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstruktur og læring. I Dysthe, O. (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bjørndal, C. (2013). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørshol, S., & Nolet, R. (2017). *Utforskning i alle fag*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dalland, O (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2015). Læreren og eleven. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring*. (2.utg, ss.69-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det Flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Edgren, H., Nordberg, K., & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: En håndbok for lærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fiskum, T. A., Myrhe, H. & Rosenlund, M. R. (2018). Læreren valg og holdninger – Hvor er jeg? I H. Holmen, R. Waade & A. K. Hundal (red.), *Den engasjerte eleven. Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing. Hentet fra: <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/35>

- Gamlem, S. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Gamlem, S., Rogne, W., & Pedlex. (2015). *Dybdelæring i skolen*. Oslo: Pedlex
- Gleiss, M., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Helland, T. (2015). Vi lærer gjennom livet. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (ss. 273 – 308). Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2018). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L., (2014) *Uenighetsfelleskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020a). *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020) Rapport nr. 1*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Oslo
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020b). *Dette sier EVA2020*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Oslo
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring*, 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring*, 5.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)).
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Fornyer innholdet i skolen. Pressemelding 132-18. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>

Kvello, Ø. (2021). *Samtaler med barn og unge: Medvirkning, kommunikasjon og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Mercer, N. & Howe, C. (2012). *Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory*. Hentet fra <https://www-sciencedirect-com.mime.uit.no/science/article/pii/S2210656112000049>

Nordahl, T. (2015). Klasseledelse. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (s. 105 – 137). Bergen: Fagbokforlaget.

Renninger, K & Hidl, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and Engagement*. London: Routledge

Røthing, Å. (2019). "Ubehagets pedagogikk" – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/fleks/article/view/3309/3157>

Svare, H. (2006). *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metode*. (3. utg.). Bergen–Sandviken: Fagbokforlaget.

Universitetet i Oslo. (2019, 18.oktober). Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020). Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Kjerneelementer – Fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/vedlegg/#>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er kjerneelementer? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsforbundet. (2014). Ludvigsen-utvalgets deltidsstilling om elevenes læring i fremtidens skole. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2014/ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/#:~:text=Ludvigsen%20utvalget%3A%20mandat%20og%20sammensetting,ledes%20av%20professor%20Sten%20Ludvigsen.>

Østern, T.P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J., Østern, A.L. & Selander, S. (2019). Et intra-agerende prosjekt om dybde//læring. I Dahl, T. (Red.), *Dybdelæring: en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD<sup>1</sup>

### Referansenummer

844751

### Prosjekttittel

Forståelse og bruk av kjerneelementet i samfunnsfag

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning /  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Torun Granstrøm Ekeland, [REDACTED], tlf: [REDACTED]

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Markus Strand, [REDACTED], tlf: [REDACTED]

### Prosjektperiode

29.10.2021 - 16.06.2022

### Vurdering (1)

#### 26.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 26.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

---

<sup>1</sup> Vedlegg 1

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

## LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

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

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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



[https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-  
endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-<br/>endringer-i-meldeskjema). Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2 – Observasjonsskjema <sup>2</sup>

	Hva	Elever stiller spørsmål til medelever	Lærer stiller spørsmål til elever	Elever stiller spørsmål til lærer
Dialogbasert læring	Hvordan			
Undring og Utforsking	Hva	Samtale med andre	Oppsøker kilder utenfor klasserommet	
	Hvordan			
U&U og dialogbasert læring	Hva	Elev - Elev	Lærer - Elev	Elev - lærer
	Hvordan			

	Dialogbasert læring	Undring og utforsking	U&U og dialogbasert læring
Annet			

---

<sup>2</sup> Vedlegg 2

## Vedlegg 3 – Intervjuguide - Lærere<sup>3</sup>

### ***Bruk og forståelser av kjerneelement i samfunnsfaget med spesielt fokus på dialogbasert læring.***

I dette prosjektet skal vi gjennom intervju og observasjon svare på følgende problemstilling:  
*"Med spesielt fokus på dialogbasert læring – på hvilke måter forstås og brukes undring og utforskning i samfunnsfagundervisning?"*

Dialogbasert læring og muntlighet i samfunnsfag er et stort interessefelt for oss, både som gamle elever og som fremtidige lærere. Kjerneelementene i fag ble innført i fagfornyelsen 2020 og viser frem kjernen i det elevene skal lære i faget. I dette prosjektet har vi valgt å fokusere på *undring og utforskning* som kjerneelement i samfunnsfaget. Kjerneelementet undring og utforskning blir definert slik i læreplanen:

Elevane skal kunne undre seg over, reflektere omkring og vurdere korleis kunnskap om samfunn før og no blir til. Elevane skal få vere nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkjande og -skapande åleine og saman med andre både i og utanfor klasserommet. I tillegg skal elevane kunne innhente og bruke informasjon frå ulike typar historiske, geografiske og samfunnskunnskaplege kjelder for å kaste lys over forhold i ulike samfunn, til ulike tider, og i sitt eige liv. Dei skal òg kunne vurdere kritisk om kjeldene er pålitelege og relevante. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

For å finne svar på problemstillingen har vi fire mer konkrete forsknings spørsmål:

- 1. På hvilke måter benyttes dialogbasert læring i samfunnsfagundervisning knyttet til kjerneelementet undring og utforskning?*
- 2. På hvilke måter brukes kjerneelement i samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet?*
- 3. Hvilke forståelser har ungdomsskoleelever av kjerneelement i samfunnsfagundervisning?*
- 4. Hvilke forståelser har ungdomsskolelærere av kjerneelement i egen samfunnsfagundervisning?*

---

<sup>3</sup> Vedlegg 3

Gjennom dette intervjuet ønsker vi å skape en forståelse av hvordan lærere forstår kjerneelementet undring og utforsking knyttet til egen samfunnsfagundervisning, med fokus på dialogbasert læring.

Innledningsvis	<p>Hvor lenge har du vært lærer?</p> <p>Hvilke(t) trinn underviser du på?</p> <p>Hvilke(t) trinn underviser du i samfunnsfag?</p> <p>Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?</p> <p>Hva er din bakgrunn innenfor samfunnsfag, med tanke på interesse og fagfelt?</p> <p>Har du jobbet med kjerneelementer i fag? Eksempler?</p> <p>Hvilke erfaringer/refleksjoner har du gjort rundt kjerneelement i fag?</p>
Observasjon	Eventuelle spørsmål knyttet til tidligere observert undervisning
Introduksjon – Undring & utforsking og dialogbasert læring	<p>Hva legger du i begrepet undring?</p> <p>Hvordan kan elever undre i samfunnsfagundervisning?</p> <p>Hva legger du i begrepet utforsking?</p> <p>Hvordan kan elever utforske i samfunnsfagundervisning?</p> <p>Hvor tenker du at grensen går mellom "å undre" og "å utforske"?</p> <p>Kan du beskrive din egen samfunnsfagundervisning? Hva er din undervisning preget av? Eksempler?</p> <p>Hvordan brukes dialog i ditt klasserom? Eksempler?</p> <p>Hvilken sammenheng er det mellom "å undre" og "å utforske", og dialogbasert læring?</p>
Hoveddel – dialogbasert læring	<p>Hvordan kan du legge til rette slik at elever kan være muntlig aktive i samfunnsfagundervisning?</p> <p>Hvordan vil du beskrive dialogbasert læring i samfunnsfag?</p> <p>Hvordan kan dialog lede til at elever undrer seg og utforsker i samfunnsfag?</p>
Hoveddel – Undring og utforsking	<p>Hvordan bruker du kjerneelementet <i>undring og utforsking</i> i gjennomføringen eller planlegging av samfunnsfagundervisning?</p> <p>Hvordan benytter du det i samfunnsfag?</p> <p>Hva vektlegger du som viktigst med kjerneelementet undring og utforsking?</p>
Avslutningsvis	<p>Hva mener du kan utvikles videre når det gjelder undervisning og dialogbasert læring?</p> <p>Har du noen siste refleksjoner rundt temaet, spørsmålene eller noe du generelt har lyst å legge til? Noe å tilføye?</p>

## Vedlegg 4 – Intervjuguide – Elever<sup>4</sup>

### ***Bruk og forståelser av kjerneelement i samfunnsfaget med spesielt fokus på dialogbasert læring.***

I dette prosjektet skal vi gjennom intervju og observasjon svare på følgende problemstilling:  
*"Med spesielt fokus på dialogbasert læring – på hvilke måter forstås og brukes undring og utforskning i samfunnsfagundervisning?"*

Dialogbasert læring og muntlighet i samfunnsfag er et stort interessefelt for oss, både som gamle elever og som fremtidige lærere. Kjerneelementene i fag ble innført i fagfornyelsen 2020 og viser frem kjernen i det elevene skal lære i faget. I dette prosjektet har vi valgt å fokusere på *undring og utforskning* som kjerneelement i samfunnsfaget. Kjerneelementet undring og utforskning blir definert slik i læreplanen:

Elevane skal kunne undre seg over, reflektere omkring og vurdere korleis kunnskap om samfunn før og no blir til. Elevane skal få vere nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkjande og -skapande åleine og saman med andre både i og utanfor klasserommet. I tillegg skal elevane kunne innhente og bruke informasjon frå ulike typar historiske, geografiske og samfunnskunnskaplege kjelder for å kaste lys over forhold i ulike samfunn, til ulike tider, og i sitt eige liv. Dei skal òg kunne vurdere kritisk om kjeldene er pålitelege og relevante. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

For å finne svar på problemstillingen har vi fire mer konkrete forskningsspørsmål:

1. *På hvilke måter benyttes dialogbasert læring i samfunnsfagundervisning knyttet til kjerneelementet undring og utforskning?*
2. *På hvilke måter brukes kjerneelement i samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet?*
3. *Hvilke forståelser har ungdomsskoleelever av kjerneelement i samfunnsfagundervisning?*
4. *Hvilke forståelser har ungdomsskolelærere av kjerneelement i egen samfunnsfagundervisning?*

---

<sup>4</sup> Vedlegg 4

Gjennom dette intervjuet ønsker vi å se hvordan elever forstår *undring og utforsking* i samfunnsfagundervisning, med fokus på dialogbasert læring.

Innledningsvis	<p>Hvor gamle er dere og hvilken klasse går dere i?</p> <p>Hva synes dere er positivt/artig med samfunnsfag i skolen? Hvorfor? Eksempler?</p> <p>Hva synes dere er negativt/kjedelig med samfunnsfag i skolen? Hvorfor? Eksempler?</p>
Observasjon	Eventuelle oppfølgingsspørsmål knyttet til tidligere observert undervisning
Introduksjon – Undring & utforsking og dialogbasert læring	<p>Hva tenker dere når dere hører "å undre seg", "være undrende" eller "undre"?</p> <p>Med tanke på hva dere sa/fant ut om ordet "undring", kan dere undre i samfunnsfag? Hvordan? Eksempler?</p> <p>Hva tenker dere når dere hører begrepet "å utforske", "å være utforskende" eller "utforske"?</p> <p>Med tanke på hva dere sa/fant ut om ordet "utforsking", kan dere utforske i samfunnsfag? Hvordan? Eksempler?</p> <p>Hva tror dere er forskjellen mellom å undre og å utforske?</p> <p>Når undrer du og når utforsker du? Hvor går grensen mellom å undre og utforske? Og hva gjør du når du undrer og utforsker?</p> <p>Hvordan er dere muntlig aktive i samfunnsfagundervisningen? Eksempler?</p> <p>Har dere faglige samtaler i samfunnsfagstimene? Med hvem? På hvilken måte? Eksempler?</p>
Hoveddel – dialogbasert læring	<p>Hvordan kan dere lære samfunnsfag gjennom dialog/å prate? Eksempler?</p> <p>På hvilken måte kan dere være undrende og utforskende gjennom dialog/å prate?</p> <p>Hvis vi sier dialogbasert læring i samfunnsfag, hva tenker dere da?</p>
Hoveddel – Undring og Utforsking	<p>Hvorfor tenker dere at "Undring og Utforsking" har fått en plass i samfunnsfag?</p> <p>Hvorfor i samfunnsfag og ikke i norsk f.eks? Eksempler fra andre fag?</p> <p>Har dere eksempler fra tidligere samfunnsfagtimer hvor dere har vært undrende og utforskende?</p> <p>Hvordan kan dere være undrende og utforskende i klasserommet?</p> <p>Eksempler fra tidligere undervisning i samfunnsfag</p>
Avslutningsvis	<p>Sitter dere igjen med noen nye tanker og ideer om "undring og utforsking" i etterkant av intervjuet som dere vil si?</p> <p>Har dere noen flere tanker rundt dialogbasert læring?</p> <p>Noe mer dere vil tilføye?</p>

## Vedlegg 5 – Informasjonsskriv til lærer-informanter<sup>5</sup>

Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***Bruk og forståelser av kjerneelementet i samfunnsfaget med spesielt fokus på dialogbasert læring.***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om dialogbasert læring, bruk og forståelse av kjerneelementet undring og utforsking i samfunnsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Vi er to studenter som skal gjennomføre et prosjekt i forbindelse med masteravhandling i samfunnsfagdidaktikk på lærerutdanningen 5.-10.trinn ved Universitet i Tromsø. Formålet med prosjektet er å intervju og observere lærere i samfunnsfag og hvordan de jobber med kjerneelementet undring og utforsking i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Datainnsamlingen vil basere seg på observasjon av undervisning og et intervju i etterkant. Intervjuet vil bli tatt opp og transkribert, og ved prosjektslutt slettet. Tidsperioden er satt til november og desember måned, nærmere tid og sted vil avtales individuelt. Personopplysninger som eventuelt måtte forekomme i intervju eller eventuell epost-kommunikasjon vil kun bli sett av oss som studenter, og vil bli behandlet konfidensielt.

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

Universitetet i Tromsø (UIT) er ansvarlig for prosjektet. Vår veileder er Torun Granstrøm Ekeland ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP).

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er samfunnsfaglærer på Finnsnes Ungdomsskole.

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

For deg innebærer en deltakelse i vårt prosjekt at du deltar på intervju og gjennomfører samfunnsfagundervisning med oss studenter som observatører.

---

<sup>5</sup> Vedlegg 5

Intervjuet vil dreie seg om dialogbasert læring og kjerneelementet undring og utforskning.

Intervjuet vil ha en tidsramme på ca. 45 minutter.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til dine opplysninger er undertegnede studenter, (Rebekka Isaksen og Markus Strand) samt vår veileder (Torun Granstrøm Ekeland). Ingen sensitiv informasjon vil være tilgjengelig for andre, navn og kontaktopplysningene dine vil erstattes med kode og alt anonymiseres i mastergradsavhandlingen.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16.06.22. Datamaterialet og eventuelle personopplysninger vil bli fjernet og destruert ved prosjektets avslutning.

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

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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



- Universitetet i Tromsø ved Torun Granstrøm Ekeland, Telefon: [REDACTED], Epost: [REDACTED]
- Student
  - Markus Strand, Telefon: [REDACTED], E-post: [REDACTED]
  - Rebekka Isaksen, Telefon: [REDACTED], E-post: [REDACTED]
- Personvernombud: Joakim Bakkevold, Telefon: 776 46 322 og 976 91 578, epost: personvernombud@uit.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student:

Veileder:

Torun Granstrøm Ekeland

Markus Strand & Rebekka Isaksen

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bruk og forståelser av kjerneelement i samfunnsfaget med spesielt fokus på dialogbasert læring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju og observasjon*

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 6 – Informasjonsskriv til elev-informanter<sup>6</sup>

Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Bruk og forståelser av kjerneelementet i samfunnsfaget med spesielt fokus på dialogbasert læring*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om dialogbasert læring, bruk og forståelse av kjerneelement undring og utforsking i samfunnsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Vi er to studenter som skal gjennomføre et prosjekt i forbindelse med masteravhandling i samfunnsfagdidaktikk på lærerutdanningen 5.-10.trinn ved Universitet i Tromsø. Formålet med prosjektet er å intervju og observere elever i faget samfunnsfag for å se hvordan de oppfatter kjerneelementet undring og utforsking i samfunnsfag på ungdomstrinnet.

Datainnsamlingen vil basere seg på observasjon av undervisning og et gruppeintervju i etterkant. Intervjuet vil tatt opp og transkribert og ved prosjektslutt slettet. Tidsperioden er satt til november og desember måned, nærmere tid og sted vil avtales individuelt.

Personopplysninger som eventuelt måtte komme fram i intervju eller eventuell epost-kommunikasjon vil kun bli sett av oss som studenter, og vil bli behandlet konfidensielt.

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

Universitetet i Tromsø (UIT) er ansvarlig for prosjektet. Vår veileder er Torun Granstrøm Ekeland ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP).

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev på Finnsnes Ungdomsskole.

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

For deg innebærer en deltakelse i vårt prosjekt at du deltar på et gruppeintervju sammen med medelever og er til stede i samfunnsfagundervisningen med din lærer på skolen.

---

<sup>6</sup> Vedlegg 6

Intervjuet vil dreie seg om dialogbasert læring og kjerneelementet undring og utforskning. Gruppeintervjuet vil ha en tidsramme på ca. 45 minutter.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til dine opplysninger er undertegnede studenter, (Rebekka Isaksen og Markus Strand) samt vår veileder (Torun Granstrøm Ekeland). Ingen sensitiv informasjon vil være tilgjengelig for andre, navn og kontaktopplysningene dine vil erstattes med kode og alt anonymiseres i mastergradsavhandlingen.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16.06.22. Datamaterialet og eventuelle personopplysninger vil bli fjernet og destruert ved prosjektets avslutning.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitetet i Tromsø ved Torun Granstrøm Ekeland, Telefon: [REDACTED], Epost: [REDACTED]
- Student
  - Markus Strand, Telefon: [REDACTED], E-post: [REDACTED]
  - Rebekka Isaksen, Telefon: [REDACTED], E-post: [REDACTED]
- Personvernombud: Joakim Bakkevold, Telefon: 776 46 322 og 976 91 578, epost: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student:

Veileder:

Torun Granstrøm Ekeland

Markus Strand & Rebekka Isaksen

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bruk og forståelser av kjerneelement i samfunnsfag med spesielt fokus på dialogbasert læring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *gruppeintervju*
- å delta i *observasjon*

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

---

(Signert av prosjektdeltaker og foresatte, dato)



