



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

**«Å lære å håndtere meningsbrytninger»**

*Hvordan legger tre samfunnsfagslærere til rette for at elever lærer å håndtere meningsbrytninger?*

David Bakkejord

Masteroppgave i Samfunnsfagsdidaktikk, LER-3904, mai 2023



## Sammendrag

Samfunnsfag er et fag som ikke nødvendigvis har rette og gale svar, noen ganger er temaene åpen for diskusjon. På grunn av dette er samfunnsfag ett passende fag for å utvikle demokratisk aktive medborgere. Denne masteroppgaven tar sikte på å få innsikt i hvordan samfunnsfaglærere på ungdomsskoler tenker omkring meningsbrytninger i klasserommet. Problemstillingen for oppgaven er som følger «*Hvordan legger tre samfunnsfaglærere til rette for at elever lærer å håndtere meningsbrytninger?*». For å svare på problemstillingen bruker jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken tematikk egner seg for å skape meningsbrytninger?
- Hvilke utfordringer opplever lærere i forbindelse med meningsbrytninger?
- Hvilke roller inntar lærerne for å skape meningsbrytninger?
- Søker lærerne bevis å lære elevene å håndtere meningsbrytninger?

Empirien som ble brukt for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene er hentet fra observasjoner og intervju av tre samfunnsfaglærere ved ungdomsskoler. Studien vil ha fokus på lærernes erfaringer og refleksjoner samt observasjonene av lærerne i samfunnsfagundervisning. Teorien som blir presentert er knyttet til Kunnskapsløftet 2020, demokrati og medborgerskap, lærerroller som fremmer meningsbrytninger og didaktiske tilnærminger.

I studien er det fire hovedfunn. Det første er at lærerne mener undervisning rettet mot elevenes interesse er meningsfremmende, og at lærerens engasjement kan være med å påvirke elevenes holdninger til det som undervises. Det andre funnet handler om utfordringer som hemmer meningsbrytninger. Informantene er samstemte i at stille klasserom er en utfordring som vanskeliggjør det å skape diskusjoner i klasserommet. Og at elever kan være umodne i diskusjoner som vanskeliggjør andres mulighet til å dele sine meninger. Det tredje funnet er at lærerne benytter seg av flere ulike roller for å skape meningsbrytninger basert på hva konteksten er. Det siste funnet handler om at lærerne ser nytten av at elevene lærer seg meningsbrytninger, men at det er veldig krevende. Det å håndtere meningsbrytninger innebærer å utvikle ulike egenskaper, som det å kunne lytte, argumentere og forholde seg til saken som diskuteres. Selv om funnene er interessante er de ikke generaliserbar, men oppgaven kan peke på tendenser innenfor tematikken.



## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på mitt femårig studieløp, det har vært en fornøyelse å studere ved Universitetet i Tromsø. Skriveprosessen har vært lang, lærerik og til tider krevende, men hver dag har ført til nye refleksjoner og tankeganger som har formet både meg og masteroppgaven. På forsiden står det at det er jeg som har skrevet denne masteroppgaven, men det er mange som har hjulpet til. Derfor vil jeg rette en fortjent takk til dem.

Først en takk til familien hjemme i Alta for telefonsamtaler, støttende ord og hjelp med avkobling fra masteroppgaven når det trengtes. Familien i Tromsø fortjener også en takk for all den gode maten jeg har fått i løpet av disse fem årene, uten dere ville lommeboken min vært tynnere. Takk til medstudenter (ingen nevnt, ingen glemt) som har gitt meg støtte, litteraturtips og gode pauser med gode diskusjoner.

En spesiell takk rettes til min veileder, Lena Ingilæ Landsem, som har stått ved min side hele veien. Takk for tilbakemeldingene og innvendingene på masteroppgaven, men størst takk for støtten og de gode ordene du har gitt når det har gått trått. Jeg har dratt nytte av både din ekspertise og dine medmenneskelige egenskaper som har fått meg gjennom hele prosessen.

Til slutt vil jeg takke informantene som stilte opp med sin kunnskap og erfaring for denne masteroppgaven.

David Bakkejord

Tromsø, mai 2023



# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Bakgrunn for tema og aktualisering .....	1
1.2	Problemstilling og avgrensing .....	2
1.3	Oppgavens oppbygging .....	2
1.4	Tidligere forskning .....	3
2	Teori .....	7
2.1	LK20 – kunnskapsløftet.....	7
2.2	Hva er et demokrati?.....	9
2.2.1	Demokratitilnærming .....	11
2.2.2	Deliberativ demokrati.....	12
2.2.3	Agonistisk demokrati .....	13
2.3	Demokratilæring i skolen .....	14
2.3.1	Dialogbasert undervisning.....	15
2.3.2	Lærerens rolle.....	17
2.3.3	Uenighetsfelleskap .....	19
2.3.4	Klasseromsstrategier .....	19
3	Metode.....	23
3.1	Forskningsdesign .....	23
3.1.1	Utvalg av informanter .....	23
3.1.2	Observasjon som metode .....	24
3.1.3	Intervju som metode.....	26
3.2	Analyse av data.....	26
3.2.1	Abduktiv tilnærming .....	26
3.2.2	Koding og kategorisering .....	27

3.3	Forskningsskvalitet .....	28
3.3.1	Reliabilitet gyldig .....	28
3.3.2	Validitet pålitelig.....	29
3.4	Forskningsetikk .....	30
4	Analyse og diskusjon av funn .....	33
4.1	Observasjon .....	33
4.1.1	«Simons» time.....	33
4.1.2	«Kristoffers» time .....	35
4.1.3	«Sølvis» time.....	36
4.2	Intervjuene .....	38
4.2.1	Lærerrollen .....	39
4.2.2	Utfordringer knyttet til meningsbrytninger i klasserommet.....	41
4.2.3	Tematikk og arbeidsmåter som er egnet for meningsbrytninger.....	44
5	Avslutning .....	49
5.1	Oppsummering av funn .....	49
5.2	Didaktiske implikasjoner.....	52
5.3	Forslag til videre forskning.....	52
	Referanseliste .....	53
	Vedlegg .....	56
	Vedlegg 1: Observasjonsskjema .....	56
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	57
	Vedlegg 3: Samtykkeskjema til informanter.....	58
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD .....	63



## Tabelliste

Tabell 1: beskrivelse av informantene .....	24
Tabell 2: utdrag fra koding .....	28



# 1 Introduksjon

Meningsbrytninger møter man på i alle samfunnets sosiale sammenkomster, enten det er om fotball, friidrett, politiske saker som hvor et sykehus skal være plassert eller rundt middagsbordet om hva som skal først på tacoen. Men hvordan skal man forholde seg til en mening som bryter med din egen? Ved innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) kom det fram flere endringer om man sammenligner den med Kunnskapsløftet 2006, blant annet ble demokrati og medborgerskap innført som et obligatorisk tverrfaglig tema. I overordnet del står det at elever skal lære seg å håndtere meningsbrytninger, og det er meningsbrytninger som er temaet for denne masteroppgaven. Hva legges i begrepet? Hvordan forstår lærere «meningsbrytninger»? Hvordan kan man lære å håndtere meningsbrytninger? Hvordan er meningsbrytninger med på å skape demokratisk forståelse og medborgere? Dette er spørsmål jeg stilte meg selv etter å ha lest den overordnede delen av LK20.

Formålet med masteroppgaven er å undersøke samfunnsfaglæreres forståelse av hvordan elever lærer å håndtere meningsbrytninger. I tillegg ønsker jeg å undersøke hvilke undervisningsvalg lærerne gjør for å fremme elevers evne til å håndtere meningsbrytninger. Dette er bakgrunnen for at jeg ønsker å observere og intervjuer lærere for å få innblikk i hvordan de tolker dette og hvordan de underviser for at elever lærer å håndtere meningsbrytninger.

## 1.1 Bakgrunn for tema og aktualisering

Det er gjennom diskusjoner med andre man utvider egen forståelse av et fenomen, gjennom å forklare sin mening og gjennom å sette seg inn i andres synspunkt. For at man skal kunne klare dette er man avhengig av gjensidig respekt for hverandres meninger, og skolen er en bra plass for å øve seg på å ytre sine meninger og samtidig bli utfordret på dem. Å håndtere meningsbrytninger fremmer ikke bare respekt for andre og demokratiet, men også kritisk tenkning og kreativitet. Demokratiet er avhengig av å ha aktive medborgere som engasjerer seg for det som skjer både lokalt, nasjonalt og globalt. Om elevene ikke lærer å håndtere meningsbrytninger på en konstruktiv måte kan konfliktnivået øke, og ikke-ønskelige metoder som personangrep og i verstefall vold kan bli brukt for å vinne diskusjoner. Dette kan føre til vegring fra å ta del i samfunnsproblemer og bli passive medborgere som lett kan la seg ledes av sterke personligheter, som videre truer det liberale demokratiet hvor frie valg og ytringsfrihet står sterkt. Dersom vi ikke tar del i meningsbrytninger kan vi stå i fare for å bevege oss mot et

illiberal demokrati slik vi ser i land som Russland. Derfor er det viktig å lære både å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet.

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap trekker fram det å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet som en egenskap elever skal lære i skolen. Dette er relevant for samfunnsfag, ikke bare fordi demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema, men også fordi «samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Derfor er det av interesse å se på hvordan lærere legger til rette for at elever håndterer meningsbrytninger og lærer å respektere uenighet.

## **1.2 Problemstilling og avgrensning**

Masteroppgaven tar sikte på å få ett innblikk i hvordan lærere tenker elever lærer å håndtere meningsbrytninger. Problemstillingen for denne masteroppgaven er som følger «Hvordan legger tre samfunnsfagslærere til rette for at elever lærer å håndtere meningsbrytninger?». For å svare på problemstillingen bruker jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken tematikk mener lærerne egner seg for å skape meningsbrytninger?
- Hvilke utfordringer opplever lærere i forbindelse med meningsbrytninger?
- Hvilke roller inntar lærerne for å skape meningsbrytninger?
- Søker lærerne bevisst å lære elevene å håndtere meningsbrytninger?

Meningsbrytninger i klasserommet knyttes opp mot det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i overordnet del.

Meningsbrytning blir av Det Norske Akademis ordbok definert som «diskusjon, strid mellom personer, grupper med ulike syn» ("Meningsbrytning," u.å.). I oppgaven blir jeg å bruke både meningsbrytning og diskusjon når jeg omtaler det å være uenig med noen.

## **1.3 Oppgavens oppbygging**

Etter det innledende kapitlet skal jeg presentere teori som er knyttet opp mot meningsbrytninger, som Kunnskapsløftet 2020, demokrati og medborgerskap, demokratilæring, dialogbasert undervisning, lærerroller knyttet til å fremme meningsbrytninger og didaktiske tilnærminger i klasserommet. Etter det skal kapittel 3 ta for seg en gjennomgang av forskningsdesignet, hvilke metoder som ble brukt, analyse av data og

refleksjoner rundt studiets forskningskvalitet og forskningsetiske betraktninger. I kapittel 4 skal jeg presentere studiens analyse. Jeg har valgt å sammenslå analyse og diskusjon for å inkludere teori i analysering av datamaterialet. Analysen og diskusjon er delt inn i delkapitler basert på hvor datamaterialet kom fra og etter forskningsspørsmålene. Oppgaven avsluttes med en oppsummering av funn og didaktiske implikasjoner. Etter det avsluttende kapitlet vil referanselisten og vedleggene komme.

## **1.4 Tidligere forskning**

Forskning på demokrati og medborgerskap er ikke noe nytt, men det var lite forskningslitteratur på hvordan samfunnsfaglærere på ungdomsskoler underviser for å hjelpe elever å håndtere meningsbrytninger. Det finnes noen artikler og mastergradsoppgaver på temaet meningsbrytninger i klasserommet, men de er ofte rettet mot elever og lærere på videregående skole og setter søkelys på håndtering av kontroversielle temaer.

I 2017 la Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) fram en rapport om norske 14-åringers kunnskap om, forståelse av og engasjement i demokratiske og samfunnspolitiske spørsmål (Huang et al., 2017). Analysen er basert på den internasjonale studien ICCS 2016 som undersøkte 14-åringers demokratiforståelse og rollen skolen har som demokratiforberedende. Studien samlet inn data fra totalt 24 land, inkludert Norge. Rapporten presenterer seks hovedfunn fra studien.

Det første funnet er at norske elever har høyt kunnskapsnivå og god forståelse av demokrati, samfunnssystemer og demokratiske prinsipper (Huang et al., 2017, s. 1). Norske elever skårer høyt sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet og de norske elevene som deltok i tilsvarende undersøkelse i 2009. Det andre funnet er at det fortsatt er et gap i demokratiforståelsen mellom ulike elevgrupper, men at det er en tendens til utjevning blant norske elever fra 2009 til 2016 (2017, s. 2). Elever med foreldre med høyere utdanning skårer høyere i kunnskap om og forståelse av demokrati enn elever med foreldre uten høyere utdanning. Det tredje funnet forteller at det er økte forskjeller i demokratiforståelse og samfunnspolitisk engasjement mellom gutter og jenter (2017, s. 2). Jenter skåret høyere på både kunnskapstesten og på spørreskjemaet om deltakelse i samfunnspolitiske aktiviteter.

Funn nummer fire viser at norske elever har høy tillit til politiske institusjoner og er positive til rollen som medborger (Huang et al., 2017, s. 2-3). Sammenlignet med tallene fra 2009 og de internasjonale tallene fra 2016 har de norske 14-åringene fra 2016-undersøkelsen større

tillit til politiske institusjoner som regjering, politiet og forsvaret. Huang et al. (2017, s. 3) mener dette kan tyde på at norske elever er mer moral- og pliktorientert i 2016 enn i 2009. Det femte funnet handler om at andelen elever som ser på TV eller leser aviser ukentlig har gått ned fra 2009 til 2016 (2017, s. 3). Men andelen elever som ukentlig eller daglig har samtaler med foreldre og venner om det som skjer i andre land har gått opp i samme tidsperiode. Det sjette og siste funnet handler om skolen og læreres forhold til demokrati. Studien viser at norske elever opplever skolen som åpen for meningsbrytninger og diskusjoner, men elevene mener også at de har lært lite om demokrati- og medborgerskapsrelaterte temaer på skolen (2017, s. 3-4). Basert på samfunnsfagslærernes svar på spørreundersøkelsen oppgir flertallet av lærerne at de er godt forberedt til å undervise i et bredt utvalg av demokrati- og medborgerskapsrelaterte temaer. Det til tross for at få av dem svarer at de har fått opplæring i temaene. Det viktigste målet med undervisningen ifølge lærerne og skolelederne som deltok i undersøkelsen er å utvikle elevens evne til kritisk og uavhengig tenking. Selv om lærerne vektlegger å utvikle kritisk tenkende elever kommer det fram at undervisningen preges av lærer- og lærebokorientert undervisning, og lite av undersøkende aktiviteter.

Den neste artikkelen, «Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet», er skrevet av Peter N. Aashamar, Nora E. Hesby Mathé og Lisbeth M. Brevik og ble publisert i *Bedre skole* i 2018. Artikkelen tar for seg funnene fra nevnte Aashamar sin masteroppgave, som blant annet kommer fram til at elever ofte får mulighet til å ta del i diskusjoner i klasserommet, men at de sjelden deltar i meningsbrytninger. Videre bruker artikkelen Aashamars observasjoner fra undervisning for å komme fram til hvordan lærere kan oppmuntre til diskusjon og meningsbrytninger i klasserommet. De argumenterer for at klasseromsdiskusjon kan brukes i arbeid med demokrati og medborgerskap i flere fag. Videre foreslår de tre strategier lærere kan bruke for å tilrettelegge for klasseromsdiskusjoner, som kan fremme meningsbrytninger og trene elevene i å begrunne deres synspunkt. Den første strategien de presenterer er å planlegge diskusjoner og gi elevene tid til å gå i dybden. Den andre strategien er å gripe inn i elevenes diskusjoner. Og den siste strategien er å forklare viktigheten av uenighet til elevene.

Artikkelen «Dialog og demokratisering», skrevet av Janicke Heldal Stray og Emil Sætra og publisert i *Nordic studies in education* i 2016, tematiserer lærerens rolle i dialoger som kan være av den politiske og kontroversielle art. Stray og Sætra belyser og diskuterer demokratiundervisning gjennom datamaterialet i Sætras masteroppgave som ble levert i 2015 og annen relevant teori. Det Stray og Sætra kommer fram til er at lærere kan ha ulike roller i

dialoger enten som fasilitør, advokat, moderator, motivator eller som forbilde. Jeg blir å gå nærmere inn på disse i teorikapittelet. Videre skriver de at elevene må oppleve at de kan ytre seg, at det er åpent for å endre perspektiver, og at læreren møter elevenes begynnelse for at dialogene skal virke demokratisk og inkluderende.

Isabel Sinem Ovat (2022) tok i sin mastergradsoppgave, *Gjemte eller glemte meninger i klasserommet?*, for seg hvordan tre lærere på videregående skole forholder seg til diskusjoner av kontroversielle temaer i samfunnskunnskapsundervisningen. Ovat samlet inn datamateriale gjennom intervju av tre samfunnskunnskapslærere ved en videregående skole i Oslo. Hun presenterer fire hovedfunn fra sin analyse. Det første funnet er at lærerne bruker kontroversielle temaer som et grunnlag for diskusjoner (2022, s. 62). Målet er ikke nødvendigvis å få mer kunnskap om temaene som blir tatt opp, men heller å bruke de kontroversielle temaene for å la elevene øve opp ferdigheter til å diskutere og håndtere uenighet.

Funn nummer to viser at tilrettelegging for god samtaleetikk, dialog og uenighet kan være av betydning for elevenes demokratiske medborgerskap og beredskap (Ovat, 2022, s. 63). Ovat viser til hvordan lærerne som ble intervjuet knytter kritisk tenkning og elevmedvirkning opp mot det å danne en elev til et demokratisk medborgerskap. Det tredje funnet er at trygghet og relasjoner har betydning for at elevene engasjerer seg og deltar i diskusjoner (2022, s. 63). To av informantene sier at elevene vegrer seg fra å mene noe annet enn majoritet, dette fordi det kunne påvirke «statusen» til elevene i elevgruppen. På grunn av denne vegringen mot å bryte med normen i klasserommet mener informantene at det er viktig å jobbe med klassemiljøet for å skape respekt i møte med folk man er uenig med. Det fjerde og siste funnet som blir presentert handler om at lærerinformantene holder seg nøytral i diskusjoner på grunn av det ubalanserte maktforholdet mellom lærer og elev og for å ikke påvirke elevenes meninger (2022, s. 64).

En annen masteroppgave, *Samfunnsfag som øvingsarena*, skrevet av Vibeke Omland Aasrum (2020) tar for seg hvilke erfaringer fire samfunnsfagslærere har i arbeid med forebygging og håndtering av kontroversielle holdninger hos elever. Aasrum trekker fram to hovedfunn fra sin studie hvor hun intervjuet fire samfunnsfagslærere fra samme ungdomsskole. Det første funnet ligner på Ovat sitt tredje funn om trygghet og relasjonsbygging for økt deltakelse, men i Aasrums tilfelle er gode relasjoner sentralt for å forebygge og håndtere kontroversielle holdninger (Aasrum, 2020, s. 70). To av informantene mente at det var viktig med gode

relasjoner mellom lærer og elev og mellom elev og elev. Gode relasjoner kan føre til gode og konstruktive samtaler med elevene hvor man også kan utfordre elevene på ulike ytringer.

I det andre funnet Aasrum (2020, s. 71) presenterer handler om at dialog og diskusjon i samfunnsfag kan hjelpe elevene til å forstå flere perspektiver og ta del i diskusjoner hvor ikke alle er enig. To av lærerne som ble intervjuet la vekt på kritisk tenkning gjennom kunnskapstilegnelse og diskusjon, mens de to andre lærerne var mer opptatt av å få fram ulike perspektiver, deltakelse og dialog gjennom åpne undervisningsopplegg.



## 2 Teori

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for relevant teori som kan hjelpe med analysen av observasjonene og intervjuene, og dermed hjelpe med å besvare problemstillingen, hvordan legger samfunnsfagslærere til rette for at elever kan håndtere meningsbrytninger. Kapitlet er delt i tre deler, først skal jeg gjøre rede hvordan LK20 omtaler meningsbrytninger. Etter det skal jeg ta for meg begrepet demokrati og hvordan det er knyttet mot meningsbrytninger. Til slutt skal jeg presentere didaktisk teori knyttet til demokratilæring i skolen.

### 2.1 LK20 – kunnskapsløftet

Da fagfornyelsen ble iverksatt var det med tre tverrfaglige temaer som skulle innlemmes i alle skolefag. I den overordnet del av fagfornyelsen står det at de tverrfaglige temaene tar «utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og felleskap i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Gjennom arbeidet med de tverrfaglige temaene skal elevene forstå hvordan man kan finne løsninger gjennom kunnskap og samarbeid, og sammenhengen mellom handlinger og konsekvenser.

Demokrati og medborgerskap er et av de tre tverrfaglige temaene og er ment å gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Videre skriver Kunnskapsdepartementet (2017, s. 13-14) at elever skal stimuleres til å bli aktive medborgere, og gis kompetanse til å ta del i videreutviklingen av demokratiet i Norge. Det er i dette kapitlet av overordnet del at det kommer fram at elever skal lære å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Demokrati og medborgerskap blir også omtalt i kapitlet om opplæringens verdigrunnlag og lyder slik:

«Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Dette betyr at elevene ikke bare skal lære om demokrati, men også få ta del i ulike former for demokrati. Forskning om demokratiopplæring trekker ofte fram opplæring om, for og gjennom demokrati for å forklare hvordan demokratiundervisningen burde være (Arthur & Wright, 2013, s. 8; Stray, 2011, s. 107; NOU 2011: 20), se mer om dette i kapittel 2.3. Det handler kort forklart om at elever ikke bare skal lære teoretisk om hvordan et demokrati fungerer, men også få ta stilling til demokratiske problemstillinger og få erfaring med demokratiske prosesser.

I læreplan i samfunnsfag står det at demokrati og medborgerskap i samfunnsfag handler om at «[...] elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Kompetansemålene i samfunnsfag åpner for at lærere kan legge til rette for meningsbrytninger. Om man ser på kompetansemålene etter 10. trinn finner man flere mål hvor meningsbrytning kan være sentral for undervisningen. Blant annet «reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). «reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11), «reflektere over hvordan identitet, selvbilde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og presentere forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Felles for disse kompetansemålene er at de inneholder verbet reflektere, og i Kunnskapsdepartementet (2018) sin artikkel «Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S» skriver de at

«Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Å reflektere passer bra sammen med det å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Det å være reflektert i meningsbrytninger betyr altså å kunne tenke gjennom ulike sider av en sak i diskusjoner med andre som har ulikt syn enn en selv.

## 2.2 Hva er et demokrati?

Er meningsbrytninger like relevant i alle definisjoner av demokrati? Nei, som det skal forklares så er det mange definisjoner av demokrati, disse definisjonene vektlegger ulike egenskaper ved demokrati. I dette kapittelet vil det bli presentert generelle definisjoner og definisjoner som vektlegger uenighet i større grad.

Elever skal altså være med på å videreutvikle demokratiet i Norge, men det står ikke noe i læreplanen om hvordan begrepet demokrati defineres. Tidligere universitetslektor i statsvitenskap og sosiologi, Theo Koritzinsky, som har skrevet lærebøker for lærerutdanningen, viser til flere definisjoner av begrepet, «styre av, ved og for folket; styre der de som berøres av en beslutning, har avgjørende innflytelse over beslutningens innhold; styre der flertallet bestemmer; styre der folket i valg bestemmer de politiske hovedtrekkene og hvem som skal representere dem i beslutningsorganene» (Koritzinsky, 2020, s. 93). Store norske leksikon definerer demokrati slik «Demokrati, også kalt folkestyre, er en styreform der folket, forstått som landets voksne innbyggere, velger representanter som utformer lovene og tar viktige politiske beslutninger» (Hovde et al., 2022).

Koritzinsky (2020, s. 93) mener at det ikke er viktig å definere demokrati som noe absolutt, for det vil stenge for viktige nyanseringer. Demokrati praktiseres i større eller mindre grad. Han skriver videre at demokrati er en evig prosess som stadig må fornyes og utvikles videre, og dette er gjenspeilet i den overordnede delen hvor de står at elever skal videreutvikle demokratiet i Norge. Det er nyansene i forståelsen av demokratiet som gjør at det er forskjellige måter å praktisere det på. Statsviter og professor ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, Trond Solhaug (2021b, s. 34), poengterer i midlertidig at legitimiteten til demokratiet er avhengig av at medborgere deltar i et offentlig ordskifte, valg eller avstemninger. Om ingen eller få deltar i påvirkning av den politiske prosessen, blir representantene overlatt til seg selv, som kan gi makt og svak legitimitet til dem som tar beslutninger.

En annen som poengterer kompleksiteten ved demokratibegrepet er demokratiforsker og professor i statsvitenskap ved Universitetet i Oslo Carl Henrik Knutsen (2021, s. 20). Han skriver at det finnes utallige spesifikke definisjoner som angir hva demokrati er, og hva som skal til for at demokratiet fungerer i praksis. Knutsen velger å sortere definisjonene etter kjennetegn. Og kjennetegnene er kontinuerlige eller kategoriske, institusjonelle eller

substansielle og minimalistiske eller maksimalistiske. Demokratidefinisjoner kan være satt sammen i ulike kombinasjoner av disse kjennetegnene, men de kan ikke være begge deler. For eksempel er Joseph Schumpeters (Knutsen, 2021, s. 21) definisjon kategorisk, institusjonell og minimalistisk, men andre definisjoner kan inneholde en kombinasjon av andre kjennetegn.

Det som avgjør om en definisjon er kontinuerlig eller kategorisk er om definisjonen tillater gradering av demokrati (kontinuerlig) eller om det er satte kategorier som må oppfylles for å være et demokrati (kategorisk) (Knutsen, 2021, s. 21). Forskjellen på en institusjonell og substansiell definisjon er om kjernene til demokrati er politiske institusjoner som flerpartivalg og stemmerett, eller mer abstrakte prinsipper som politisk likhet og befolkningens kontroll over politikken (Knutsen, 2021, s. 21-22). Til slutt er forskjellen på minimalistiske og maksimalistiske definisjoner hvor mange aspekter definisjonen trenger. Minimalistiske definisjoner trenger ett eller noen få aspekter, mens maksimalistiske definisjoner trenger mange aspekter for å være ett demokrati (Knutsen, 2021, s. 22).

Knutsen (2021) presenterer flere demokratidefinisjoner for å forklare kriteriene, blant annet Schumpeters definisjon, seinere videreutviklet av Prezemorski og kollegaene hans, og Robert Dahls definisjon. Schumpeters definisjon fra 1942 forklarte demokrati slik «[an] institutional arrangement for arriving at political decisions in which individuals acquire the power to decide by means of a competitive struggle for the people's vote» (Schumpeter, 1976, sitert i Knutsen, 2021, s. 23). Altså er et regime demokratisk om det avholdes valg med reell konkurranse, der ulike politiske eliter kjemper om velgernes stemmer. Denne typen demokrati er kjent som konkurransedemokrati (Knutsen, 2021, s. 23; Solhaug, 2021b, s. 35). Dette er en kategorisk, institusjonell og minimalistisk definisjon. Valgene må holdes regelmessig slik at befolkningen kan endre stemmen sin om de mener det regjerende styre ikke fungerer eller gjør en dårlig jobb.

Adam Przeworski med flere (2000, sitert i Knutsen, 2021, s. 24) har videreutviklet Schumpeteres definisjon med å danne fire kriterier som alle må oppfylles for å kunne kalles et demokrati. De to første kriteriene sier at det må avholdes valg til henholdsvis regjering og parlament. Det tredje kriteriet handler om at valgene har flere alternative kandidater eller partier, og at valgene holdes regelmessig. Og det siste og fjerde kriteriet sier at man må observere at regjeringer går av frivillig etter valgtap. Om man ikke oppfyller alle disse kriteriene, vil regimet klassifiseres som et diktatur.

Den neste demokratidefinisjonen Knutsen (2021, s. 26-27) presenterer er en noe breiere definisjon. Der Schumpeters definisjon fokuserer på konkurranseaspektet ved demokrati, trekker Robert Dahls demokratidefinisjon inn bred folkelig deltakelse inn som et viktig aspekt ved siden av konkurranseaspektet. Dahls definisjon er kontinuerlig, substansiell og minimalistisk. Ved å legge inn deltakeraspektet i demokratidefinisjonen vil det være mer krevende å oppnå demokrati sammenlignet med Schumpeters definisjon som bare har en dimensjon. Siden Dahls definisjon er kontinuerlig er det mulig å gradere i hvilken grad en stat eller et land er demokratisk, og da måles Dahls definisjon ut fra de to nevnte aspektene konkurranse og folkelig deltakelse. Videre forklarer Knutsen (2021, s. 27) at innenfor Dahls definisjon er det umulig å oppnå maksskår på verken konkurranse eller folkelig deltakelse. Det betyr at det ikke er mulig å oppnå demokrati ifølge Dahl. Han kaller regimer som skårer høyt på begge aspektene for polyarkier, mens demokrati er et teoretisk ideal som ikke er mulig å oppnå.

### **2.2.1 Demokratitilnærming**

I likhet med demokratibegrepet kan det være hensiktsmessig å skille mellom ulike demokratitilnærminger og ifølge Solhaug (2021b, s. 34) er det fire hovedskiller i demokratitilnærming. Det første hovedskille går mellom de «enighetsorienterte», hvor målet er å komme fram til et «felles beste» for et felleskap, og de «konfliktorienterte», hvor tanken er at samfunnet har uforenelige motsetninger, og derfor er brei politisk enighet (felles beste) ikke mulig i mange debatter. De som heller mot en konfliktorientert demokratitilnærming mener at demokratiet skal sikre at den rådende oppfatningen blir utfordret (Mouffe, 2014, sitert i Solhaug, 2021b, s. 34). Det andre skille i demokratitilnærming handler om hvordan man kommer fram til beslutninger, gjennom avstemninger eller gjennom samtaler, debatter og lignende. Neste hovedskille handler om viktigheten av mengden som engasjerer seg og deltar, noe som er knyttet til det siste og fjerde hovedskille som framhever ansvaret for et større felleskap som et viktig skille.

I de neste delkapitlene vil det bli presentert to forskjellige demokratitilnærminger som Peter Nicolai Aashamar (2021, s. 96), stipendiat i samfunnsfagsdidaktikk ved ILS ved Universitetet i Oslo, beskriver som dialogbaserte tilnærminger. Det er henholdsvis deliberativt demokrati og agonistisk pluralisme. Valg av tilnærming vil få konsekvens for hvordan dialoger i samfunnsfagets demokratilæring kan forstås og arbeides med i klasserommet. Tilnærmingene ser på prosessen forut for demokratiske beslutninger, som diskusjoner og debatter, som

kjernen i demokratiet. Aashamar (2021, s. 97) skriver at offentlige diskusjoner og debatter gjør at makt og ansvar flyttes nærmere den enkelte borgeren, inkludert barn og unge.

### **2.2.2 Deliberativ demokrati**

En sentral skikkelse som støtter den deliberative demokratitilnærmingen er den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas (Aashamar, 2021, s. 97; Solhaug, 2021b, s. 38). Han mener at demokratiet bør finne et felles beste for samfunnet gjennom offentlige meningsutvekslinger hvor det «beste argumentet» vinner fram. Dette kaller han deliberasjon, som er en inkluderende dialog mellom deltakere som presenterer argumenter for og imot, og til slutt forplikter seg til å stille seg bak de sterkeste og beste argumentene i dialogen (Aashamar, 2021, s. 97). For å kunne komme fram til ett felles beste har Habermas (1984, sitert i Solhaug, 2021b, s. 38) lagd «samtaleetiske» beslutningsregler, en dialog mellom parter skal være underlagt disse reglene. Disse reglene er som følger, deltakerne i dialogen må snakke sant, de må være oppriktige i det de sier, og til slutt må det som sies være riktig i forhold til konteksten de befinner seg i. Når partene er enige om å holde seg til samtaleetikkenes krav, er det deliberasjon. Habermas mener at valg og avstemninger i varierende grad kommer fram til det felles beste fordi mindretallets syn ofte ikke blir tatt hensyn til, flertallets syn representerer ikke mer enn flertallet. Habermas løsning er at dialogen hvor samtaleetikken overholdes og munner ut i enighet hvor den som har det «beste argumentet», avgjør utfallet (Aashamar, 2021, 38-39).

Før teorien bak deliberativt demokrati kan anvendes i skolen, må den ifølge Aashamar (2021, s. 97) konkretiseres i større grad. Aashamar (2021, s. 97) skriver at forskningen ofte trekker fram at skolen er sentral for å lære og utøve deliberative holdninger og ferdigheter. Gjennom deltakelse i deliberative dialoger kan elever trene på å vurdere egne og andres argumenter og erfare verdier som gjensidighet og respekt for andre. I forbindelse med bruk av deliberative dialoger i opplæringen har Thomas Englund (2007, sitert i Aashamar, 2021, s. 97-98) utarbeidet fem kriterier for bruk av deliberative dialoger. Det første kriteriet er at det er rom for flere synspunkt og argumenter, det andre er at det utøves toleranse og respekt for andre i samtalen og det tredje er at målet ved deltakelse er å oppnå konsensus. Det fjerde kriteriet er at det stilles spørsmål ved tradisjonelle oppfatninger, altså å gi rom for kritisk vurdering av temaet som diskuteres. Det femte og siste kriteriet er at deliberative samtaler kan oppstå uten innflytelse fra læreren. Dette handler om at elevene bør gis selvstendighet på grunn av den asymmetriske relasjonen mellom elev og lærer. Læreren bør, ifølge Aashamar, ha som en

målsetning at elevene deltar i dialoger med hverandre, ikke kun med læreren (Aashamar, 2021, s. 98).

Aashamar (2021) og Solhaug (2021b) trekker fram ulik kritikk av den deliberative demokratitilnærmingen. Kritikken Aashamar (2021, s. 98) presenterer, baserer seg på et overdrevet fokus på veloverveid argumentasjon og samstemthet ikke tar hensyn til den demokratiske betydningen av følelser og uenigheter i samfunnet. Solhaug (2021b, s. 39) trekker fram tre argumenter mot deliberativt demokrati. Først, demokrati gjennom det sterkeste argument favoriserer de verbalt sterke, i praksis den utdanna middelklassen. Det andre argumentet mot deliberativt demokrati, nevner Aashamar (2021) også, er at det ikke nødvendigvis alltid er enighet som er målet i en dialog, målet kan være å utveksle ulike syn og bygge forståelse for synspunktene uten å komme til enighet.

### **2.2.3 Agonistisk demokrati**

Chantal Mouffe, belgisk professor i politisk teori, har argumenterer for agonistisk demokratitilnærming, som er toneangivende innenfor radikal demokratiteori (Aashaug, 2021, s. 99; Solhaug, 2021b, s. 39-40). Solhaugs (2021b) beskrivelse av agonistisk demokrati er at det alltid finnes uforenelige konflikter mellom ulike grupper i demokratiet, og at det derfor ikke vil være mulig å finne «et felles beste» og komme til bred enighet i en verden hvor ulikheter øker. Tilnærmingen legger vekt på uenighet og stridslyst som konstruktive krefter i samfunnet. Mouffe mener at det til ethvert politisk samfunnsspørsmål vil være et «oss» og «dem» involvert (Aashamar, 2021; Solhaug, 2021b). Denne konflikten mellom ulike politiske motsetninger, som «oss» og «dem» er med på å bidra til å utvikle det politiske ords skillet. Demokratisk politikk handler ikke om å bekjempe hverandre, men anerkjenne den andre som motstander med rett til å kjempe politisk ved sida av en selv for å utfordre den rådende oppfatningen og erstatte den med en ny (Solhaug, 2021b, s. 40). Mouffe (2005, sitert i Solhaug, 2021b, s. 40) mener en av de største utfordringene for demokratiet er å gå fra fiendtlige (antagonistiske) politiske konflikter til politiske konflikter mellom politiske motstandere der en anerkjenner den andres rett til å ha og fremme sitt syn med alle midler (agonisme).

Mouffe retter kritikk mot demokratiteoretikere, blant annet deliberativt demokratiteori, som overser og legger lokk over rollen følelser spiller i politikk. For å ha muligheten til å forstå hvorfor mennesker handler som de gjør, kan man ikke tenke på følelser som en del av den private sfæren og den politiske sfæren som ulike former for rasjonell tenkning (Moe &

Mouffe, 2006, sitert i Solhaug, 2021b, s. 41). Solhaug viser til Michael Waltzer som støtter henne i denne tankegangen, Waltzer sier at følelser er drivkrafta i alle store og viktige debatter.

### **2.3 Demokratilæring i skolen**

I dette delkapittelet skal jeg rette demokratibegrepet mot skolen og undervisning i skolen. Imsen (2020, s. 120-121) forklarer at en viktig del av demokratiet er medvirkning, videre stiller så spørsmål ved hvordan elever lærer om demokrati og medvirkning i samfunnsfag. Lærer de om demokrati eller lærer de å praktisere demokrati i skolen?

Innenfor demokratiundervisning er det vanlig å skille mellom undervisning om, for og gjennom demokrati. James Arthur, professor ved Canterbury Christ University College, og Daniel Wright, lærer ved Gordon´s skole i Surrey (2013, s. 8), skriver om det de kaller for «education about, for and through citizenship» som har blitt vanlig i norsk forståelse av demokratiundervisning og har blitt oversatt til «opplæring om, for og gjennom demokrati» (Stray, 2011, s. 107). Det er også begrep som har blitt brukt som utgangspunkt for å forklare demokratiundervisning i NOU 2011: 20, og igjen blir brukt implisitt når Ludvigsen-utvalget beskriver demokratisk kompetanse i *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8, s. 30).

Arthur og Wright (2013, s. 8) beskriver opplæring om demokrati som kunnskap om det politiske systemet, både nasjonalt og i Europa. Opplæring for demokrati beskrives som å tilegne seg ferdigheter og verdier for å kunne ta del i samfunnet som en aktiv medborger. Ferdigheter som bør utvikles er kritisk tenkning og kommunikasjon i forbindelse med demokratiopplæring. Opplæring gjennom demokrati handler om å lære gjennom aktiviteter både i og utenfor skolen. Innenfor opplæring gjennom demokrati skal elevene få praktisk erfaring med hvordan demokratiske prosesser skjer. Det å legge til rette for eller ønske meningsbrytninger i klasserommet kan sees på som opplæring gjennom demokrati, fordi det handler om å utvikle egenskaper som styrker elevers deltakelse i demokrati.

I nevnte NOU 2015: 8 (s. 30) står det at demokratisk kompetanse innebærer å kunne samhandle med andre, for eksempel gjennom å ytre egne meninger, delta i diskusjon, lytte og vise respekt for andres meninger og synspunkt. Med tanke på å utvikle demokratiske medborgere skriver sosiologen Lars Laird Iversen (2020, s. 93-94) om Arne Næss´ saklighetsnormer og Berit Ås´ fem hersketeknikker som utgangspunkt for hvordan meningsbrytninger burde foregå.



De seks saklighetsnormene er som følger; unngå tendensiøst utenomstakk, unngå tendensiøse gjengivelser, unngå tendensiøs flertydelighet, unngå tendensiøs bruk av stråmenn, unngå tendensiøse originalframstillinger, og til slutt unngå tendensiøse tilberedelser av innlegg (Næss, 1975, sitert i Iversen, 2020, s. 93). De fem hersketeknikkene til Berit Ås er som følger; usynliggjøring, latterliggjøring, tilbakeholdelse av informasjon, feil uansett hva du gjør og påføring av skyld og skam (Ås, 1979, sitert i Iversen, 2020, s. 94).

For å kunne følge disse reglene eller kriteriene for diskusjon krever det ifølge Iversen (2020, s. 94) et mot som må trenes opp. «Mot til å trosse egne reaksjoner som frykt eller aggresjon, mot til å handle og ytre seg på grunnlag av sin overbevisning og mot til å tåle motytringer som kan oppleves sårende, som kan være personlig krenkende og sjikanøse». Videre skriver Iversen at klasserommet er et sted hvor slikt mot kan øves opp og at å lage undervisningsopplegg med vekt på argumentasjonsteknikk kan skape ønskelige medborgerskapsferdigheter.

### **2.3.1 Dialogbasert undervisning**

Ett begrep som står tett med dialogbasert undervisning er dialogpedagogikk. Imsen (2020, s. 369-370) forklarer at innenfor dialogpedagogikk er innholdet i undervisningen knyttet opp mot elevenes situasjon og interesser. Hovedpoenget innenfor dialogpedagogikk er medbestemmelse og hensynet til elevenes interesser når det kommer til stoffutvelgelser. På grunn av dette hensynet blir denne typen pedagogikk sett på som antiautoritær og demokratisk orientert (Imsen, 2020, s. 370).

Aashamar (2021, s. 94) viser til hvordan dialogbasert undervisning kan assosieres med et sosiokulturelt læringssyn, hvor mening og læring utvikles av både lærere og elever sammen. Videre viser han til Mercer og Littleton for å definere dialogbasert undervisning, de definerer det som undervisning hvor både lærere og elever bidrar med å føre en idé videre.

Mercer og Littleton (2007, s. 7-8) viser også til Jean Piagets, som er motsier tanken om samspill mellom lærer og elev, forståelse av utviklingen av menneskelig forståelse. Teorien hans gikk ut på at barn utvikler forståelse av verden rundt dem uten for stor påvirkning fra voksne. Barn burde få oppleve verden selv uten for mye veiledning som vil påvirke deres utvikling. Men hvor Piaget mener voksne ikke burde forstyrre barns utvikling, mener han at samspill mellom barn er en kilde for utvikling av kunnskap. Forskjellen på samspill mellom barn og voksne og barn og barn, er at mellom barn og voksne er det et ubalansert

maktforhold, så barnet vil enten ignorere eller godta en nye vikling på en sak fra en voksen. Mens uenighet mellom to likeverdige vil skape et press om å komme fram til en løsning (Mercer & Littleton, 2007, s. 9).

Når det kommer til samspill mellom lærer og elev for å oppnå forståelse og kunnskap for et tema viser Mercer og Littleton (2007, s. 11) til den russiske psykologen Vygotsky. Han mener at barns interaksjon med andre, spesielt de med mer kunnskap enn en selv, er med på å forme barnets forståelse av verden. Vygotsky mener, som Piaget, at interaksjon mellom elever har stort potensial for læring og utvikling. Men Vygotsky skiller fra Piaget i at det er den eleven som har mindre kunnskap vil ha mer nytte av interaksjonen enn den med mer kunnskap (Mercer & Littleton, 2007, s. 13).

Mercer og Littleton (2007, s. 30) skriver at «studier viser at samarbeidsoppgaver i klasserommet ofte er uproduktivt», men det kan være på grunn av at det må jobbes med tillit og respekt for hverandre i klasserommet. I tillegg bør elevene kunne bygge, konstruktivt og kritisk, på hverandres ideer.

For at en samtale ikke skal bli meningsløs stilles det krav til det samfunnsfaglige innholdet som arbeides med i dialogen. For å sikre høyt faglig nivå og samtidig legge til rette for elevaktive arbeidsmåter kan være nyttig å legge til rette for dialogbasert undervisning som tar utgangspunkt i spesifikke faglige temaer, tenkemåter og begreper (Aahamar, 2021, s. 96). De to demokratiske tilnærmingene som er beskrevet over, deliberativ og agonistisk demokratitilnærming, er to dialogbaserte tilnærminger som passer for å skape meningsbrytninger og dialoger i klasserommet. Felles for begge er at de framholder at demokratisk deltakelse handler om noe mer enn bare flertallsstyre og stemmegiving ved valg (Aashamar, 2021, s. 96), de er substansielle i den form at de legger vekt på dialogen og debatten i et demokrati.

Dette kan knyttes til kritisk tenkning, fordi kritisk tenkning handler om reflekterende tenkning, en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter (Ferrer et al., 2019, s. 11). Ferrer et al. (2019, s. 15) forklarer at kritisk tenkning i samfunnsfag er et sentralt fag for kritisk tenkning, dette fordi faget legger til rette for at elevene kan tenke kritisk om samfunnet rundt dem for at de kan delta i samme samfunn seinere. Kritisk tenkning handler derfor om kunnskap, ferdigheter og holdninger knyttet til det å være en aktiv medborger. Jøsok og Elvebakk (2019, s. 59-60) mener at meningsbrytninger som presenterer flere

perspektiver på en sak er avgjørende for å kunne forstå andres synspunkt og handlinger og for å stille kritiske spørsmål. En sentral ferdighet innenfor samfunnsfaget er det å kunne argumentere for egne standpunkt og synspunkt (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 63). Å argumentere er en vanskelig ferdighet å jobbe med på grunn av at det å argumentere for eget synspunkt er knyttet til å være uenig med andre, så da er det kort vei mellom produktiv diskusjon og meningsløs diskusjon med ugyldige argumenter som personangrep.

### **2.3.2 Lærerens rolle**

Hvordan lærere kan håndtere meningsbrytninger og dialoger er mange. To som har belyst denne tematikken er Stray og Sætra (2016), og de presenterer ulike roller en lærer kan og bør ha i dialoger om kontroversielle temaer. Med kontroversielle temaer mener de «spørsmål det er offentlig uenighet om» (Gereluks, 2012, sitert i Stray & Sætra, 2016, s. 280). Stray og Sætra presenterer fire ulike måter lærere kan forholde seg til slike spørsmål. Det første er fornektelse, som går ut på å forholde seg til saken som om den ikke er kontroversiell. Det andre er favorisering, som går ut på å anerkjenne uenigheten, men framholder at det er et riktigere svar enn andre. Den tredje måten er unngåelse, man anerkjenner at saken er kontroversiell og velger derfor å ikke undervise om det. Den fjerde og siste er balanse, som er å behandle saken som kontroversiell og belyse alle sidene av saken.

Stray og Sætra (2016, s. 286) presenterer også tre ulike måter lærere kan handle på for å håndtere kontroversielle temaer, gjennom konfrontasjon, argumentasjon og spørsmål. Konfrontasjon handler om å irettesette eleven om ytringen hans er feilaktig eller uholdbar. Denne typen læreradferd stiller Stray og Sætra seg kritisk til fordi eleven tvinges til å endre mening utfra lærerens syn, men viser til et intervju med en lærer som har handlet slik og begrunner det med at en elev brøt med debattregler og umyndiggjør en annens elevs meninger på bakgrunn av etnisitet. Stray og Sætra (2016, s. 287) skriver at en måte å handle på for å sikre en fri og åpen meningsutveksling i klasserommet er om lærer virker som en *moderator*. Når elever handler på en måte som vanskeliggjør det for medelever å ta del i meningsutvekslingen, kan lærer gripe inn for å sikre fri og åpen utveksling av meninger. Handling gjennom argumentasjon er lik deliberativ demokratitilnærming, ved at man gjennom det bedre argument kan komme fram til en enighet eller overbevisning (Stray & Sætra, 2016, s. 288). Handling gjennom spørsmål handler om å utforske elevens oppfatninger og erfaringer gjennom spørsmål, med et mål om å skape tvil, undring og refleksjon ved elevers ureflekterte meninger (Stray & Sætra, 2016, s. 288). Stray og Sætra (2016, s. 289)

poengterer at man som lærer ikke nødvendigvis bare handler etter en av de beskrevne måtene, men at de er overlappende «en konfrontasjon kan være både argumenterende og spørrende; argumentasjon kan innebære både spørsmål og oppleves konfronterende; og spørsmål kan både implisitt og eksplisitt virke både argumenterende og konfronterende».

I avsnittet over ble moderator beskrevet som en rolle en lærer kan innta for å styre en dialog med meningsutvekslinger. Stray og Sætra har fem ulike roller knyttet til å meningsutvekslinger i klasserommet. En annen rolle Stray og Sætra (2016, s. 289) skisserer er som *fasilitør*, det innebærer å legge forholdene til rette for at meningsbrytninger kan skje. Rollen som fasilitør passer med sosiologen Lars Laird Iversens (2020) begrep, «uenighetsfelleskap», som blir forklart seinere, men kort fortalt handler det om å skape større og bredere innsikt gjennom diskusjon og uenighet. En tredje rolle lærere kan innta er det Stray og Sætra (2016, s. 290) kaller *advokat*, denne rollen handler om å belyse saken som diskuteres fra flere sider. Hvilket synspunkt læreren belyser bestemmes derfor av hvilke synspunkter elevene belyser. Gjennom rollen som advokat er det lett å synliggjøre sider av en sak som kanskje ikke er så anerkjent blant elevene, som igjen gjør at elevene får større innsikt i den gjeldende saken.

Den fjerde rollen en lærer kan innta, er noe Stray og Sætra (2016, s. 291) presenterer som *motivatoren*. Det handler om at læreren besvarer elevenes spørsmål, enten gjennom et faglig begrunnet svar eller ved å åpne for en dialog. Om man ikke bygger på spørsmålet til eleven vil det føre til løse tråder som ikke blir til videre kunnskap. Ved å gi eleven en respons, enten gjennom et svar eller hjelpe eleven videre, vil det kunne føre til undring og motivasjon for videre utforskning. Man kan som motivator enten komme med svar eller åpne for diskusjon der og da, eller ta det opp seinere for å gi seg selv tid til å tilegne seg et svar på elevens begynnelse. Den siste rollen som Stray og Sætra (2016, s. 292) skriver om er rollen som *forbilde* for elevene. Det går ut på å modellere hvordan han eller hun ønsker at elevene skal handle, gjennom lærerens politiske engasjement ligger en mulighet til å vise hvordan demokratisk deltagelse kan foregå.

Solhaug (2021a, s. 236) mener at dersom man ønsker å skape meningsbrytninger i klasserommet, må det være høy terskel for ulike syn i debatter. Dette betyr at en lærer ikke kan forholde seg fornektende eller favoriserende i behandlingen av kontroversielle temaer, siden dette vil bremse diskusjonene som kan oppstå. I neste delkapittel skal det presenteres en

undervisningsmodell som ser på uenighet som noe uunngåelig i klasserommet, så man bør heller lære å leve med uenighet og prøve å dra nytte ut av uenigheten man står i.

### **2.3.3 Uenighetsfelleskap**

Nevnte Iversen (2020, s. 11) har rettet kritikk mot det han kaller nasjonale verdifelleskap hvor det finnes felles verdier som gjør oss til hvem vi er og definerer identiteten vår. Han spør retorisk om nordmenn deler ett sett med verdier. Hovedproblemene han har med tankegangen om ett verdifelleskap er tredelt. For det første mener Iversen at verdiretorikken ofte blir brukt for å ekskludere noen grupper fra å være fullt norsk. For det andre skaper det dypere og fastslåtte linjer mellom grupper av folk i Norge. Og for det tredje skaper slik retorikk debatter hvor personer blir diskutert og ikke saken. Man ender opp med å skape et tydeligere «oss» og «dem» i samfunnet. Iversen argumenterer for at Norge defineres som et uenighetsfelleskap, hvor felleskap er definert ut fra problemene og diskusjonsarenaene man deler, istedenfor i hvilken grad man deler verdisyn.

Uenighetsfelleskap er definert som «en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2020, s. 12). Eksempler som Iversen (s. 62-63) trekker fram som uenighetsfelleskap er grupper av kolleger, prosjektgrupper i organisasjoner og bedrifter, nabolag, skolen og klasser. Disse er uenighetsfelleskap fordi de sammen må ta avgjørelser, selv om de ikke nødvendigvis er enige med hverandre. Han trekker fram skolen som et viktig eksempel på uenighetsfelleskap fordi det er en fin øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse. Skoleklasser er ofte satt sammen av forskjellige mennesker med ulike verdier som må jobbe sammen over tid. Iversen kaller derfor offentlig skole for demokratiske samfunn i liten skala. Iversen (s.70) trekker fram trygghet og meningsmangfold som komponenter for å skape et uenighetsfelleskap hvor elever deler erfaringer og meninger.

### **2.3.4 Klasseromsstrategier**

I dette delkapittelet skal jeg presentere ulike didaktiske valg som kan påvirke undervisningen for å skape meningsbrytninger.

I didaktisk matematikkforskning er det et begrep, didaktisk kontrakt, som beskriver forventningene elever og lærere har til hverandre i undervisningssituasjoner (Brousseau & Warfield, 2014). Dette er forventninger til hva de møter i klasserommet og hva som forventes av dem, om elever er vant til ordinær klasseromsundervisning vil det være uvant å møte

dialogisk undervisning. Det vil bryte med den didaktiske kontrakten de er vant til. Så for å gjøre en endring i den didaktiske kontrakten krever det endring over tid, slik at den didaktiske kontrakten endrer seg. Didaktisk kontrakt kan knyttes til andre fag også, blant annet samfunnsfag. Den didaktiske kontrakten kan være viktig å tenke over ved overtakelse av nye elever i 8.klasse hvor klassene ofte blir satt sammen av elever fra ulike skoler som kommer med ulike didaktiske kontrakter.

Iversen (2020, s. 94-95) presenterer noen arbeidsmåter man kan bruke i klasserommet for å jobbe med medborgerskapsferdighetene. Han har to eksempler på hvordan man kan øve på å skille sak og person. Det første eksemplet innebærer å be elevene vurdere en påstand eller et standpunkt. Men framfor å finne det beste argumentet med en gang, skal de først finne mange argumenter, både gode og dårlige argumenter. Etter det skal argumentene diskuteres og vurderes. Gjennom å finne både gode og dårlige argumenter kan det skape nye innsikter og fjerner sperren for å komme med innspill i diskusjon. Til slutt sitter man igjen med noen argumenter man har kommet fram til at er passende for det man har pratet om. Det positive med denne måten å arbeide på er at man ikke jobber aktivt for å finne argumentasjon som støtter opp ens egen mening, men heller reflekterer over flere synspunkter.

Den andre arbeidsmåten som Iversen (2020, s. 96) presenterer handler om å fjerne elevens egne meninger om en sak fra diskusjon ved å planlegge en diskusjon med standpunkter som blir delt ut på forhånd som skal forsvares. Og om man har tid kan man be elevene bytte standpunkt for å diskutere mot det opprinnelige standpunktet de hadde fått. Iversen beskriver slike øvelser som kreativitetsorientert trening i medborgerskap, og slik trening kan bidra til mer konstruktive bidragsyttere når en gruppe skal ta beslutninger sammen. En slik arbeidsmåte ufarliggjør også det å delta i klassedebatter, fordi man ikke nødvendigvis forsvarer sine egne meninger.

I Aashamar et al. (2018, s. 32-33) sin nevnte artikkel, i kapittel 1.4, presenteres to strategier for å skape klasseromsdiskusjoner, bruk av åpne og autentiske spørsmål og «opptak». Den første strategien er å stille åpne og autentiske spørsmål, dette er spørsmål med flere mulige svar eller som kan besvares på forskjellige måter. «Hvorfor endte den kalde krigen? Hva tenker du når du ser dette bilde?» er eksempler på slike spørsmål. Forskjellen på åpne og autentiske spørsmål er at autentiske spørsmål i større grad legger vekt på elevens egne resonnementer og refleksjoner, og ikke nødvendigvis rette og gale svar. Aashamar et al. (2018, s. 33) forklar at spørsmål der elevene bes om å løse et konkret problem er godt egnet for å fremme diskusjon

og meningsbrytninger i klasserommet. Det kan for eksempel diskuteres reelle utfordringer ved skolen som undervises på eller i klassen. «Opptak» kan handle om hvordan lærer responderer på elevenes ytringer, lik Stray og Sætras motivator rolle slått sammen med advokatrollen. Ved at lærer eller medelever følger opp innspill vil eleven som presenterer innspillet oppleve at deres bidrag blir verdsatt og av betydning for undervisningen. Oppfølgingen av innspill kan være å stille nye spørsmål, ta tak i elementer av innspillet eller undersøke innspillet videre. Gjennom opptak som strategi får elevene trening i å håndtere motstand og reflektere over eget utsagn og synspunkt.





## 3 Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de forskningsmetodiske valgene jeg har gjort. Først skal jeg ta for meg forskningsdesignet for masterprosjektet, for så å beskrive hvordan innsamlingen av data foregikk. Etter det vil jeg ta for meg hvordan jeg utførte kodingen, og til slutt vil jeg reflektere rundt de forskningsetiske aspektene ved masteroppgaven.

### 3.1 Forskningsdesign

Problemstillingen til denne masteroppgaven er «hvordan legger samfunnsfaglærere til rette for at elever lærer seg å håndtere meningsbrytninger?». Jeg ønsket å utforske på hva samfunnsfaglærere gjør i sin undervisning for at elever lærer å håndtere meningsbrytninger. Masteroppgaven er en kvalitativ forskning hvor samfunnsfaglæreren er i fokus. Grunnen til dette er, som nevnt, fordi jeg ønsker å forstå hvorfor lærere gjør det de gjør for at elever lærer å håndtere meningsbrytninger, og gjennom et kvantitativt forskningsdesign kunne jeg få fram lærernes refleksjoner, meninger og opplevelser omkring tematikken. Metodene som ble brukt var observasjon og intervju, jeg har valgt å bruke metodetriangulering for å kunne belyse problemstillingen fra flere innfallsvinkler. Metodetriangulering er å kombinere forskjellige innsamlingsmetoder innenfor samme metodetilnærming, som i dette tilfelle er en kvantitativ tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Ved at jeg bruker metodetriangulering for å belyse flere innfallsvinkler plasseres min forskning innenfor den sosialkonstruktivistiske tradisjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s.203), noe jeg kommer tilbake til i kapitlet om forskningskvalitet seinere.

#### 3.1.1 Utvalg av informanter

Utvalget for min masteroppgave var samfunnsfaglærere ved ungdomsskoler, fordi de ville kunne gi meg datamaterialet for å kunne forstå hvordan samfunnsfaglærere underviser for at elever lærer å håndtere meningsbrytninger. På forhånd ønsket jeg å observere og intervju så mange samfunnsfaglærere på ungdomsskoler som mulig, så jeg sendte ut mail til samtlige lærere i en kommune. Denne formen for innsamling av informanter kaller Gleiss og Sæther (2021, s. 39) for et kriteriebasert utvalg eller strategisk utvalg. Dette gjør at en ikke kan generalisere utfra informantene i denne masteroppgaven til en større populasjon.

De som deltok, fikk på forhånd utdelt et samtykkeskjema hvor det sto hva det ville innebære å delta i mitt masterprosjekt. Signeringen av samtykkeskjemaene skjedde før hvert enkelt

intervju. Informantene som deltok har jeg aldri hatt kontakt med før, og observasjonen av timene deres og intervjuene er den eneste interaksjonen jeg har hatt med dem.

Fiktive navn	Alder	Klasstrinn	Klassestørrelse	Tema for observasjonstime
Sølvi	50 - 60	8 . klasse	23 elever	Oppstart om «den kalde krigen»
Simon	50 - 60	8 . klasse	18 elever	Avslutter temaet «folkemord»
Kristoffer	40 - 50	8 . klasse	18 elever	Avslutter prosjekt om 1. verdenskrig

*Tabell 1: beskrivelse av informantene*

### **3.1.2 Observasjon som metode**

Gleiss og Sæther (2021, s. 101) forteller at observasjon som metode handler om å registrere hva mennesker rundt oss gjør, og fortolke normene som regulerer sosiale situasjoner. Jeg valgte å bruke observasjon for å supplere intervjuene slik at jeg kunne følge spørsmål jeg hadde fra observasjonene i intervjuene som ble gjennomført i etterkant, på den måten fikk jeg en dypere innsikt i informantenes tanker og vurderinger. Gleiss og Sæther skriver videre at det kan være en fordel å gjennomføre en slik metodetriangulering, fordi man kan få innsikt i relasjoner og samhandlinger mellom, i mitt tilfelle, samfunnsfaglæreren (forskningsdeltakeren) og elevene. Den kunnskapen som kommer fram i observasjonsdelen av forskningen kan gjøre det lettere å plassere det som sies i intervjuene i en kontekst og dermed styrke analysen.

Ved innsamlingen av datamaterialet visste jeg i noen grad hva det var jeg skulle se etter i timene jeg observerte, dette førte til at jeg gjennomførte semistrukturerte observasjoner. Fordelene med semistrukturert observasjon er at jeg som forsker ikke er bundet til kategorier som er laget på forhånd, men kan utforske nye aspekter ved undervisningstimen underveis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 104). På forhånd lagde jeg observasjonsskjemaer (vedlegg 1) med åpne kategorier for hva jeg skulle se etter.

Min rolle i observasjonsstasjonene var «ikke-deltakende observatør», noe som betyr at jeg i minst mulig grad interagerer med den jeg observerer og de andre som er deltakende i timen.

Den eneste interaksjonen jeg hadde var når jeg presenterte meg og hvorfor jeg var der. Noe jeg tenkte på forhånd var hvordan min tilstedeværelse kunne påvirke hvordan både lærer og elever oppførte seg på, derfor valgte jeg en ikke-deltakende rolle og prøvde å lage så lite bråk som mulig. Jeg ble sittende på stolen, bakerst i klasserommet, hele timen for ikke å forstyrre verken lærer eller elever. Valget av plassering var også bestemt på forhånd. Jeg ønsket å se hele klasserommet og samtidig ikke bli sett for mye. Hadde jeg plassert meg fremst, kunne det ha påvirket hvordan elevene reagerte på det læreren sa. Så ved å plassere meg bakerst kunne jeg bli mest mulig usynlig for alle.

Dalland et al. (2021, s. 138) forklarer at ved observasjon vil observatøren påvirke miljøet og de som er i miljøet. Dette er noe jeg tok i betraktning når jeg observerte, men det er viktig å forstå at det oppstår et samspill mellom meg som observatør og de jeg observerte. Gleiss og Sæther (2021, s. 102) forklarer at det kan være nyttig å besøke skolen i en eller flere undervisningsøkter før man gjennomfører datainnsamlingen, men på grunn av den tiden jeg hadde tilgjengelig var ikke dette en mulighet jeg hadde. Dette førte også til at jeg ikke hadde mulighet til å bli kjent med observasjonsmiljøene jeg skulle ta del i noe som kan ha påvirket hvordan både lærer og elever oppførte seg.

Cohen et al. (2018, s. 560-561) har laget en liste med utfordringer som man må ta hensyn til ved gjennomføring av observasjon som metode. Blant annet oppførsel til deltakerne. Jeg ønsket å observere et så naturlig miljø som mulig, men siden jeg var i klasserommet så ble det annerledes automatisk, både elever og lærere ser meg og oppfører seg kanskje annerledes. Noe annet som trekkes fram er selektiv data, som handler om at jeg som observatør er den som bestemmer hva som er interessant nok, i timene jeg observerte, og hva som ikke er nødvendig å notere.

Det som også kan ha påvirket min observasjon var at jeg noterte med penn og papir, noe som kan ha gjort at jeg ikke fikk med meg deler av timen fordi jeg var opptatt med å notere. Noe annet som kan ha påvirket observasjonssituasjonen er hvordan læreren oppfører seg. Jeg ønsket å observere et så naturlig miljø som mulig, men siden jeg var i klasserommet så ble det annerledes automatisk, både elever og lærere ser meg og oppfører seg kanskje annerledes enn de ville gjort til vanlig.

### **3.1.3 Intervju som metode**

Gleiss og Sæther (2021, s. 78) forteller at intervju er en velegnet metode for å utvikle kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger. Det er derfor jeg har valgt å bruke intervju i min masteroppgave, for å nettopp få fram disse aspektene ved samfunnsfagslæreres opplevelse rundt elevers håndtering av meningsbrytninger. Gleiss og Sæther fortsetter med å skille mellom flere former for intervju, blant annet; individuelle intervjuer og intervjuer med flere informanter samtidig. Som igjen deles inn i strukturerte, ustrukturerte og semistrukturerte intervjuer. I mitt tilfelle gjennomførte jeg individuelle, semistrukturerte intervjuer. Dette gjorde jeg fordi intervjuene i noe grad ville være påvirket av observasjonene jeg gjorde før intervjuet og hva informantene svarte på spørsmålene. Cohen et al. (2018, s. 510) peker fram fleksibiliteten ved semistrukturerte intervjuer som en svakhet. Dette på grunn av at spørsmålene man stiller har kanskje samme innhold, men siden de blir ordlagt annerledes kan det skade sammenligningen mellom svarene fra ulike informanter. Dette førte til at vært enkelt intervju var forskjellig, men med noen av de samme kjernes spørsmålene og tematikk. Ved å gjennomføre semistrukturerte intervju så kunne jeg følge opp interessante svar som informantene kom med, og samtidig ha en intervjuguide (vedlegg 2) for å huske hvilke temaer som skulle tas opp.

To av intervjuene ble gjennomført på grupperom slik at vi var alene, mens det siste ble gjennomført på et pauserom på grunn av manglende ledige rom. Jeg brukte lydopptaker for å kunne rette mitt fokus mot informanten å føre en så normal samtale som mulig. Ved å bruke lydopptak trengte jeg ikke å notere ned det informanten sa. Etter intervjuene transkriberte jeg lydopptakene for så å slette lydopptaket.

## **3.2 Analyse av data**

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for valgene jeg har tatt knyttet til arbeidet med koder, kategorisering og analysen.

### **3.2.1 Abduktiv tilnærming**

I analysen av datamaterialet mitt har jeg benyttet meg av en abduktiv tilnærming. En abduktiv tilnærming blir sett på som en blanding av induktiv og deduktiv tilnærming. Analysen av data bidrar til at man kan utvikle teoretiske perspektiver, og den teoretiske forankringen hjelper å utvikle forståelse av dataen. (Thagaard, 2021, s. 184). I min forskning ble kategoriene dannet gjennom ett deduktivt arbeid, mens kodingen skjedde både deduktivt og induktivt. Før jeg

observerte og intervjuet informantene var det nødvendig å sette meg inn i den eksiterende teorien, slik at jeg kunne lage både observasjonsskjema og intervjuguide. Ved å gjennomføre semistrukturerte observasjoner og intervju fikk jeg svar knyttet til temaene jeg ønsket, men det åpnet også for at informantene kunne belyse andre sider at hovedtemaet som de mente var viktige. Det førte til at kategoriene måtte endres i ettertid.

### 3.2.2 Koding og kategorisering

Koding, innenfor analyse, handler om å sortere datamaterialet som er samlet inn. I midt tilfelle har jeg kodet observasjonene og svarene jeg fikk i intervjuene og plassert de i ulike kategorier basert på hva slags informasjon de gir. Etter at jeg transkriberte observasjonsskjemaene og intervjuene begynte jeg å kode svarene. Grunnlaget for kategoriene kom fra problemstillingen, forskningsspørsmålene og det teoretiske grunnlaget for observasjonsskjemaet og intervjuguiden. Disse kategoriene var som følger:

- Egnete tema for meningsbrytninger
- Lærers rolle
- Didaktiske valg for meningsbrytninger
- Utfordringer knyttet til meningsbrytninger i klasserommet

I arbeide med å analysere datamaterialet brukte jeg det Gleiss og Sæther (2021, s. 174-176) kaller for tematisk koding. Det betyr at kodene er basert på temaer som er utledet fra observasjonsskjemaet, intervjuguiden og forskningslitteraturen. Siden jeg hadde semistrukturerte former for observasjon og intervju valgte jeg å benytte meg av empirinær koding, som kjennetegnes av at kodingen baserer seg på det man legger merke til i datamaterialet. I eksempelet under kan man se hvordan jeg kodet intervjuene.

Utdrag fra intervju	Koding
<b>Simon:</b> Det er rom for det. De veileder og rettleder og sier det her kan du ikke mene for eksempel. Og hvorfor kan ikke han/hun mene det her. Også må jo jeg prøve å komme inn i den biten der hvis jeg ser at det her går ikke den veien jeg hadde tenkt at det skulle gå, men jeg tror de er god til å oppdra hverandre også og de er god til å gi innspill til hverandre.	Failitør  Veilede og legge til rette for videre diskusjon
<b>Kristoffer:</b> Som i dag så dukker den saken opp og ender opp med å bruke neste 40 minutter på de videoene, det har noe å gjøre med at vi akkurat er ferdig med et tema og er i ferd med å begynne på et annet, så kalenderen er ikke spikret så nå har jeg litt fleks så valgte jeg å bare la det gå litt å se hvordan diskusjonen føltes. Og det var også sånn at de guttene i den klassen kan ha behov for korreks i forhold til språket og holdninger og verdier også videre. Så det var litt interessant å høre litt hvor går dette hend, også skjønte	Advokat  Utfordrer elevene

<p>jeg etter hvert at det bare var jeg at youtubekontoen ikke var hans, men jeg var litt keen på å se det og hva det var, for det er ikke helt umulig at han har en konto, og hvis han da har en youtubekonto hvor han slenger ut masse rasistiske videoer så hadde jeg vært keen på å finne ut av det. Se hva er det her, før jeg slang på lokket å sa nå dropper vi det her og går videre. Så skjønte jeg at det ikke er hans youtubekonto og var ikke så drøyt som det kunne se ut som i utgangspunktet.</p>	<p>Belyser det motsatte argumentet</p>
<p><b>Sølvi:</b> Ja, det skal jo helst ikke havne ut av kurs. Nei, jeg har mye mer fokus på å være i forkant også i min egen klasser kjenner jeg veldig godt til hvem som kan komme ut av kurs og da kan jeg også i forkant [si] «må passe på hva du sier, hver saklig» at jeg hele tida minne om det å være saklig og at folk kan bli støtt av det du sier. I klasserom jeg ikke kjenner, vil jeg være veldig mye mer forsiktig med å ta opp tema som kan være touchy for noen, men man må jo diskutere og man må jo ha åpenhet. For eksempel har vi sett den der filmen «Hotel Rwanda» og da ble noen av våre nye elever spurt «Er du Hutu eller Tutsi? Eller er du Twa?». Altså det må man faktisk gjøre men man må gjøre det, altså jeg skjønner at dem lure på det at dem er interessert, men det må på en måte da har vi som lærere et stort ansvar i også se til at den diskusjonen eller den samtalen ikke blir støtende eller ødeleggende eller negativ for noen parter.</p>	<p>Moderator</p> <p>Legge til rette diskusjon, men er på vakt for å unngå at noen vanskeliggjør andres muligheter for deltakelse.</p>

Tabell 2: utdrag fra koding

### 3.3 Forskningskvalitet

For å vurdere forskningskvaliteten i min masteroppgave blir jeg å ta utgangspunkt i reliabilitet og validitet. Reliabilitet og validitet viser til forskningens objektivitet og troverdighet (Peräkylä, 2016, s. 414).

Silverman (2020, s. 85-86) presenterer Lamont og Whites liste med kriterier for at forskningen skal være troverdig, dette er kriterier jeg har fulgt for å sikre forskningskvaliteten i denne studien. Kriteriene handler om bruk av teori og sammenhengen den har til datamaterialet som blir samlet inn, en tydelig forklaring av hvordan datamaterialet er hentet inn og analysert, diskutere generaliserbarheten eller betydning utover de spesifikke funnene (Lamont & White, 2005 sitert i Silverman, 2020, s. 86).

#### 3.3.1 Reliabilitet gyldig

Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Det ble nevnt tidligere at denne forskningen falt inn under den sosialkonstruktivistiske tradisjonen på grunn av at jeg ville belyse problemstillingen fra flere perspektiver. Innenfor denne tradisjonen er det ikke uvanlig at

forskerne er preget av en grad av subjektivitet. Med tanke på at jeg har vært alene om å samle inn og analysere datamaterialet kan det være spor av subjektivitet i funnene.

Ved at det bare var en som observerte timene så kan det ha ført ulike feilkilder. Cohen et al. (2018, s. 560-561) har laget en liste med utfordringer som man må ta hensyn til ved gjennomføring av observasjon som metode. Blant annet oppførsel til deltakerne. Jeg ønsket å observere et så naturlig miljø som mulig, men siden jeg var i klasserommet så ble det annerledes automatisk. Både elever og lærere ser meg og oppfører seg kanskje annerledes på grunn av dette. Noe annet som trekkes fram er selektiv data, som handler om at jeg som observatør er den som bestemmer hva som er interessant nok, i timene jeg observerte, og hva som ikke er nødvendig å notere. En annen ting kan ha påvirket dataen er at det jeg ikke har fått med meg noe interessant fra undervisningen siden jeg er alene som observatør, og mens jeg noterte gikk jeg glipp av noe. Derfor valgte jeg å benytte meg av ett semistrukturert observasjonsskjema hvor jeg noterte stikkord knyttet til ting jeg skulle se etter.

For å sikre høy grad av reliabilitet i intervjuene brukte jeg også Cohen et al. (2018, s. 276) sine forslag for intervjueren. De handler om å blant annet være godt forberedt, altså å kunne teamet man skal intervjuer om og strukturere intervjuet godt. Dette gjorde jeg gjennom å lage en intervjuguide basert på teori knyttet til meningsbrytninger i klasserommet. Under intervjuet passet jeg på å la informanten snakke ferdig, men jeg tok meg selv i å nikke anerkjennende til det informantens svar. Dette skjedde hovedsakelig i det første intervjuet, etter det skjedde det i mindre grad, men det er også noe av det Cohen et al. (2018, s. 276) også peker på som både en positiv og negativ side ved intervjueren. Som intervjuer skal man være en aktiv lytter.

I intervjusituasjonene opplevde jeg ulike ting, blant annet at jeg i noen ganger nikket anerkjenne til det som ble fortalt av informanten. Dette kan ha påvirket intervjuet og informantens svar. Dette opplevde jeg også når jeg stilte oppfølgings spørsmål. De kunne også noen ganger være ledende, men dette opplevde jeg mest i det første intervjuet. Etter å ha reflektert over det i ettertid tok jeg meg selv i å gjøre disse tingene.

### **3.3.2 Validitet pålitelig**

Svenkerud (2021, s. 100) forklarer at intervjuets troverdighet er knyttet til hele forskningsprosessen, fra design av studie til tolkning og resultatpresentasjon. Derfor har jeg i

metodekapittelet forklart hvorfor jeg har gjort de valgene jeg har gjort og sett på både styrker og svakheter ved de valgene.

I intervjubasert forskning vil validiteten være påvirket av om den som blir intervjuet svarer basert på deres erfaringer og meninger, eller om svarene er et resultat av intervjusituasjonen (Peräkylä, 2016, s. 414). I observasjonsbasert forskning vil validiteten være påvirket av om man klarer å rekonstruere situasjonen man observerer i observasjonsskjemaet, observasjonene kan være påvirket av forskerens perspektiv og ikke deltakernes (Peräkylä, 2016, s. 414). det er ikke bare den som blir intervjuet som kan påvirke validiteten til forskningen, men også selve intervjueren. Hvordan man stiller spørsmål, hvordan man reagerer på svarene fra informanten kan være med å påvirke datamaterialet (Svenkerud, 2021, s. 100). Videre er det viktig å ikke stille mer enn et spørsmål om gangen og la informanten svare få tid til å svare.

Peräkylä (2016, s. 416) skriver at validiteten vil styrkes om man har med spørsmålet når man skal analysere et svar i en intervjusituasjon, fordi det vil gjøre leseren informert om hva informanten svarer på og om hans svarer samsvarer med forskerens analyse. Derfor har jeg valgt i analysedelen å ta med både spørsmålet som blir spurt og svaret, for å gi leseren innsyn i hva som blir spurt om.

Generaliserbarhet innenfor kvalitativ forskning er vanskelig å oppnå, dette er fordi forskningen ofte er basert på en relativt liten database (Peräkylä, 2016, s. 420). For å generalisere et funn innenfor intervjuforskning, kan man bruke funnene fra intervjuene til å teste de på nye informanter (Peräkylä, 2016, s. 422). Dette er ikke noe jeg har gjort på grunn av den tiden jeg hadde til rådighet ikke tillot meg å gjennomføre nye intervjuer for å teste generaliserbarheten i studier. Men denne studien gir mulighet til å teste funnene for å gjøre de generaliserbar i en seinere studie om meningsbrytninger i klasserommet, de kan også peke på tendensene til lærere som kan utforskes videre.

### **3.4 Forskningsetikk**

Ved gjennomføring av forskning, som den jeg har gjort, er det en del forskningsetiske prinsipper man må følge. Gleiss og Sæther (2021, s. 44-45) trekker fram tre sentrale, 1. informert samtykke, 2. konfidensialitet og anonymisering og 3. å unngå negative konsekvenser for deltakerne. Deltakerne i min masteroppgave har gitt samtykke gjennom et samtykkeskjema (vedlegg 3) utviklet med hjelp fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), der kom det fram hva oppgaven gikk ut på og hva jeg trengte fram dem som deltakere. I dette



skrivet kom også prinsippet om konfidensialitet og anonymisering fram, som handler om at de som deltok ikke ville kunne identifiseres gjennom personlige forhold som deltakeren har gitt. Før jeg gjennomførte datainnsamlingen fikk jeg en godkjenning fra NSD (vedlegg 4) om at jeg kunne gjennomføre forskningen min. Etter innlevering av masteroppgaven vil jeg slette alt av personopplysninger som kan knyttes til informantene, som NSD sier man skal gjøre.



## 4 Analyse og diskusjon av funn

I dette kapittelet skal jeg presentere funnene fra observasjonene og intervjuene. Formålet med analysen er å svare på problemstillingen «Hvordan legger tre samfunnsfaglærere til rette for at elever lærer å håndtere meningsbrytninger?». I tillegg til problemstillingen skal analysen ta for seg forskningsspørsmålene:

- Hvilken tematikk egner seg for å skape meningsbrytninger?
- Hvilke utfordringer opplever lærere i forbindelse med meningsbrytninger?
- Hvilke roller inntar lærerne for å skape meningsbrytninger?
- Søker lærerne bevisst å lære elevene å håndtere meningsbrytninger?

I analysen av observasjonene blir jeg å presentere hva hver enkelt lærer gjorde i timen for så å drøfte det opp mot teorien. Intervjusvarene er delt opp i delkapitler basert på hvilket forskningsspørsmål de besvarer. Svarene vil bli drøftet i hvert enkelt delkapittel.

### 4.1 Observasjon

Før jeg intervjuet lærerne så observerte jeg en time i hver av klassene de underviste. I dette delkapittelet skal jeg presentere observasjonene jeg gjorde i de tre samfunnsfagstimene. I tillegg til observasjonene vil jeg presentere rammene for timene. Felles for alle samfunnsfagstimene var at fokuset mitt lå på hva læreren gjorde for å framme elevenes meninger, og hva de gjorde i møte med meningsbrytninger.

#### 4.1.1 «Simons» time

Simons samfunnsfagstime varte fra klokken 08:50 til 10:00. Denne undervisningen skulle være en avslutning for temaet «folkemord» som de hadde jobbet med i noen uker. Til stede var det 18 elever totalt og de satt i rekker på fire med ansiktene vendt mot tavla. Jeg satt bakerst i klasserommet med penn og notatblokk.

Timen startet med at Simon ønsket alle velkommen og forklarte hvorfor jeg var der før han tok opprop. Den første aktiviteten de gjorde var å se «dagens nyheter» på TV 2 skole som varte i åtte minutter. Midtveis i sendingen gikk læreren ut av klasserommet, elevene fortsatte å se på sendingen. Lærer kom tilbake mot slutten av sendingen. Da nyhetssendingen var ferdig spurte læreren hva de hadde sett og om de hadde noe mer informasjon om de aktuelle nyhetene som ble vist. Elevene klarte å gjenfortelle hva de hadde sett, noen elever sa de hadde

hørt om noen av nyhetene, men klarte ikke å gi mer informasjon enn det som var blitt gitt i sendingen. Simon stilte noen åpne spørsmål om hva de syntes om nyhetene som ble presentert, men det var lite respons fra elevene. Simon inntok en fasilitørrolle (Stray & Sætra, 2016, s. 289) i denne sekvensen av timen, hvor han prøvde å legge til rette for at elevene kan ytre sine meninger, men elevene responderte ikke.

I den andre aktiviteten skulle elevene, enten i grupper eller alene, jobbe med «finn svar»-oppgaver, mens Simon gikk rundt og assisterer de som trenger hjelp. På ett tidspunkt gikk Simon bort til en gruppe gutter og endte opp med å diskutere innvandring under 2. verdenskrig kontra dagens tilstand, med Ukraina/Russland krigen og situasjonen i Afghanistan. I den situasjonen virket det som om Simon inntok rollen som motivator (Stray & Sætra, 2016, s. 291), han besvarte elevenes spørsmål for så å be elevene sammenligne datidens innvandring med dagens. Når Simon forlot gruppen, fortsatte samtale mellom elevene.

Samme gruppe diskuterte seinere hvilket land som var «beste i krig» under 2. verdenskrig. De begynte å rangere land, men var uenig om Tyskland var dyktig eller ikke. Dette gjør de uten at Simon har snakket med dem om temaet. Dette støtter Piagets teori om at meningsutveksling mellom likeverdige fører til en diskusjon med argumenter (Mercer & Littleton, 2007, s. 8), mens diskusjon hvor det er ett skjevt maktforhold ikke fører til diskusjon, men heller godtakelse eller overseelse fra elevene. Man ser i diskusjon over når Simon inntar rollen som motivator at dette fører til en diskusjon i ettertid. Men fra der jeg satt virket det imidlertid som om situasjonen hvor Simon var involvert skapte en «falsk» og påtvunget diskusjon, mens diskusjonen i ettertid virket mer genuin og interessant for elevene.

Ved en annen gruppe snakket Simon og gruppen om ulike folkemord, gruppen slet med å komme på eksempler. Da spurte en av elevene om 9/11 var et folkemord, Simon valgte å returnere spørsmålet til gruppen slik at de kunne svare på det. Etter noen sekund svarte en av elevene at 9/11 var et folkemord basert på definisjonen av folkemord. Simon anerkjente det svaret gjennom å si «Bra!». Elevene skrev svaret i skrivebøkene sine for så at Simon forlot gruppen. Denne sekvensen støtter opp Vygotskys teori framfor Piagets (Mercer & Littleton, 2007, s. 11), i denne hendelsen ble det skapt kunnskap på grunn av at Simon var det og delte sin kunnskap.

Med fem minutter igjen av timen valgte Simon å avslutte arbeidet med å gå gjennom oppgavene i plenum. Dette foregikk uten oppfølgingsspørsmål til de opprinnelige spørsmålene. Årsaken til det kan være fordi det var lite tid igjen av timen og Simon ønsket å komme seg gjennom alle spørsmålene. Når klokken ble 10 avsluttet Simon timen og elevene pakket bort bøker og skrivesaker.

#### **4.1.2 «Kristoffers» time**

Kristoffers time varte fra opprinnelig fra 10:00 til 11:15, men han var for sein til timen med fem minutter. Denne undervisningen var også en avsluttende time, men for et prosjekt hvor de hadde brukt ett spill for å lære om 1. verdenskrig. Det var 18 elever til stede og elevene satt to og to med ansiktene rettet mot tavla. Jeg satt bakerst med penn og notatblokk.

Da vi kom inn i klasserommet ble det spilt en sang høyt av en elev i klassen. Sangen var en parodi på Hitler og hans forhold til jøder. Kristoffer spurte hva som spiltes og elevene som spilte sangen flirte og skrudde av. Kristoffer rettet så fokus mot hele klassen før han introduserte meg og hvorfor jeg var der. Etter å ha tatt opprop rettet han fokuset mot sangen som ble spilt og begynte å stille spørsmål om den. «Hva handler den om? Hvorfor er den morsom?». En av elevene som spilte sangen svarte «jeg vet ikke» på begge spørsmålene, mens han og de rundt han flirte. Etter noen flere spørsmål om sangen svarte en elev at sangen handlet om Hitler og jøder. Kristoffer spurte også hva elevene syntes om sangen, de samme som flirte tidligere, flirte til dette spørsmålet også. Resten av klassen er stille. Kristoffer snakket etter hvert om lovligheten rundt sangen, og hvordan den kan knyttes opp mot lovverket og hva det sier om hatefulle ytringer og diskriminering. Til slutt tok han opp sangen på storskjerm og spilte av ett utsnitt av den. Etter det spurte han klassen om de likte den, da svarte de fleste av elevene at de ikke likte den, mens ett fåtall svarte at de likte sangen.

Denne sekvensen av virket å som en god mulighet for å skape meningsbrytninger, men det virket ikke som om det ble den meningsutvekslingen som Kristoffer håpet på. Han inntok en rolle som advokat (Stray & Sætra, 2016, s. 290), hvor han prøvde å belyse sangens støtende sider. Det virket som om alle elevene forsto hva Kristoffer mente og hvilket standpunkt han tok i forhold til sangen. De elevene som svarte Kristoffer, klarte ikke å danne noen klare argumenter og virket litt nervøs for å forsvare sangen de hadde spilt. Det kan være fordi elevene visste at temaet for sangen kunne være støtende for noen. En annen grunn til at elevene ikke klarte å argumentere for sangen kan være på grunn av maktforskjellen som var i klasserommet og at det påvirket elevenes svar og tankegang.

Kristoffer gikk så videre til det timen egentlig skulle handle om, oppsummering av ett spill om 1. verdenskrig. Elevene ble bedt om å hente skrivebøker og sette seg i samme grupper som tidligere. Kristoffer organiserte opplegget etter IGP-metoden (individuelt – gruppe – plenum). Først skulle de skrive ned tankene sine rundt opplegget. Som en veileder for elevene sto det fem spørsmål på tavla som de kan bruke til å reflektere rundt opplegget. Det var åpne spørsmål som spurte om elevenes tanker rundt bruk av dataspill i undervisning og hva de hadde lært. Elevene fikk syv minutter til å jobbe individuelt, og syv minutter til å diskutere de samme spørsmålene i grupper. Da de jobbet i grupper fikk en på alle gruppene i oppgave å være ordstyrer slik at alle på gruppen fikk bidra til samtalen. Under den individuelle delen lot Kristoffer elevene jobbe uten hans forstyrrelser, under gruppearbeidet assisterte Kristoffer de som rakk opp hånden. Med 15 minutter igjen av timen ba Kristoffer elevene rette fokus opp mot han slik at de kan gå gjennom spørsmålene i plenum. Det virket som om Kristoffer prøvde å få fram ulike meninger blant elevene, men de kom med korte svar. På spørsmål om hvorfor dataspill i undervisningen funket, svarte en elev at det er fordi det er gøy, motiverende og annerledes, en annen elev svarer at opplegget var kjedelig. Kristoffer klarte ikke i denne sekvensen å få fram reflekterte svar slik det virket at han ønsket. Klokken 11:15 avslutter han timen og elevene pakker sammen bøker og skrivesaker.

I denne sekvensen inntok Kristoffer rollen som fasilitør (Stray & Sætra, 2016, s. 289), hvor han la til rette for at elevene skulle få utveksle tanker og meninger omkring spillet de hadde jobbet med. Det virket som om gruppediskusjonen var bedre enn plenumsdiskusjonen, dette kan igjen ha noe med maktforskjellen mellom Kristoffer og elevene. Det at Kristoffer ikke er kontaktlærer i klassen kan også være med på å påvirke diskusjonen, elevene virket mer komfortabel med å diskutere i gruppene. I timene til Sølvi og Simon virket elevene mer komfortabel, de underviste i sin kontaktlærerklasser hvor de har flere undervisningstimer enn hva Kristoffer hadde i den klassen jeg observerte.

### **4.1.3 «Sølvis» time**

Sølvi sin time varte fra 09:00 til 10:00, og dette var en introduksjonstime til ett nytt tema, den kalde krigen. I dette klasserommet satt elevene i en hestesko langs veggen med ansiktene mot veggen og ryggen mot midten av klasserommet. Under undervisningen satt jeg bakerst i hjørnet med penn og notatblokk.

Ved oppstart presenterte Sølvi hva som skal skje den timen og hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Etter det spurte hun hele klasse hva de kan og hva de assosierer med den kalde

krigen, to elever prøvde å svare når den var, men svarte feil og Sølvi rettet på dem. Sølvi lagde så en tidslinje på tavla og plasserte 1. og 2. verdenskrig på tidslinjen og forklarte at den kalde krigen startet etter 2. verdenskrig. Etter det nevnte hun noen hendelser fra den kalde krigen, uten å sette dem på tidslinjen, også ba hun elevene gjøre seg kjent med kapitelet om den kalde krigen. Elevene jobbet enten hver for seg eller med dem de sitter ved siden av. Sølvi gikk rundt og hjalp de som rakk opp hånden.

Etter å ha jobbet med kapitelet en stund oppsto det en ikke-faglig diskusjon mellom tre elever, Sølvi tok del i diskusjon når hun fikk den med seg. Diskusjon ble avsluttet kort tid etter at Sølvi involverte seg, det var snakk om noe som skulle skje seinere som Sølvi oppklarer og elevene fortsetter med oppgaven de hadde fått.

Den første delen av undervisningen skulle elevene tilegne seg informasjon om den kalde krigen. Sølvi inntok en motivatorrolle (Stray & Sætra, 2016, s. 291) hvor hun gikk rundt og hjalp elever som trengte hjelp, noe som virket å gi elevene motivasjon til videre arbeid med kapitelet de leste. Dette kan tyde på at Sølvi mener at man trenger tilstrekkelig med kunnskap om en sak for å kunne delta i en diskusjon om saken. Som vi skal se så avsluttet Sølvi undervisningen med å gjennomgå hendelser som elevene har lest om.

Når det gjensto 25 minutter igjen av timen avsluttet Sølvi oppgaven og ba elevene rette oppmerksomheten mot tavla og henne. Sølvi lagde et tankekart på tavla med den kalde krigen i midten, hun ba elevene rekke opp hånda for å nevne en hendelse de hadde lest om. I denne sekvensen presenterte elevene hendelser som Sølvi stilte oppfølgingsspørsmål til, som både eleven som presenterte hendelsen og resten av elevene kunne svare på. Noen elever var aktive, mens andre var stille. De oppfølgingsspørsmålene som elevene ikke klarte å svare fullt på eller i det hele tatt, utdypet Sølvi etter at elevene hadde fått prøve å svare. I denne sekvensen la Sølvi opp til diskusjoner omkring hendelsene, men det ble stort sett videreformidling av Sølvis kunnskap og rettelse på uklare svar fra elevene. Med ett minutt igjen av timen stilte en elev spørsmål ved Sølvis forklaring av atombomber og hvordan de funknet under den kalde krigen. Sølvi svarte vagt på elevens spørsmål, for så å avslutte diskusjonen fort for så å avslutte timen.

Denne avsluttende sekvensen av timen brukte Sølvi til å få fram elevenes refleksjoner og kunnskaper knyttet til ulike hendelser under den kalde krigen. I denne delen av undervisningen beholdt Sølvi motivatorrollen (Stray & Sætra, 2016, s. 291), hvor hun bygde

videre og stilte spørsmål ved innspillene fra elevene. I den siste interaksjonen med kan det virke som om Sølvi selv er usikker på temaet for diskusjonen og samtidig ser at timen er i ferd med å bli ferdig. Det kan hende hun ikke ønsket å ta del i diskusjonen på det tidspunktet siden timen var over. Dette kunne vært en mulighet til å minske maktforholdet ved å være ærlig og si at hun ikke var 100% sikker, men at hun skulle sjekke det ut til neste gang. Eller spørre om elevene kunne finne ut av det, på den måten kunne Sølvi gitt eleven en følelse av nytte ved å innhente informasjon til hele klassen. Hadde hun gjort dette ville hun ha fulgt motivatorrollen helt ut timen.

## 4.2 Intervjuene

Intervjuene ble gjort i etterkant av observasjonene, og ble gjennomført på grupperom med Simon og Sølvi. På grunn av få ledige rom ble intervjuet med Kristoffer gjort på lærerværelset. I analysen av intervjuene har jeg kodet svarene i ulike kategorier basert på hva svarene svarer på. Først går jeg inn på de ulike kategoriene vil jeg presentere hvilke tanker informantene har om meningsbrytninger i klasserommet.

Simon sa dette om meningsytringer i klasserommet «Jeg vil jo veldig gjerne høre ytringene deres, det er jo egentlig det som er drømmen. Jeg er jo vant med klasserom som er lett for å bli en monolog. Men jeg vil ha en dialog i klassen». Grunnen til at han synes meningsytringer mellom elever er nyttig svarte han følgende «Rett og slett for refleksjonsbiten, tenke gjennom hva er det egentlig vi sier, hva er det egentlig vi står, hvor er vi egentlig». Han trekker fram refleksjonsdelen av det å håndtere meningsbrytninger. Dette er en egenskap som nevnes i flere av kompetansemålene i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019) og går ut på å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved en sak.

Kristoffer har en lignende formening om meningsytringenes plass i klasserommet, «Elevene skal reflektere og de skal kunne diskutere og vise respekt for hverandre i en diskusjon. Men vi må også ha noe fokus på rent faktakunnskap i det». På spørsmålet om det er ønskelig med meningsbrytninger sier han at det å håndtere meningsbrytninger er en egenskap som elevene bør trene opp og at det både innebærer å kunne argumentere på en saklig måte og å kunne lytte til andres meninger. Dette er samsvarer med NOU 2015: 8 sin beskrivelse av demokratisk kompetanse hvor det å kunne lytte og vise respekt for andres meninger trekkes fram som egenskaper.



Sølvi ser på meningsytringer og meningsbrytninger som en meget sentral del av samfunnsfagets formål. Hun sa

«Jeg tenker hele hensikten med samfunnsfaget det er du skal øve deg, ruste deg, trene deg på å kunne bli en samfunnsdeltaker at du kan bli en deltaker i ditt eget liv, at du kan delta i debatter at du kan delta i demokratiet sammen med andre som har lik mening som deg og som har andre meninger enn deg. At du skal kunne samhandle. jeg har ett lite mantra, «de som sover i et demokrati, våkner i et diktatur».»

Hun ser på meningsbrytninger som en sentral del av det å bli en aktiv medborger i samfunnet. Derfor er det viktig at elevene får øve seg på det å delta i debatter med folk som har andre meninger enn dem selv. Dette samsvarer med hva demokrati og medborgerskap handler om i samfunnsfag, hvor det står at elevene skal utvikle egenskaper og ferdigheter for å skape og delta i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Mantra til Sølvi støttes opp av Solhaug (2021b, s. 34) som sier at passive medborgere er farlig for demokratiet. De kan lett ledes av sterke personligheter, noe som fører kan føre til at de ikke danner egne tanker, men holder følger strømmen.

#### **4.2.1 Lærerrollen**

Rollene som blir presentert og drøftet er hentet fra Stray og Sætra (2016), som ble presentert i teorikapittelet. I intervjuene spurte jeg lærerne hvordan de håndterte ulike meningsbrytninger og meningsytringer. Det som kom fram, var at alle lærerne vekslet mellom ulike rolle i undervisningssituasjoner. Både Simon, Kristoffer og Sølvi sine svare kan tyde på at de benytter seg av moderatorrollen. Simon sa «*de (elevene) veileder og rettleder [...]. Også må jeg prøve å komme inn i diskusjon hvis jeg ser at det her går ikke den veien jeg hadde tenkt at det skulle gå*». Stray og Sætras (2016, 287) moderator rolle handler om det å sikre åpen og fri meningsutveksling. Simons svar tyder på at han prøver å sikre meningsutveksling mellom elevene, men er også opptatt av at ingen vanskeliggjør andres mulighet til å delta. Samme kobling kan man gjøre med noen av svarene til Sølvi og Kristoffer.

«Jeg tenker som lærer må du være litt på vakt. Alt etter som hva man diskuterer, men for eksempel så er det ting som jeg er veldig varsom på i min klasse der jeg er helt på alerten. Jeg veldig på vakt hvis det skulle [skli ut].» (Sølvi)

«Noen ganger er jeg en ordstyrer som gir ordet til ulike elever og lar de snakke [...] Men så må man være bevist på å holde det litt i tøylene slik at det ikke sklir ut å ikke mister tråen helt» (Kristoffer)

Alle tre er opptatt av å la elevene diskutere, men er på vakt om det er noen som vanskeliggjør andres mulighet til å delta i diskusjon. Sølvi legger til dette «som lærer har man ett stort ansvar i å se til at diskusjon ikke blir støtende, ødeleggende eller negativ for noen parter». Dette oppsummerer rollen som moderator, hvor man må passe på at elever ikke vanskeliggjør andre elevers mulighet til å ta del i diskusjonen (Stray & Sætra, 2016, s. 287).

En annen rolle som alle passer inn i, basert på svarene deres, er rollen som advokat (Stray & Sætra, 2016, s. 290). Simon og Kristoffer viser tegn til advokatrollen gjennom like eksempler. Simon minnes en diskusjon hvor elevene er påstått en ting basert på noe de hadde sett i sosiale medier, men så utfordrer han elevene med å argumentere imot. Det ender med at han ber elevene sjekke kildene deres for å se om det de mener stemmer. Dette er egentlig en blanding av advokatrollen og motivatorrollen, hvor Simon prøver å belyse diskusjonen fra ett annet ståsted og samtidig motiverer elevene til å innhente mer informasjon på temaet. Kristoffer eksempel stammer fra timen jeg observerte hvor noen elever spilte en parodisang om Hitler.

«[...] jeg hører ikke teksten på låten når jeg hører den første gangen, men jeg skjønner at det er noe som de synes er artig og er opptatt av. Jeg kjenner de guttene og skjønner at det er et eller annet som er tabu på et eller annet vis. Derfor så tar jeg den, det var ikke planen å ta det der og da, men jeg prøver å ta de seriøst og ta den opp, også prøve å snakke om det på en ordentlig måte istedenfor å bare tullen den bort eller bare avvise det.» (Kristoffer)

Sølvi har en litt annen tilnærming til advokatrollen, hun sa «noen ganger provosere jeg dem, sånn at dem føler «det her finner jeg meg ikke i, dette må jeg forsvare». At de føler at dette ikke er greit». Sølvi argumenterer mot det elevene mener for å skape diskusjon. Selv om alle handler forskjellig, kan man si at alle tre benytter seg av advokatrollen. Advokatrollen handler om å belyse saken som diskuteres fra sider som elevene ikke belyser (Stray & Sætra, 2016, s. 290).

Det som er interessant er at ut fra svarene i intervjuet kan det virke som om det bare er Sølvi som benytter seg av fasilitørrollen. Dette gjør hun ved å benytte seg av åpne spørsmål hvor det ikke alltid er noen entydige svar, på den måten legger hun til rette for at ulike meninger

skal komme fram (Stray & Sætra, 2016, s. 289). Dette kan føre til flere ulike svar fra elevene som kan være motsigende og være med på å starte meningsbrytninger. Men selv om Simon og Kristoffer sine svar ikke tydet på at de benyttet seg av fasilitørrollen observerte jeg, som jeg har skrevet om i observasjonen av Simon og Kristoffer, at de gikk inn i fasilitørroller likevel.

Rollen som motivator (Stray & Sætra, 2016, s. 291) benytter også alle seg av, men Sølvis svar i intervjuet tydet ikke på dette, det observerte jeg. Simon og Kristoffers svar samsvarte med motivatorrollen. Kristoffer sa det slikt «først og fremst prøver jeg å ta folk seriøst. Prøver å ta dem seriøst.». Ved å ta elevene seriøst er man nødt til å sette seg inn i elevenes situasjon og hjelpe dem om de skulle trenge veiledning eller har spørsmål omkring ett tema. Simons svar kan kobles på til motivatorrollen på en litt annen måte, han sier

«jeg tar ikke kampen der og da. Jeg må først være forberedt, så jeg legger det diskusjonen dø, men ikke glemt. [...] jeg gjør ikke noe fornuftig med å si at jeg ikke godtar det, du må heller få dem til å skjønne det.» (Simon)

Gjennom å legge en diskusjon dø, gir man seg selv mulighet til å tilegne seg mer informasjon og kunnskap om diskusjon. Dette gjør at man kan forbedre argumentet sitt for hvorfor noe er som det er. Simon sa seinere i intervjuet at han er opptatt av komme tilbake til en diskusjon han har lagt dø for å kunne tenke seg godt gjennom det han ønsker å si. Det kan igjen sees på som ett trekk ved rollen som forbilde hvor man modellerer hvordan man ønsker at elevene skal handle (Stray & Sætra, 2016, s. 292). Simon sier at han ønsker at elevene skal lære seg å «tenke gjennom hva det er de sier». Ved å gjøre det selv, også ved å legge en diskusjon dø en dag, viser han at han reflekterer over saken. Forbilderrollen var det bare Simon som benyttet seg av.

#### **4.2.2 utfordringer knyttet til meningsbrytninger i klasserommet**

Det å undersøke hvilke utfordringer lærere opplever i arbeid med meningsbrytninger kan ha betydning for hva de gjør og hvordan de legger opp undervisningen sin. I dette delkapittelet blir jeg å se på de ulike utfordringene de opplever.

Noe alle tre trakk fram som en utfordring er at elevene kan bli stille og undervisningen får ett preg av å bli en monolog som Simon sier.

«Jeg vil jo veldig gjerne høre ytringene deres, det er jo egentlig det som er drømmen. Jeg er jo vant med klasserom som er lett for å bli en monolog og du er lærer som står og styrer.» (Simon)

Simon mener noe av grunnen til stille klasserom er at elevene ikke er interessert i temaet som prates om eller at dagsformen til elevene hemmer de i å delta. Kristoffer trekker fram politisk korrekthet som en årsak til at elevene holder tilbake i undervisningen. Elevene ønsker ikke å bryte med den offentlige konsensusen som er i klasserommet. Han sa også at det ikke nødvendigvis er sann at det bare er en redsel for å være uenig med medelever, men også læreren. Sølvi sa noe lignende som Kristoffer «Jeg opplever det som en utfordring at alle skal tørre å si noe». Hun sa også at det kan framstå som om klassen er muntlig aktiv, men at dette kommer av at det er noen elever som er flink til å ta ordet. Som Kristoffer så mener Sølvi at noen av elevene hennes ønsker å svare riktig selv når det ikke nødvendigvis er noe riktig svar.

«de har litt sånn flinke-pike-syndrom noen av dem. De skal ha tenkt så nøye gjennom det, være så sikker på det er rett, de skal være så sikre på at det de sier nå holder vann, det er ikke noen som kan argumentere meg ned.» (Sølvi)

Det at det er tause klasserom kan tyde på en usikkerhet blant elevene. Usikkerheten kan komme av flere ting, blant annet at elevene mangler kunnskap innenfor det aktuelle temaet eller at klasserommet ikke virker trygt nok til å dele sine meninger. En annen årsak er at elevene prøver å svare det de tror lærerne vil høre, dette er noe alle tre har opplevd. Dette kan føre til at elevene enten er stille fordi de ikke vet svaret eller fordi deres mening ikke stemmer med lærerens mening. Sølvi opplever at elevene kan vegre seg fra å delta i diskusjoner på grunn av kunnskapsmangel,

«noen av de sier «du må bare spørre meg Sølvi, ofte kan jeg svare på det eller bli med på det, men det er så vanskelig å måtte rekke opp hånda også vente på at det blir min tur». Så i dag spurte jeg en elev om noe, men hun kunne ikke svare på det. Da tenker jeg at det var dumt egentlig, for det hadde vært så mye bedre om hun kunne ha svart på det.» (Sølvi)

Som jeg viste tidligere er Kristoffer opptatt av at elevene både lærer seg å reflektere, diskutere og vise respekt for hverandre i en diskusjon. Han peker på det å vise respekt for hverandre som en utfordring i klasserommet.

«ofte er det en utfordring å formulere saklige argumenter for det de står for, de mangler kanskje språket og begrepene. De sitter med en eller annen følelse så kaster de ut et ord også klarer de ikke å argumentere hverken for eller imot.» (Kristoffer)

Det kan tyde på at Kristoffer har fokus på alle tre sidene av demokratilæring, opplæring om, for og gjennom demokrati. Elevene må lære seg hvordan de skal diskutere og hvordan de skal forholde seg til andre i en diskusjon. Gjennom å tilegne seg kunnskap har man bedre grunnlag for å komme med en meningsytring. Om man ikke har kunnskap om temaet man diskuterer er det vanskelig å ta stilling til diskusjonen.

En annen utfordring som trekkes fram er at elevene sliter med å holde seg saklig i diskusjoner og knytter det til umodenhet. Kristoffer sa det slikt, «En utfordring er saklighet og respekt for andre, at man har det i bånd, at man må snakke om andre på en ordentlig måte, og det er ikke alltid ungdommene så flink på». Dette er noe både Simon og Sølvi også merker. Simon sa at en utfordring er at diskusjonene kan ende i personangrep, at elevene glemmer saken. Mens Sølvi ser forskjell i klassen på modenhet, «elevene er jo utrolig forskjellig i utviklingsstadiet sitt, vi har elever som sitt i klasserommet som kan framstå som voksen. Mens noen fortsatt er veldig umoden, det kan være års forskjell imellom dem.». Kristoffer merker også denne umodenheten blant elevene. Umodenheten kommer til syne når elevene argumenterer for noe de synes er morsomt eller kult framfor å reflektere rundt saken.

Den siste utfordringen jeg skal trekke fram handler om tid som er til rådighet. Det er Kristoffer som snakket om det. Han sa at han ønsker konstruktive diskusjoner og meningsbrytninger i klasserommet, men at det er tidkrevende.

«Jeg ønsker å ha konstruktive diskusjoner og meningsbrytninger i klasserommet, men som sagt man må ikke glemme at det må veies opp mot perspektivet tid. [...] når du da får en meningsytring i klasserommet som du skulle tatt tak i, men så må du slå det ned for det har vi ikke tid til å diskutere nå.» (Kristoffer)

Han viser til at læreplan i samfunnsfag er stor sammenlignet med hvor mye undervisning det er i samfunnsfag. Elevene skal vurderes etter mange kompetansemål, så da er det ikke så mye tid til å ta diskusjoner når de oppstår. Men han poengterer at han prøver å ta de når det er en åpning i timeplanen for det, sånn som i den timen jeg observerte. Det var en avsluttende time hvor det var rom for diskusjon, derfor tok han diskusjonen med klassen om sangen som ble

spilt. Dette gjør det vanskelig å følge Aashamar et al. (2018) sin strategi om å gi elevene tid til å gå i dybden i diskusjoner.

### **4.2.3 Tematikk og arbeidsmåter som er egnet for meningsbrytninger**

I dette delkapittelet skal jeg presentere hvordan informantene jobber for at elevene lærer å håndtere meningsbrytninger. Her vil lærernes tanker om tematikker og arbeidsmåter bli presentert. I det forrige delkapitlet var informantene innom «lite interesse» som årsak til hvorfor elevene ikke deltok i diskusjoner i klasserommet. Noen av spørsmålene var knyttet til hva som skapte meningsbrytninger i klasserommene til lærerne. Det kom fram flere tematikker som kunne skape meningsbrytninger.

Det ble også nevnt i forrige delkapittel at det er en utfordring at elever ikke tar del i timen muntlig og at undervisningen kan virke som en monolog fra læreren. Det kan altså virke som om det er vanskelig å legge opp til diskusjoner og be elevene være uenig. Derfor er alle tre opptatt av å ta tak i diskusjoner når de oppstår, og bygge opp under dem. Sølvi sa det slikt, «en meningsbrytning som oppstår spontant kan ikke flyttes til et annet tidspunkt. Det er her og nå elevene er interessert i diskusjonen.». Man må gripe diskusjonene når de oppstår og ikke stoppe de ifølge Sølvi. Simon og Kristoffer har lignende tanker om spontane diskusjoner.

En måte å framme ulike meninger i klasserommet, som alle tre snakker om, er å ikke avsløre deres standpunkt i forhold til et tema. Alle tre sier at de er nøye på å ikke si hva de mener for å ikke påvirke elevene. Kristoffer sa at det til tider kan være vanskelig å holde seg nøytral når elevene diskuterer. Sølvi sa at hun kan poengtere for elevene at det ikke er noe entydig svar på et spørsmål hun stiller, men heller kanskje syv forskjellige svar. Dette samsvarer med det Ovat (2022, s. 64) fant ut i sin masteroppgave, at lærerne i hennes studie holdt seg nøytral på grunn av det skjeve maktforholdet som er mellom lærer og elev.

Simon og Sølvi var tydelig på at det som skapte meningsbrytninger i deres timer var om undervisningen var rettet mot elevenes interesser eller ting som angår dem. «Du må treffe dem innenfor et område de er opptatt av og da kan diskusjonen komme» (Simon). «Jeg prøver å invitere til diskusjoner, alt fra ting som angår dem her på skolen til hvorfor de må levere mobiltelefonene. [...] De er mest opptatt av det som skjer akkurat her og nå.» (Sølvi). Simon og Sølvi opplever altså at elevene er mer engasjert om undervisningen er rettet mot dem, dette er ett av kjennetegnene ved dialogpedagogikk, at undervisningen skal knyttes opp mot elevenes

interesser (Imsen, 2020, s. 369). Kristoffer sa at historietemaene er engasjerende for elevene, men tenker at det kan ha noe med hvordan han selv er mer engasjert rundt de temaene.

«Men jeg opplever kanskje i år at historie har svingt mer, mere engasjerende. Det har jeg opplevd tidligere og, at det fenger ofte elevene, men det kan jo fort ha noe med meg å gjøre. Hvordan jeg angriper ting og hvordan jeg framstiller ting. At jeg er flinkere til å skape engasjement når det kommer til historie enn det gjelder individ og samfunn, jeg vet ikke.» (Kristoffer)

Selv om Kristoffer sa at han opplever at historiedelen mer engasjerende enn samfunnskunnskapsdelen i samfunnsfag er han enig med Simon og Sølvi i at samfunnskunnskapstemaene også kan skape meningsbrytninger. Simon sa at de noen ganger pleier å se på nyhetene, og det kan føre til diskusjoner når de prater om nyhetene i ettertid. Sølvi er mener for at hele samfunnsfag kan skape meningsbrytninger og sa det slikt «De reint samfunnsfaglige er jo helt opplagt, det med demokrati og medborgerskap. Jeg tror også alle de historiske temaene egner seg. Jeg tror man kan få både meninger og meningsbrytninger av alt.». Men hun sa også at det er de dagsaktuelle temaene som skaper flest meningsbrytninger i hennes klasse.

På spørsmål om hvordan de mener elevene lærer å håndtere meningsbrytninger mener alle tre at man må jobbe slik at elevene lærer seg å respektere hverandre og deres meninger. Simon mener at det er viktig at elevene lærer seg å forholde seg til saken når de diskuterer, det vil gjøre at elevene blir trygge på hverandre. Kristoffer sa dette med tanke på å skape meningsbrytninger i klasserommet.

«Jeg tenker man må først og fremst organisere klasserommet sånn at folk får tid til å snakke, at de som snakker får tid til å snakke ferdig og lære å lytte på andre. Forstå at det å lytte ikke nødvendigvis er det samme som å høre, men å lytte er å prøve å høre etter og konsentrert prøve å skjønne hva den andre sier.» (Kristoffer)

Det Kristoffer er inne på er at å ha en positiv meningsbrytning handler om å anerkjenne den andres rett til å mene noe annet enn deg selv, slik både Mouffe og Habermas snakker om innenfor sine demokratitilnærminger (Aashamar, 2021; Solhaug, 2021b). Dette støtter også opp Ovatt (2022, s. 63) og Aasrum (2020, s. 70) sine funn om viktigheten av trygghet og respekt i klasserommet. Det er også ett av kriteriene for bruk av deliberative diskusjoner i klasserommet som Englund har skissert (Aashamar, 2021, s. 97).

Simon mener det å diskutere ting de har lest eller sett, som nyhetene, er en god måte å starte meningsutvekslinger. Han er også tydelig på at det ikke er noe tydelig svar på hva som fremmer meningsbrytninger.

«Det er ikke noe entydig svar på [hva som skaper meningsbrytninger]. Av og til kan det være i samfunnsfag jeg leser et kapittel også stopper opp å spør om et ord eller et begrep også kan jeg be de om å oppsummere og spørre «hva tenker dere?»» (Simon)

Sølvi kommer med en konkret arbeidsmetode som hun bruker får at elevene skal ta del i diskusjoner, hun sa «Jeg legger opp sånn at vi skal ha mye muntlig aktivitet. [...] De er mye mer aktive når de er i grupper. De kan begynne med de de er trygge på, også gradvis tilføre andre elever». Dette er noe som jeg også observerte i Simon og Kristoffer sin klasse, at elevene virket mer interessert i å diskutere når de var i mindre grupper. Men Sølvi forklarer en mer strukturert måte som hun benytter seg av for å skape diskusjoner.

«Jeg legger opp sånn at vi skal ha mye muntlig aktivitet. [...] De er mye mer aktive når de er i grupper. Vi har kafedialog. Vi gjør det på den her måten, i en vanlig klasse så har vi kanskje 8-10 forskjellige saker som skal diskuteres. Alle står i midten også skal de gå ut til en stasjon, ikke mer enn tre eller fire på hver stasjon. På hver stasjon ligg det ett ark, der skal det skrives stikkord eller hva de kommer fram til. Da diskuterer de i små grupper og de diskuterer med forskjellige folk. Da må også de usikre diskutere med andre, men samtidig er det i små grupper, det funker veldig bra på dem. De liker denne måten å jobbe på. Også bruke vi å ha en oppsummering til slutt der jeg kan ta tre til fire av de her spørsmålene og diskutere i plenum og da er det veldig mange flere som er med.» (Sølvi)

Det er flere fordeler ved denne måten å jobbe på som også ligner på arbeidsmåten Iversen (2020, s. 94-95) beskrev, hvor elevene sitter i grupper og vurderer påstander. Ved å la elevene jobbe i mindre grupper ufarliggjøres det å prate. Meningene som blir delt der blir bare hørt av de på gruppen. Når det presenteres trenger ikke hver enkelt elev å stå alene for det de mener, men presenterer meningen på vegne av alle på gruppen. Og som Sølvi sier så blir elevene tryggere på hverandre gradvis og kan senere jobbe i større grupper. Det jeg observerte var at Simon og Kristoffer også benyttet seg av gruppearbeid. Gruppearbeidet virket å framme diskusjoner, det strider mot det Mercer og Littleton (2007, s. 30) sier om gruppearbeid. Det



mener at gruppearbeid er uproduktivt med mindre det er jobbet med tillit og respekt i klasserommet.

Simon og Kristoffer snakker om begrepslæring som en del av det å skape meningsbrytninger. Simon sa det slikt på spørsmål om meningsbrytninger er ønskelig, «så lenge det fører til at folk skjønner hva det er snakk om, så tenker jeg at det er kjempebra, men det er masse begreper i samfunnsfag som de må ha på plass». Han prater om at elevene må forstå hva det er de snakker om for å kunne ha en konstruktiv diskusjon. Gjennom å tilegne seg kunnskap har man bedre mulighet til å reflektere rundt en sak, og det er jo det demokrati og medborgerskap handler om i samfunnsfag, å utvikle kunnskap for å skape og delta i demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Det siste jeg vil trekke fram fra intervjuene er lærernes tanker rundt hva det vil si å håndtere meningsbrytninger. De er alle enig i at det handler om å vise respekt for andre og deres mening i en meningsbrytning. Simon sier at elevene må lære seg hvordan de skal reagere på en mening de er uenig i, ikke angripe person, men heller utfordre argumentet som personen kommer med. Kristoffer svarer lignende, men trekker fram det   lytte som en egenskap som er knyttet til å håndtere meningsbrytninger. Sølvi sier at det å håndtere meningsbrytninger er en egenskap som må øves opp, som gjør at elever blir komfortable med å ta del i diskusjoner i ulike deler av samfunnet.

«Jeg tenker hele hensikten med samfunnsfaget det er at du skal øve deg, ruste deg, trene deg på å kunne bli en samfunnsdeltaker. At du kan delta i debatter og delta i demokratiet sammen med andre som har lik mening som deg og som har andre meninger enn deg.» (Sølvi)

Samlet beskriver de hva demokratisk kompetanse er ifølge Ludvigsen-utvalget. det å kinne samhandle med andre, delta i diskusjoner, lytte og vise respekt for andres meninger (NOU 2015: 8). Basert på lærernes svar så mener de at det å håndtere meningsbrytninger er en egenskap innenfor demokratisk kompetanse.



## 5 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å vise hvordan lærere tenker at elever lærer å håndtere meningsbrytninger, og hvordan lærere legger opp undervisningen for at elever lærer å håndtere meningsbrytninger. Problemstillingen for denne studien, som jeg har forsøkt å svare på, lyder som følger: «*Hvordan legger tre samfunnsfaglærere til rette for at elever lærer å håndtere meningsbrytninger?*». For å svare på problemstillingen brukte jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken tematikk egner seg for å skape meningsbrytninger?
- Hvilke utfordringer opplever lærere i forbindelse med meningsbrytninger?
- Hvilke roller inntar lærerne for å skape meningsbrytninger?
- Søker lærerne bevist å lære elevene å håndtere meningsbrytninger?

Jeg oppsummerer de fire hovedfunnene ved å trekke fram lærernes refleksjoner rundt temaet meningsbrytninger og observasjoner jeg gjorde av lærerne. Etter det vil peke på didaktiske implikasjoner studien kan ha for samfunnsfag, og til slutt komme med forslag til videre forskning.

### 5.1 Oppsummering av funn

Det første funnet er at informantene opplever at det er en del utfordringer knyttet med å lære elevene å håndtere meningsbrytninger. Lærerne var åpne om at det fantes utfordringer knyttet til å skape meningsbrytninger i klasserommet. I observasjon av samtlige lærere hadde de vansker med å skape diskusjoner i plenum, hvor læreren står framme og prøver å få elevene til å dele sine meninger med hele klassen. Dette sa de også i intervjuet at var en utfordring, de hadde ulike grunner til det. Blant annet lite kunnskap om temaet blir diskutert, nervøse elever, elevenes dagsform og lite interesse for temaet som blir diskutert. En annen ting som kom fram i alle intervjuene er at elevene sliter å holde seg saklig og det er noe som må jobbes med. Og i en forlengelse av å holde seg saklig, er alle tre innom det at elevene kan være umodne i meningsbrytninger. Kristoffer trakk også fram tid som en utfordring som kan hemme meningsbrytninger, men at han prøver å ta tak i dem når de oppstår.

Det andre funne handler om hvordan lærerne legger opp undervisningen for at elevene lærer å håndtere meningsbrytninger, det handler både om tematikken som brukes og hvilke didaktiske valg de tar. Ifølge informantene er det flere tematikker innenfor samfunnsfag som

er egnet for å skape meningsbrytninger, Sølvi mener alle temaer egentlig egner seg. Mer spesifikt er informantene enig i at samfunnskunnskapstemaene passer bra, det fordi svarene ikke alltid er svart/hvitt. Det er egentlig ett kjennetegn ved samfunnsfag at mange av temaene er åpen for diskusjon, noe som kan føre til meningsbrytninger. Simon og Sølvi er samstemte i at dagsaktuelle temaer og temaer som elevene er interessert i kan skape meningsbrytninger. Kristoffer mener at hans holdning til tematikken som undervises spiller en rolle elevenes holdning. Han føler at historietemaene har skapt diskusjoner og tenker at grunnen til det fordi han er mer interessert i de temaene enn andre temaer innenfor samfunnsfag.

Hvordan lærerne legger opp undervisningen for å framme meningsbrytninger kom også fram i observasjonene og intervjuene. Sølvi sa hun opplevde suksess med å gjennomføre kafedialog, som er en form for gruppearbeid hvor man diskuterer ulike saker knyttet til ett tema. Det kom fram i observasjonene at Simon og Kristoffer også benyttet seg av gruppearbeid som måte å jobbe på. I observasjonene virket det som om elevene diskuterte mer i gruppearbeidet enn i plenumsdiskusjonene som både skjedde før og etter gruppearbeidet i begge undervisningene. Kristoffer sa ellers at han er opptatt av at elevene lærte seg å utvikle argumenter og lærte seg å lytte til andre, han mener at det vil gjøre elevene bedre rustet til å håndtere meningsbrytninger. Simon snakket også om å utvikle egenskaper, men han nevnte det å lære seg å argumentere om saken og ikke angripe person man diskuterer med. Det jeg observerte i alle timene var at lærerne benyttet seg av åpne spørsmål for å få elevene til å presentere sine meninger. Det kom også fram i intervjuene med Simon og Sølvi at de benytter seg bevisst av åpne spørsmål for å framme elevenes meninger.

Det tredje funnet handler om hvilke roller lærerne inntar for at elever lærer å håndtere meningsbrytninger. Basert på observasjonene og intervjuene av Simon, Kristoffer og Sølvi ser man at de benytter seg flere roller basert på hva konteksten er. Simon benyttet seg av fasilitørrollen når han snakket til hele klassen om nyhetene de hadde sett, mens når elevene jobbet i grupper endret han til motivatorrollen. Ut fra mine observasjoner var det når Simon var motivator at de fleste diskusjonene oppsto, da benyttet han seg av åpne spørsmål som fikk elevene til å starte en tankeprosess som de diskuterte seg imellom.

Kristoffer inntok rollen som advokat når han diskuterte sangen i starten av timen, hvor han prøvde å belyse sider ved sangen som kanskje ikke elevene hadde sett. Det virket midlertidig som om elevene ikke forsto at Kristoffer godtok at de likte sangen, og dermed ble elevene usikre i hvordan de skulle håndtere hele sekvensen. Når Kristoffer endret fokuset for timen til

det den egentlig skulle handle om, byttet han rolle. I fellesdiskusjonen som skjedde i slutten av timen om hvorvidt spillet de hadde spilt var nyttig gikk Kristoffer inn i en fasilitørrolle hvor han prøvde å mane elevene til å presentere sine meninger.

Sølvi benyttet seg også av to roller i løpet av timen. Når elevene leste i kapitlet om den kalde krigen var Sølvi motivator hvor hun hjalp elever som trengte hjelp, enten ved å gi svar eller hjelpe de til å finne ut av det de lurte på. Under plenumsarbeidet var Sølvi fasilitør, under denne delen la hun til rette for at elevene skulle kunne dele sine synspunkt om de ulike hendelsene som ble presentert. Helt avslutningsvis i Sølvi sin time var hun igjen en motivator, men det virket ikke som hun klarte å hjelpe eleven som trengte hjelp.

Ut fra observasjonene mine virker det som om alle lærerne benytter seg av fasilitørrollen i plenumsarbeid, mens rollen som motivator brukes i gruppearbeid, slik jeg så hos Simon og Sølvi. Men som jeg presenterte i analysen i intervjuene så benyttet de seg av flere roller enn det jeg så i timene jeg observerte. Alle tre svarte på en måte som tydet på at de brukte en form for moderatorrollen. De er opptatt av å la elevene diskutere så lenge de diskuterer saken og ikke sklir ut og det ender med personangrep, som Simon sa, «det viktigste er at man tar saken og ikke person». En annen rolle alle benytter seg av basert på svarene i intervjuet, er rollen som advokat. Simon og Kristoffer bruker den likt hvor de utfordrer elevenes mening og stille spørsmål ved argumentene deres. Sølvi på den andre siden sa hun bevisst provoserte elevene til å gå inn i en slags forsvarsmodus for å forsvare sitt standpunkt. Begge måtene oppnår det advokatrollen skal, altså å belyse den aktuelle saken fra flere sider.

Det som kom fram i intervjuet med Sølvi var at hun også brukte fasilitørrollen. Dette gjorde hun ved å stille åpne spørsmål som får elevene til å dele sine synspunkt rundt saken som diskuteres. Simon virker å være den eneste av informantene som benytter seg av forbilderrollen. Det gjør han ved å modellere hvordan han reflekterer rundt en sak og kan gjerne legge en diskusjon dør for å få mer informasjon om saken for så å ta den opp seinere.

Det fjerde og siste funnet handler om hvorvidt lærerne bevist underviste for at elevene lærer å håndtere meningsbrytninger. Ut fra svarene i intervjuene og observasjonene så kan det tyde på at lærerne i denne studien underviser om meningsbrytninger bevist. I alle tre observasjonstimene prøvde de å legge til rette for meningsbrytninger i klasserommet, men med blandet hell. Det virket som om meningsbrytningene i større grad skjedde i mindre grupper enn i plenum. Alle tre er tydelig på at de ønsker meningsbrytninger i klasserommet,

men at det er krevende. De trekker fram de samme egenskapene som NOU 2015: 8 presenterte i forbindelse med demokratisk kompetanse. Samhandle med andre, ytre egne meninger, delta i diskusjon, lytte og vise respekt for andres meninger og synspunkt.

Simon påpeker at det er viktig at elever lærer å håndtere meningsbrytninger fordi det utvikler elevenes refleksjonsegenskaper. Kristoffer trekker fram det å kunne lytte som en viktig egenskap som må trenes opp for å kunne håndtere meningsbrytninger. Mens Sølvi mener at det er viktig at elevene lærer å håndtere meningsbrytninger for å bli aktive medborgere tar del i samfunnet og føre demokratiet videre.

## **5.2 Didaktiske implikasjoner**

Hvilke didaktiske implikasjoner er knyttet til disse funnene? Det å lære å håndtere meningsbrytninger krever erfaring med meningsbrytninger. Og som med mye annet må man få prøve og feile. Dette kan føre til at lærere mister kontroll når det oppstår meningsbrytninger, derfor kan det være lurt å tenke over hvordan man skal håndtere det. Det setter også krav til gode klassemiljø som tåler uenighet i klasserommet, men da blir spørsmålet hvordan skal man lære å håndtere meningsbrytninger i klasserom med et dårlig klassemiljø?

## **5.3 Forslag til videre forskning**

Om man har tid kunne det vært interessant å gjøre en større studie om hvordan lærere jobber får å skape aktive medborgere. Det kan også være interessant å rette søkelyset mot hvilke resurser som er tilgjengelig for å hjelpe lærere med å lære elever å håndtere meningsbrytninger. I kapitlet over (5.2 Didaktiske implikasjoner) spurte jeg hvordan skal man lære å håndtere meningsbrytninger i klasserom med et dårlig klassemiljø, det kan være av interesse å forske på ha lærere gjør for å skape trygge klasserom i en tid hvor ytringsfriheten er truet,

En framtidig studie som er lik denne bare rettet mot elevene kan være interessant, hvordan opplever elevene samfunnsfagundervisningen med tanke på meningsbrytninger? Hva er det som engasjerer elever til å ta del i diskusjoner, eventuelt hva er det som gjør at elevene ikke tar del i diskusjoner? Dette kan gi kunnskap om elevenes forståelse av hvordan meningsbrytninger oppstår som igjen kan brukes for å rette undervisningen mot det å håndtere meningsbrytninger.

## Referanseliste

- Arthur, J. & Wright, D. (2013). *Teaching Citizenship in the Secondary School*. Taylor & Francis. <https://akademika.vitalsource.com/books/9781134130573>
- Brousseau, H. & Warfield, V. (2014). Didactical Contract and the Teaching and Learning of Science. I R. Gunstone (Red.), *Encyclopedia of Science Education* (s. 316-321). Springer. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-007-6165-0\\_93-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-007-6165-0_93-2)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed. utg.). Routledge.
- Dalland, C., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11-29). Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Hovde, K.-O., Svensson, P. & Thorsen, D. E. (2022, 18. november). Demokrati. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/versionview/1738566>
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svargård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge* (NOVA rapport nr 15/17). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5935/Kort-oppsummert-1-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2020). *Uenighetsfellesskap : blick på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 50-68). Universitetsforlaget.
- Knutsen, C. H. (2021). *Demokrati og diktatur*. Fagbokforlaget.

- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 10. oktober). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Meningsbrytning. (u.å.). I *NAOB – Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 17. april 2023 fra <https://naob.no/ordbok/meningsbrytning>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking : a sociocultural approach*. Routledge. <https://doi.org/https://doi-org.mime.uit.no/10.4324/9780203946657>
- NOU 2011: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. 1.-o. i. Barne-. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/pdfs/nou201120110020000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ovat, I. S. (2022). *Gjemte eller glemte meninger i klasserommet? - En kvalitativ studie av lærernes håndtering av meningsmotstand og uenighetsfellesskap i samfunnskunnskap* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Peräkylä, A. (2016). Validity in Qualitative Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (4. utg., s. 329-446). SAGE.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (6. utg.). SAGE.
- Solhaug, T. (2021a). Demokrati, medborgerskap og didaktikk. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet - Demokratiet i skolen* (2. utg., s. 222-239). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2021b). Demokratibegrepet i skolen. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet - Demokratiet i skolen* (2. utg., s. 33-46). Universitetsforlaget.



- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforl.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering – Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic studies in education*, 36(4), 279-294. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-104). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2021). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Aashamar, P. N. (2021). Demokratilæring i praksis - dialogbasert undervisning i samfunnsfagene. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 92-112). Universitetsforlaget.
- Aashamar, P. N., Mathe, N. E. H. & Brevik, L. M. (2018). Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet. I T. Brøyn (Red.), *Bedre skole 3/2018* (s. 31-35). Utdanningsforbundet.
- Aasrum, V. O. (2020). *Samfunnsfag som øvingsarena - Læreres erfaringer med å forebygge og håndtere kontroversielle holdninger* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Observasjonsskjema

<b>Tidspunkt:</b> <b>Dato:</b>	Rammer for timen:	Mitt fokus: Lærer, meningsbrytninger	
<b>Tid:</b>	<b>Observasjon:</b>	<b>Tolkning:</b>	<b>Aktører:</b>

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

Enkeltintervjuer for å få oppfatningen til samfunnsfaglærere omkring begrepet meningsbrytning, og hvordan elever lærer å håndtere meningsbrytninger. Intervjuene skal bli tatt opp, for så å bli transkribert.

Når jeg snakker om meningsbrytninger/ytringer, er det knyttet til samfunnsfaglige diskusjoner. Ikke andre hverdagslige diskusjoner som ordensreglement eller mobilbruk i timen osv.

### Introspørsmål

- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du undervist som samfunnsfaglærer?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvordan definerer du meningsytringer?
- Hvordan definerer du meningsbrytninger?

### Egen praksis

1. Legger du opp undervisningen for at meningsytringer skal framkomme?
2. Opplever du at meningsytringer oppstår mellom elever i klasserommet?
3. Er det ønskelig med meningsbrytninger i samfunnsfagundervisningen?
4. Hva fører til meningsytringer/brytninger i din samfunnsfagundervisning?
5. Hvilke utfordringer opplever du ved meningsbrytninger i klasserommet?
6. Hvordan håndterer du meningsbrytninger i klasserommet?

### Egen refleksjon

7. Hvilke tanker har du omkring dette temaet, at elever skal lære å håndtere meningsbrytninger?
8. Hvordan kan elever lære å håndtere meningsbrytninger, tror du?
9. Er det noen temaer som egner seg for meningsytringer og meningsbrytninger?

## Vedlegg 3: Samtykkeskjema til informanter

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Å håndtere meningsbrytninger i samfunnsfag*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forstå *hvordan samfunnsfaglære øver elever i å håndtere meningsbrytninger*. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Prosjektet er en masteravhandling.

Formålet med masteravhandlingen er å undersøke samfunnsfaglæreres forståelse av hvordan elever lærer å håndtere meningsbrytninger. I tillegg ønsker jeg å undersøke hvilket undervisningsvalg lærerne tar for å fremme elevens evne til å håndtere meningsbrytninger. Dette er bakgrunnen for at jeg ønsker å observere og intervjuere lærere for å få innblikk i hvordan de tolker dette og hvordan de underviser for at elever lærer å håndtere meningsbrytninger.

Problemstillingen jeg ønsker å svare på er som følger:

- *Hvordan legger samfunnsfaglærere til rette for at elever lærer å håndtere meningsbrytninger?*

I tillegg til problemstillingen har jeg laget noen forskningsspørsmål:

- *Hvordan velger lærere tema for å skape meningsbrytninger?*
- *Hvilken rolle inntar lærerne ved meningsbrytninger i klasserommet?*
- *Er lærerne bevisst på undervisningsvalgene de tar for å fremme elevens evne til å håndtere meningsbrytninger?*

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

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø

Masterkandidat, David Bakkejord

Veileder, Lena Ingilæ Landsem  
er ansvarlig for prosjektet.

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

Utvalget for denne datainnsamlingen er basert på disse kriteriene:

- Samfunnsfaglærer ved ungdomsskole
- Jobber på en ungdomsskole i Alta

For å kunne gi svar på forskningsspørsmålet er det viktig at dataen stammer fra lærere og klasser som jobber med samfunnsfag.

Denne henvendelsen er sendt til alle samfunnsfaglærere ved ungdomsskoler i Alta.

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

Om du velger å delta i dette forskningsprosjektet, betyr det at du lar masterstudenten delta i din samfunnsfagundervisning som en ikke-deltagende observatør. Studenten/jeg vil også gjøre et forskningsintervju i etterkant av observasjonen som tar ca. 30 minutter. I intervjuet vil du få spørsmål om dine refleksjoner, tanker og erfaringer forbundet med meningsbrytninger i klasserommet. Spørsmålene vil bli sendt til deg som deltaker i forkant av intervjuet. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak for så å bli transkribert, mens observasjonene vil bli notert for hånd.

I masteravhandlingen vil du bli anonymisert ved at ditt navn vil bli endret til en kode eller et fiktivt navn. Det er kun svarene fra

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om 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 opplysningene blir oppbevart**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet.

Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som har tilgang på datamaterialet, er David Bakkejord (masterkandidat) og Lena Ingilæ Landsem (veileder og universitetslektor ved UiT).

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil navn og kontaktopplysningene dine være erstattet med et fiktivt navn eller en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrig data.

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

Personopplysningene, dvs informasjon om intervjuobjektet, lydopptak, transkripsjon og observasjonsnotater, vil bli slettet etter masteravhandlingen er godkjent. Etter planen vil dette være i juni 2023.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT 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:

- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT
  - Epost: [studie-hsl-ilp@hjelp.uit.no](mailto:studie-hsl-ilp@hjelp.uit.no)
  - Telefon: 77 62 09 00
- Veileder, Lena Ingilæ Landsem

- Epost: [lena.i.landsem@uit.no](mailto:lana.i.landsem@uit.no)
- Telefon: 97 74 22 65
- Masterkandidat, David Bakkejord
  - Epost: [dba029@uit.no](mailto:dba029@uit.no)
  - Telefon: 99 41 82 99
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold
  - Epost: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)
  - Telefon: 77 64 63 22

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

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

Med vennlig hilsen

*Lena Ingilæ Landsem*  
(Veileder)

*David Bakkejord*  
(Masterkandidat)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Å håndtere meningsbrytninger i samfunnsfag*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et forskningsintervju
- å la masterkandidaten hente data gjennom observasjon av samfunnsfagundervisning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2023

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Hvordan legger samfunnsfaglærere til rette for at elever lærer å håndt...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
610427

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
08.12.2022

### Prosjekttittel

Hvordan legger samfunnsfaglærere til rette for at elever lærer å håndtere meningsbrytninger?

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig

David Bakkejord

### Student

David Bakkejord

### Prosjektperiode

22.08.2022 - 15.05.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.



