



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Dialogbasert undervisning i Samfunnsfag**

En kvalitativ studie om hvordan lærere erfarer og håndterer dialogbasert undervisning når kritisk tenkning skal oppøves hos elevene

Cecilie Mannsverk Dahl

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk, LER-3904, mai 2024



## Forord

Det å skrive en mastergradsoppgave har vært en lang og krevende prosess, samtidig som jeg har ervervet nyttig og verdifull kunnskap innenfor et viktig tema i samfunnsfag.

Jeg vil sende en stor takk til min veileder Lisbeth Berg Johanson for god veiledning, støtte og oppmuntringer. Takk til alle informanter som stilte opp og delte sine erfaringer med meg. Jeg vil også takke familie, venner og ikke minst min mann, Torgrim Dahl, som har bidratt med motivasjon hele året. Det skal sies at han også er den som har oppmuntret meg til å hive meg på skolebenken igjen etter 12 år i arbeidslivet. Uten deg er det tvilsomt at jeg hadde kastet meg ut i det jeg opplevde som nytt, skummelt og overbærende.

Jeg vil si meg enig i utsagnet; den som intet våger, intet vinner! Jeg har overraskende trivdes som student, men ser nå frem til å starte lærerkarrieren og ta i bruk all kunnskap og praksiserfaringer som jeg har fått gjennom flere fine år på UiT Norges arktiske universitet.

Alta, 14.mai 2024

Cecilie Mannsverk Dahl

## Sammendrag

Denne mastergradsoppgaven tar for seg dialogbasert undervisning i samfunnsfag, spesielt er studien spisset inn mot oppøving av kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser.

Gjennom kvalitative dybdeintervjuer av et utvalg samfunnsfaglærere ved en ungdomsskole har jeg hatt som mål å undersøke følgende problemstilling: «Hvordan forstår utvalgte samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet dialogbasert undervisning, og hvordan erfarer og håndterer de dialogbasert undervisning når kritisk tenkning skal oppøves hos elevene?».

Studien tar utgangspunkt i to forskningsspørsmål: 1) Hvilke erfaringer har samfunnsfaglæreren med dialogbasert undervisning og ulike typer dialoger? 2) Hvilke utfordringer og muligheter ligger i dialogbasert undervisning når det skal kobles til kritisk tenkning hos elevene? Det teoretiske rammeverk tar utgangspunkt i litteratur rundt kritisk tenkning og dialogbasert undervisning, kritisk tenkning og faginnhold, ulike dialogtyper i klasserommet, krav til argumenter og hvordan teori kan anvendes i praksis.

Intervjuene setter søkelys på lærerens forståelse av dialogbasert undervisning og kritisk tenkning, lærerens rolle, lærerens erfaringer med undervisningsmetoden, ulike dialogtyper og med å innlemme kritisk tenkning hos elevene gjennom dialog. Informantenes uttalelser indikerer at de er opptatte av å stille spørsmål i dialoger som får fram elevenes refleksjoner og forståelse, ulike perspektiv og hva som ligger til grunn for det de sier. Ulike spørsmål vil i denne sammenheng kunne bidra til ulike dialogtyper. Gruppestørrelse og gruppesammensetning fremmes som avgjørende for elevenes engasjement i dialoger. Valg av tema er også av stor betydning, det å finne ut hva elevene er opptatte av og hva som oppleves som relevant er et godt utgangspunkt for å oppnå engasjerte, kritisk tenkende og deltakende elever i dialoger. Gode relasjoner og et trygt og godt klassemiljø er det som legges til grunn for å lykkes med dialogbasert undervisning. Lærerne uttrykker at de ser på kritisk tenkning som en viktig målsetning, og at det er ofte i dialogen man kan fange opp og legge til rette for kritisk tenkning hos elevene.

Studien avdekker at det er en utbredt forståelse hos informantene at det å bedrive kritisk tenkning gjennom dialogiske praksiser ofte er avhengig av tema og av elevers kunnskapsnivå. Jeg stiller meg kritisk til synet på kunnskapens rolle og til en forståelse av kritisk tenkning som hovedsakelig setter søkelyset på kildekritikk, og argumenterer for at et slikt syn og en slik forståelse kan gjøre det utfordrende for læreren å realisere kritisk tenkning i praksis.



# Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon .....	1
1.1 Innledning .....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.3 Oppgavens struktur.....	3
1.4 Tidligere forskning .....	3
1.5 Hva nytt bringer jeg til feltet? .....	6
2. Teori .....	7
2.1 Hva er kritisk tenkning? .....	7
2.1.1 Kritisk tenkning og faginnhold .....	8
2.2 Kritisk tenkning og LK20 .....	9
2.3 Dialog og dialogbasert undervisning .....	11
2.4 Ulike dialogtyper i klasserommet .....	13
2.5 Utforskende dialoger .....	16
2.6 Krav til argumenter .....	18
2.7 Hvordan anvende teori i praksis? CLAE-prosjektet.....	18
3. Metode og metodiske begrunnelser .....	21
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	21
3.2 Kvalitativt intervju .....	22
3.3 Utvalgsstrategi .....	24
3.4 Intervjuguide og gjennomføring av intervju .....	25
3.5 Forskningsetikk .....	28
3.6 Analysemetode .....	29
3.7 Pålitelighet og gyldighet .....	31
4. Analyse og diskusjon .....	33
4.1 Lærerens forståelse av dialogbasert undervisning .....	34
4.2 Lærerens erfaringer med dialog og dialogtyper i praksis.....	36
4.2.1 Kafédialog og fagsamtaler.....	36
4.2.2 IGP-metoden.....	40
4.2.3 Debatt.....	43
4.2.4 Gruppestørrelse og gruppesammensetning.....	46
4.3 Ulike utfordringer med dialog som metode .....	48
4.3.1 Sosial kontroll og klassemiljø.....	48
4.3.2 Stille elever.....	50
4.4 Lærerens forståelse av kritisk tenkning.....	52
4.5 Utfordringer og muligheter for kritisk tenkning gjennom dialogiske praksiser .....	55
4.5.1 Lærerens spørsmål og krav til argumenter.....	55
4.5.2 Er dialogen avhengig av tema?.....	58
4.5.3 Metakognisjon.....	62

5. Avslutning .....	65
5.1 Veien videre .....	67
Referanseliste.....	68
Vedlegg 1: Sikt – Vurdering av behandling av personopplysninger .....	71
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	73
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	76

# 1. Introduksjon

## 1.1 Innledning

Kritisk tenkning var et nytt begrep for meg da jeg startet den 2-årige fagdidaktiske masteren i samfunnsfag. Gjennom pensumlitteraturen, eksempelvis *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (Ferrer et al. 2019), og læreplanen LK20 viser kritisk tenkning seg å være et komplekst og mangetydig begrep, og det vil av den grunn være forskjell fra person til person hva man legger i begrepet.<sup>1</sup> Kritisk tenkning kan beskrives som evnen til å bruke rasjonaliteten på en selvstendig, undersøkende måte, for å kunne identifisere premissene bak påstander (Ryen et al., 2019). Det handler også om perspektivmangfold og ulike muligheter, hvor en inkluderer refleksjon rundt maktforhold og samfunnsstrukturer (Røthing, 2020, s. 27). Kritisk tenkning har en sentral plass i demokratiske land og er en forutsetning for å kunne delta aktivt i dagens samfunn hvor nyhetsbildet har innslag av falske nyheter og hvor informasjon flyter raskt og til tider ukontrollert (Bugge & Dessingué, 2022, s. 11). Lærerens oppfatning av begrepet og deres syn på kritisk tenkning vil få konsekvenser for hvordan de tilrettelegger undervisningen og hvordan elevene jobber med og forstår kritisk tenkning.

Jeg opplevde samfunnsfaget langt mer interessant da kritisk tenkning ble en del av undervisningen på universitetsnivå. Så vidt jeg husker, var samfunnsfag på ungdomsskolen et puggefag. Jeg kan ikke huske at undervisningen inneholdt utforskning og undring, eller var preget av spørsmål, diskusjon og dialog. Vi leste fagstoff og svarte på spørsmål, pugget årstall og viktige hendelser. Samfunnsfag vakte aldri begeistring hos meg på ungdomsskolen, det var et fag som bare var der. Jeg oppfattet det som et fag hvor jeg måtte lære meg faktakunnskap, hvor det fantes én sannhet og én historie. Bruk av læreboka var dominerende i undervisningen. Kritisk tenkning åpnet derimot opp for å diskutere forskjellige framstillinger og perspektiver, spesielt var det interessant å se på bakgrunnen for ulike hendelser og det å ha et kritisk blikk på ulike maktforhold og samfunnsstrukturer. Kritisk tenkning er derfor fundamentet og drivkraften bak min mastergradsavhandling, særlig fordi det var gjennom kritisk tenkning faget ble forvandlet til noe nytt og fengende for meg. Motivasjonen for masteren springer også ut i et ønske om å formidle denne opplevelsen til fremtidige elever.

Under prosessen med å utarbeide masteren, var jeg nysgjerrig på hvordan begrepet kritisk tenkning forstås av samfunnsfaglærere og hvordan det kan gjøres om til praktisk

---

<sup>1</sup> Hentet fra prosjektskissen for denne masteroppgaven, s. 3.



klasseromsundervisning. Selv har jeg erfart at mine tanker og holdninger ofte blir mer kritiske etter samtaler og dialoger med andre. Dialogbasert undervisning (se 2.3) kan blant annet bidra til å prøve ut egne vedtatte sannheter, øvelse i å begrunne egne synspunkter og ikke minst bidra til perspektivtaking (Aashamar, 2021). Jeg fant særlig interesse i de dialogiske prosessene som foregår i klasseromsundervisningen, videre var jeg spesielt opptatt av hvordan læreren iverksetter kritisk tenkning hos elevene gjennom dialog. Hva må til for å få til gode og utforskende dialoger på ungdomstrinnet? Hvilke erfaringer og opplevelser har samfunnsfaglæreren med dialogbasert undervisning og hvordan kan man engasjere til kritisk tenkning gjennom dialogisk praksis? Selv har jeg erfart at det kan være vanskelig å få til gode dialoger i klasserommet på ungdomstrinnet, og av den grunn var jeg veldig interessert i hvordan dialogbasert undervisning forstås av samfunnsfaglærere og hvordan de håndterer undervisningsmetoden på ungdomstrinnet. Jeg håper at denne avhandlingen kan være med på å fremheve betydningen av dialogbasert undervisning, og da særlig i samfunnsfag, og sette søkelys på hva det innebærer og på hvilke muligheter og utfordringer som ligger i metoden når kritisk tenkning skal oppøves hos elevene.

## 1.2 Problemstilling

På bakgrunn av det overforstående har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvordan forstår utvalgte samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet dialogbasert undervisning, og hvordan erfarer og håndterer de dialogbasert undervisning når kritisk tenkning skal oppøves hos elevene?*

Problemstillingen min er vid, slik jeg ser det er den todelt; den handler om dialogbasert undervisning på generell basis, men også spesifikt som metode for å oppøve kritisk tenkning hos elevene. For å konkretisere og avgrense forskningen min fant jeg det hensiktsmessig å formulere noen forskningsspørsmål. Disse er som følger:

Forskningsspørsmål 1:

*Hvilke erfaringer har samfunnsfaglæreren med dialogbasert undervisning og ulike typer dialoger?*

Forskningsspørsmål 2:

*Hvilke utfordringer og muligheter ligger i dialogbasert undervisning når det skal kobles til kritisk tenkning hos elevene?*

### 1.3 Oppgavens struktur

For å besvare problemstillingen vil jeg først ta for meg tidligere forskning som er relevant for mitt forskningsprosjekt. Videre i kapittel 2 presenterer jeg relevant teori tilknyttet kritisk tenkning og dialogbasert undervisning, spisset inn mot samfunnsfag. I kapittel 3 gjennomgår min metodologiske tilnærming for studien, her argumenterer jeg blant annet for hvorfor kvalitativt intervju med lærere er en egnet metode for undersøkelsen. Deretter presenteres oppgavens analyse og diskusjon i kapittel 4. Oppgavens konklusjon og forslag til hva en kan forske videre på presenteres i kapittel 5.

### 1.4 Tidligere forskning

Den internasjonale demokratiundersøkelsen, The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), viser at norske lærere samt skoleledere mener at elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning er en av de tre viktigste målsettingene å lære elevene sine i undervisning om demokrati og medborgerskap (Huang et al., 2017, s. 131). Likevel viser flere studier at samfunnsfagundervisningen i norske klasserom er preget av overføring av faktaorientert kunnskap og at det dermed er lite plass til refleksjon, diskusjon og dialoger som kan bidra til kritisk tenkning. Et eksempel er Johanson (2015) sin forskning på samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet. Denne viser blant annet at undervisningen bærer preg av å være forholdsvis tradisjonell, og at det lite rom for kritisk tenkning. Huang et al. (2017) viser lignende funn i sin forskning og finner at undervisningen preges av lærer og lærebokorientert undervisning. Det er lite av undersøkende aktiviteter og innhenting av informasjon utenfor skolen.

Nyere forskning av Sæbø et al. (2021) viser at det fremdeles i stor grad foregår opplesing og utspørring som handler om hva elevene har forstått og forstår når det gjelder fagstoff, det vil si at tradisjonell undervisningspraksis dominerer klasserommene. Elevene inviteres i liten grad inn i utforskende dialoger hvor de får bruke språket og utforske ulike ideer i møte med faglige problemstillinger. I tillegg kan det være interessant å se i sammenheng med Børhaug (2017, s. 18) sin publikasjon som viser at kritisk tenkning i norsk sammenheng framfor alt har vært knyttet opp mot kildekritikk, det vil si å kunne vurdere om kilden er relevant og troverdig. Børresen (2020) skriver i sin artikkel at kritisk tenkning og kildekritikk i læreplanen svært ofte er koblet sammen, noe som har ført til at mange nettopp oppfatter at kritisk tenkning i skolen primært handler om kildekritikk. En slik forståelse blir snever, den

gir blant annet ikke grunnlag til å drøfte samfunnsstrukturer, ulike perspektiver, maktforhold og hvordan samfunnsinstitusjoner burde vært endret.<sup>2</sup>

Børhaug og Christophersens (2012) lærebokanalyser viser at flere samfunnsfagsbøker har en tendens til å legge frem et perspektiv og dermed én sannhet. Det samme viser Johanson (2015) sin analyse av lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet, men da særlig med vekt på historiedelen. Lorentzen og Røthing (2017) sine analyser viser at lærebøker i historie og samfunnskunnskap for ungdomstrinnet knytter i begrenset grad demokrati og kritisk tenkning sammen, og inviterer i liten grad til refleksjoner omkring normer og maktforhold i dagens mangfoldige samfunn. Funnene viser altså at det fokuseres mer på reproduksjon enn på refleksjon i både undervisning i klasserommet og i læreverk. Forskingen viser dermed sprik mellom ideal og opplevd virkelighet. Dette utgangspunktet er interessant for min videre undersøkelse og for min problemstilling, da jeg ønsker å se på hvilke utfordringer og muligheter samfunnsfaglæreren opplever når kritisk tenkning skal oppøves hos elevene gjennom dialogiske praksiser.

Dysthe er i norsk sammenheng anerkjent for sin forskning på dialogiske praksiser. Selv om boka *Det flerstemmige klasserommet* er noen år gammel, er den fortsatt svært relevant for min undersøkelse. I boka referer Dysthe (1995, s. 12) til en rekke svenske og amerikanske studier som viser at læreren har ordet 75% av tiden, de resterende 25% er fordelt mellom elevene. Svært ofte kan læreren tro de har en dialogisk interaksjon med elevene, men i realiteten er det monolog der lærerens spørsmål krever reproduksjon av fakta, og ikke refleksjon. Dysthe (1995) forklarer videre at en av grunnene kan være frykten for å miste den effektive kontrollen i klasserommet. Selv om den lærerstyrte klasseromssamtalen har vært utsatt for kritikk, viser nyere forskning at det fortsatt er mye reproduksjon i de fleste klasserom, og ikke dialogiske praksiser som kan bidra til kritisk tenkning. For eksempel i Andersson-Bakken (2015) sin publikasjon *Når åpne spørsmål ikke er åpne*, argumenteres det for at lærere må arbeide mer med å stille spørsmål som åpner opp for elevrefleksjon og utforskning fremfor å tilfredsstille hva læreren ønsker at de skal svare.

Reznitskaya og Wilkinson (2017) har på sin side gjennomført et langvarig forskningsarbeid hvor de har støttet opp titalls lærere i sitt arbeid med utforskende dialoger i klasserommet. Sammen har de utviklet undervisningsmetoden *Inquiry dialogue*, som innebærer at lærere og elever jobber sammen og diskuterer etiske, moralske og omdiskuterte temaer uten entydige

---

<sup>2</sup> Hentet fra prosjektskissen for denne masteroppgaven, s. 4.

eller nødvendigvis «riktige» svar. Læreren og elevene utfordrer hverandre til å komme med «bedre» argumenter, støttet opp av evidens som ofte er gitt i form av forskjellige tekster som elevene har jobbet med. Elevene lærer seg å argumentere og oppdager hvilke spørsmål som er verdt å diskutere, og hva som skjer hvis argumentene stopper opp (Reznitskaya & Wilkinson, 2017, s. 34). Målet med dialogen er å komme frem til det såkalte «rimeligste svaret».

Lærerens rolle er å støtte og videreutvikle elevers tenkning og diskusjoner, elevers fellesansvar er å løfte nivået på svaret de kommer fram til. Etter hvert overtar elevene roller som læreren ofte har i klasserommet, som å ta ansvar for at alle bidrar i prosessen og utfordrer hverandres påstander. Deltakelsen i slike dialoger vil bidra til at elevene lærer seg å tenke kritisk over egne og andres argumenter. Dette forskningsarbeidet støttes opp av blant annet Ferguson og Krangle (2020, s. 199) som skriver om hvordan dialogbasert undervisning, nærmere bestemt utforskende dialoger, er med på å styrke elevers argumentasjon, elevers utvikling av kritisk tenkning og et mer avansert kunnskapssyn. Elevene vil bli mer bevisst viktigheten av å få innsyn i hverandres tenkning og å komme med konstruktive tilbakemeldinger hvor de viser hverandre respekt.

Det europeiske utviklings- og forskningsprosjektet CLAE (Critical Literacies an Awareness in Education) var et forsøk på å redusere avstanden mellom kritisk tenkning som politisk ambisjon i utdanningsformer og kritisk tenkning som praksis i skolen (Bugge & Dessingué, 2022). Forskningen presenterer lærerrefleksjoner knyttet til hvordan de har forsøkt å innlemme kritisk tenkning i egen praksis gjennom dialogbasert undervisning, og hvilke endringer de har observert i løpet av prosjektet. Blant annet blir metakognisjon fremhevet som avgjørende i utvikling av kritisk tenkning. Metakognisjon omhandler å tenke bevisst på sin egen læring og problemløsning, lære av sine egne feil og overføre erfaringene til å løse nye læringssituasjoner (Bugge & Dessingué, 2022, s. 42). Samtidig nevnes det som utfordrende å arbeide med det metakognitive nivået blant annet fordi det er avhengig av det dialogiske, og dialogiske undervisningspraksiser tar tid (Bugge & Dessingué, 2022, s. 90). Flere av lærerne i CLAE-prosjektet anser det som helt avgjørende å finne ut hva elevene er opptatte av for å kunne få engasjerte, kritisk tenkende og deltakende elever (Bugge & Dessingué, 2022, s. 75). Jøsok og Elvebakk (2019, s. 65) sin forskning støtter Bugge og Dessingué og finner at dersom elevene klarer å se relevansen med faginnholdet, klarer de i større grad å løsrive seg fra å reproducere rene faktakunnskaper eller argumenter. Et gjennomgående tema for flere forskere (Bugge & Dessingué: 2022; Jøsok & Elvebakk: 2019; Lim: 2015; Schjelderup: 2012) er at det

kan være utfordrende for elevene å jobbe med kritisk tenkning som helhetlig kompetanse, og at det kan være tidkrevende å innføre gode dialogiske undervisningspraksiser.

#### 1.4 Hva nytt bringer jeg til feltet?

Som vist over er det gjort en del forskning på hva man kan gjøre for å oppøve kritisk tenkning hos elevene gjennom dialogiske praksiser, og forskning som viser at dette ikke oppøves da undervisningen blant annet er preget av lærer og overføring av faktaorientert kunnskap. Det som imidlertid ikke er forsket på, etter det jeg kan se, og som jeg tar for meg er lærerens *forståelse* av dialogbasert undervisning og hvordan de kobler denne undervisningsmetoden til kritisk tenkning.<sup>3</sup> Jeg vil se på den realiserbare læreplanen fra lærerens ståsted; hvordan oppleves og håndteres dialog i praksis ut ifra deres forståelse og deres erfaringer? Jeg vil se på problemstillingen i forhold til samfunnsfaget, hvilke utfordringer og muligheter ligger innenfor dette fagfeltet? Hensikten er å få fram lærerens perspektiver, hvordan de opplever undervisningsmetoden generelt, men også deres erfaringer av metoden når de skal oppøve kritisk tenkning hos elevene. Jeg skal ikke studere hvordan det faktisk skjer i praksis, men heller ta et dypdykk i deres livsverden og i deres subjektive opplevelser.

---

<sup>3</sup> Hentet fra prosjektskissen for denne masteroppgaven, s. 4.

## 2. Teori

I dette kapittelet presenterer jeg det teoretiske rammeverket for forskningsprosjektet. Jeg starter med en kort redegjørelse av begrepet kritisk tenkning, før jeg beveger meg over til en teoridel om forholdet mellom kritisk tenkning og faginnhold. Etter dette sier jeg noe kort om hvilken tilnærming læreplanen LK20 har til kritisk tenkning for å se hvilke føringer det legger for læreren og for undervisningen. Deretter tar jeg for meg teori rundt dialog og dialogbasert undervisning. Jeg redegjør også for ulike dialogtyper som kan være med på å gi en oversikt og beskrivelse av hvilke typer dialoger som utspiller seg i klasserommet. Etter dette spisser jeg teorien inn mot utforskende dialoger og teori rundt det å begrunne sine påstander i dialog med andre. Avslutningsvis har jeg valgt å gå mer i dybden av CLAE-prosjektet, da jeg anser teorien og forskningsarbeidet her som viktig og som et relevant utgangspunkt for mitt forskningsprosjekt.

### 2.1 Hva er kritisk tenkning?

Som nevnt kan kritisk tenkning defineres på flere måter, gjennomgående innebærer kritisk tenkning en aktiv og vurderende tilnærming til kunnskap, oppfatninger og handlinger (Ferrer et al., 2019, s. 11). Å tenke kritisk innebærer å ikke godta alt som møter oss, men at vi stiller oss kritisk til antakelser og vedtatte sannheter. Det handler ikke først og fremst en negativ kritikk av andres ideer eller argumenter, men omhandler en kreativ prosess hvor man utforsker ulike perspektiver, informasjon og ulike muligheter. Røthing (2020, s. 40) illustrerer hvordan maktkritiske perspektiver er sentrale innen kritisk tenkning, da det er forbundet med kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier og maktforhold i forskjellige kontekster. For eksempel kan ulike maktforhold være knyttet til kultur, religion, kjønn, alder, hudfarge eller sosial klasse. Lim (2015) legger vekt på et normkritisk perspektiv som innebærer å utfordre og skape bevissthet rundt eksisterende systemer og normer. Ifølge Lim (2015) og Børhaug og Christophersen (2012) er perspektivrikdom vesentlig i kritisk tenkning. Ved å aktivt utforske og vurdere forestillinger og kunnskap kan en evne å se samfunnsstrukturer, sammenhenger og maktforhold, noe som igjen bidrar til å se hvordan man kan omsette kritiske tanker til handling (Ferrer et al., 2019, s. 12-13).

Kritisk tenkning defineres ikke bare som «tenkning», men forbindes med en måte «å være på» i møte med andre mennesker, andres ideer og i samfunnet (Bugge & Dessingué, 2022, s. 13). Det vil si at kritisk tenkning ikke bare er kognitive ferdigheter, det innebærer også en kritisk *holdning* og kritisk *handlingsperspektiv*. Et av formålene med samfunnsfag er nettopp å

forberede elevene på å bli ansvarlige og aktive samfunnsborgere. Skal elevene se og forstå sin omverden, samt kunne ta selvstendige valg, er det viktig å legge til rette for at elevene kan tenke kritisk om samfunnet som omgir dem og se seg selv som en del av en større sammenheng (Ferrer et al., 2019, s. 15). En kritisk holdning fordrer ikke bare kritiske intellektuelle egenskaper, men også en evne og vilje til å møte andres meninger og perspektiver. Den kritiske holdningens fremste oppgave er å finne nye og bedre løsninger på ulike problemer (Eriksson, 2020, s. 13). Et kritisk handlingsperspektiv fordrer at man konfronterer andres og egne meninger for videre å tydeliggjøre konsekvenser, og å være villig til å handle og å medvirke i samfunnet på grunnlag av den innsikten man oppnår (Eriksson, 2020, s. 22).

Som vi ser her er kritisk tenkning mer enn kildekritikk, det omhandler perspektivtaking, maktforhold og en samfunnskritisk bevissthet. Kritisk tenkning i samfunnsfag handler om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for å kunne være en aktiv medborger. Det er nødvendig å utvikle elevenes evne til å tenke relasjonelt og kontekstuel, for eksempel bør de konklusjonene man trekker på bakgrunn av de ulike perspektivene sees i sammenheng med blant annet maktforhold og forståelse av samfunnsstrukturer (Lim, 2015). På den måten kan kritisk tenkning oppfattes som et sammensatt og komplekst begrep.

### 2.1.1 Kritisk tenkning og faginnhold

Ferrer et al. (2019, s. 14-15) legger frem to posisjoner om forholdet mellom kritisk tenkning og faginnhold; på den ene siden framhever Alec Fisher et sett med tenkeferdigheter som man kan tilegne seg uavhengig av et faginnhold, og som er overførbare til alle fag og kunnskapsområder. Tankeferdighetene innebærer for eksempel å bedømme troverdigheten til utsagn, identifisere begrunnelser, produsere argumenter, tolke framstillinger, evaluere og fatte beslutninger. På den andre siden framhever John McPeck (i Ferrer et al. 2019) at man ikke kan generalisere tenkeferdigheter på tvers av fagområder. Han hevder at tenkning alltid er koblet til et fag- man må tenke *på* noe, altså vil det si at kritisk tenkning forutsetter fagkunnskaper. I likhet med McPeck mener Ryen (2019) at undervisningsinnholdet er av stor betydning for kritisk tenkning. Ved å redusere kritisk tenkning til en teknisk ferdighet, går man glipp av en sentral dimensjon ved samfunnsfaget – nemlig at elevene bør kunne ta kritisk stilling til sosiale forhold og dominerende normsett (Ryen, 2019, s. 71). Kunnskap er essensielt for at elevene skal danne seg begrunnede meninger som de videre kan bruke som grunnlag for handling (Ryen, 2019, s. 78). Synet på kunnskapens rolle ved kritisk tenkning er

relevant og viktig da det vil påvirke hvordan læreren praktisk arbeider med samfunnsfagdidaktikk.

De to posisjonene kan sees i sammenheng med Larsson og Andersson (2023) sin forskning, som også tar utgangspunkt i to forskjellige retninger i debatten om hvordan kritisk tenkning kan forstås og undervises i skolen. «Generalisterna» mener at individet ikke har behov for kunnskap om det spesifikke tankeobjektet for å kunne tenke kritisk om det, og «specifisterna» mener at kunnskap om tankeobjektet er avgjørende for kritisk tenkning. Studiens resultat finner, i likhet med Ferrer et al. (2019, s. 15), et mindre svart-hvitt forhold til kunnskapens rolle ved kritisk tenkning; det er mulig å innlemme begge posisjonene. Man kan henvise til kvaliteten på tenkningen uavhengig av fagområde, samtidig må relevante kriterier presiseres og ligge til grunn i en bestemt faglig sammenheng. Det vil si at både en undervisning i kritisk tenkende-evner og fordypende kunnskap om tankeobjektet kan forsvares. Jeg ser det også hensiktsmessig med en undervisning som framhever trening på spesifikke tenkeferdigheter, samtidig som jeg anser faglig innhold og det å diskutere faglige problemstillinger som sentralt dersom målet er å utdanne kritisk tenkende, selvstendige og aktive medborgere.

## 2.2 Kritisk tenkning i læreplanen LK20

Kritisk tenkning er ikke bare et tema skolen skal undervise om, det er noe elevene skal drive med i alle fag og gjennom hele utdanningsforløpet. Det er ikke elevenes kunnskaper om kritisk tenkning som vurderes, men deres evne til refleksjon og kritisk tenkning i ulike sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I læreplanen kan jeg se skillet mellom kunnskaper og ferdigheter på den ene siden og holdninger på den andre siden. Læreplanens tilnærming til kritisk tenkning er ganske sammensatt. Kritisk tenkning består av en rekke tenkeferdigheter, samtidig som det krever utvikling av en holdning eller en disposisjon for å aktivt praktisere kritisk tenkning. I overordnet del handler kritisk tenkning om danning, hvor det slås fast at «skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det at elevene faktisk skal bruke det de lærer til å ta informerte og gode valg, er et viktig formål med skolen.<sup>4</sup>

I læreplanen i samfunnsfag, kommer det frem at “De [elevene] skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver og reflektere over hvorfor menneskene har gjort og gjør ulike valg.” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Her vil det være en

---

<sup>4</sup> Hentet fra prosjektskissen for denne masteroppgaven, s. 5.



forutsetning at elevene bruker kritisk tenkning. I kompetansemålene nevnes ikke begrepet kritisk tenkning eksplisitt. For eksempel skal elevene etter 10.trinn kunne «drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger» og «vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege vår forståelse.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Selv om begrepet ikke nevnes, blir andre synonymer og ord brukt, som ofte forbindes med det å tenke kritisk. For eksempel ord som drøfte, vurdere og reflektere. Dette forutsetter at læreren må ta i bruk hele læreplanen for å se hele bredden av mandatet sitt og formålet med arbeidet.<sup>5</sup>

Elevene skal få en innsikt i at valg av metode kan påvirke hva man ser, og skape forståelse for at ulike perspektiver kan gi ulike bilder av virkeligheten (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Elevene skal oppfordres til å kritisk tenke igjennom hvordan kunnskap blir til og å utvikle kildevurderingsferdigheter, videre skal de oppmuntres til å produsere kunnskap selv framfor å reprodusere kunnskap (Bugge & Dessingué, 2022, s. 13). På den måten kan elevene utvikle seg metakognitivt, det vil si å utvikle en kompetanse i «å lære å lære». «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12). Å tenke kritisk forbindes også med dybdelæring i LK20: «Opplæringens verdigrunnlag skal prege dybdelæringsprosesser slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger.» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Et hovedmål med LK20 er å legge til rette for dybdelæring, arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til det. Bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring er de tre temaene som er integrert i læreplanen på tvers av fagene. I læreplanverket har dybdelæring to dimensjoner. Den første dimensjonen handler om tilegnelse av ny kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Den andre dimensjonen dreier seg om refleksjon over egen læring og evnen til å overføre kunnskap fra kjente til nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Altså er kritisk tenkning essensielt for dybdelæring, i form av det å tilegne seg, anvende og produsere kunnskap, men også for å reflektere over kunnskap og læring over tid.

---

<sup>5</sup> Hentet fra prosjektskissen for denne masteroppgaven, s. 5.

## 2.3 Dialog og dialogbasert undervisning

Dialog og dialogbasert undervisning er komplekse begreper som forstås forskjellig på tvers av og innad i fagtradisjoner (Aashamar, 2021, s. 94). Gjennom tidene har det vært ulikt syn på dialog og ulik vektlegging av de ulike sidene ved dialogbegrepet. De ulike oppfatningene av dialog vil igjen tydeliggjøre hvorfor dialogpedagogisk praksis kan være ganske forskjellig. Med en tilnærming tuftet på Bakhtins forståelse av dialog, redegjør jeg for begrepet dialogbasert undervisning.

Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) var en av de mest sentrale tenkerne innen dialogisk teori, han var Vygotskijs samtidige og delte hans grunnleggende syn på betydningen av sosial interaksjon (Dysthe, 2012, s. 57). Denne forståelsen er valgt da den passer med min problemstilling, ettersom betydningen av sosiokulturell læring er essensielt for min oppgave. Læring oppstår, ifølge sosiokulturelt læringssyn, i en sosial situasjon og i samspill med omgivelsene og menneskene rundt den lærende (Bråten, 2002, s. 53). I dialogen og samspillet mellom lærer og elever, og elever seg imellom, ligger et uendelig potensial for utvikling og læring. Bakhtin er spesielt opptatt av forståelsen og kunnskapsutviklingen som skjer gjennom det å se ting fra ulike perspektiver og begrunne standpunkter, noe jeg anser som sentralt for oppgaven og innenfor kritisk tenkning, og dermed også sentralt for samfunnsfaget.

Bakhtin hevder at dialog er det grunnleggende prinsipp i menneskes eksistens. Han forstår dermed dialog som noe mer enn bare en samtale mellom ulike mennesker; livet er i sin natur dialogisk. Å leve handler om å delta i dialog: å spørre, å lytte, å svare, å argumentere (Bakhtin, 1984, s. 293). Dialogen er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss (Børtnes, 2001, s. 95). Bakhtin forklarer at den grunnleggende verdien av «den andre» alltid vil påvirke vår måte å tenke og tale på; det er ikke jeg som skaper sannhet, men *vi* (Dysthe, 2012, s. 58). Sannheten og meningen oppstår i dette samspillet mellom de som kommuniserer, og responsen fra den andre er det aktiverende prinsippet som skaper forståelse. Bakhtin (1984, s. 110) skriver at sannheten ikke blir født eller finns i hodet til et hvert menneske, men at sannheten blir født mellom mennesker som kollektivt søker sannheten, i den dialogiske interaksjonsprosessen de går inn i. Mennesket bruker ikke språket først og fremst for å uttrykke seg, men for å kommunisere, være i dialog, da mennesket er definert av dets forhold til andre (Dysthe, 1995, s. 62). I dette flerstemmige perspektivet, benytter Bakhtin begrepet «stemme» som uttrykk for den talende personligheten. Han illustrerer dermed at mening, forståelse og viten blir skapt i dialog, og på denne måten er avhengig av at mennesker ytrer

seg i fellesskap. Ifølge Bakhtin er det nettopp her, i ulikskapen og spenningen mellom ulike stemmer, at menneskene får mulighet for dypere forståelse og at det oppstår mening som er ny og «urepeterbar». Hver elevs ytring er unik, det vil si at i dialogen aktiviserer et nettverk av andre stemmer; det eleven har hørt, sett eller lest før spiller med når de responderer. På den måten blir elevens ytring «urepeterbar», erfaringene er sosiokulturelle og personlige og derav unike (Dysthe, 2012, s. 59).

I et klasserom vil det trolig alltid være en gruppe elever som er flerstemmig, fordi den består av forskjellige mennesker med ulike perspektiver, opplevelser, bakgrunn og oppfatninger. Likevel krever det innsats og omtenkksomhet fra læreren for å kunne tilrettelegge og få fram denne flerstemmigheten som kan bidra til best mulig læring. «Flerstemmighet» har den samme dobbeltsidigheten som dialog; det er noe som alltid finnes, men samtidig er det noe man målrettet må jobbe med for å oppnå (Dysthe, 2012, s. 60). En annen grunnleggende side ved Bakhtin sitt dialogbegrep er tanken om at dialog er en motpol til monolog. I prinsippet hevder han all kommunikasjon er dialogisk, men med noen unntak. Det monologiske er rådende når det dialogiske potensialet ikke blir utnyttet (Igland og Dysthe, 2001, s. 109). Bakhtin kritiserer den vanlige kommunikasjonsmodellen som forutsetter et enkelt, entydig budskap som blir overført fra en sender til en mottaker (Dysthe, 1995, s. 72). Det som kritiseres er ikke monolog i betydningen forelesning eller enetale, men primært den manglende muligheten som blir gitt andre stemmer til å gå inn i dialog og dermed utfordre den ene stemmen.

Monologue is finalized and deaf to the other's response, does not expect it and does not acknowledge in it any *decisive* force. Monologue manages without the other, and therefore to some degree materializes all reality. Monologue pretends to be the *ultimate word* (Bakhtin, 1984, s. 293).

Sitatet til Bakhtin viser at monologisk kommunikasjon oppstår når samtalen ikke har rom for tvil, spørsmål og motsigelse. Dialog omfatter derimot en kontekst som gir elevene mulighet til å komme til ordet, å bli hørt og hvor de har mulighet for selv å delta aktivt i å skape mening.

Bakhtin vektlegger forskjellighet og konfrontasjon som ressurs. Potensialet for læring er størst når dialogen legger vekt på det vage, det flertydige, ulike stemmer, på motstand og spenninger. Det er ikke nok at de ulike stemmene eksisterer side om side, men at de blir testet gjennom konfrontasjon (Dysthe, 2012, s. 61). Demokratiet vårt bygger på at vi kan si hva vi mener, ved å løfte frem uenighetene så er det nettopp demokrati vi øver oss på. Ifølge Iversen

(2014) er uenighetsfellesskap et annet ord for demokrati, istedenfor at samfunnet alltid søker kollektiv enighet, dreier det seg om å bruke uenighetene på en konstruktiv måte. Det bør altså eksistere rom for ulike meninger, hvor fellesskapet følger felles spilleregler og vil samfunnets beste. Iversen (2014, s. 77) illustrerer at skolen kan fungere som et slikt rom; en trygg øvingsarena for meningsmotstand. Børhaug (2022) skriver om demokrati og medborgerskap i skolen og hvorfor uenighet sees på som ressurs og som noe viktig. Uenighet kan bidra til blant annet å lære elever å arbeide for meningene sine i et konfliktfylt politisk liv (Børhaug, 2022, s. 246). Samfunnsfaglærerens oppdrag er å fremme positive holdninger til demokrati, kulturelt mangfold, likestilling og menneskerettighetene. Samtidig skal læreren oppfordre elevene til å tenke kritisk rundt disse temaene ved å få fram de ulike stemmene, dilemmaene og veivalgene (Ferrer et al., 2019, s. 17). Å få fram de ulike perspektivene i et klasserom vil øke elevenes forståelse og kunnskapsutvikling, innenfor kritisk tenkning vil det trolig bidra til blant annet perspektivtaking og bevisstgjøring. Dysthe (2012, s. 61) skriver at uenighet på den måten ikke er en trussel, men tvert imot en ressurs som kan øke alles forståelse. Slik jeg ser det, kan uenighetsfellesskapet bidra til at elevene konstruerer ny kunnskap og gjør seg opp sine egne meninger, som igjen vil være grunnlag for handling.

## 2.4 Ulike dialogtyper i klasserommet

Innenfor samfunnsfagdidaktikken bruker Aashamar (2021) en tilnærming tuftet på Nicholas Burbules forståelse av dialog. Et hovedpoeng hos Burbules er at dialoger ikke er ensidige fenomen, men kan ha ulike mål og ta mange former (Aashamar, 2021, s. 94; Burbules, 1993). I samfunnsfaget er dialogbasert undervisning drevet av utforskning av ett eller flere samfunnsfaglige temaer, hvor begreper og konsepter anvendes og drøftes (Aashamar, 2021, s. 96). Uten et samfunnsfaglig innhold, er det lite som skiller dialogen fra hverdagslig prat. Burbules peker på følgende kjennetegn ved dialog:

1. Det er to eller flere samtalepartnere
2. Det er rom for åpen deltakelse og
3. Det er drevet av utforskning av ett eller flere temaer (Aashamar, 2021, s. 94).

Burbules ser på dialog som en relasjon man trer inn i, en samhandling som krever respekt, toleranse og åpenhet (Burbules, 1993, s. 19). Han skiller mellom dialoger som går på en skala fra forståelse og respektfull toleranse til konsensus og full enighet. Dialogtypen skildrer målet med dialogen, ikke faktisk kommunikasjon. I et klasserom kan dialoger ta ulike og uforventede retninger, ofte vil kommunikasjonen veksle mellom flere dialogtyper. I prinsippet

kan all undervisning være basert på dialog ifølge Burbules, han mener oppmerksomheten bør være rettet mot hvilken dialogtype som er mest hensiktsmessig for situasjonen (Liljestrand, 2002, s. 32). Burbules trekker frem at elevene kan føle seg hjemme i forskjellige typer dialoger. Noen vil for eksempel være trygge på opphetende lange diskusjoner og debatter som foregår i fellesskap i klassen, mens andre vil foretrekke en- til en- dialog med sidemannen eller en medelev de er trygge på (Aashamar, 2021, s. 95).

Det er mulig å skille mellom fire grunntyper for dialog ifølge Burbules. Han skiller mellom ulike typer dialog basert på to dimensjoner, nemlig deltakerens innstilling til kunnskap og deres innstilling til hverandre. Deltakerens holdning til kunnskap spenner mellom konvergent og divergent. Konvergente dialoger vil være problemløsende, der målet med dialogen er å begrense alternativer for å komme frem til en enighet. Er dialogen divergent vil målet med dialogen å synliggjøre ulike perspektiver uten at dette fører frem til konsensus (Burbules, 1993, s. 112; Liljestrand, 2002, s. 32-34). Dialogdeltakernes innstilling til hverandre kan forstås ved distinksjonen mellom inklusive og kritiske dialoger. Å ha en inklusiv holdning i en dialog vil si å prøve å sette seg inn i den andres tanker og perspektiver. En kritisk holdning innebærer derimot å være spørrende og skeptisk overfor andres synspunkter og argumenter. Basert på dette lanserer Burbules fire ideelle dialogtyper. Det er viktig å være klar over at Burbules (1993, s. 125) mener at de forskjellige dialogtypene må forstås som ideelle størrelser, og de ulike dialogtypene kan derfor overlappes. Elevene kan gå inn i dialoger på ulike måter og veksle mellom ulike dialoger i praksis.

Tabell 1: Burbules typologi over forskjellige dialogtyper (Aashamar, 2021, s. 95).

Dialogtype	Kjennetegnes av
Inkluderende-divergent: Dialog som konversasjon	Målet med dialogen er å forstå andres perspektiver. Styrke toleranse og intersubjektiv forståelse mellom dialogdeltakerne.
Inkluderende-konvergent: Dialog som utforskning	Målet med dialogen er å finne frem til best mulig svar og løsninger på felles problemer gjennom samarbeid. Det er en løsningsrettet dialog som kan ses i sammenheng med deliberasjon. Dialogen innebærer å utforske og vurdere ulike synspunkt opp mot hverandre.

<p>Kritisk-divergent: Dialog som debatt</p>	<p>Målet med dialogen er å få gjennomslag for egne synspunkter. Egne argumenter proklameres, mens meningsmotstandernes argumenter blir gjenstand for kritikk. Dialogen kan ses i sammenheng med agonistiske former for kommunikasjon som debatt og polemikk.</p>
<p>Kritisk-konvergent: Dialog som instruksjon</p>	<p>Målet med dialogen er å få en eller flere deltakere til å resonnerer seg frem til et bestemt synspunkt gjennom å kritisk prøve innspillene deres. Dialogtypen kan også omtales som sokratisk samtale.</p>

Inklusiv-divergent dialog beskriver altså Burbules (1993, s. 112) som en samtaleform der målet er å finne frem til en intersubjektiv forståelse. Med andre ord en anerkjennelse og forståelse for andres perspektiver, uten at samtalen er konsensusdrevet. Dialogtypen kan bidra til å få dypere innsikt i saken og å få fram flere nyanser. Burbules forklarer inklusiv-konvergent dialog som en samtale med mål om å samordne perspektiver for kollektiv problemløsning. Inklusiv-konvergent dialog sammenfaller både med deliberasjon og mer agonistiske former for samtale. Dette er fordi dialogtypen er problem- eller handlingsrettet uten at samtalepartnerne trenger å komme til enighet, men hvor de gir de mest velfunderte argumentene i dialogen tilslutning (Burbules, 1993, s. 117). Kritisk-divergent dialog (debatt) beskriver Burbules som kamp mellom posisjoner med mål om å ha best argumenter og å vinne terreng. Selv om debatt inneholder flere standpunkt, er ikke debattanter åpne for å forandre sitt eget eller motpartens syn. Dialogtypen kan vise seg å være læringsrik når deltakere har felles regler hvor de viser respekt for hverandre, det er derimot målet og begjæret om å vinne som bør stilles spørsmål ved (Burbules, 1995, s. 120). Kritisk-konvergent dialog forklarer Burbules (1995, s. 124) som sokratisk samtale der læreren leder elevenes tenkning, som regel i en forutbestemt retning. For eksempel ved å stille spørsmål, be om oppklaringer, lytte og komme med innspill til hverandre. Jeg tolker ikke Burbules slik at elevene skal komme frem til et "riktig" svar. Dette er en åpnere form for dialog der elevene kan tenke over saken, å utfordre og bli utfordret for å få en dypere forståelse av ideer og verdier, og derav danne egne synspunkt veiledet av læreren. Jeg anser Burbules' typologi relevant for studien siden den kan være til hjelp med å forstå elevens erfaringer med dialog, og

også være med på å beskrive ulike typer diskusjoner og dialoger som utspiller seg i klasserommet.

## 2.5 Utforskende dialoger

I LK20 er utforskende undervisning sentral, både i overordnet del, i kompetansemålene og som kjerneelement i samfunnsfagene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Utforskende undervisning kan defineres svært vidt, men det som er fellesnevneren er at læreren veileder og legger til rette for utforskende arbeidsmåter hvor elevene selv er aktive og kunnskapssøkende (Ryen et al., 2021, s. 23). Som nevnt tidligere kan kommunikasjonen mellom lærer og elever eller elever seg imellom, ta mange ulike veier og veksle mellom ulike dialogtyper. På samme måte kan samfunnsfagundervisningen inneholde mange ulike former for «utforskende dialoger». Et mål med utforskende dialoger er ifølge Granlund (2021, s. 73) kunnskapskonstruksjon og det å utvikle elevenes forståelse for at mennesker har ulike perspektiv og ulike måter å se verden på. Læreren skal i likhet med annen utforskende undervisning veilede elevene heller enn å forelese. Granlund (2021, s.73) påpeker at dialogen gjerne bør ta utgangspunkt i spørsmål som gir mulighet for utforskning ved at de kan ha flere mulige svar.

Utforskende dialoger er avhengig av lærerens spørsmålsstilling, det betyr; for at dialogen skal være utforskende så avhenger det av på hvilken måte læreren stiller spørsmål til elevene. Det som vanligvis karakteriserer skolen er at læreren stiller spørsmål som læreren allerede vet svaret på, og dermed spør ikke for å vite, men for å finne ut hva elevene kan (Dysthe, 1995, s. 57). Autentiske spørsmål er spørsmål hvor elevene kan komme med egne innspill, for eksempel deres egen forståelse, tolkning og refleksjon, hvor læreren ikke vet svaret på forhånd. Hensikten med autentiske spørsmål er få elevene til å reflektere og å tenke selv. Det som også er viktig i dialogbasert læring, er ifølge Dysthe (1995, s. 58) såkalt «opptak». Det vil si at læreren bygger videre på elevsvar, ved for eksempel å ta elevenes svar inn i neste spørsmål. Det vil blant annet signalisere at elevene kommer med greie svar og at læreren vil fortsette i samme spor. Lærerens mangel på opptak vil derimot føre til brudd. Lærerens spørsmålsstilling er sentral når det gjelder å strukturere og lede dialogen videre, det er spørsmålene som tillater en bredere grad av usikkerhet som igjen kan bidra til å heve deltakelsen og å utvikle tilstrekkelige svar (Reznitskaya, 2012, s. 447; Granlund, 2021, s. 74).

Videre er det viktig at læreren gir elevene meningsfull og spesifikk tilbakemelding på det som blir sagt. Det betyr at læreren tar innholdet i det elevene sier på alvor og bruker det videre i

undervisningen. Ved at læreren utfordrer, spør etter begrunnelse for påstander og spør etter evidens gjør at elevene utvikler og konstruerer ny kunnskap (Reznitskaya, 2012, s. 447). Ved at læreren bruker elevenes bidrag videre i undervisningen gir et signal om at det verdsettes og at elevene sees på som en kilde til kunnskap. Ifølge Dysthe (1995, s. 58) er slik «høy verdsetting» nødvendig for at det skal bli en reel dialog i klasserommet. Under CLAE-prosjektet opplevde lærerne større engasjement blant elevene nettopp på grunn av hvordan spørsmålene ble stilt (Bugge & Dessingué, 2022, s. 86). Læreren forsøker ikke å få tak i det «korrekte svaret», men heller få tak i hva elevene mener. På den måten opplevde elevene at det ikke var noe rett og galt, og dermed kunne de være mer trygge på å si sin mening. I Bugge og Dessingué (2022, s. 86-87) reflekterer lærerne over at det kan tyde på at det er lettere å skape engasjement når elevene identifiserer en vei mot et selvutviklingsmål, og ikke bare et tilegnelsesmål.

Reznitskaya og kollegaer jobbet intensivt med utforskende dialoger som en del av arbeidet med å styrke elevens utvikling av kritisk tenkning (Ferguson & Krangle, 2020; Reznitskaya & Wilkinson, 2017). Målet med dialogen i forskningsarbeidet var å komme frem til det såkalte «rimeligste svaret». Denne formen anser jeg som en inklusiv-konvergent dialog om jeg trekker paralleller til Burbules typologi, hvor målet er å gi de beste argumenter tilslutning. Slik jeg ser det er også inklusiv-divergent dialog og kritisk-konvergent dialog andre former for utforskende dialoger. Fellestrekkene ved disse tre dialogtypene er at elevene skal stille seg positivt, men kritisk og åpen til hverandres utsagn. CLAE-prosjektet skisserer flere dialogbaserte undervisningsopplegg som jeg anser som ulike former for utforskende dialoger. For eksempel samsvarer målene for dialogen i undervisningsopplegget «Det er valg som definerer oss», med en inklusiv-divergent dialog. Målene var blant annet å lytte til hverandre, uttrykke sine meninger og sette seg inn i hva de andre egentlig mente (Bugge & Dessingué, 2022, s. 71-73). I en inklusiv-divergent dialog er nettopp målet å kunne sette seg inn i den andres ståsted og meninger, noe som krever åpenhet og vilje. I kritisk-konvergent dialog er målet å tenke høyt sammen, stille seg kritisk til forskjellige synspunkter og derav kunne danne egne synspunkt. Dialogtypen krever at en lytter til og utfordrer hverandre for å kunne oppnå en dypere forståelse. Den dialogtypen som ikke samsvarer med utforskende dialoger, er kritisk-divergent dialog (debatt). Det jeg anser som problematisk med denne dialogtypen, det vil si at den ikke samsvarer med utforskende dialoger, er kamp mellom forskjellige perspektiver med mål om å vinne oppslutning om eget standpunkt. Det gis dermed ikke stort rom for utforskning og åpenhet, noe som er med på å øke forståelsen for at mennesker tenker



ulikt og er ulike. Målet om å vinne oppslutning om eget standpunkt kan være altoppslukende, og dermed gjøre at viljen til å kritisk prøve ut sine egne argumenter nedprioriteres.

## 2.6 Krav til argumenter

Schelderup (2012) påpeker i sin bok *Kritisk tenkning i klasserommet. Filosofisk metode i undervisning og veiledning* viktigheten av å tenke igjennom hvilke premisser som ligger til grunn for argumenter.<sup>6</sup> «Å synliggjøre premisser er grunnleggende for selvstendig og kritisk tenkning, og for å kunne føre en kritisk dialog med andre» (Schelderup, 2012, s. 75).

Gjennom lærerens spørsmålsstilling blir elevene trent i å se hvilke premisser som ligger til grunn og derav kunne vurdere holdbarheten i enhver framstilling, og å begrunne egne standpunkt og imøtegå motargument (Schelderup, 2012, s. 61-62). Den filosofiske samtalen som Schelderup skisserer anser jeg også som en form for utforskende dialog; det å filosofere eller å utforske et tema, andre synspunkt og å kritisk tenke igjennom premisser for egne og andres argumenter. Slik jeg har forsøkt å illustrere i teoridelen om kritisk tenkning; det å være kritisk handle om å være undersøkende. Det omhandler en kreativ prosess hvor man blant annet undersøker ulike perspektiver og forestillinger (Ferrer et al., 2019, s. 11). Schelderup (2012, s. 13) påpeker at det er nettopp gjennom dialog og gjennom kritiske spørsmål at man får muligheten til å ta del i hverandres perspektiv. Lærerens rolle er å få fram det unike i hver elevs perspektiv. Schelderup (2012, s. 13) presenterer flere konkrete undervisningsopplegg rundt den filosofiske samtalen, men er opptatt av at den filosofiske metoden bør gjennomføres på tvers av fag og faginnhold slik at elevene får være i et miljø der selvstendig og kritisk tenkning praktiseres hele tiden. Selv elever fra barneskolen kan formulere gode argumenter gitt at de får være i et miljø hvor nettopp dette praktiseres (Reznitskaya & Wilkinson, 2017, s. 38).

## 2.7 Hvordan anvende teori i praksis? CLAE-prosjektet

Lærere og forskere i CLAE-prosjektet har utviklet 6 konkrete undervisningsopplegg og en helhetlig modell for kritisk tenkning. Modellen består av fire dimensjoner som er sentrale for undervisning i og med kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser (Bugge & Dessingué, 2022, s. 40-43). Den første dimensjonen er logikk; dette er knyttet til kompetanse i kommunikasjon og god språkbruk. Ferdighetene innenfor denne dimensjonen innebærer blant annet argumentasjon, sammenheng og kildekritikk. Tanken trenger et språk for å komme til uttrykk. Den andre dimensjonen er kreativitet; det handler om å undersøke og analysere

---

<sup>6</sup> Hentet fra prosjektskissen for denne masteroppgaven, s. 6.

eksisterende informasjon, for videre å kunne se muligheter og foreslå nye løsninger eller ideer på de utfordringer en står ovenfor. Den tredje dimensjonen er ansvar; det handler om å ha evne til å engasjere seg gjennom refleksjon og i dialog. Dimensjonen er knyttet til interesse for å diskutere noe sammen med andre, slik kan en ta ansvar og være aktør i sitt eget liv. Den fjerde og siste dimensjonen er metakognisjon; den er knyttet til kognitive operasjoner til læring i seg selv, slik som planlegging, strategier og egenvurdering. Kompetanse innenfor denne dimensjonen gir mulighet for å overføre våre læringserfaringer til nye situasjoner og kontekster. De konkrete undervisningsoppleggene som nevnt tidligere, kommenteres i lys av de fire dimensjonene for kritisk tenkning (logikk, kreativitet, ansvar og metakognisjon). Videre kommenteres oppleggene opp mot det dialogiske perspektivet, og deretter presenteres lærerens egne refleksjoner. Bugge og Dessingué (2022, s. 22) beskriver undervisningsoppleggene og den helhetlige modellen for kritisk tenkning som inspirasjon og som verktøy, lærere og lærerstudenter kan bruke disse for å videreutvikle egen forståelse av kritisk tenkning i møte med egen praksis.

Forskere og lærere i CLAE-prosjektet utarbeidet et evalueringsskjema for dialogiske praksiser og deltakelse i klassen, læreren brukte denne som observasjonsskjema eller som egenvurdering av elevene alene eller i gruppe (Bugge & Dessingué, 2022, s. 105-106). Evalueringsskjemaet ble også presentert i undervisningen som kjennetegn på god kommunikasjon, slik at klassen sammen med læreren fikk en felles forståelse av hva kjennetegnene betyr og hvordan elevene skulle klare å nå disse målene (Bugge & Dessingué, 2022, s. 47-48). Flere lærere i CLAE-prosjektet erfarte at disse rammene for dialogen i klasserommet var til stor hjelp, elevene ble ansvarliggjort og bevisst på hva som forventes av dem. Ved å organisere elevene i par, opplevde man at det var vanskeligere å melde seg ut eller sitte passiv. IGP-metoden (individuell-gruppe-plenum) gav alle en større sjanse til å delta, ved at de som var usikre kunne snakke med andre før det ble tatt opp i en plenumsdebatt. Spesielt var det en god metode for å få de stille og «usynlige» til å bli mer delaktige. Det var lettere å ytre sine meninger i plenum etter at det var blitt prøvd ut i en liten gruppe først (Bugge & Dessingué, 2022, s. 75).

Andre erfaringer og refleksjoner fra lærerne var at ved å innlemme kritisk tenkning i all undervisning og i alle fag, så svarte elevene med begrunnelse på spørsmål på egen oppfordring. Det vil si det ligger en forventning om at de skal gjøre det, samtidig opplever elevene mestringsfølelse ved at de får mer aksept og forståelse blant medelever på meningene sine (Bugge & Dessingué, 2022, s. 71). Gode dialogiske praksiser er nødvendig å jobbe med

systematisk over tid. Slik kan elevene bli trygge i dialogen og trygge på hvordan de kan uttrykke seg, de vet hva som forventes av dem og de blir mer bevisste på sin egen rolle og andres rolle i dialogiske samspill. Ikke minst tar det tid å bli trygg på å si sin mening og å begrunne den. Skal man bli trygg på å argumentere, må man vite hvorfor man mener det man mener og finne gode bevis for saken (Bugge & Dessingué, 2022, s. 80). Noe som blir nevnt som det viktigste man trenger for å skape god dialogisk praksis i klasserommet, er et trygt og godt klassemiljø. I Bugge og Dessingué (2022, s. 21) påpeker flere lærere at det i mange klasser kan være en del innarbeidede roller, en del forventninger fra medelever om hvordan man skal oppføre seg (også kalt sosial kontroll). Mange elever kan finne det utfordrende å frigjøre seg fra dette, spesielt gitt at de er ungdommer og mange befinner seg i en intens hormonell fase. Gjennom CLAE-prosjektet har jeg fått en dypere forståelse av hvordan teori kan omsettes til praksis. Lærernes erfaringer og refleksjoner, de ulike forslagene og undervisningsoppleggene anser jeg som svært verdifulle og som et konkret verktøy i arbeidet med å innlemme kritisk tenkning gjennom dialogiske tilnærminger.

### 3. Metode og metodiske begrunnelser

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere forstår dialogbasert undervisning, og hvordan de erfarer og håndterer dialogbasert undervisning når kritisk tenkning skal oppøves hos elevene. I dette kapitlet gjør jeg rede for hvordan jeg har gått fram for å kunne besvare masteroppgavens problemstilling. Først introduserer jeg oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming til forskning, deretter redegjør jeg for valg av metode, utvalg og utvalgsstrategi, utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju. Videre presenterer jeg etiske refleksjoner rundt forskningsprosjektet og hvordan jeg har foretatt analysen av datamaterialet. Avslutningsvis drøfter jeg oppgavens pålitelighet og gyldighet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Denne studien vil plassere seg innen fenomenologisk tilnærming til forskning, der formålet er å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik de oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 45). Kjernen i fenomenologisk forskning er beskrivelser av hva mennesker erfarer og hvordan de tolker denne erfaringen. Det som oppstår i bevisstheten, altså opplevelsen av erfaringen, blir selve fenomenet. Fenomenet jeg ønsker å studere er samfunnsfaglærerens subjektive forståelse og erfaringer med dialogbasert undervisning og kritisk tenkning. Når en tolker det noen har sagt, er det en forutsetning at ytringen tolkes i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Altså må forskeren forstå meningen i de sammenhengene der meningen ytres, for eksempel kan forståelsen av et begrep bety noe annet i en annen sammenheng eller en annen kontekst. Et kjennetegn ved fenomenologisk forskning er at den foregår i etterkant av en prosess. Disse enkeltmenneskers opplevelser og erfaringer kan ikke observeres av forskeren i og med at det er snakk om avsluttede erfaringer. Måten å få tilgang til disse opplevelsene og erfaringene som menneskene har hatt, er gjennom dialog (Postholm, 2010, s. 43). Den fenomenologiske forskningstilnærmingen er betydningsfull fordi den bidrar til å se lærerens forståelse av og erfaringer med dialogbasert undervisning og kritisk tenkning, som igjen er med på å legge føringer for hvordan de kobler kritisk tenkning hos elevene gjennom dialogbasert undervisning. Jeg er ikke opptatt av tall, statistikk og tabeller, men ønsker å oppnå større innsikt og forståelse om hvordan og eventuelt hvorfor lærere håndterer, opplever og erfarer dialogbasert undervisning ulikt. Min studie kan plasseres innenfor et psykologisk, individuelt perspektiv da målet er å forstå enkeltmennesket og fenomenet ut ifra enkeltmenneskets egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av den enkelte

(Postholm, 2010, s. 41). Som forsker vil jeg finne ut det særegne ved fenomenet, og samtidig hvordan denne erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider. Alle mennesker innehar individuelle opplevelser og synspunkter, men sannsynligvis vil det også være noen likheter blant informantenes erfaringer når det gjelder dialogbasert undervisning og kritisk tenkning.

Jeg ser det også hensiktsmessig å plassere studien i en hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjon. Skillet mellom fenomenologi og hermeneutikk kan hevdes å være at førstnevnte er læren om fenomener, mens hermeneutikk er fortolkningen av dem (Kvale & Brinkmann, 2022). Begge disse retningene er valgt fordi de supplerer hverandre. Forskerens forforståelse og ståsted vil ha innflytelse på fortolkningen av budskapet. Fenomenet tolkes på flere nivåer, da en hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en absolutt sannhet (Thagaard, 2018, s.37). Jeg som forsker bør prøve å forstå mitt eget tolkningsmønster og hva det er som gjør at jeg ser fenomenet på en spesiell måte, og eventuelt hvorfor. En slik forståelse vil være en forutsetning for å kunne forstå andre mennesker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). I likhet med fenomenologien, kan en fra et hermeneutisk perspektiv forstå en mening kun i lys av den sammenheng det en studerer, er en del av. Her kommer den hermeneutiske sirkelen inn, en sirkelstruktur som er karakteristisk for forståelsesprosessen. Vår språkbruk er ikke alltid lik forfatterens språkbruk. Etter hvert som vi leser forstår vi mer, slik blir det en sirkelbevegelse. Vi ser ord og setninger i lys av en større helhet (Thagaard, 2018, s. 19). Mine tidligere erfaringer, holdninger og kunnskaper vil være med å forme og influere mitt forskningsprosjekt. I likhet med det Kvale og Brinkmann (2022, s. 46) skriver bør jeg etterstrebe en holdning om å legge til side mine kunnskaper og erfaringer om fenomenet, slik at beskrivelsene jeg får av fenomenet unngås å bli møtt med fordommer.

### 3.2 Kvalitativt intervju

Jeg har valgt å bruke kvalitativt intervju som metode da jeg ønsker å gå mer i dybden av temaet, jeg ønsker en grundig forståelse av fenomenet fra lærerens perspektiv og for deres livsverden. Målet er ikke kvantifisering, men å få mer nyanserte beskrivelser av informantenes livsverden gjennom ord. Ifølge den fenomenologiske oppfatning danner intervjupersonens opplevelser av verden grunnlaget for de mer abstrakte, vitenskapelige teorier om den sosiale verden (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 47). Intervjuets styrke er at det får en privilegert tilgang til intervjuobjektets dagligverden. Det subjektive perspektivet kan gi en unik, sensitiv forståelse av den daglige livsverdenen og kan på den måten være interessant

for mange. Jeg ser det mest hensiktsmessig å benytte semistrukturert intervju, som verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. I intervjuguiden er det bestemte temaer på forhånd og den inneholder forslag til spørsmål. Jeg har mulighet å endre rekkefølgen på spørsmålene og å komme med oppfølgingsspørsmål for å få mer dybde og konkretisering på det jeg ønsker svar på. Et semistrukturert intervju gir meg også muligheten til å være mer spontan, jeg lar intervjupersonen styre mesteparten av intervjuet og kommer med oppfølgingsspørsmål ut ifra det informanten snakker om. Dermed kan det være større sannsynlighet for å kunne innhente spontane, levende og uventede svar fra de intervjuede. Studiens hovedmål er ikke å finne den objektive sannheten om hvordan dialogbasert undervisning forstås og hvordan lærere kobler til kritisk tenkning hos elevene gjennom denne undervisningsmetoden i samfunnsfag. Målet er å få innsikt i lærernes forståelse, perspektiver og erfaringer knyttet til dialogbasert undervisning og kritisk tenkning, for derav å få innsikt i didaktiske muligheter og utfordringer knyttet til dialog og kritisk tenkning. I tråd med andre fenomenologiske studier er målet å gå inn i forskningsarbeidet på en åpen og naiv måte for å forstå fenomenet (Postholm, 2010, s. 43). Jeg bør som forsker være innstilt på at feltet kan åpne opp for andre funn, konstateringer eller tema enn det jeg har tenkt på forhånd. Ved å være bevisst på å være åpen og fordomsfri, kan en på den måten få fram verdifull og ny innsikt.

Forskningen min har en abduktiv tilnærming, som vil si at den fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og empiri (Thagaard, 2018, s. 184). Analysen av data bidrar til å utvikle nye teoretiske perspektiver, samtidig som jeg tolker data i lys av eksisterende teori. Det var nødvendig for meg å sette meg inn i eksisterende teori og litteratur før jeg planla utformingen av intervjuguiden og før selve gjennomføringen av intervjuene. Slik fikk jeg inspirasjon til å stille relevante spørsmål og til hvilke temaer jeg ønsket svar på gjennom intervjuene. Mitt teoretiske grunnlag vil kunne gi viktige perspektiver på hvordan jeg tolker dataene. Jeg vil forsøke å finne en sammenheng mellom eksisterende teori og datamaterialet, uten at det vil gå på kompromiss med dataene som ikke vil kunne knyttes direkte til teori. Forskningen er en kontinuerlig prosess som bidrar til nye funn og nye undringer som igjen leder til nye spørsmål som igjen må undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Det semistrukturerte intervjuformen medvirker til at jeg får svar på temaer og spørsmål jeg ønsker, men gir også rom for nye og andre perspektiver som er viktig for læreren.

### 3.3 Utvalgsstrategi

Utvelgelsen av informanter til forskningen er basert på visse kriterier som jeg har valgt ut, en slik utvalgsstrategi er beskrevet som et strategisk utvalg. Strategiske utvalgsstrategier innebærer at en velger forskningsdeltakere som har egenskaper som er relevante i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 54).

Kriteriene for å delta i undersøkelsen var at forskningsdeltakeren underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Fartstid i skolen og utdanning i samfunnsfag valgte jeg å være tilfeldig, mye grunnet den knappe tiden jeg hadde til rådighet og tilgangen på informanter. Det viktigste var å få samfunnsfaglærere som kunne stille opp som forskningsdeltakere. Selv om variert fartstid i skolen og utdanning i samfunnsfag kunne bidratt til interessante funn, så er ikke formålet med masteroppgaven å drøfte om det er likheter eller ulikheter mellom lærerne på bakgrunn av dette. Det viktigste var å finne lærere som underviser i faget, som dermed har erfaringer innenfor det feltet jeg studerer. De samme parallellene kan jeg trekke til betydningen av kjønn for oppgaven. Det er mulig at en kunne funnet ulikheter eller likheter mellom menn og kvinner om hvordan de forstår, erfarer og håndterer dialogbasert undervisning knyttet til kritisk tenkning, men det er ikke essensielt for oppgaven. Forskningsdeltakernes kjønn, fartstid i skolen og utdanning i samfunnsfag er ikke avgjørende for å kunne besvare masteravhandlingens problemstilling, hovedmålet er å få tak i samfunnsfaglærerens subjektive erfaringer og forståelse av fenomenet på tvers av disse kriteriene.

Både medstudenter og veilederen min informerte meg om at tidligere studenter hadde hatt store utfordringer med å finne forskningsdeltakere. Jeg startet derfor tidlig med letingen etter informanter da jeg var bekymret for få eller ingen informanter til forskningen min. Jeg var heldig med å få telefonnummer til flere samfunnsfaglærere gjennom en bekjent. Senere kontaktet jeg skolens inspektør og fikk tilsendt e-post adresse til de resterende samfunnsfaglærerne på den samme ungdomsskolen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2022, s. 148-149) finnes det ingen gylden standard for antall personer som bør intervjues i en studie, det er fordeler og ulemper ved både å velge mange eller å velge få informanter. Postholm (2010, s. 43) skriver at i et mindre forskningsarbeid vil det være tjenlig å velge det laveste anbefalte antall informanter, som her blir foreslått til tre personer. Dette på grunn av den begrensede tidsrammen og omfanget av studien. Tre personer kan være nok til å finne frem til fellesnevneren eller en felles essens i opplevelsen av fenomenet i mitt forskningsarbeid. Jeg valgte likevel å intervju fem personer da jeg var bekymret for at grunnlaget kunne bli for tynt. Grundige og utfyllende svar fra informantene er avgjørende for at jeg skal ha nok empiri

å jobbe med for å kunne besvare problemstillingen. Jeg gjennomførte fem intervjuer og jeg opplevde at omfanget av det arbeidet var håndterlig og innenfor rekkevidde. Grunnen til at jeg ikke valgte å foreta enda flere intervju er; for det første utfordringer med å finne informanter som sier seg villig til å delta, og for det andre så er det utfordring med tiden som en har til rådighet til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene. En burde også ha god tid på forberedelsene, noe som jeg anså som veldig viktig. Utsagnet «jo flere intervju, desto mer vitenskap» kan misforståes (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 149). Med et mindre antall har en større mulighet til å gjøre et grundig arbeid.

Nedenfor i tabell 1 presenterer jeg utvalget, lærerne er anonymisert med fiktive navn. Tabellen gir oversikt over informantenes aldersspenn, erfaring i skolen, utdanning i samfunnsfag og hvor mange år de har undervist i faget.

Tabell 2: Presentasjon av informanter

Lærer	Alder år	Erfaring i skolen	Utdanning i samfunnsfag	Erfaring som samfunnsfaglærer
Ingrid	36-45	18 år	Nei	18 år
Kristin	56-65	32 år	15 sp	27 år
Silje	46-55	12 år	60sp	12 år
Alice	25-35	0-1 år	Nei	4 mnd.
Kari	25-35	7 år	60 sp	4 år

Som tabellen viser så er informantenes alder ganske spredt, mellom 25 og 65 år. Fartstid i skolen varier også, den samme tendensen kan vi se gjenta seg når det gjelder erfaring som samfunnsfaglærer. Ser vi antall år som samfunnsfaglærer i forhold til antall år som lærer, kan vi se at de fleste informantene har undervist i samfunnsfag mesteparten av sin arbeidskarriere. Tre av fem lærere har utdanning i samfunnsfag, noe som kan ha betydning for deres innstilling til faget, deres fagkunnskaper og undervisningspraksis.

### 3.4 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Utformingen av intervjuguiden var en prosess jeg brukte god tid på og noe jeg måtte gjøre i flere omganger. Det første utkastet inneholdt temaer som måtte dekkes, deretter et grovt utkast til spørsmål kategorisert under hvert tema. Jeg delte intervjuguiden inn i tre hovedtemaer: «Kritisk tenkning», «Dialogbasert undervisning» og «Forbindelse til kritisk tenkning». I første utkast var spørsmålene formulert i et veldig teoretisk språk, de måtte omformuleres til å bli mer forståelige og frie for akademiske ord. Kvale og Brinkmann (2022) skriver at intervju spørsmålene bør være uttrykt i intervju personens dagligspråk; «Et begrepsmessig



godt, tematisk forskningsspørsmål er ikke nødvendigvis et godt dynamisk intervju spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 163). For eksempel inneholdt spørsmål 21 og 22 (se vedlegg) ordet metakognisjon, et uttrykk som en muligens ikke bruker i dagliglivet og som kanskje ville skapt en avstandsfølelse og forvirring hos intervjupersonen. Derfor omformulerte jeg spørsmålene om metakognisjon til for eksempel; «Hvilken plass har evaluering i undervisningen?» og «Fokuseres det på at elevene skal være bevisst rundt sin egen læringsprosess (også kalt metakognisjon) i undervisningen?». Her inkluderes ordet metakognisjon i en bisetning, noe som gjør at besvarelsen ikke helt og holdent er avhengig av lærerens forståelse av dette begrepet.

Underveis i prosessen ble jeg også mer overbevist om å starte hvert tema med generelle spørsmål for deretter å spisse spørsmålene mer inn på det jeg ønsket å finne svar på. Tanken var at ved å gripe temaet fra flere vinkler, kunne jeg få mer nyansert og variert informasjon fra den intervjuede. Jeg anså det også som en god metode som kunne bidra til en avslappet, dynamisk og god samtale. Under temaet «Dialogbasert undervisning» spurte jeg om det mer generelle først, for eksempel: «Hvilke undervisningsmetoder ble brukt?». Senere spisset jeg spørsmålene inn på å omhandle kun dialogbasert undervisning for å få et mer nyansert bilde av dialogen i klasserommet og hvilken plass den faktisk har i undervisningen. De overordnede spørsmålene kan rett og slett få tankeprosessen i gang. Målet er å få innholdsrike, relevante og pålitelige beskrivelser av den intervjuedes erfaringer og opplevelser.

En del av forberedelsen var å gjennomføre et pilotintervju i forkant av intervjuene. Dette bidro til at jeg følte meg trygg og mer bevisst på min egen rolle i intervjusituasjonen, og førte forhåpentligvis til at informantene følte seg trygge og ivaretatt. Jeg ble spesielt bevisst min rolle som aktiv lyttende forsker, hvor jeg fikk mulighet å øve meg på å rive meg løs fra intervjuguiden og å følge på med oppfølgingsspørsmål på det som ble sagt. Jeg erfarte i pilotintervjuet at mange spørsmål på en måte gikk inn i hverandre, og at den intervjuede naturlig kom inn på flere av spørsmålene som var listet opp senere i intervjuguiden. Min oppgave som intervjuer var da å være spontan og å forandre på rekkefølgen av spørsmålene. Jeg ble veldig bevisst hvordan spørsmålene var formulert og hvordan de kunne bli oppfattet av den intervjuede. Jeg fikk gode og konstruktive tilbakemelding i pilotintervjuet. Noen av spørsmålene var formulert på en uklar måte, det sikret at jeg fikk mulighet til å omformulere disse i forkant av de ordentlige intervjuene. Jeg erfarte også at det er best å stille et spørsmål om gangen, ved å stille to spørsmål på en gang risikerte jeg å kun få svar på det ene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.84). Selve gjennomføringen av intervjuene ble gjort

på ønsket tidspunkt og sted av lærerne. Omtrent alle foreslo arbeidsplassen sin, så alle intervjuene ble utført enten på kontoret, et møterom eller grupperom. De fleste tidspunktene var ønsket rundt lunsjtider eller endt arbeidsdag. Varigheten på intervjuene lå på underkant av en time. For å sikre at jeg fikk med meg mest mulig av det som ble formidlet gjennom intervjuene, samtidig som jeg kunne være til stede og konsentrere meg om intervjuets spørsmål og dynamikk, valgte jeg å gjøre lydopptak.

Informantene fikk intervjuguiden og samtykkeskjema sendt over e-post par dager før selve intervjuet. Dette vurderte jeg som nyttig da læreren kunne gjøre seg noen tanker før selve intervjuet, den ekstra tiden som læreren fikk i forkant av intervjuet kunne være med på å skape en større mulighet til å gå dypere inn i lærerens opplevelser og erfaringer rundt temaet. En mulig svakhet ved å sende intervjuguiden på forhånd er at læreren lager seg ferdige utfyllende «fasitsvar» der de forteller det de tror forskeren vil høre. Dersom det er tilfellet så er det ikke med på å gi et korrekt bilde av virkeligheten eller av lærerens opplevelser og oppfatninger av fenomenet. En slik feilkilde kan oppstå, likevel hadde jeg ikke inntrykk av at noen satt med innøvde svar og snakket ut ifra en «fasit». Noen av tilbakemeldingene fra informantene var; «Jeg har tenkt litt på akkurat dette spørsmålet» og «Det var greit å kunne tenke litt i forkant». Flere informanter uttrykte at de trengte de ekstra minuttene på å forberede seg, spesielt med tanke på begrepene kritisk tenkning og dialogbasert undervisning som de ga et inntrykk av å virke litt komplekse. De trengte tid til å tenke på hva de selv egentlig legger i og hvilken forståelse de har av begrepene. Noen av praksiseksempelene er også noe de fortalte at de hadde tatt seg tid til å tenke litt på i forkant.

Siden min forskningstilnærming tar utgangspunkt i at det er informantene som bidrar til kunnskapsutviklingen, var det viktig for meg å forberede meg på å være til stede under intervjuene. Jeg konsentrerte meg om å ha en lyttende holdning, det innebærer at min oppmerksomhet var rettet mot intervjupersonen, jeg viste interesse og engasjement ved å gi respons til informantenes fortelling og ved å la informanten styre samtalen. Informanten fikk tid til å utdype fortellingene sine uten at jeg avbrøt med oppfølgingsspørsmål. Enkelte ganger skrev jeg ned oppfølgingsspørsmål slik at jeg ikke glemte de etter at informanten var ferdig å fortelle. I flere tilfeller oppfordret jeg informanten å utdype svarene sine og å gi konkrete beskrivelser av hendelser og erfaringer. Oppfølgingsspørsmålene kunne være «Kan du si mer om..?», «Kan du utdype det?» eller «Hvorfor tror du..?». Noen av intervjusspørsmålene spurte etter konkrete praksisfortellinger, slik som spørsmål 20; «Kan du fortelle om en eller flere opplevelser med dialogbasert undervisning, koblet opp mot kritisk tenkning, som ble

suksessfull? Hvilken form for dialog ble brukt? Hvorfor tror du det ble en god undervisningstime?». Ifølge Thagaard (2018, s. 102) kan de konkrete beskrivelsene bidra til en dypere innsikt og inntrykk av den enkeltes erfaringer.

### 3.5 Forskningsetikk

Før gjennomføringen av denne studien ble det sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema i forkant av intervjuene (se vedlegg). Informantene signerte og sendte skjemaet tilbake til meg for gjennomføringen av intervjuene. I informasjonsskrivet står det blant annet at forskningen er frivillig, det blir opplyst om studiens formål, informasjon knyttet til lagring og bruk av data, samt deltakerens rett til å trekke seg. Dette var utarbeidet i tråd med gitte retningslinjer fra Sikt. Allerede under transkriberingene anonymiserte jeg informantene. Konfidensialitet og anonymisering trekkes frem som et annet sentralt prinsipp for forskningsetikk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Ettersom informantene som deltok i denne hadde kjennskap til hverandre fra før, vil det være nærliggende å anta at de snakker med hverandre og at de følgelig vil kunne finne ut hvem som har deltatt. Dette vil til en viss grad ligge utenfor min kontroll, spesielt da informantene ønsket å gjennomføre intervjuet på arbeidsplassen. Det er viktig å påpeke at studien ikke sikter mot å belyse og diskutere sensitive tema, og følgelig har jeg heller ikke samlet inn eller brukt sensitive personopplysninger. Kvale og Brinkmann (2022) påpeker at det oppstår etiske problemer i intervjuforskningen på grunn av de komplekse forholdene mellom det å «utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige» (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 97). Derav er det viktig å ta hensyn til etiske problemstillinger helt fra starten av forskningen og til den er ferdigstilt. For eksempel har lærere fått fiktive navn for best å ivareta anonymiteten. Forskningsetikk vedrørende hvordan læreres utsagn og refleksjoner fremstilles er også viktig å ta grep om. Jeg har prøvd å følge rådene fra Gleiss og Sæther (2021, s. 46) om å unngå å fremstille forskningsdeltakerne i et negativt lys og å klargjøre at mine tolkninger presenteres som subjektive tolkninger, ikke som absolutt sannhet. Hensikten er ikke å bedømme hvordan eller hvor mye den enkelte læreren arbeider med dialogbasert undervisingen og med kritisk tenkning, men heller ha et overordnet blikk på hvilke erfaringer, utfordringer og muligheter som ligger i dette feltet. Et sentralt mål er å bringe frem innsikt som både kan være relevante for forskningsfeltet, og samtidig nyttig for min egen profesjonsutøvelse.

### 3.6 Analysemetode

Første prosess i analysen var å transkribere intervjuene, for å få en grov oversikt over datamaterialet. Intervjuene foregikk over en periode på mer enn fire uker, for å sikre meg gode gjengivelser av informantenes uttalelser transkriberte jeg intervjuene fortløpende. Med intervjuet friskt i minne, skrev jeg ned notater, refleksjoner og uttalelser som jeg syntes var bemerkelsesverdige og interessante. Allerede etter to-tre intervjuer kunne jeg se noen fellesnevner, noe som jeg syntes var veldig interessant. Kvale og Brinkmann (2022, s. 208) skriver at det kan være mye usikkerheter og mange valg ved transkribering, spesielt når det kommer til hvor mye som bør transkriberes. Det finnes ingen riktige svar, det handler blant annet mye om hva transkripsjonene skal brukes til. I min prosess ble det tatt et valg at ordlyder som «eh» og «mm» ikke var nødvendige å transkribere, og lengre sekvenser som ikke er relevant for min problemstilling. Derimot har jeg lagt vekt på kroppsspråk og talemåten til informantene dersom de for eksempel har vært usikre eller sier noe bastant. Dette har jeg lagt inn i transkripsjonen for å gjøre det lettere å fortolke og analysere svarene slik at de blir mest mulig lik det jeg tror informanten ønsket å formidle.

Som nevnt tidligere har jeg en abduktiv tilnærming til forskningen min, derfor kan min metode for analyse gjenkjennes i det som kalles tematisk analyse. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s.101) innebærer analysen å finne kategorier i datamaterialet, denne prosessen kalles for koding. Kategoriene er utviklet fra intervjuguiden eller selve datamaterialet, men er også utviklet på grunnlag av teori og forskningslitteratur. Analysen er en prosess som starter lenge før man setter seg ned med datamaterialet, og fortsetter helt til man har skrevet ferdig analysedelen. De funnene og konklusjonene som utvikles i et forskningsprosjekt, henger sammen med problemstilling og valg av teori, metode og utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). For å sikre meg en god oversikt over innholdet var en gjennomlesing av alle intervjuene i tekstformat nødvendig. Til sammen utgjorde datamaterialet i overkant av 50 sider med transkribert tekst. Jeg benyttet dataprogrammet NVivo til å markere deler av intervjuene og plassere de under aktuelle kategorier. Det som kan være problematisk med å gjennomføre en tematisk analyse, er at utsnitt fra tekst blir løsrevet fra helheten. Det kan dermed endre tekstens betydning. For å unngå at dette skjer har jeg hele tiden vært nøye med å få med informantenes helhetlige forståelse slik at det som blir fremstilt ikke blir løsrevet ut fra sin kontekst. I en ny gjennomlesing av transkripsjonene hadde jeg et parallelt blikk på teorikapittelet, slik at jeg kunne gjøre koblinger mellom utsagn og teori.

Neste steg var å gå mer i dybden av kodingen. Jeg inkluderte da også empirinær koding, noe som tillater meg som forsker et åpent utgangspunkt, hvor jeg baserer kodingen på det jeg legger merke til i datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Å kombinere disse to formene er en abduktiv form for koding. I tabellen nedenfor viser jeg et eksempel på den abduktive tilnærmingen jeg har benyttet meg av. I dette tilfellet er den tematiske koden «Sosial kontroll» utledet fra intervju spørsmål 15; «Har du opplevd noen form for sosial kontroll i klasserommet? Kan du utdype?» Under spørsmålet har jeg også skrevet en definisjon som viser til hva jeg mener med sosial kontroll for å sikre meg at jeg og læreren har en felles forståelse av begrepet. Dette forskningsspørsmålet er igjen utledet fra forskningslitteraturen som jeg henviser til i kapittelet «Tidligere forskning». Gjennom forskningslitteratur fra «CLAE-prosjektet» ble jeg spesielt oppmerksom på hvordan sosial kontroll i klasserommet er med å påvirke dialogbasert undervisning (Bugge & Dessinguè, 2022, s. 81).

Tabell 3: Abduktiv form for koding.

Tematisk koding: Sosial kontroll	
Utdrag fra intervju	Empirinær koding
Kristin: Det går ut på at du forholder deg rolig hvis du er uenig, for du får kommentarer eller blikk hvis du er uenige med de «rette» personene.	Tørr ikke være uenige med de «rette» personene, får kommentarer og blikk.
Silje: De første årene jeg jobbet som lærer, i den klassen var det to jenter som.. Det var ingen som svarte på spørsmål, den klassen var helt forferdelig. Den klassen var beryktet, det var <u>ingen</u> som sa noe. Det var ingen muntlig, det var ingenting. Ingen svarte på noen spørsmål i noen fag, det var helt forferdelig. Og da var det to jenter, som satt og blikket. De satt slik (viser), og det kom fram i ettertid, det var ingen som turte å snakke. Ja, det var ikke greit og du fikk virkelig gjennomgå.	Ingen turte å si noe, det var to jenter som blikket og kontrollerte.
Silje: Egentlig bra klassemiljø, læringsmiljøet varierer. Det er en klasse der de aller, aller fleste ønsker å gjøre det bra. Det har vært litt problemer i forhold til at det er en del jenter som føler at det er vanskelig å snakke høyt, fordi de føler at guttene blikker og himler med øynene. Det har vært en utfordring i forhold til det. I full klasse er det ikke alle som tørr å si sin mening. I mindre grupper, da er det greit.	Guttene skaper utrygghet i klassen, ved å sende blikk og kommentarer til hverandre.

### 3.7 Pålitelighet og gyldighet

Når det kommer til reliabilitet i en kvalitativ undersøkelse, også kalt pålitelighet, kan det forekomme noen utfordringer. Påliteligheten baserer seg på refleksjoner forskeren har tatt om hvordan datainnsamlingen har foregått, og hvorvidt undersøkelsen som ble gjennomført er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Dette er blant annet fordi en kvalitativ metode, og mer spesifikt semistrukturert intervju som jeg har gjennomført, kan være vanskelig å etterprøve av andre. Den kunnskapen som produseres, skapes av selve samspillet i intervjusituasjonen som oppstår mellom forsker og intervjupersonen. Med en annen intervjuperson vil det være et annet samspill og det vil kunne produseres en annen kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 49). Vi som forskere kan stille og ordlegge spørsmålene slik at vi påvirker svarene på de forskningsspørsmålene vi stiller. Det å forholde seg så nøytral som mulig under intervjuene, kan bidra til at intervjupersonen ikke opplever at en favoriserer enkelte svar framfor andre. Noen informanter byr på seg selv og gir utfyllende svar, andre gir korte, upresise svar og man må som forsker stille flere spørsmål i håp om å få mer dybde og innsikt i deres livsverden. Informantenes forhold til temaet og dagsform er noe som kan spille inn i intervjusituasjonen og påvirke hvilken kunnskap som produseres. Det samme kan sies om stedet der intervjuet foregår og rammen rundt intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82). Jeg lot informanten bestemme tid og sted, i den hensikt å legge til rette for en trygg atmosfære på informantenes premisser.

Det er også viktig å være klar over det asymmetriske maktforholdet som utspiller seg mellom forskeren og den som blir intervjuet. Et forskningsintervju kan ikke sammenlignes med en fri dialog og åpen samtale mellom likestilte partnere, her er det forskeren som definerer intervjusituasjonen. Forskeren bestemmer tema, spørsmål og hvilke svar som skal følges opp, og er også den som avslutter samtalen. Utspørringen går bare i en retning, og intervjueren har monopol på å fortolke intervjupersonens utsagn (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 52). Det asymmetriske maktforholdet kan gjøre at intervjueren holder tilbake informasjon, i den hensikt av å beskytte seg selv. Det kvalitative forskningsintervjuet blir ifølge Kvale og Brinkmann (2022, s. 88) beskrevet som et håndverk. Gode oppfølgingsspørsmål, lengden på pauser, aktiv lytting og etablering av god kontakt i intervjusituasjonen, er en del av håndverket som erverves ved å praktisere intervjuer og ved å arbeide sammen med erfarne intervjuere. I tillegg til å lese litteratur om metoden, har jeg rådført meg med veileder og andre lærere før jeg utførte intervjuene da jeg selv har liten erfaring med metoden. Deres

erfaringer og råd har jeg opplevd som nyttige, både i forberedelsesfasen og under selve intervjuene.

Validitet, også kalt gyldighet, tar for seg kvaliteten på dataene en samler inn og om vi har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Ved å bruke begrepene reliabilitet og validitet viser en som forsker at en prøver å etablere kriterier for å gjennomføre en god forskning. Validitet handler også om hvor godt de ulike delene fra forskningsdesignet henger sammen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). I kvalitative undersøkelser er det ikke spørsmål om resultatene kan generaliseres ettersom funnene kommer fra et lite utvalg, men at den om mulig kan være overførbar til andre situasjoner, sammenhenger og steder (Halvorsen, 2008, s. 72). Tematikken i studien er basert på individuelle og subjektive erfaringer. Studien i seg selv vil kun presentere informantenes erfaringer og være avhengig av min forståelse og tolkning av materialet som jeg har utviklet underveis. I etterkant av intervjuene fikk alle informantene tilbud å gjennomgå transkripsjonene og den ferdige mastergradsavhandlingen, for å sikre at de kjente seg igjen i analysen og tolkningen av datamaterialet. Ingen av informantene viste interesse for å gjennomgå materialet, noe som kan ført til svakheter i undersøkelsen.

Under letingen av informanter informerte jeg i e-posten kort om forskningsprosjektets tema, noe som kan ha vært med på å rekruttere lærere som er mer opptatt av tematikken enn andre som kanskje for eksempel valgte å avslå. Et strategisk utvalg er ikke representativt ifølge Thagaard (2018). Undersøkelsen har ikke som hensikt å finne en objektiv sannhet, men heller bidra med kunnskap om hvordan et utvalg lærere forstår, erfarer og håndterer fenomenet. Jeg vil som forsker, i likhet med det Postholm og Jacobsen (2018, s. 220) skriver, vektlegge kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet. Det som kan være interessant er at det er flere likheter internt i funnene. For å øke den eksterne validiteten kan en plassere forskningen i sammenheng med annen forskning på feltet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 128). Funnene kan i noen grad samsvare med den tidligere forskningen som jeg viser til i masteroppgaven. Det er likevel kun et lite forskningsutvalg jeg velger å vise til, og i tillegg brukte jeg denne forskningen som basis når jeg formulerte spørsmålene i intervjuguiden. Mastergradsavhandlingen kan være et bidrag innenfor samme forskningsfelt og være til nytte i et større vitenskapelig prosjekt, men resultatene i avhandlingen vil være gjennomsyret av mine subjektive perspektiver og tolkninger.

## 4. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet presenterer og tolker jeg datamaterialet for å besvare følgende problemstilling og følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan forstår utvalgte samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet dialogbasert undervisning, og hvordan erfarer og håndterer de dialogbasert undervisning når kritisk tenkning skal oppøves hos elevene?*

Forskningsspørsmål 1:

*Hvilke erfaringer har samfunnsfaglæreren med dialogbasert undervisning og ulike typer dialoger?*

Forskningsspørsmål 2:

*Hvilke utfordringer og muligheter ligger i dialogbasert undervisning når det skal kobles til kritisk tenkning hos elevene?*

Problemstillingen omhandler lærerens forståelse av dialogbasert undervisning, denne forståelsen vil trolig være formet av lærerens erfaringer med dialogbasert undervisning og ulike typer dialoger. Lærerens erfaringer vil gi en dypere forståelse for hvordan læreren tilrettelegger og håndterer dialogbasert undervisning i klasserommet. Videre ønsker jeg å forske på hvilke utfordringer og muligheter som ligger i dialogbasert undervisning når kritisk tenkning skal oppøves hos elevene. Hva gjøres i praksis, og hvilke erfaringer ligger i feltet? Lærerens forståelse av kritisk tenkning vil også her være med på å legge føringer for hvordan de vektlegger begrepet videre hos elevene sine og hvordan de tilrettelegger undervisningen når denne kompetansen skal oppøves. Jeg vil som forsker prøve å se datamaterialet i sin helhet, lærerens erfaringer og lærerens forståelse vil trolig ha en sammenheng med hverandre og bør derfor tolkes i lys av hverandre.

Dette kapitlet består av fem hoveddeler: «Lærerens forståelse av dialogbasert undervisning», «Lærerens erfaringer med dialog og dialogtyper i praksis», «Ulike utfordringer med dialog som metode», «Lærerens forståelse av kritisk tenkning» og «Utfordringer og muligheter for kritisk tenkning gjennom dialogiske praksiser». Jeg vil trekke inn informantenes refleksjoner og mine egne fortolkninger i hver hoveddel, videre vil jeg drøfte dette i lys av teori og den tidligere forskningen som jeg har presentert i oppgaven.



## 4.1 Lærerens forståelse av dialogbasert undervisning

Jeg var veldig bevisst på å starte intervjuet med generelle spørsmål om temaer i samfunnsfag som elevene synes er interessante, og å spørre generelt om hvilke undervisningsmetoder som blir brukt. Deretter peilet jeg intervju spørsmålene inn på muntlig aktivitet i klassen; «Hvordan engasjerer du elevene til muntlig aktivitet? Når er de mest aktive; i grupper, i par, i plenum?» og «Når opplever du at elevene er mest engasjerte og aktive i dialoger (i par, i grupper, i plenum)?». Allerede fra starten prøvde jeg å få et generelt bilde av dialogen i klasserommet og hvilken plass den har i undervisningen før jeg spør etter en definisjon av begrepet dialogbasert undervisning: «Når jeg sier dialogbasert undervisning, hva tenker du på da?». Gjennom de foregående spørsmålene ønsker jeg å vite noe om den muntlige aktiviteten som foregår i lærerens samfunnsfagtimer og hvordan dialog i klasserommet blir tilrettelagt for elevene. Spørsmålene om muntlig aktivitet og dialog gir en ramme for læreren og om mulig en pekepinn på hva jeg er ute etter når det gjelder dialogbegrepet. Jeg er ute etter det håndfaste, hvordan de forstår begrepet ut ifra sin egen praksis, ikke en «sitert» definisjon utformet fra teori.

Samfunnsfaglærer Ingrid sier selv at hun bruker mye muntlighet i timene sine, for henne er dialogbasert undervisning en undervisningsform hvor så å si all undervisning er basert på dialog. Hun sier: «Da tenker jeg på at i all hovedsak så skal den undervisningen være basert på dialog, på muntlighet. Hvis det er oppgaver som skal løses, så skal de løses muntlig. Det skriftlige arbeidet faller bort rett og slett.». Ingrid sier «i all hovedsak» som kan bety at hovedvekten og mesteparten av undervisningen er basert på dialog. Elevene skal altså løse oppgavene muntlig, dialogen skal stå i sentrum og tiden skal være satt av til dialog.

Kristin definerer dialogbasert undervisning slik:

Dialog er jo å snakke, to eller flere. Jeg bruker det mye. Jeg bruker det ekstremt mye, men det går tilbake til det at jeg ikke liker prøver. Jeg kan ikke fordra prøver. Jeg tror ikke jeg har hatt prøver på femten år.

I likhet med Burbules er Kristin opptatt av at dialog er mellom to eller flere samtalepartnere (Aashamar, 2021, s. 94). Alice påpeker det samme; «Det er ikke bare jeg som snakker, men elevene er med på det. Dialog er begge veier.». Kristin uttrykker at hun bruker dialog i klasserommet som vurderingsform, derav bør dialogen inkludere et samfunnsfaglig innhold. For at dialogen skal være et potensielt læringsverktøy, bør utforskning av temaer i samfunnsfag og begreper anvendes og drøftes (Aashamar, 2021, s. 96). Kari beskriver også

dialog i klasserommet som en diskusjon rundt enkelte tema, spørsmål eller en påstand. Dette er i tråd med Burbules kjennetegn av dialog; det er drevet av utforskning av ett eller flere temaer (Aashamar, 2021, s. 94). I tillegg inkluderer Kari «det å finne informasjon» som en del av dialogbasert undervisning, for å diskutere sammen om et tema så er det nødvendig med kunnskap om temaet og derav informasjon fra ulike kilder - og ikke minst pålitelige kilder. Altså tolker jeg Karis utsagn slik at dialogbasert undervisning i samfunnsfag er avhengig av flere elementer; man må ta utgangspunkt i et tema, elevene trenger nødvendig bakgrunnskunnskap og tilgang til ulike kilder. Kunnskapspåfylling og pålitelige kilder er noe informantene inkluderer i sin undervisning når den skal være basert på dialog.

Kristin nevner blant annet at hun bruker mye tid på innlæring av samfunnsfaglige begreper og konsepter i undervisningen. Samtalen går som følger:

Meg: Er det noe elevene synes er utfordrende? Å forstå eller?

Kristin: Ja, det er alle disse begrepene og disse ordene. For eksempel maktfordelingsprinsippet, som vi har holdt på siden i åttende. Jeg har sagt at dette kommer jeg til å «gnæge» om i tre år, det må dere lære dere.

Kristin anvender fagbegreper i samfunnsfagtimene sine, og siden hun bruker mye muntlig i timene sine er det rimelig å anta at disse begrepene ofte blir brukt i dialogen og i dialogbasert undervisning. Hun starter allerede i åttende med å forberede elevene om at disse begrepene eller konseptene i samfunnsfag er viktige, og forteller også videre i intervjuet at begrepene har begynt å sitte. Erfaringene tilsier at dette er noe hun som lærer bør bruke tid på, og det er noe som tar tid for elevene å lære seg. Under intervjuet forklarer hun hvorfor begrepene kan oppleves som utfordrende for elevene; begrepene kan ha et for høyt abstraksjonsnivå og virker fjernt fra elevenes virkelighet.

Kari påpeker også viktigheten av å anvende samfunnsfaglige begreper i dialogen;

Det å anvende de fagbegrepene, synes jeg er viktig. For det første så utvider du ordforrådet ditt, du får flere begrep til å kunne forklare deg bedre. Hvis man bruker ordet okkupere, altså å ta over, det er liksom ikke nødvendigvis like tydelig som ordet okkupere. Du trenger flere ord for å forklare hva du mener med «å ta over». Når du er voksen så skjønner du hva det betyr for du har jo lært det på skolen. Og det er jo også.. når du skal videre på videregående og på universitetet, det å ha disse begrepene inne, nesten uansett hva du studerer, det å ha fokus på fagbegrep.

Uttalelsen kan sees i sammenheng med det Aashamar (2021, s. 101) skriver; en gjennomgang og forståelse av begrepene bidrar til at elevene har nødvendig bakgrunnskunnskap og har mulighet til å sette ord på det de mener. Kari trekker frem relevansen av å kunne fagbegrepene, det er noe elevene burde lære seg fordi det er begreper de kommer til å møte senere i livet. Elevene er bedre rustet språklig ved å benytte fagbegreper, de gjør seg bedre forstått av andre og de får også en dypere forståelse av det andre sier eller av det de leser.

Silje bringer fram lyttekompetanse som en viktig del av dialogen, og at den er minst like viktig som det å snakke. Hun sier:

Jeg vil tenke meg at det er en samtale, der man øver seg på lyttekompetansen og at man tar utgangspunkt i det som blir sagt, og bygger videre på det. Kunne resonere og bygge videre på det som blir sagt.

Lyttekompetansen blir nevnt tydelig i LK20 under muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet. En av ferdighetsområdene er å forstå og vurdere, det vil si å kunne lytte, tolke og vurdere muntlig tekst. «Muntlige ferdigheter er en forutsetning for utforskende samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). For å kunne få til den gode dialogen, trenger elevene å øve seg på å lytte. Å lytte aktivt bidrar til at dialogen flyter lettere og at en blir bevisst på mottaker når en taler selv. Læreren kan gjennom spørsmål og «opptak» av elevsvar, bidra til å være en god rollemodell for elevene hvor de lærer seg å bli mer bevisst over det andre sier og over det de selv sier og deler. I Bugge og Dessingué (2022, s. 80) argumenteres det for å jobbe med dialogiske praksiser systematisk over tid, slik kan elevene bli mer bevisst på sin egen og andres rolle i det dialogiske samspillet.

## 4.2 Lærers erfaringer med dialog og dialogtyper i praksis

### 4.2.1 Kafédialog og fagsamtaler

I teorikapittelet trekker jeg frem at det kan være ulike forståelser for dialog og dialogbasert undervisning, på samme måte vil dialogen ha ulike mål og ta mange former (Aashamar, 2021, s. 94). I klasserommet kan det praktiseres ulike dialogtyper. Målet med oppgaven er å få tak i lærers erfaringer og opplevelser knyttet til dialogbasert undervisning og hvilke didaktiske begrunnelser som ligger for den dialogpedagogiske praksisen. Under intervjuene trakk fire av fem informanter fram kafédialog som en undervisningsmetode som veldig mange elever liker. Ingrid sier:

Hvis du ønsker at alle skal være aktive i en økt, og du har en dialogbasert økt, så må du legge opp til at det er rom for at alle skal få være aktiv. Det finnes ulike undervisningsmetoder.. kafédialog er en sånn klassisk, som veldig mange elever liker.

Ut ifra det Ingrid sier så er det er lærerens oppgave å tilrettelegge undervisningen slik at elevene er aktive i en økt, for å få til gode dialoger i et klasserom så kan læreren benytte ulike undervisningsmetoder innfor dialogbasert undervisning. Jeg tolker det slik at du som lærer kan velge mellom flere ulike dialogtyper som læringsverktøy. Kafédialog er ut ifra lærerens erfaring en undervisningsmetode som engasjerer elevene til dialog. Ingrid forteller om hvilke rammer hun setter for kafédialog; det foregår i klasserommet, elevene blir delt inn i små grupper og alle gruppene diskuterer de samme refleksjonsspørsmålene samtidig. Læreren er flua på veggen og går rundt og lytter til hva elevene snakker om. Ingrid sier hun må se an rommet litt, noen ganger er det hensiktsmessig å sette klare rammer for dialogen, for eksempel tre minutter på hvert refleksjonsspørsmål. Om dialogen stopper opp i en gruppe, kommer hun med tilleggsspørsmål for å drive dialogen videre. Deretter henter hun opp dialogene i fellesskap, for å løfte frem de ulike perspektivene og meningene som igjen kan bidra til læring og kunnskapsutvikling.

Ingrid mener kafédialog er en fin undervisningsmetode hvor målet er å få fram ulike perspektiver, for eksempel har de hatt tema som omhandler fordommer. Hun beskriver et undervisningsopplegg hvor de har arbeidet med 22.juli og Utøya, opplegget startet med å lese ulike avisartikler som var postet første døgnet og spesielt bare første timen etter angrepet, hvor veldig mange mente at dette ikke kunne være en hvit gjerningsmann. Ingrid forteller:

Da var det veldig mange refleksjoner rundt, og kritisk tenkning, rundt det der hvordan hjernen bare bestemmer, hvordan ting er ut ifra kunnskap vi har, eller hvordan media – hvordan de jobber og maler et bilde på ting. Kanskje ting vi tar med oss hjemmefra. Det skapte et voldsomt engasjement! Og det å prate om ting ut ifra det som var postet i ettertid, og også når vi vet resultatet vi vet, hva som faktisk foregikk. Og.. hvorfor er det slik? Så kafédialog, elevene er superpositive til kafédialog.

Utsagnet til Ingrid sier noe om lærerens spørsmålsstilling, i en kafedialog er spørsmålene bestemt på forhånd og det er læreren som setter et utgangspunkt for hva elevene skal reflektere rundt. Hvilken vei og hvor dialogen vil havne, er ofte det som er det uforutsigbare og i mange tilfeller spennende med undervisningsmetoden. I likhet med Ingrid gir de andre informantene uttrykk for lærerens ansvar når det gjelder spørsmålsstilling, særlig når en

dialog er stoppet opp er det viktig at læreren stiller tilleggsspørsmål for å prøve å skape videre engasjement. Kari sier: «Man må jo hele tiden bygge de opp og si «Hvorfor tenker du ...? Du nevner liksom ...? Du nevner det.. Hvorfor tror du ...?». Spørsmålene skal være med på å engasjere elevene til videre dialog og refleksjon. Ifølge Kari er det mange elever som trenger disse spørsmålene som støttestilas i undervisningen. Noen spørsmål går direkte på de ulike perspektivene, hvor læreren gjennom spørsmål prøver å få elevene til å sette seg inn i et annet ståsted og perspektiv. Mange elever trenger spørsmålene for å kunne kritisk tenke igjennom bakgrunnen for tankene sine, for videre å kunne gå dypere inn i temaet og være villig til å undre seg over ulik informasjon og ulike muligheter.

Uttalelsene om lærerens spørsmålsstilling handler om å trene elevene opp til den kritiske kompetansen, til å begrunne sine påstander og kritisk vurdere kilder og kunnskap.

Informantene mener at lærerens spørsmål skal være med på å ansvarlig gjøre elevene, de kan for eksempel ikke bare kaste ut en påstand uten å begrunne hvorfor de mener det de mener.

Under intervjuene gir lærerne eksempler på spørsmål de stiller elevene sine; «Hvorfor tenker du slik?», «Hva mener du med det?», «Hvorfor tror du det er slik?» og «Hva er det som gjør at du sier det du sier?». Spørsmålene kan beskrives som åpne og autentiske, hvor hensikten er å få elevene til å reflektere og tenke selv (Dysthe, 1995, s. 57). Etter at læreren har gått rundt og lyttet og oppmuntret til videre dialog ved å stille spørsmål, bringer læreren elevenes eller gruppas dialog opp i plenum. Det vil si at læreren bruker elevenes bidrag videre inn i undervisningen. Jeg tolker dette som en form for lærerens «opptak», hvor læreren bygger videre på elevsvar (Dysthe, 1995, s. 58). Det å ta dialogene videre opp i plenum signaliserer blant annet at elevene kommer med greie svar og at læreren vil fortsette i samme spor. Det bidrar til å inkludere flere tanker, perspektiver og nyanser, som igjen bidrar til å øke alles forståelse.

Et mål med utforskende dialoger er gjerne kunnskapskonstruksjon og det å utvikle elevenes forståelse for at mennesker har ulike perspektiv og ulike måter å se verden på (Granlund, 2021, s. 73). Ut ifra informantenes beskrivelse av kafédiallog, oppfatter jeg undervisningsmetoden som en del av utforskende undervisning, og nærmere det som er beskrevet som utforskende dialoger. Burbules (1995, s. 112) beskriver inklusiv-divergent dialog som en samtaleform der målet er å finne frem til en intersubjektiv forståelse. Med andre ord en anerkjennelse og forståelse for andres perspektiver, uten at dialogtypen har som mål om at deltakerne skal komme frem til enighet. Målet er å kunne sette seg inn i den andres ståsted og meninger, noe som krever åpenhet og vilje. Lærerens spørsmål kan være med på å

utfordre elevene til nettopp dette. I slike dialoger krever det at elevene lytter, virkelig lytter til det den andre sier. Silje trekker fram dette som et veldig viktig element i dialogbasert undervisning;

Det er viktig å spørre «Hva er det egentlig den andre sier?». Det er vanskelig å lytte. Elevene skal ta utgangspunkt i det den andre sier, og så skal de gjøre seg opp egne tanker ut ifra det som blir sagt. Det er ganske mange operasjoner, det. Jeg tenker det er en viktig del av dialogen, og det har elevene så godt av - å øve seg på å lytte. «Hva er det som blir sagt?» Og så ut ifra det enten stille spørsmål med det som blir sagt, og videre argumentere for noe.

I kritisk-konvergent dialog, er ifølge Burbules (1995, s. 124), målet å tenke høyt sammen, stille seg kritisk til forskjellige synspunkter og derav kunne danne egne synspunkt.

Dialogtypen krever at en *lytter* til og utfordrer hverandre for å kunne oppnå en dypere forståelse. Et mål med kafédiallog kan være som undervisningsopplegget om 22.juli og Utøya viser til, og slik Kristin sier under intervjuet; «fordommer trengs å brytes ned». Elevene kan i en kafédiallog gå inn i dialogen på ulike måter, noen ganger vil elevene ha egne synspunkt, andre ganger dannes de underveis. Den dialogbaserte undervisningen må sees i sammenheng med hvilket tema og hvilke spørsmål elevene jobber med, noen ganger skaper temaet naturlig engasjement hos elevene, i andre tilfeller må dialogen veiledes og oppmuntres i større grad av læreren. I praksis vil det si at elevene veksler mellom de ulike dialogtypene, det vil påvirkes av hvordan dialogen utvikler seg, hvilket engasjement, tema, spørsmål og hvilke rammer og mål som er satt.

Elevenes erfaring med dialogformen og hva som forventes av dem, vil også påvirke deres holdning og ansvar i dialogen. Alice forteller om hennes første møte med kafédiallog som metode, undervisningstimen ble totalt mislykket. Elevene snakket om alt annet enn det de skulle og støynivået var høyt. Senere har elevene fortalt at de ikke visste hva kafédiallog gikk ut på, at det var første gangen de hadde jobbet med metoden og at de gjerne ville ha det igjen. Alice reflekterer over at elevene trenger å øve seg på dialog som et læringsverktøy og derav kan elevene forstå hva som forventes av dem. Josøk og Elvebakk (2019) og Bugge og Dessingué (2022) viser at gode dialogiske praksiser er nødvendig å jobbe med systematisk over tid, slik kan elevene bli trygge og ta ansvar i det dialogiske samspillet. Alice nevner at hun er nyutdannet og føler at hun har behov for råd og veiledning av andre erfarne lærere, noe hun per dags dato får. Hun ønsker å bruke samfunnsfagtimene til å snakke og reflektere

sammen med elevene, det forutsetter blant annet at elevene får være i et miljø hvor dette praktiseres.

Fagsamtaler er en annen dialogtype som to av informantene sier de bruker i undervisningen. Selv har jeg liten erfaring med fagsamtaler og var i intervjuene ute etter forskjellen på kafédiallog og fagsamtale. Ingrid sier at rammene for en kafédiallog og fagsamtale er ganske forskjellige. Kafédiallog forgår i grupper på klasserommet hvor alle svarer samtidig på de samme spørsmålene, mens en fagsamtale foregår i grupper på et grupperom sammen med læreren. Kari forteller at elevene får tildelt et spesifikt tema som de skal gå i dybden av. Kari sier:

I en kafédiallog er det er veldig fint å ha en del påstander på et bord, og så rullerer de på hvert bord og så drøfter de påstandene. Det er ikke nødvendigvis en type fordypning i et tema, slik vi har i fagsamtaler.

Ingrid sier at du som lærer i en fagsamtale kan stille spørsmål om allmennkunnskap som alle skal kunne, men også inkludere spørsmål hvor elevene for eksempel skal undre seg over hvordan ting kunne blitt dersom et historisk forløp hadde gått annerledes. Kari sier at hun ønsker at elevene skal diskutere ting i en fagsamtale og drøfte seg imellom. Slik jeg tolker informantenes uttalelser vil jeg si at denne dialogtypen kan veksle mellom å være et fremlegg for læreren, hvor elevene får sjansen til å vise hva de kan om et spesifikt tema, og en dialog mellom elevene og sammen med læreren. En fagsamtale kan i likhet med kafédiallog defineres som utforskende dialoger *dersom* lærerens spørsmål engasjerer og åpner opp for blant annet undring, ulike perspektiver og elevenes egne refleksjoner.

#### 4.2.2 IGP-metoden

Kristin forteller at hun bruker IGP-metoden (individuell, gruppe, plenum) i ganske stor grad i undervisningen sin. IGP-metoden går i korte trekk ut på at elevene får; 1. notere ned egne tanker, meninger og refleksjoner rundt et tema eller spørsmål, 2. elevene går sammen i grupper og alle får lagt fram synspunktene sine, gruppa drøfter og forbereder framlegg i plenum, og 3. gruppene legger fram synspunktene sine i plenum. Noen ganger blir de også bare satt i gruppe med sidemannen, først individuelt og for deretter diskutere i par. På dette feltet er flere informanter enige om at elevene føler seg mer trygge og at den muntlige aktiviteten blir større dersom de først får tid til å tenke selv (individuell), og deretter snakke i par eller i en liten gruppe før man tar dialogen fram i plenum. Kristin påpeker i intervjuet at det er gruppas syn på saken som kommer fram i plenum og ikke den enkeltes elev. Tryggheten

ligger i at en ikke står alene med det synet. Alice sier at det ikke funker å spørre i en hel klasse «hva mener du?», men at elevene kan være trygge nok på å uttrykke sin mening når de er i mindre grupper. Ingrid sier følgende:

Det er kombinasjonen av de da har hatt tid til å tenke på det jeg har spurt om, ro til å tenke over. To; de har fått utvekslet sammen at «Åh, vi tenker likens, da er det jo faktisk riktig det vi sier». For usikkerhet og faren for at «Å, jeg håper jeg ikke tar feil» - den bor så hardt i noen av de elvene, jeg har så mange som ikke tørr å svare for de er så redde for å svare feil.

Kristin, Silje og Kari nevner akkurat dette med å få tid til å tenke, mange elever trenger den ekstra tiden på å forberede seg før de trer inn i dialog med andre. Elevene får tid til å gå inn i seg selv og tenke over hva de selv egentlig mener, hva de kan om temaet og hva de eventuelt undrer på. Slik jeg forstår informantene, er forskjellen på kafédiallog og IGP-metoden muligheten til å tenke for seg selv før de presenterer tankene og ideene sine i en gruppe. IGP-metoden kan brukes for å unngå at sterke enkeltstemmer blir dominerende, selv i en liten gruppe kan dette skje og derav gjøre at noen elever blir passive. Tanken er at alle skal bli hørt og få komme med sine innspill. Å sette elevene sammen i grupper med engang, kan gjøre at dialogen allerede blir styrt av noen få, sterke stemmer. Fordelen med å sette de i par er at det kan være vanskeligere for elevene å kjøre en monolog. Dette støttes opp av lærerne i CLAE-prosjektet, spesielt var det å sette de i par en god metode for å få de stille og «usynlige» til å bli mer delaktige (Bugge & Dessingué, 2022, s. 75). Slik jeg forstår informantene er det viktig at du som lærer skaffer deg et overblikk over elevenes deltakelse og engasjement i dialoger, du bør ta deg tid til å gå rundt og lytte. Gruppestørrelse og gruppesammensetning er noe som kan tilrettelegges og tilpasses slik at elevene blir mer aktive i dialoger.

I likhet med kafédiallog og fagsamtaler, kan også IGP-metoden omfavne flere typer av utforskende dialoger. Kristin sier at målet ofte i hennes timer med IGP-metoden, er å få fram de ulike perspektivene. Kristin utdyper:

Målet er å få flest mulig til å bli hørt. Ulike synspunkter kommer fram. Også liker jeg dialog, og det har jeg sagt til elevene, for jeg vet jo ikke hva de sitter inne med. Og en samtale og en dialog kan ta en helt annen retning enn det jeg hadde forutsett, og det vil ikke si at det er en feil retning. Det er jo stilig hvis det kommer en ny retning, for det betyr at vi får ny kunnskap og ny viten om ting. Nye synspunkter, som kan være sunt!



Ut ifra det Kristin sier, så ønsker hun at alle elever skal bli hørt og få kunne si sin mening, dette bidrar igjen til at dialogen inkluderer flere og ulike synspunkter. Hun er også åpen for at hun som lærer ikke sitter på alle de riktige svarene, noe som igjen kan tyde på at hun stiller spørsmål for å få frem elevenes egen forståelse, tanker og refleksjoner rundt et tema. Kristin er opptatt av at man bør være åpen for at dialogen kan ta en helt annen retning enn det man selv forutser. En slik holdning til dialog tror jeg også har mye å si for hvilken holdning elevene får til dialog, om elevene får et inntrykk av at de kan være med på å påvirke dialogen og at det de sier kan bety at vi får ny kunnskap, vil igjen bidra til at de ønsker å delta. Informanten synliggjør her lærerens «opptak» og «høy verdsetting» av elevsvar, som ifølge Dysthe (1995) er nødvendig for at det skal bli en reel dialog i klasserommet. Kristin forteller om et undervisningsopplegg hvor spørsmålene bidro til undring:

Jeg har prøvd å lage litt oppgaver som går ut på å få de til å begynne å tenke. Det var også litt interessant når vi hadde om Ku Klux Klan i dag; «hvem skjuler seg bak de hvite maskene og kappene?» Og så kommer det; «hvite menn», men hvorfor menn? Hvorfor er det menn? Og da får vi den der diskusjonen med hvorfor er det unge menn som blir med i nynazistiske grupperinger og sånne ting.. da kommer den diskusjonene opp igjen.

Slik informanten eksemplifiserer oppfatter jeg at hun gjennom tema og ulike spørsmål tilrettelegger for en undervisning som inkluderer at elever skal kunne undre seg, forske på ulike tankesett, årsaker og sammenhenger og stille seg kritisk til vedtatte sannheter. Eksemplet viser er det rom for at dialogen utvikler seg til å handle om noe annet enn det den gjorde i utgangspunktet. Slik jeg ser det så kan læreren heve deltakelsen og kvaliteten på undervisningen ved å styre dialogen gjennom på forhånd gitte spørsmål og instruksjoner, og ved å gi rom til å spille videre på elevenes innspill og synspunkt, såkalt opptak. Å la elevene være med på å styre dialogen i en annen retning, mot nye og interessante spørsmål, kan heve deltakelsen fordi læreren gir rom for elevenes interesse og engasjement. Læreren tilrettelegger for at elevene kan lære i dybden av et tema og det gis rom for å se flere sammenhenger. Om dialogen aldri får «spore av», eller aldri tar opp ting som opptar elevene, vil det signalisere at elevene ikke får medvirke eller påvirke undervisningen. Dette kan være med på å drepe elevenes motivasjon for læring og deltakelse i dialoger.

En sjelden gang har informanten brukt IGP-metoden til å kjøre debatt, for eksempel hadde de i fjor et tema om kriminalitet og kjørte i etterkant av opplegget en debatt om dødsstraff. Elevene fikk ikke vite hvilket standpunkt de skulle debattere for, så de måtte forberede både

for og imot og sette seg inn i begge sidene. Elevene satt først i små grupper og debatterte for og imot, på den måten fikk de øve seg før de ble kastet ut i debatt i plenum. Kristin påpeker at elevene er tryggere på å argumentere i små grupper først, de får øve seg på å bli utfordret på sine argumenter og møte på motstand før de må gjøre dette foran hele klassen. De tre trinnene i IGP-metoden støtter og veileder elevene på veien mot å ta ordet i plenum. Likevel poengterer Kristin at hun opplever debatt som utfordrende, det er ofte de elevene som roper høyest som blir hørt.

### 4.2.3 Debatt

Da jeg leste igjennom informantenes uttalelser om debatt i sin helhet, fikk jeg et inntrykk av at informantene bruker dialogtypen debatt i veldig liten grad. Informantene kunne referere til enkelte episoder hvor debatt ble brukt som undervisningsmetode, men ingen uttrykte at dette er en dialogtype som ofte tas i bruk. Kristin var en av informantene som var veldig tydelig på hvorfor debatt ikke brukes så ofte i hennes timer; «Jeg er ikke veldig glad i avbrytelser. Hvis en elev er inne i en tankerekke, så synes jeg det er greit at de får fullført den tankerekken uten å bli avbrutt av noen som kanskje roper høyere.» Kristin beskriver her kampen mellom forskjellige perspektiver, hvor det er de sterke stemmene i klassen som ofte blir hørt og får dominere diskusjonen. Det gis dermed ikke stort rom for at alle elever får fullføre sin tankerekke eller legge frem sin side av saken. Dette kan sees i sammenheng med Burbules (1995, s. 120) sitt resonnement, begjæret om å vinne blir altoppslukende og ødelegger læringspotensialet som ligger i dialogtypen. Kari forteller at hun synes det er utfordrende å bruke debatt som undervisningsmetode i den klassen hun har nå:

Hvis man kan si det slik, den klassen jeg har nå, de er faglig svake. Så det på en måte å argumentere godt nok for sine synspunkter, det tror jeg hadde falt litt i fisk i den klassen. Men det er ikke utelukkende at man kan gjøre det om noen år, men akkurat nå så er de ikke der.

Slik jeg tolker informanten sin uttalelse, oppfatter jeg at det krever mer av elevene i en debatt enn ved andre dialogtyper. En debatt er avhengig av at elevene forbereder seg godt, de må sørge for å kunne argumentere godt for sine synspunkter, men også gjøre seg kjent med motdebattantenes argumenter. Ifølge Kari opplever hun at elevene i hennes klasse har vanskelig for å argumentere godt for sine synspunkter, det er noe elevene trenger å øve på. Da er muligens ikke debatt en dialogtype man helst starter med. Kristin nevner nettopp dette med at debatt krever en del forberedelser, elevene kan ikke bare gå i gang med en dialog med

hverandre og underveis danne seg et synspunkt, i en debatt kan de ikke bruke tid på undring og utforskning sammen. Elevene bør allerede ha tilstrekkelig med kunnskap om temaet og gjort seg kjent med for- og motargumenter før de går i gang med debatten. Silje mener at den største utfordringen med debatt er at elevene skal begrunne påstander og ta inn egne refleksjoner, noe som krever innsikt og selvstendighet. Hun sier at kildene som brukes i debatten i tillegg må være pålitelige og troverdige, og det å lære seg kildekritikk er noe elevene trenger tid på å lære seg.

Ingrid nevner at debatt kan fungere, men at det er veldig temabasert. I og med at informantene uttrykker at dette er en dialogtype de sjeldent bruker, virker det som om debatt stiller høyere krav til et tema som engasjerer elevene. Ingrid forteller:

Det er nok lettere å få til debatt når det er tema de interesserer seg for. Vi kunne absolutt hatt debatt på niende trinn hvis jeg hadde et tema som slo an. Så jeg kan jo si at debatt kan du sikkert bruke på mellomtrinnet også, så lenge du skolerer dem og de engasjerer seg i tema. Men innfor politikk så har det vært vanskelig å få til på 8. og 9. Men det er sikkert noen som får det til, men jeg har nok hatt et par erfaringer der jeg har kjent litt på at det her er litt tiende trinn stoff, og så har jeg bare endt opp med at det har blitt slik.

I likhet med det Ingrid eksemplifiserer, gir flere av informantene eksempler på undervisningsopplegg hvor de har hatt debatt opp mot temaet politikk og valg. Lærerne forteller om flere undervisningsopplegg hvor elevene har valgt seg et parti, eller fått i oppgave om å danne seg et eget parti med egne hjertesaker, som de da skal debattere for. Ingrid forteller at hun har hatt slike opplegg i klassen, men har opplevd at det blir mye tull og tøys og at elevene ikke tar det seriøst. Ofte skjer dette fordi elevene skal sitte og debattere for ting de overhodet ikke bryr seg om. Hun opplever at temaet og undervisningsmetoden egner seg bedre på 10.trinn, elevene er blitt mer modne og det resulterer i det hun kaller for et «levende klasserom». Disse opplevelsene er interessant fordi informanten synliggjør hvor viktig valg av tema er for å lykkes med debatt, og mer spesifikt peker hun på elevenes utviklingsnivå i form av modenhet som en viktig faktor. Da jeg ba informanten om å utdype hva hun mener med modenhet, sa hun følgende:

Spesielt på 10., så er det mye lettere å få de i gang fordi refleksjonsnivået deres er på et helt annet nivå. De er på en helt annen plass, de er 16 år det året, og man kan forvente mye mer av dem. Det at de skjønner at verden ikke bare dreier seg om dem,

for når de kommer hit på 8.trinn, så er det veldig meg og mitt og en kropp full av hormoner, og det å finne sin plass. Mens på 10.trinn så har de opparbeidet en trygghet i seg selv, i klasserommet, for de har vært i det samme klasserommet, sant, de er der på tredje året. Så da å sitte der å ha en mening, det kan de ganske lett forsvare, fordi de har verktøyet til å gjøre det, altså verbalt.

Ifølge informanten vises elevenes modenhet i form av at de er blitt tryggere på seg selv og at de i større grad har funnet sin plass i klassen. Ikke minst vil elevene mest sannsynlig ha et større kunnskapsgrunnlag, ordforråd og begrepsforståelse i tiende klasse enn i åttende og niende. God faglig innsikt vil i mange tilfeller være avgjørende for kvaliteten og læringseffekten av dialogene. Ingrid sier at denne kunnskapspåfyllingen og kompetansehevingen er med på å gi elevene større grunnlag til å utvikle egne meninger og i løpet av tiende har de fleste utviklet seg verktøy til å kunne forsvare meningene sine. Hun sier: «Jeg tror det er en kombinasjon av de har jo øvd på å argumentere og begrunne, bevisst og ubevisst gjennom flere års skolegang, men det handler også om hvor de er kognitivt, men også trygghetsmessig i et klasserom.» Ingrid nevner at refleksjonsnivået er høyere jo eldre de blir, de har evne til å reflektere over flere ting og det kan dermed gjøre at elevene er mer åpne for at det finnes andre meninger og gjøre at de har flere meninger som de har gjort opp selv. Forskningsarbeidet og lærerne fra CLAE-prosjektet argumenterer for at det tar tid å bli trygg på å si sin mening og å begrunne den. Skal man bli trygg på å argumentere, må man vite hvorfor man mener det man mener og finne gode bevis for saken (Bugge & Dessingué, 2022, s. 80). Informantens vektlegging av elevenes trygghet samsvarer med det Iversen (2014) understreker; et godt uenighetsfellesskap er preget av trygge rom. Uenighet er et godt utgangspunkt for læring og demokratisk samhandling så lenge elever er trygge på å utforske og gjøre feil.

Kari nevner også at det å tørre å gå inn i diskusjoner fordrer i mange tilfeller mer modenhet av elevene. Hun sier:

Ja, de blir mer trygge på hverandre og de tørr å si ifra jo eldre de blir. Det er ikke slik at vi bare følger det noen sa, fordi det hørtes bra ut liksom, sant? Men at det kommer mer med modningen. Og at de faktisk klarer å begripe det de andre sier.

Om jeg tolker informantenes utsagn i sin helhet, kan jeg si at en av de mest grunnleggende forutsetningene for å lykkes med debatt og med dialogbasert undervisning generelt, er at det etableres god kontakt og trygghet mellom lærer og elev og elever seg imellom. Kari presiserer

i intervjuet at elevene trenger ulike kommunikasjonsferdigheter, blant annet for å «begripe det de andre sier». Slike ferdigheter utvikles gjennom og er avhengig av dialogisk praksis, hvor de blant annet får øve seg på lyttekompetansen, tolke, reflektere og begrunne sine synspunkter. Alice nevner at modenhet kan kreves i tilfeller hvor elevene får tildelt et ståsted eller en rolle i en debatt, en rolle som du selv ikke står inne for. Det kan for mange elever være vanskelig å godta. Det krever en viss trygghet hos elevene å argumentere for noe som ikke representerer deg eller dine meninger. Samtidig tenker jeg at det å argumentere for sine personlige meninger også kan oppleves som skummelt, frykten kan ligge i å mene noe som gjør at du skiller deg ut fra resten eller at meningene ikke blir sosialt akseptert av dine venner eller klassen.

#### 4.2.4 Gruppestørrelse og gruppesammensetning

Gruppestørrelse og gruppesammensetning er noe som blir nevnt eksplisitt av flere informanter som en viktig faktor i dialogbasert undervisning. Alle informantene er samstemte i at gruppene ikke bør være for store. Silje, Kristin og Kari sier maks fire stykker, helst tre, men det kommer også an på hvilken dialogtype som brukes. Kari nevner at det er greit med fire stykker når fagsamtale benyttes som metode, ellers ikke flere enn tre. Ingrid forteller hvorfor dette er noe læreren bør ta hensyn til:

Når jeg har hatt kafédiallog så har jeg alltid gitt hvor mange per gruppe, og det variere ofte mellom tre og fire. Det handler gjerne om at den femte uteblir litt fra samtalen, gruppene blir for store. Jeg tenker på plassering i klasserommet, det skal være god plass mellom hver gruppe. Og jeg bruker veldig ofte å tenke hvem jeg har i de gruppene.. det er ikke tilfeldig. Hvis det er snakk om ti minutter av en økt, så kan jeg si dere setter dere geografisk slik at det blir lettest.. altså dere snur dere dit og dit. Men hvis jeg har kafédiallog som vurderingssituasjon som jeg tidligere har hatt, la oss si at det skal være en hel økt med kafédiallog og så skal jeg gå rundt å vurdere dem, så setter jeg de gjerne i grupper som jeg har planlagt.

Ingrid sier gruppesammensetningen ikke er tilfeldig når hun skal vurdere elevene i en dialogbasert undervisning, jeg tolker det dit hen at du som lærer bør sette elevene i en gruppe hvor de kommer godt overens og samarbeider godt. Gruppestørrelse er avgjørende i forhold til elevenes engasjement i dialoger, om gruppene blir for store er det lettere for enkelte elever å gjemme seg bak de andre og velge å være «usynlig». Det samme gjelder når elevene jobber i par, det er vanskelig å innta en passiv rolle. Ingrid forteller:

Alle stemmene kommer ikke frem i plenum. Hvis de sitter to og to, så har du faktisk sørget for at alle, alle har vært muntlig aktiv. For det er ingen som kjører en viss monolog i par, mens med en gang du kjører dialog i klasse, så kan det være at det faller noen bort.

Læreren kan også ha lettere for å oppdage elever som ikke deltar aktivt i dialogen når gruppene er mindre. Kristin sier at om man som lærer tar seg tid og går rundt og lytter, kan man fange opp mye av det som skjer i dialogen. Ifølge informantene foretrekker også de fleste elevene dialog i par eller grupper framfor plenum. Mye av grunnen til at man oppnår høyere muntlig aktivitet ved å sette elevene i par eller mindre grupper, handler ikke minst om trygghet. Kari sier:

Jeg prøver å sette de sammen i grupper med andre jeg vet at de er trygge på. Gjerne at de ikke er veldig mye lavere på det faglige nivået, eller at de er veldig mye høyere på det faglige nivået. Så det at du virkelig engasjerer deg i elevene, og hvem de trives med, hvem de er trygge å prate med.

Kari nevner tydelig hvor viktig det er at elevene får være i dialog med noen de er trygge på, på den måten får også du som lærer sjansen til å finne ut hva elevene kan om temaet og hva de sitter inne med av tanker og meninger. Det andre hun nevner her er at læreren bør tilrettelegge gruppene slik at elevene omtrent er på samme faglige nivå. Jeg tolker at dette også har noe å si for tryggheten til elevene, er spriket for stort når det gjelder det faglige nivået hos elevene så vil det være stor sannsynlighet for at det er noen som «faller» utenfor. Elever med et lavere faglig nivå vil trolig føle at de ikke har like mye å bidra med, dermed faller selvtilliten og trygghet bort. Faglige sterke elever kan miste motivasjon i en dialog dersom de føler at de ikke blir forstått eller utfordret. På en annen side kan det å sette lavtpresterende elever sammen med høytpresterende elever gjøre at nivået heves, for eksempel kan lavtpresterende elever lære av forklaringer og instruksjoner fra andre medelever, og elever med et høyere faglig nivå kan få utbytte av å sette ord på det de kan. Å gruppere elever etter evne, blande eller skille etter nivå, er i alle fall noe du som lærer bør ha tenkt igjennom og ta hensyn til når det gjelder gruppesammensetning i en dialogbasert undervisning.

## 4.3 Ulike utfordringer med dialog som metode

### 4.3.1 Sosial kontroll og klassemiljø

Jeg vil i denne hoveddelen gjøre rede for ulike utfordringer som læreren opplever og erfarer med dialog som metode. I CLAE-prosjektet nevner lærerne hvordan sosial kontroll i klasserommet kan påvirke den dialogiske praksisen (Bugge og Dessinguè, 2022, s. 81). Gjennom forskningslitteraturen ble jeg veldig bevisst på hvordan sosial kontroll kan styre elevdeltakelsen og elevenes atferd, og hvordan sosial kontroll kan legge et teppe over elevenes engasjement i undervisningen.

Informantene forteller om ulike opplevelser av sosial kontroll og hvor utfordrende det kan være for undervisningen, men også for et trygt og godt klassemiljø. Silje forteller om en klasse hvor den sosiale kontrollen påvirket den dialogbaserte undervisningen:

Det var ingen muntlig aktivitet, det var ingenting. Ingen svarte på noen spørsmål i noen fag, det var helt forferdelig! Og da var det to jenter, som satt og blikket.. de satt slik (viser). Og det kom fram i ettertid, det var ingen som turte å snakke. Ja, det var ikke greit å si noe. Ja, du fikk virkelig gjennomgå hvis ikke ...

De to sterke og kontrollerende jentene styrte hvordan de andre elevene skulle oppføre seg, ingen av elevene turte å snakke på grunn av de negative reaksjonene. Silje forteller at denne klassen var beryktet, det var ingen lærere som forsto seg helt på den manglende deltakelsen og hvorfor det var helt umulig å få de i dialog. Som Silje sier i utdraget av intervjuet, var dette noe som kom fram i ettertid. Manglende deltakelse og engasjement fra elever i dialoger kan ha mange grunner, det kan helt klart være at tema ikke interesserer eller fenger elevene, men som eksemplet viser kan det også være en form for sosial kontroll i klasserommet som lærere kan ha vanskelig for å oppdage. Lærerens fokus må også rettes mot en rekke psykososiale aspekter hos elevgruppen og hos den enkelte elev. Iversen (2014, s. 86) mener at elever skal kunne prøve ut meninger innenfor den trygghet som klasserommet gir. Klassemiljøet spiller en avgjørende rolle for hvorvidt elevene føler seg trygge og velkomne nok til å delta i dialog og meningsutveksling, i hel klasse eller med sine medelever.

Flere informanter forteller at det kan være veldig vanskelig for mange elever å fri seg fra negativ sosial kontroll, spesielt sikter informantene til åttende og niende klassinger som ofte er mer utrygge og strever mer med å finne sin plass i klassen enn hva tiende klassinger gjør. På denne ungdomsskolen kommer alle elever i åttende fra forskjellige barneskoler og de blir satt i en ny klasse og på en ny skole. Alle informantene uttrykker at det går en del ressurser og

tid til å trygge elevene, spesielt det første og andre året på ungdomsskolen. Mange elever bruker tid på å finne sin plass, bli kjent med klassen, skolen, fagene og med de nye lærerne. I tillegg opplever mange elever store hormonelle endringer både fysisk og psykisk i tenårene, noe som kan være utfordrende i seg selv. Silje nevner at det alltid er viktig å bruke tid på det sosiale for å skape et trygt og godt klassemiljø, men spesielt i begynnelsen bør man bruke en del tid på å bli kjent, dra på turer, leke og gjøre mye sammen. Et systematisk arbeid er nødvendig for å kunne skape og opprettholde et trygt og godt klassemiljø. Et godt læringsmiljø krever at trygghet og trivsel ligger i bunnen. Dette er også i tråd med det lærerne erfarer i CLAE-prosjektet, de påpeker at det viktigste man trenger for å skape god dialogisk praksis i klasserommet, er et trygt og godt klassemiljø (Bugge & Dessingué, 2022, s. 81).

Flere informanter trekker også den manglende muntlige aktiviteten hos elevene opp mot en sosial kontroll eller en ungdomskultur som går ut på at «ingen skal skille seg ut» eller «ingen skal være bedre enn andre». Kari utdyper hvordan en slik sosial praksis, forestilling og norm hos elevene også gjorde seg gjeldene på andre områder:

Og der tror jeg de holdte hverandre litt nede alle sammen, istedenfor å .... Det var ingen som skulle utmerke seg, alle skulle være på samme nivå. Spesielt med kleskoder og sånt. Spesielt åttende, niende og halve tiende klasse, så fulgte alle denne kleskoden. Det var ingen som skulle ha på seg jeans eller andre typer jakker, men det ble en endring siste halvdel av tiende klasse. Folk ble mer fokusert på å vise det de kunne faglig, men hele tiden, i to og et halvt år så var det ingen som skulle være flinkere enn noen andre. Det var ingen som skulle ta mer plass enn andre.

Informanten uttrykker at elevene i klassen opplevde en redsel for å skille seg ut, det gjorde at alle fulgte den samme kleskoden. Videre tolker jeg det slik at elevene heller ikke skulle utmerke seg faglig, det resulterte i at læreren opplevde manglende deltakelse ved muntlig aktivitet. Redselen for å ikke være sosialt akseptert var viktigere enn å være smart på skolen. Elevens rolle i ungdomskulturen kan gjøre at det for den enkelte elev blir umulig å engasjere seg i undervisningen uten å fravike identiteten sin. Grunnene til at dette endret seg kan være elevenes modenhet, at elevene har opparbeidet en større trygghet i seg selv eller at ungdomskulturen endret seg. Dette er rene hypoteser, jeg anser at bakgrunnen for slike endringer ofte kan være kompliserte og sammensatte.

Til tross for at delkapittelet handler om utfordringer knyttet til sosial kontroll og klassemiljø, er det verdt å nevne at Kari har opplevd det motsatte av negativ sosial kontroll. Kari forteller:



Men så har jeg hatt det motsatte i en klasse, der den sosiale kontrollen var positiv. Og der var det slik at der var det helt uakseptabelt å ikke være med på alt. Det var det første kullet jeg hadde. Og der kom det.. det plasserte de, jeg tror vi fikk tre slike verstinger som ble flyttet fra andre skoler og de kom til klassen, totalt striglet.. Der var det noen sterke jenter som var positive ledere. Så de kom inn der, og det var bare å innrette seg. Vi hadde fast rollespill hver fredag i norsken.. og det skulle de være med på, og det gjorde de. Så vet ikke om man kan si positiv kontroll.. men det er jo det på en måte.

Slik Kari eksemplifiserer ligger den positive sosiale kontrollen i en forventning om at alle elever skal delta i undervisningen, alle elever skal inkluderes i fellesskapet. Forventningene og påvirkningen fra de sterke positive lederne i klassen resulterte i et bedre læringsmiljø, det bidro til blant annet større arbeidsinnsats og derav kan det også ha bidratt til et større læringsresultat. Kari mener at lærere ofte leter etter slike rollemodeller i klassen som de andre elevene kan lære av, en som har mange positive egenskaper som man kan se opp til. Hun sier: «Vi leter sikkert selv også etter rollemodeller, hele livet, som vi på en måte liker. Så det er naturlig at det også er i en klasse, det er jo et lite samfunn.» Denne uttalelsen synliggjør klassen som et sosialt system, et system som danner egne strukturer og mønstre for samhandling. Det sosiale klassemiljøet vil påvirke hvilken læringskultur som får råde i klasserommet.

#### 4.3.2 Stille elever

Selv om klassemiljøet kan virke trygt og godt for alle elever, kan læreren fortsatt oppleve elever som viser stille, innadvendt atferd. Jeg var veldig nysgjerrig på hvordan læreren opplever og tilrettelegger den dialogbaserte undervisningen for stille elever. I hvert klasserom vil det stilles krav til aktiv og muntlig deltakelse, det vil derfor kreves ekstra oppmerksomhet og innsats fra læreren for at de stille elevene skal mestre skolehverdagen faglig. Lærerne i denne studien er spesielt opptatt av strategier for å skape trygghet slik at elevene tør å snakke og tør å svare på spørsmål. Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, vil gruppestørrelse og gruppesammensetning ha mye å si for elevenes deltakelse og engasjement i dialoger. Ingrid sier: «Man bør være flink å sette de sammen med noen de er trygge på. Så må du som lærer oppsøke de gruppene oftere enn andre, fordi det går ikke nødvendigvis av seg selv.» Ingrid påpeker at stille elever spesielt trenger lærerens spørsmål som støttestilas i dialoger, spørsmålene skal være med på å utfordre elevene til å utdype svarene sine og oppmuntre elevene til å si hva de sitter inne med av kunnskap, tanker og meninger. Informanten forteller

at usikkerheten som ligger hos stille elever ofte bunner i en redsel for å svare feil. Hun sier: «Jeg har til og med hatt elever hvor jeg har vært nødt til å gå bort til å vise at det her er riktig, pekt ut og sagt: «sånn, da vet du at jeg blir å spørre deg om akkurat dette foran klassen, okay?». Denne strategien brukes også av Kristin i undervisningen; «Det er også det der når de skal jobbe i grupper og vi skal ta det i plenum, så kan jeg gå rundt og så kan jeg si til en elev som vanligvis ikke sier så mye; du skal si litt nå når vi skal gå igjennom dette.» Jeg tolker det slik at det er for å styrke elevene i å snakke i plenum, det kan være med på å få elevene i gang og erfare at det går greit å si noe foran hele klassen. Kristin sier at dette er ofte noe som må gjøres i en lang periode før det begynner å løsne, men hun opplever også at noen elever vil man dessverre aldri få i gang.

Redselen for å snakke foran andre kan sitte hardt i stille elever, noen elever er sjenerte av natur og er redd for å bli lagt merke til. Kari forteller hvordan man som lærer kan trygge elevene til å tørre å snakke foran andre og hvor viktig tryggheten er for at du som lærer skal kunne vurdere elevene muntlig. Hun sier:

Er det ikke viktigere at man får vite hva elevene kan, fordi elevene her og nå er trygge? Så det er jo en balanse der også. Vi må jo utfordre dem, pushe på dem, og «ja, jeg vet du ikke liker muntlige presentasjoner, men vi må finne en måte så jeg kan vurdere deg muntlig». Det jeg liker å gjøre er å teste dem om de tørr å ha foran hele klassen.. og så er det helt greit å si nei, men jeg ønsker jo at alle skal ende opp der. Da legger du også litt lista da. Hvis du med engang hadde tatt de ut på grupperommet, så ville det vært normen, sant? Jeg prøver stort sett å få det til at de kan ha muntlige diskusjoner og samtaler, presentasjoner, i en setting som de er trygge på.

Det jeg har bitt meg merke i er hvor mye lærerne i studien vektlegger elevenes trygghet, trygghet virker å være alfa omega i utviklingsarbeidet og vurderingsarbeidet av elevenes muntlige aktivitet og muntlige kompetanse. Slik jeg oppfatter utsagnet til Kari så er det å skape trygghet for elevene viktigere enn at du som lærer tvinger igjennom en vurderingsform, som i dette tilfellet er muntlig presentasjon foran klassen. Kari beskriver at rollen til læreren er å legge til rette for at elevene kan ha muntlig presentasjon i en setting de er trygge på, det er en balanse mellom å utfordre elevene og tilrettelegge for trygge forhold. Silje sier det samme som Kari på dette området:

Jeg tror det må være trygghet i bunnen i alle fall. Jeg vet at det er mange som ser på det annerledes enn meg, men jeg er helt imot at man skal tvinge noen til å måtte holde

et foredrag, å snakke foran klassen hvis de ikke er trygg nok til å gjøre det. Man må begynne et sted. Det her har vi diskutert så mye, men jeg er slik at det står ingen steder at den muntlige kompetansen skal være foran en hel klasse. Og jeg skal jo tilrettelegge for at enhver skal kunne vise den kompetansen de har gjennom muntlig kommunikasjon. Og hvis det er noen som ikke, som i en klasse blir så nervøs at de ikke klarer å vise det de kan, så tenker jeg det blir helt feil. Men det er en bra øving å snakke foran andre, og det er noe annet. Men jeg tenker at trygghet MÅ ligge i bunn for at elevene skal få vise kompetansen sin. Og for de aller, aller fleste kommer det til å gå helt fint, de kan stå i helklasse. Men for noen, det er ikke sikkert de noen gang kommer dit. Så jeg tenker at trygghet ligger i bunnen, og jeg har hatt flere elever der de har kommet til helklassen til slutt. Noen måtte begynne å lese en lydfil til meg, så video – for da var det greit, og så på gruppe, og så plenum.

Både Kari og Silje ønsker å skape trygghet og redusere engstelse hos elevene sine gjennom kreative og gode tilnærminger. Informantene eksemplifiserer en undervisning som legger til rette for progresjon, etter hvert som elevene blir tryggere kan man utfordre til dialog med flere eller til muntlig presentasjon foran flere. Som nevnt tidligere under hoveddelen «Dialogtyper i praksis», kan de de tre trinnene i IGP-metoden støtte og veilede elevene på veien mot å ta ordet i plenum. De samme erfaringene konstateres i CLAE-prosjektet, IGP-metoden gav alle elever en sjanse å delta i plenum på grunn av de tre trinnene; de får tid til å tenke, øve seg på å ytre sine meninger i en gruppe før det gjøres i plenum (Bugge & Dessingué, 2022, s. 75). De tre trinnene vil på lik linje med det informantene beskriver, være en progressiv undervisningsmetode som tar hensyn til elevenes trygghetsnivå. Silje uttrykker at det er mange lærere som er uenige med henne når det gjelder vurdering av elevens muntlige kompetanse, hun anser ikke det å holde presentasjoner foran hele klassen som et krav fra læreplanen. Det viser dermed at lærere i praksis vil ha ulike tilnæringsmåter og forventninger til elevene sine. Silje og Kari vektlegger vurderingsformer hvor elevene får sjanse til å vise hva de kan, hvor de er trygge nok til å vise hva de kan, på den måten er det stor sannsynlighet for at de alltid oppnår et vurderingsgrunnlag.

#### 4.4 Lærerens forståelse av kritisk tenkning

Lærerens forståelse av kritisk tenkning vil være med på å legge føringer for hvordan de tilrettelegger for dialogbasert undervisning som fremmer kritisk tenkning hos elevene. Jeg vil i denne delen presentere hva lærerne legger i begrepet kritisk tenkning, men jeg vil også se på hvordan de inkluderer kritisk tenkning til ulike undervisningsopplegg i samfunnsfag. For å få

et innblikk i hvordan læreren forstår kritisk tenkning bør jeg tolke det læreren sier i intervjuet i sin helhet. Jeg vil da særlig analysere lærerens opplevelse og erfaring med oppøving av kritisk tenkning hos elevene når det gjelder den dialogbaserte undervisningen.

Ingrid sier hun forbinder kritisk tenkning med å få fram de ulike perspektivene. Hun sier det handler om å være åpen for at det finnes ulike svar, men at man samtidig burde være kritisk til det man hører og leser. Hun sier videre:

Det med perspektiver er alltid viktig så lenge det ikke er et ja eller nei svar. Så tenker jeg at elever spesielt i ungdomsskolealder burde være litt kritisk til det de hører, hvert fall med tanke på internett og alt som florerer på sosiale medier og Tiktok og så videre.

Ingrid beskriver her hvorfor kritisk tenkning og spesielt kildekritikk er viktig for ungdomsskoleelever, hun viser til internett og sosiale medier som kan komme med feilinformasjon og ha innslag av falske nyheter. Videre tenker hun at det å diskutere og undre seg inngår under kritisk tenkning. Ingrid inkluderer altså perspektivtaking og kildekritikk i sin forståelse, samtidig beskriver hun en kritisk holdning som innebærer et åpent sinnelag til at det finnes ulike svar og en vilje til å undre seg og diskutere ulike sider av en sak.

Kristin legger stor vekt på kildekritikk i sin forståelse av kritisk tenkning. Hun sier at elevene bør være kritiske til kilder, stille spørsmål og ikke svelge alt de hører. Kristin sier: «Elevene bør være litt skeptiske til kilder, fordi det politiske synet ditt egentlig påvirker hvordan du skriver eller formidler ting. Og vi har jobbet ganske mye med kilder og kildekritikk med de her.» Slik jeg tolker Kristins uttalelse, så går kildekritikk også ut på å lære elevene til å være oppmerksom på sitt eget og andres politiske ståsted. Denne bevisstheten er viktig for å kunne ta stilling til kildens objektivitet. Kristin peker på en bevissthet og en kritisk holdning som innebærer å stille seg kritisk til antakelser og vedtatte sannheter. Selv om Kristin ikke nevner perspektivtaking eller det å få fram ulike sider av en sak i sin begrepsforståelse, sier hun underveis i intervjuet at hun ønsker å få ulike synspunkter fram i undervisningen og gjennom dialoger. Denne tolkningen sees i sammenheng med undervisningsoppleggene Kristin skisserer i intervjuet, hun er opptatt av å stille spørsmål som utfordrer og som får elevene til å undre seg. Eksemplene fra undervisningen viser at hun er opptatt av å stille kritiske spørsmål som skal være med på å utforske ulike sider, konsekvenser, årsaker, sammenhenger og ulik informasjon. Den samme tendensen opplever jeg hos informant Kari, når jeg innledningsvis i intervjuet spør etter hva hun legger i begrepet kritisk tenkning, sier hun kildekritikk. Man må også her gå dypere inn i intervjuet for å oppdage at Kari også inkluderer perspektivrikdom i

sin forståelse av kritisk tenkning. Spesielt kommer dette fram under ulike temaer som hun tar opp i samfunnsfag, for eksempel tema om andre verdenskrig, den franske revolusjonen og den kalde krigen. Hun er opptatt av at elevene skal kunne forstå årsaker og konsekvenser av en krig, istedenfor å pugge årstall og hendelser. Hun ønsker å synliggjøre sammenhenger og konsekvenser fram til i dag. Kari er opptatt av at kritisk tenkning hos elevene ofte skjer i muntlige samtaler, hvor både lærer og elever har mulighet til å stille kritiske spørsmål som; «Hva er bakgrunnen for at du mener det du mener? Hvor har du det synspunktet fra?». Dermed inkluderer Kari en kritisk holdning, hvor hun ønsker å få elevene til å tenke kritisk om egne meninger og være åpen for flere perspektiver.

Alice kobler også kritisk tenkning opp mot det å være skeptisk til kilder, hun understreker viktigheten av å undersøke flere kilder og lære seg en kompetanse i å vurdere om kildene er troverdige. Videre påpeker Alice at kritisk tenkning er å tenke over og analysere sine egne meninger og perspektiver, den kritiske kompetansen innebærer også å kunne begrunne sine synspunkter. Hun sier: «Altså samfunnsfag er veldig et sånt pratefag egentlig. Og så er det jo mange sterke meninger som kan bidra til kritisk tenkning. Da må kanskje jeg som lærer, eller noen andre fange det opp da og kommentere det.» Informanten gir uttrykk for at det er i dialoger man ofte fanger opp ulike meninger, og for at undervisningen skal bidra til kritisk tenkning bør læreren stille kritiske spørsmål som «Hvorfor mener du dette? Er vi andre enige eller uenige? Hvorfor er vi enige eller uenige? På hvilke andre måter kan man se på saken?». Dette kan sees i sammenheng med det Schelderup (2012, s. 32) påpeker, det er nettopp gjennom dialog og gjennom kritiske spørsmål at man får muligheten til å ta del i hverandres perspektiv.

Silje eksemplifiserer gjennom intervjuet hvordan læreren gjennom kritiske spørsmål kan lære opp elevene til å være kritiske til kilder, samtidig utdyper hun at kritisk tenkning er mye mer enn bare opplæring i kildekritikk og kildehenvisninger. Hun sier:

Det å skulle ha kritisk tenkning, går også på det at du som person må stille spørsmålstegn til ting og å øve seg på å tenke selv, begrunne, kunne sortere ut kunnskap, de må kunne øve seg på å ta selvstendige synspunkt til det. Og også det her å vite at framstilling av ting, også historisk ting som vi er blitt påvirket av, er påvirket av både makt og.. ja.. Det å argumentere, og å begrunne, det er ting vi gjør mye i samfunnsfag.

Det som er litt unikt med denne uttalelsen, er at informanten trekker frem en forståelse av kritisk tenkning som inkluderer maktforhold i samfunnet. Hun sier at kritisk tenkning går ut på å øve seg på å ta selvstendige synspunkt, i samme setning inkluderer hun det å sortere ut kunnskap og være bevisst rundt ulike maktforhold. Det hun sier tolker jeg å være i tråd med Lim (2015) sitt resonnement, de konklusjonene man trekker på bakgrunn av de ulike perspektivene må sees i sammenheng med blant annet maktforhold og forståelse av samfunnsstrukturer. I likhet med Schelderup (2012, s. 61-62) understreker Silje betydningen av å tydeliggjøre premisser som ligger til grunn for argumenter, noe som er avgjørende for å fremme selvstendig og kritisk tenkning.

Informantenes forståelse i sin helhet vil jeg si er sterkt forbundet med kildekritikk, alle informantene nevner dette som nødvendig i oppøving av kritisk tenkning hos elevene. Enkelte nevner ene og alene kildekritikk i sin definisjon av begrepet. Børhaug (2017, s. 18) viser at kritisk tenkning i norsk sammenheng framfor alt har vært knyttet opp mot kildekritikk. Børresen (2020) skriver at kritisk tenkning i læreplanen svært ofte er knyttet opp mot kildekritikk, noe som har ført til at kritisk tenkning i skolen hovedsakelig er forbundet med kildekritikk. Den samme tendensen viser seg å stemme blant mine informanter også, samtidig viser informantenes opplevelser og håndtering av dialogbasert undervisning at de er opptatt av perspektivrikdom, få fram konsekvenser, årsaker og ulike sider av en sak. Gjennom forskjellige dialogtyper og undervisningsmetoder (kafédialog, fagsamtaler, IGP-metoden) ønsker lærere å få elevene til å tenke kritisk og undre seg over ulike tankesett, normer og ulike muligheter. Informantene gir eksempler på spørsmål de stiller elevene i muntlige interaksjoner, noe som indikerer at de ønsker å få fram elevenes egne tanker og begrunnelser for påstander. Lærernes tilnærming er ifølge Schelderup (2012, s. 75) essensielt for selvstendig og kritisk tenkning; å synliggjøre premisser er grunnleggende for å kunne føre en kritisk dialog med andre. Datamaterialet sier ikke noe om hvordan dette faktisk er i praksis, men det viser informantenes subjektive erfaringer når det gjelder å innlemme kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser.

## 4.5 Utfordringer og muligheter for kritisk tenkning gjennom dialogiske praksiser

### 4.5.1 Lærerens spørsmål og krav til argumenter

Kari nevner eksplisitt lærerens spørsmål som et viktig bidrag for hvordan man kan få elevene til å tenke kritisk i samfunnsfag. Hun sier:

Ja, det er jo å stille de spørsmålene. Og gjerne også når man har gruppearbeid, at man setter de sammen der du vet at elevene nødvendigvis ikke er enige, og at de tørr å ta den diskusjonen – å gå inn i den diskusjonen.

Utsagnet kan sees i sammenheng med resonnementet til Resnitskaya (2012, s. 447), som beskriver hvordan læreren bidrar til at elevene utvikler og konstruerer ny kunnskap ved å utfordre og spørre etter evidens og begrunnelse for påstander. Læreren kan utfordre elevene ved å sette de i grupper hvor det eksisterer ulike meninger, på den måten får elevene øve seg på meningsmotstand og på å begrunne sine påstander for hverandre. Iversen (2014) omtaler dette som et uenighetsfellesskap, et rom hvor elevene får mulighet til å håndtere uenighet. Børhaug (2022) anser uenighet som en ressurs som kan være med på å ruste elever til å møte uenighet i samfunnet og i politiske prosesser. Ifølge Børhaug (2022, s. 246) vil ikke konsensusdrevne diskusjoner lære elever til å arbeide for meningene sine, det politiske systemet fungerer ikke etter slike normer. Dialogiske prosesser, hvor det eksisterer ulike meninger, kan være med å bidra til at elevene rett og slett får øve seg på demokratiet i praksis. Flere av informantene er opptatte av å synliggjøre konsekvenser. Kari er en av lærerne som er veldig tydelig på at elevene skal kunne reflektere over og se konsekvenser av for eksempel historiske hendelser. Hun sier:

Samfunnsfag er jo generelt et utfordrende fag fordi du skal ikke nødvendigvis pugge de historiske hendelsene, men du skal vite årsakene til at noe skjedde, og reflektere over det og se på konsekvensene. Og hvilke konsekvenser har det i dag? Se sammenhengen. Og det er jo noe som generelt er utfordrende for elevene.

Ved å gå mer i dybden av historiske hendelser, vil elevene øve seg på kritisk tenkning ved å se og reflektere over konsekvenser og sammenhenger. Ifølge Schelderup (2012, s. 33) er lærerens rolle å synliggjøre konsekvenser, det å få fram hvor ulike tanker fører hen. Ingrid forteller om en utforskende dialogtype hvor meningen var å gå dypere inn i temaet, hun viser til en fagsamtale hvor hun stiller spørsmål om hva som kunne ha skjedd dersom en historisk hendelse hadde gått annerledes. Hun sier:

Hvis du har om andre verdenskrig så kan du stille de spørsmålene som er sånn allmennkunnskap som alle skal kunne, men så kan du også reflektere rundt hvordan hadde det blitt hvis de gjorde slik eller slik.. eller se på verden i dag, hva skjer i dag? Hva er et resultat av andre verdenskrig som vi faktisk ser i dag? Og da foregår det

veldig mye dialog og kritisk tenkning, og refleksjon og alt som vi ønsker oss i samfunnsfag spesielt.

For at elevene skal kunne svare på slike spørsmål må de kjenne årsakene til det som faktisk skjedde, og det vil være med å synliggjøre hvilke faktorer som er avgjørende når historien tar den ene eller den andre retningen. Det å bli oppmerksom på muligheter i fortiden vil kunne åpne for at man tenker nærmere over muligheter som ligger i samtiden og i fremtiden. Det kan igjen bidra til at elevene tenker igjennom konsekvenser av egne selvstendige meninger og valg, og at de videre tenker kritisk om samfunnet rundt seg. Ifølge Eriksson (2020, s. 22) fordrer et kritisk handlingsperspektiv at man konfronterer andres og egne meninger for videre å tydeliggjøre konsekvenser.

Informantene viser at de ønsker å få tak i hva elevene tenker og ansvarlig gjøre elevene ved å kreve at de skal begrunne hvorfor de tenker eller mener som de gjør. Kari nevner at gevinsten med å alltid stille krav til elevene om å begrunne påstander, er at de lærer av hverandre og får sjansen til å få dypere forståelse for emner. Hun sier: «Hvis det er slik at du er god å argumentere, så har du også på en måte vunnet diskusjonen. Det å sitte med den følelsen at du har mestret, det er jo litt artig også». Mestringsfølelsen som Kari refererer til er noe lærerne i CLAE også erfarte; elevene opplevde mestring ved å få økt aksept og forståelse fra medelever når de begrunnet sine meninger (Bugge & Dessingué, 2022, s. 71). Kristin poengterer at det er viktig å stille krav til argumenter, selv om elevenes meninger samsvarer med dine egne. Hun sier:

Jeg synes jo også helt personlig at Trump er en dust.. men det synes jeg ikke er et argument i seg selv (ler). Jeg vil at de saklig skal argumentere for seg hvis de synes han oppfører seg dårlig eller sier dumme ting. Ja, de bør ikke tar alt for god fisk. For da må du bruke saklig argumenter for det.

Kristin sikter her til et kritisk blikk som omhandler lærerens holdning og handling, om du skal fremme kritiske ferdigheter hos elevene må du som lærer sørge for at du fremmer disse ferdighetene hos deg selv også. Mange meninger kan man være naturlig skeptisk til, fordi meningene oppfattes som kontroversielle eller ikke er lik majoritetens meninger. Det betyr ikke at majoritetens meninger eller sosialt aksepterte meninger ikke skal bli utfordret i like stor grad som minoritetens meninger. Hvis en elev aldri må forsvare og argumentere for meninger som blir ansett som akseptable meninger, har en som lærer aldri innsikt i om elevene har et grunnlag for meningen sin, eller om de har denne meningen fordi de oppfatter



dette som den riktige meningen. Faren med dette kan være at vi utdanner elever til å bli samfunnsborgere uten egne politiske standpunkt og meninger, som kun reproducerer meninger som er sosialt aksepterte. Dette anser jeg som en fallgrube som vi lærere kan havne i, derfor bør man alltid etterstrebe en ydmyk og åpen holdning hvor man legger det til en vane å alltid stille kritiske spørsmål og krav til argumenter.

#### 4.5.2 Er dialogen avhengig av tema?

Jeg var i intervjuene interessert i hvilke temaer som bidro til interessante undervisningsopplegg og om det var enkelte tema elevene opplevde som utfordrende, videre ønsket jeg å finne ut om undervisningen inkluderte noen form for kritisk tenkning, og da spesielt i dialogiske prosesser. Flere av informantene kunne fortelle at historiske kriger, og da spesielt andre verdenskrig, interesserer og fanger elevene. Da jeg spurte om de ulike undervisningsoppleggene om andre verdenskrig inkluderte noen form for kritisk tenkning, var responsen langt fra samstemt. To av informantene mente: «nei, ikke til det temaet». Samtalen med Kari går følger:

Kari: Det er det som jeg sier, du tenker ikke nødvendigvis begrepet kritisk tenkning, men du ber jo elevene om å sjekke opp kildene. [...] Men det er kanskje ikke det letteste temaet å få fram poenget med kritisk tenkning, fordi det er så mange gode kilder på det.

Meg: Kan temaet bidra til for eksempel perspektivtaking? Har dere mange forskjellige historier, og forskjellige sider?

Kari: Nei, ikke nødvendigvis det temaet, for der var det åpenbart hvem som var skurken. Og så, var det de allierte som kjempet for.. Men man kan jo se på det fra sovjetisk side, på den måten, men det er nok ikke det temaet som er lettest å se på det på. Det er nok andre emner som kan være lettere i forhold til perspektiv, for eksempel politikk eller noe sånt.

Flere ganger har informantene koblet kritisk tenkning kun til kildekritikk, for eksempel mener to informanter at de ikke inkluderer kritisk tenkning i stor grad i undervisningen om andre verdenskrig fordi det allerede er så gode kilder på det. De forteller at krig engasjerer elevene og at de ønsker at elevene skal se på årsaker og konsekvenser av en krig, og se sammenhengen fram til i dag, likevel mener de at temaet ikke inkluderer stor grad av kritisk tenkning fordi det ser ut til at de låser begrepet til å hovedsakelig omhandle kildekritikk. Kristin sier derimot at temaet engasjerer til kritisk tenkning ved å stille ulike spørsmål:

Underveis har vi stilt spørsmål. I forhold til at de må bruke ganske mye forskjellige kilder til mer informasjon, så der blir jo kildekritikken igjen trukket inn. Så er det jo ikke å stikke under en stol at holocaust engasjerer spesielt, og da har vi også hatt oppe det med hvorfor er det fornektelse?

Slik Kristin eksemplifiserer her, bidrar lærerens spørsmål til undring og perspektivtaking. Hun trekker andre verdenskrig til en problematikk som elever kan møte på i dag, derav inkluderes utforskning av ulike sammenhenger og forestillinger. I likhet med utforskende dialoger kan slike spørsmål gi mulighet til utforskning ved at de kan ha flere mulige svar (Granlund, 2021, s. 73). Spørsmålene er med på å legge til rette for en utforskende arbeidsmetode hvor elevene selv søker etter svar og kunnskap, herav må elevene vurdere om kildene er troverdige. Ingrid forteller at temaer som omhandler historiske konflikter og kriger gir mulighet til å bedrive kritisk tenkning gjennom det å se sammenhenger:

Det er jo gjerne slik at historie handler om det som har vært, men man kan jo se på historie opp mot ting som er i dag, kanskje å undre seg over hvordan ting kunne vært hvis det og det ikke skjedde. Ja, hvis de klarer å se en rød tråd gjennom nesten alt som har skjedd i verden, la oss si vi går tilbake til 1900 fram til dag, historisk. Hvis vi ser på alt av konflikter og kriger, så henger alt sammen. Hvis de klarer å se sammenhenger, så kan man bedrive kritisk tenkning.. som de i dag tenker er relevant, ikke bare slik at «jammen, det kan vi ikke gjøre noe med, fordi det har vært».

Ingrid nevner viktigheten av at elevene ser relevansen av fagstoffet frem til i dag. Det å finne noe som oppleves relevant for elevene, vil bidra til at de opplever temaet som viktig og at de engasjerer seg i undervisningen. Dette gjenspeiles i CLAE-prosjektet, hvor flere lærere anser det som helt avgjørende å finne ut hva elevene er opptatte av for å kunne få engasjerte, kritisk tenkende og deltakende elever (Bugge & Dessingué, 2022, s. 75).

Lignende opplevelser, som beskrevet over, fikk jeg når det gjaldt andre samfunnsfaglige temaer. For eksempel fortalte Kristin at de i uke 6 har temaet «sex». Først svarte informanten «nei, det inkluderer ikke noen form for kritisk tenkning», men senere kunne informanten si: «Ja, de får lov å stille masse spørsmål; «men er det ikke sånn at..?»» Og ja, da tenker jeg, det er jo også litt kritisk tenkning.» Jeg tolker det slik at informantene anser enkelte temaer som mer egnet til å oppøve kritisk tenkning hos elevene, mens andre temaer egner seg mindre til å oppøve kritisk tenkning. Når informanten tenker over hva de legger i begrepet, så kan de underveis mens de snakker se at temaet fremmer kritisk tenkning i form av at dialogene

inkluderer ulike meninger, oppfatninger, perspektiver og forestillinger, og at det er rom for spørsmål og tvil. Mitt inntrykk av informantenes uttalelser er at de ikke bevisst kobler kritisk tenkning til alle temaer i samfunnsfag, noen ganger skjer det ubevisst; lærere engasjerer til kritisk tenkning i undervisningen uten å vurdere at de faktisk gjør det. Andre ganger gir de ikke rom for kritisk tenkning eller tenker at det ikke er en naturlig kobling til kritisk tenkning, og derfor blir det ikke en del av undervisningen. Dette vil igjen påvirke elevenes tilegnelse av kompetansen gjennom dialogiske praksiser, om ikke lærerne er bevisst potensialet for kritisk tenkning i undervisningen vil også mulighetene begrenses og i liten grad utnyttes.

En annen grunn til at enkelte temaer ikke åpner opp for kritisk tenkning er elevenes kunnskapsgrunnlag, informantene nevner at ofte bør begreper og fagstoff ligge i bunnen før man kan bedrive kritisk tenkning. Dette kan sees i sammenheng med det Aashamar (2021, s. 101) skriver; elevene trenger nødvendig bakgrunnskunnskap og forståelse av begreper i samfunnsfag for å videre kunne bruke det i dialoger, slik kan elevene gjøre seg forstått og forstå andre. Ryen (2019, s. 78) påpeker viktigheten av kunnskapsgrunnlaget for å kunne tenke kritisk; for at elevene skal gjøre seg opp egne meninger så må de ha kunnskap. Intervjuet med Silje forteller noe om kritisk tenkning som en målsetning på den ene siden og utfordringer med elevforutsetninger og elevenes kunnskapsgrunnlag på den andre siden. Samtalen går som følger:

Silje: Ja, jeg tenker ofte at utfordringen er å få de til å gå i dybden. Det er vanskelig å få noen til å ta et lite dypdykk. Og hvis vi tenker på det jeg sa i stad, det er en utfordring å få de til å bygge videre på.. for det krever kompetanse. Hvis du skal bygge videre på noe som noen andre sier.

Meg: Ja, hva kan grunnen være at det kan være vanskelig å gå i dybden av et tema? Er det fordi det virker for komplekst.. eller.. er det interesse?

Silje: Ja, det kan jo være begge deler. Og så er det jo det med kunnskapen også, avhengig av hvilket tema man tar. Ja, for i den andre klassen, der vet jeg at det var flere foreldre som var politisk engasjert, så de var nok vant til ... ja, ikke sant? Mens den klassen jeg har nå, jeg merker at færre diskuterer ting hjemme. Jeg merker jo når vi snakker om nyheter, jeg merker de forskjellene. Når jeg kan spørre for eksempel; «Vet dere hva som skjedde i helga? Er det noen som har fått med seg?» Så er det mange i den klassen som har fått det med seg, mens i den andre klassen kunne de utdype, utbrodere.. Så det er forskjell. Skal vi dra det til kritisk tenkning, så er det

noen.. noen som har med seg en annen ballast, de har med seg elementer av kritisk tenkning fordi de er blitt utfordret tidligere, mens det er det ikke alle som har.

Fra denne delen av intervjuet ser jeg spenningen mellom ønske om å fremme kritisk tenkning og elevforutsetninger. Jeg tolker det slik at flere av informantene ser på kritisk tenkning som en viktig målsetning, men det er noe som en ikke greier å oppfylle til enhver tid.

Utfordringene kan ligge i manglende interesse hos elevene for de samfunnsfaglige temaene og at mye av undervisningen går til å fylle kunnskapshull hos elevene og spe på det kunnskapsgrunnlaget som lærerne mener skal være med på å bedrive kritisk tenkning.

En annen viktig byggestein på veien mot å bli kritisk tenkende individer og medborgere, er ifølge informantene å følge med i nyhetene. Kristin forteller:

Jeg synes det er utfordrende at de leser så lite. De orienterer seg ikke om verden rundt seg utenom i skolen. Majoriteten. Det synes jeg er en utfordring. Hvis vi diskuterer et tema og vi referer til en nyhetssending - de aner ikke hva som skjer rundt dem i verden!

Lærerne ønsker at elevene skal være informerte borgere, men en utfordring er at de sjeldent følger med i nyhetene. Kristin og Silje nevner at det ofte er en utfordring for elevene å lære seg nye ord og begreper, det tar tid å lære seg. Kristin sier: «Elevene har ikke det ordforrådet som de hadde for ti år siden, og det gjør det litt utfordrende, spesielt for litt lesesvake elever. Men nå begynner vi å få det mer på plass». Som nevnt tidligere i oppgaven, opplever flere lærere at de må bruke mye tid på begreper og på å fylle på kunnskapsbanken hos elevene de første årene på ungdomsskolen. Dette kan sees i sammenheng med forskning fra Sæbø et al. (2021), som viser at det fremdeles i stor grad foregår opplesing og utspørring som handler om hva elevene har forstått og forstår når det gjelder fagstoff. Det vil dermed si at det er lite plass til refleksjon, diskusjon og dialoger som kan bidra til kritisk tenkning. For stort tidsbruk på det ene, vil resultere i for lite tid og søkelys på det andre.

Under Kritisk tenkning og etisk bevissthet i LK20 står det: «Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Utfordringene kan ligge i balansegangen; hvordan fylle på med nødvendig og grunnleggende kunnskaper hos elevene og samtidig gi rom for elevenes egne refleksjoner, undringer og kritisk tenkning rundt et tema gjennom dialogiske praksiser? Jo større kunnskapshull å tette, jo mindre tid til kritisk tenkning? Eller kan utfordringene ligge i lærerens forståelse av kritisk tenkning? Lærerne i Bugge og Dessingué

(2022, s. 61) reflekterer over at man ofte snever inn definisjonen av kritisk tenkning, og at det er grunnen til at man ser på enkelte tema som mer relevant å anvende i arbeidet med kritisk tenkning i skolen. Kritisk tenkning kan tvert imot være en grunnholdning og en basis, som kan anvendes i ethvert tema. Kritisk tenkning omhandler minst like mye en holdning og en tilnæringsmåte som kildekritikk, blant annet går ut på å stille spørsmål til såkalte vedtatte sannheter, ha et åpent og kreativt sinnelag og prøve sette seg inn i ulike perspektiver og kontekster (Ferrer et al., 2019). Ferguson og Krange (2020) understreker blant annet viktigheten av hvordan man forholder seg til grader av sannhet i framstillingen av et tema. Problematiseringen av at dialogen og kritisk tenkning er avhengig av tema og faginnhold, kan sees i sammenheng med Larsson og Andersson (2023) sin forskning. Ifølge studien til Larsson og Andersson (2023) og Ferrer et al. (2019, s. 15) er det mulig å kombinere en undervisning i kritisk tenkende-evner og en undervisning i fordypende kunnskap om tankeobjektet. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at det handler om at vi lærere må snu på en veletablert undervisningskultur. Om vi skal bedrive kritisk tenkning gjennom hele utdanningsforløpet og i alle fag, så må vi faktisk tenke nytt om undervisning og tilegne oss kompetanse og verktøy som bidrar til nettopp dette.

#### 4.5.3 Metakognisjon

Jeg var i mitt forskningsprosjekt nysgjerrig på hvilken plass og hvilke erfaringer informantene har med evaluering og metakognisjon i samfunnsfagundervisningen. Metakognisjon handler om å kunne utforske hvordan kunnskap blir produsert, å være i stand til å velge strategier for læring og tenke bevisst rundt sin egen læringsprosess. Slik kan elevene lære av sine egne feil og overføre erfaringene til å løse nye læringssituasjoner (Bugge & Dessingué, 2022, s.42). I kapittel 2.4 i LK20 er temaet viet til «å lære å lære» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her pekes det på hvordan elever gradvis kan utvikle selvstendighet og få en dypere forståelse for hvordan de lærer ved å bli mer bevisst rundt egen læring og ulike læringsstrategier. Bugge og Dessingué (2022, s. 34) fremmer forskning som viser at metakognisjon og gode samspill spiller en sentral rolle i utviklingen av kritisk tenkning. Informantenes uttalelser gir meg inntrykk av at lærerne har ulik erfaring og prioritering av evaluering i undervisningen. To av fem informanter gir uttrykk for at de er opptatt av evaluering hvor de vektlegger elevenes egen læringsprosess og hvor dette gjøres ved jevne mellomrom. Silje er en av informantene som tydeligst gir uttrykk for vektleggingen av metakognisjon i undervisningen. Hun forteller at hun ber elevene evaluere læringsprosessen skriftlig i etterkant av et større prosjekt eller etter et muntlig framlegg. Hun utdyper:

De skal alltid ha med en refleksjon om hva har vært bra og dårlig, også med seg selv og prosessen, produktet eventuelt og om undervisningsopplegget. Har de jobbet kontinuerlig, var det arbeidspress? Var det vanskelig å finne kilder for eksempel? Det fokuseres på å være bevisst sin egen læringsprosess, men ikke hele tiden. Men når vi gjør det går det ut på at de må tenke hva de har lært, hvor var det vi begynte.. og det samme med det å være bevisst på sin egen rolle i prosessen, er en form for evaluering. Definitivt, metaperspektiv på seg selv.

Eksempelet over viser hvilke spørsmål elevene bør tenke igjennom når de skal evaluere sin egen læringsprosess, spesielt kommer det metakognitive perspektivet godt fram når elevene skal tenke over hvor de begynte og hva de har lært. Det krever at de reflekterer over hvilke læringsstrategier som ble tatt i bruk for å oppnå den kunnskapen de nå besitter, det settes et søkelys på den faglige utviklingen. Silje inkluderer også elevenes vurdering av undervisningsopplegget, noe som indikerer at elevene får mulighet til å medvirke i læringsarbeidet.

Kristin forteller at mye av undervisningen skjer muntlig i samfunnsfagtimene hennes, og at hun også bruker evaluere elevenes læringsprosess muntlig i klasserommet. Hun sier:

Jeg bruker tankekart mye på tavla. Og da fyller vi jo ut.. Okey, vi begynte med det her.. Hva vet vi nå? Har vi lært noen flere punkter vi burde ha med? Så innimellom tegner jeg et fullt tankekart på tavla.

Slik Kristin beskriver er dette en form for en felles evaluering. Når evalueringen gjøres slik i plenum, kan det gjør at bare noen få sterke stemmer blir hørt. Det vil si at ikke alle elever får mulighet til å dele eller tenke grundig over sin egen personlige læringsprosess og sine egne meninger, hva som oppleves som vanskelig eller spennende i prosessen. En felles evaluering kan helt klart bidra til metakognisjon, men kan også gjøre at elevene mister muligheten til å gå i dybden av sin egen personlige utvikling. Det som blir sagt i fellesskap kan umulig representere hver enkeltes erfaring og håndtering av læringsarbeidet. På en annen side kan evalueringen i plenum bidra til at elever som synes det er vanskelig å sette ord på læringsprosessen, lære av andre og bidra til bevisstgjøring av sine egne tanker, meninger og læringsstrategier. Dette kan sees i sammenheng med det som står i læreplanen: «Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Elevene kan kjenne seg igjen i det som blir sagt og gjøre at de selv blir bevisst på sin egen forståelse og læring.

De andre informantenes uttalelser er mer diffuse, hvor flere beskriver en muntlig og felles evaluering i starten av en time. Spørsmålet her blir hvor mye av evalueringen som går til repetisjon og til en «spørsmål og svar»-undervisning hvor læreren prøver å finne ut hva elevene kan. Her vil lærerens spørsmål igjen ha stor betydning for hvilke tankeprosesser som settes i gang hos elevene. Ønsker læreren å få fram hvordan elevene lærer og utvikler kunnskap i faget, eller er læreren mest interessert i å få en oversikt hvor elevene ligger faglig og hekte elevene på videre fagstoff? Sett i sammenheng med informantenes uttalelser i sin helhet, kan spørsmålet om bevisstheten knyttet til metakognisjon i undervisningen problematiseres. Ved å anse metakognisjon som en viktig del i oppøvingen av kritisk tenkning hos elevene, gir empirien fra studien rom for å diskutere dette spriket. Det er få konkrete uttalelser som skiller seg ut, hvor det tydelig kommer frem hvordan de jobber med ferdigheten. Informantene som er mindre tydelige i sine uttalelser, uttrykker ikke at det er utfordrende å jobbe med evaluering, men at dette ikke prioriteres i like stor grad og at det gjøres mer ubevisst. Av den grunn vil jeg påstå at potensialet for metakognisjon i undervisningen ikke benyttes, det betyr eventuelt tapt læringsgevinst og tapte muligheter for kritisk tenkning hos elevene.

## 5. Avslutning

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, har jeg forsøkt å besvare problemstillingen min:

*Hvordan forstår utvalgte samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet dialogbasert undervisning, og hvordan erfarer og håndterer de dialogbasert undervisning når kritisk tenkning skal oppøves hos elevene?*

Denne masteravhandlingen har satt søkelys på dialogbasert undervisning i samfunnsfag som undervisningsmetode. Jeg har gjennom analysen og diskusjonen forsøkt å formidle min fortolkning av hvordan informantene forstår, erfarer og håndterer dialogbasert undervisning når kritisk tenkning skal oppøves hos elevene. Generelt finner jeg flere likheter blant informantenes forståelse og erfaringer. Informantene definerer dialogbasert undervisning i samfunnsfag som dialog mellom to eller flere deltakere, dialogen inkluderer drøfting av et samfunnsfaglig tema og bruk av samfunnsfaglige begreper. Videre fremmes gruppestørrelse og gruppesammensetning som avgjørende for elevenes engasjement i dialoger. Om gruppene er for store kan det være lettere for elevene å gjemme seg bak andre og innta en passiv rolle. Å sette elevene sammen med noen de er trygge på er av stor betydning for elevenes deltagelse, spesielt med tanke på stille elever. Gode relasjoner og et trygt og godt klassemiljø er det som legges til grunn for å lykkes med dialogbasert undervisning. Elevenes trygghet prioriteres høyt av informantene, for eksempel vektlegger de en undervisning og vurderingsform som legger til rette for progresjon. Valg av tema er også av stor betydning, det å finne ut hva elevene er opptatte av og hva som oppleves som relevant er et godt utgangspunkt for å oppnå engasjerte, kritisk tenkende og deltakende elever i dialoger.

Dialogtyper som anvendes i praksis er kafédiallog, fagsamtaler og IGP-metoden. De ulike typene kan beskrives som utforskende dialoger *dersom* lærerens spørsmål er åpne og autentiske, og gir rom for undring, tvil og utforskning. Informantenes uttalelser indikerer at de er opptatte av å stille spørsmål i dialoger som får fram elevenes refleksjoner og forståelse, ulike perspektiv og hva som ligger til grunn for det de sier. Ulike spørsmål vil i denne sammenheng kunne bidra til ulike dialogtyper. De ulike dialogene som beskrives kan karakteriseres som inklusiv-divergente og kritisk-konvergente dialoger. Informantene gir uttrykk for at debatt derimot anvendes i liten grad, blant annet fordi det stilles høyere krav til tema, forberedelser og elevenes kompetanse. I tillegg kan det være utfordrende å sikre at alle



elever får mulighet til å fullføre sin tankerekke, da det ofte er de som roper høyest som blir hørt.

Masteravhandlingen avdekker flere forhold som jeg synes er interessante og verdt å belyse. Blant annet viser datamaterialet at metakognisjon blir vektlagt og håndtert ulikt av informantene. Enkelte inkluderer evaluering av elevenes læringsprosesser i undervisningen med jevne mellomrom, mens for andre er ikke dette en prioritet. Dette til tross for forskning som konkluderer med at metakognisjon og gode samspill spiller en sentral rolle i utviklingen av kritisk tenkning (Bugge & Dessingué, 2022, s. 34). Det er stor enighet blant informantene at det ofte er i dialogene man kan fange opp og legge til rette for kritisk tenkning hos elevene, spesielt bidrar spørsmålene til nettopp dette. Den største utfordringen, slik jeg ser det, er at det er en utbredt forståelse hos informantene at det å bedrive kritisk tenkning gjennom dialogiske praksiser ofte er avhengig av tema og av elevers kunnskapsnivå. Slik jeg drøfter informantenes uttalelser så er kritisk tenkning en viktig målsetning, men det er noe de ikke greier å oppfylle til enhver tid, eller til ethvert tema. De uttrykker at det tar tid for elevene å lære seg samfunnsfaglige begreper og konsepter, og at de bruker mye av undervisningen på å fylle på det kunnskapsgrunnlaget hos elevene som de mener skal være med på å kunne bedrive kritisk tenkning. Jeg stiller spørsmål til kunnskapens rolle og ved informantenes forståelse av kritisk tenkning, da flere informanter har en tendens til å låse begrepet til å omhandle kildekritikk. En slik snever forståelse kan gjøre det utfordrende for læreren å realisere kritisk tenkning i praksis.

Arbeidet med masterprosjektet har gitt meg innsikt i hva dialogbasert undervisning innebærer, og har økt bevisstheten min rundt lærerens spørsmålsstilling og læreren som støttestilas i dialoger. Videre håper jeg studien kan bidra til å fremme betydningen av dialogiske praksiser og inspirere andre lærere til å skape en undervisningskultur der det skapes rom for refleksjon og utforskende dialoger. Jeg har gjennom forskningsprosjektet fått øynene opp for selve undervisningsmetoden, og anser dialogbasert undervisning som en av de bedre strategiene man kan ta i bruk inn mot elevenes læringsprosess. Dialog kan, i tillegg til å fremme kritisk tenkning hos elevene, forbedre elevenes kommunikasjonsprosesser og ikke minst være med på å skape et miljø for sosial læring der elevene kan lære av hverandre. Metoden kan oppmuntre til aktiv deltakelse, engasjement, spørsmål og refleksjon som bidrar til dypere forståelse av emner.

## 5.1 Veien videre

I studien fremkommer det at informantene har ulik forståelse og vektlegging av begrepet kritisk tenkning, noe som igjen viser seg å ha stor innvirkning på den dialogbaserte undervisningen og hvordan de tilrettelegger for kritisk tenkning hos elevene. Slik jeg ser det er det et behov for undersøkelser som tar for seg hvordan opplæring i kritisk tenkning faktisk utspiller seg i høyere utdanning. Et forslag til videre forskning er å undersøke hvordan lærere systematisk kan jobbe med dialogbasert undervisning allerede i utdanningen, for videre å utvikle en undervisningskultur i skolen som kan engasjere til dialog og kritisk tenkning hos elevene, på tvers av fag og uavhengig av tema.

## Referanseliste

- Aashamar, P.N. (2021) Demokratilæring i praksis – dialogbasert undervisning. I S.F., Erdal, L., Granlund, L. & E., Ryen, E. (Red.) *Samfunnsfagdidaktikk*. (s.92-110) Universitetsforlaget.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education* (35)  
<https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/Emilia-Andersson-Bakken-Nar-apne-sporsmal-ikke-er-apne.pdf>
- Bakhtin, M.M. (1984) *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (C. Emerson, overs.) University of Minnesota Press. [ProQuest Ebook Central - Book Details \(uit.no\)](#)
- Bråten, I. (Red.). (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Cappelen akademiske forlag.
- Bugge, H.E. & Dessingué, A. (2022). *Å tenke kritisk sammen. Kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Burbules, N.C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. Teachers College Press.
- Børhaug, K. (2017). *Ei endra medborgarkapoppsetting?* I *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 6.
- Børhaug, K. (2022). Medborgaroppsetting i samfunnsfag og samfunnskunnskap i demokratiteoretisk perspektiv. I K., Børhaug, O.R., Hunnes & Å., Samnøy (Red.) *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. (s.231-248) Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Christophersen (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Fagbokforlaget.
- Børresen, B. (2020). Kritisk om kritisk tenkning. *Bedre skole*, (2).  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-kritisk-tenkning/>
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I Dysthe, O. (red.) (2001) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag as.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O., Dysthe, N., Berhardt & L., Esbjørn (Red.) *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Fagforlaget.
- Eriksson, L.T. (2020). *Kritisk tenkning. Hva, hvorfor og hvordan*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ferguson, L.E. & Krange, I. (2020) Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? Forskningsbaserte forslag. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 194-205.
- Ferrer, M. Jøsok, E. Ryen, E. Westlesen, A. & Aas, P.A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M., Ferrer, & A., Westlesen (Red.) *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. (s. 11-26) Universitetsforlaget.
- Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Granlund, L. (2021). Utforskning i samfunnsfagene: bakgrunn, kritikk og tilnærminger. I S.F., Erdal, L., Granlund & E., Ryen (Red.) *Samfunnsfagdidaktikk*. (s.67-87) Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Forlag as.

- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.klassinger i Norge*. (NOVA rapport 15/17). The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/>
- Iglund, M-A. & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O., Dysthe (Red.) *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag as.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Johanson, L. B. (2015). *The Norwegian Curriculum in History and Historical Thinking: A case study of three lower secondary schools*. Vol. 9. Nr. 1. Art. 5. Acta Didactica Norge.
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I M., Ferrer, M & A., Wetlesen (Red.) *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. (s. 50-66) Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/>
- Kunnskapsdepartementet (2019) *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2022). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsson, K. & Andersson, K. (2023). *Sambandet mellom kunnskap och kritiskt tänkande - en empirisk studie av elevers svar på samhällskunskapsfrågor*. I Nordidactica – Journal of humanities and social science education, ISSN 2000-9879 2023:2 1-27. Hentet fra <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/issue/view/3422>
- Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena* (Doktoravhandling). Örebro universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:134875/FULLTEXT01.pdf>
- Lim, L. (2015). «Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology». The Curriculum Journal. 26(1), 4 – 23.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). *Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker*. Volum 101, utg.2. (s.119-130) Norsk Pedagogisk Tidsskrift. [Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker | Norsk pedagogisk tidsskrift \(idunn.no\)](https://www.idunn.no/dokumenter/2017/101-2/demokrati-og-kritisk-tenkning-i-lareboeker)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Univsersitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Literature Discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), s.446-456.
- Reznitskaya, A. & Wilkinson, I.A.G. (2017). *Truth matters. Teaching young students to search for the most reasonable answer*. The Phi Delta Kappan, Vol. 99, No. 4 (December 2017/January 2018), s. 33-38.
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I M., Ferrer & A.C., Wetlesen (Red.) *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. (s. 69-87) Universitetsforlaget.
- Ryen, E. Granlund, L. & Erdal, S.F. (2021). Samfunnsfagenes fagdidaktikk. I S.F., Erdal, L., Granlund & E., Ryen (Red.) *Samfunnsfagdidaktikk*. (s.13-26) Universitetsforlaget.

- Ryen, E., Jøsok, E., Jegstad, K.M. & Sandvik, M. (2019). *Kritisk Tenkning*. Bedre Skole, 31.  
Hentet 22.04.24 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/kritisk-tenkning/>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet. Filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Kommuneforlaget.
- Sæbø, J. U., Skaftun, A., & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8311>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.  
Utdanningsdirektoratet. [Rammeverk for grunnleggende ferdigheter | udir.no](https://www.udir.no/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/)
- Utdanningsdirektoratet (2019) *Dybdeløring*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

# Sikt-Vurdering av behandling av personopplysninger

## Referansenummer

853956

## Vurderingstype

Automatisk

## Dato

04.11.2023

## Tittel

Masteroppgave

## Behandlingsansvarlig institusjon

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

## Prosjektansvarlig

Lisbeth Bergum johanson

## Student

Cecilie Mannsverk Dahl

## Prosjektperiode

10.11.2023 - 31.05.2024

## 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 31.05.2024.

## 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 straffedommer 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 (utvalgte) 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.

## Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet: «Kritisk tenkning og dialogbasert undervisning i samfunnsfag»?

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Jeg er en student som skal gjennomføre et prosjekt i forbindelse med min masteroppgave på lærerutdanningen 5.-10. trinn ved universitetet i Tromsø. Datainnsamlingen min vil basere seg på intervju med samfunnsfaglærere. Jeg ønsker å forske på hvordan samfunnsfaglærere på ungdomskolen forstår dialogbasert undervisning, og hvordan dialogbasert undervisning blir praktisert når læreren arbeider med å oppøve kritisk tenkning hos elevene. Tidsperioden satt av for intervju er november måned, og hvert intervju vil ta ca. 45 minutter. Avtale om tid og sted til intervju vil gjøres med lærerne som sier seg villig til å delta. Intervjuene vil bli tatt opp på en lydopptaker. Når intervjuene er transkribert, slettes opptakene. Personopplysninger som skulle komme frem via epostkommunikasjon og under intervjuene vil bare bli sett av meg, og behandles konfidensielt.

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

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet. Min veileder er Lisbeth Berg Johanson ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT.

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

Du blir spurt om å delta i mitt forskningsprosjekt fordi du underviser i samfunnsfag på ungdomsskoletrinnet. Jeg ønsker å intervju 3-5 lærere som oppfyller dette kravet.

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

For å delta i prosjektet må du gi samtykke til at jeg kan gjennomføre intervju med lydopptak av intervjuet. Intervjuet gjennomføres med meg som intervjuer. Dersom du velger å delta, vil det innebære at du lar deg intervju og at det tas lydopptak av intervjuet. Spørsmålene som stilles vil ikke omhandle egne opplysninger. Innholdet i intervjuet er rettet mot kritisk tenkning og dialogbasert undervisning i samfunnsfag.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ønsker du å trekke deg kan du henvende deg til meg direkte eller min veileder. Dette vil ikke påvirke deg som lærer, privatperson og forholdet ditt til meg eller Universitetet i Tromsø.



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

Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er Lisbeth Berg Johanson (Veileder), og Cecilie Mannsverk Dahl (Undertegnede student).

Ingen sensitiv informasjon vil være tilgjengelig for andre og alt anonymiseres i arbeidsprosessen etter datainnsamlingen, slik at ingen er gjenkjennbare i masteravhandlingen. Datamaterialet vil for øvrig bli lagret trygt og innelåst, samt kryptering og passordbeskyttelse på oppgavebevaringsenhet.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2024. Datamaterialet og eventuelle personopplysninger vil bli fjernet og destruert ved prosjektets avslutning.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra UiT har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernsregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- UiT Norges arktiske universitet ved Lisbeth Berg Johanson, Telefon: [REDACTED], e-post: [REDACTED]

- Student: Cecilie Mannsverk Dahl, Telefon [REDACTED], e-post: [REDACTED]

- Personvernombud: Annikken Steinbakk, Telefon: 77 64 69 52, epost: personvernombud@uit.no

- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, på nett: <https://sikt.no/om-sikt/kontakt-oss> eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Student:

Cecilie Mannsverk Dahl

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «kritisk tenkning og dialogbasert undervisning i samfunnsfag», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju ledet av student med opptak av intervjuet på lydopptaker. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 30.05.24

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Intervjuguide

Innledningsvis:

Kan du fortelle litt om deg selv: alder, utdanning og erfaring i skolen.

Spørsmål:

## **Kritisk tenkning.**

1. Hva legger du i begrepet kritisk tenkning?
  - Hva forbinder du med kritisk tenkning når det gjelder samfunnsfag?
  - Hvorfor kan det være viktig å tenke kritisk i samfunnet?
2. Hvilke opplevelser har du av klasseromsklimaet?
3. Er det spesielle temaer i samfunnsfag som engasjerer elevene? Hvilke, og eventuelt hvorfor?
  - Hvordan jobbes det med disse temaene? Hvilke undervisningsmetoder brukes?
  - (Tema som blir nevnt) engasjerer dette tema til for eksempel (det som blir nevnt innen kritisk tenkning; f.eks. til kildekritikk, perspektivtaking osv.)? Noe annet innen kritisk tenkning?
4. Hvordan kan man som lærer fange opp kritisk tenkning hos elevene?
5. Hvordan kan man få elevene til å tenke kritisk i samfunnsfag?
  - Har du opplevd andre temaer som bidro til interessante undervisnings- og læringssituasjoner, hvor kritisk tenkning var inkludert? Hva og eventuelt hvorfor?
6. Er det spesielle temaer i samfunnsfag som kan virke utfordrende på noe vis? Hvilke, og eventuelt hvorfor?
  - Hvordan jobbes det med disse temaene? Hvilke undervisningsmetoder brukes?
  - Kan (tema som er nevnt) inkludere noen form for kritisk tenkning hos elevene? Kan du utdype?
  - Er det noe annet med kritisk tenkning som du opplever som utfordrende? Hva og eventuelt hvorfor?

## **Dialogbasert undervisning.**

7. Hvordan engasjerer du elevene til muntlig aktivitet? Når er de mest aktive; i grupper, i par, i plenum?
8. Når opplever du at elevene er mest engasjerte og aktive i dialoger (i par, i grupper, i plenum)?
9. Når jeg sier dialogbasert undervisning; hva tenker du på da?
10. Har du erfaring med å bruke debatt som metode? Eventuelt hvordan er dette blitt organisert? Hva kan være utfordrende med denne metoden? Hva kan elevene lære?
11. Kan det være ulike mål ved dialogen som undervisningsmetode?
12. Hva kan oppleves som utfordrende med dialogbasert undervisning?
  - Eventuelt utfordringer ved ulike typer dialoger? (Det som er nevnt, f.eks. dialog i grupper, i par, i plenum/helklassesamtaler, debatter)

13. Hva synes du er viktig å vektlegge/fokusere på i undervisningen for at dialogen mellom elevene og mellom lærer – elevene skal fungere i klasserommet? (f.eks. helklassesamtaler, dialog mellom elevene osv.)
14. Har du noen krav til elevene når de argumenterer for seg? Kan du utdype?
15. Har du opplevd noen form for sosial kontroll i klasserommet? Kan du utdype? (Sosial kontroll: For eksempel hvis vennegjengen verdsetter noen form for adferd/meninger, og reagerer negativt på andre.)
16. Hvordan engasjere stille elever når en skal gjennomføre dialogbasert undervisning?

### **Forbindelse til kritisk tenkning.**

17. Hvilke faglige temaer i samfunnsfag har dere jobbet med i høst?
18. Ble kritisk tenkning trekket inn i (nevnte tema)? Kan du utdype?
19. Har elevene jobbet med «politiske partier og valg» i høst? Hvilke undervisningsmetoder ble brukt?
  - Hva var målet med undervisningen?
  - Ble kritisk tenkning trekket inn? Eventuelt hvordan?
  - Opplevde du at det er et tema som engasjerer til kritisk tenkning? Kan du utdype?
20. Kan du fortelle om en eller flere opplevelser med dialogbasert undervisning, koblet opp mot kritisk tenkning, som ble suksessfull? Hvilken form for dialog ble brukt? Hva var målet med dialogen? Hvorfor tror du det ble en god undervisningstime?
21. Hvilken plass har evaluering i undervisningen?
  - På hvilken måte bruker du evaluering i undervisningen, og hvorfor?
22. Fokuseres det på at elevene skal være bevisst rundt sin egen læringsprosess (også kalt metakognisjon) i undervisningen? Kan du utdype det?
  - Hvilken plass har slike tankeprosesser i dialogbasert undervisning?

### **Avslutningsvis:**

23. Har du andre opplevelser/erfaringer/synspunkt med tema du ønsker å dele? Er det noe annet du ønsker å tilføye?

