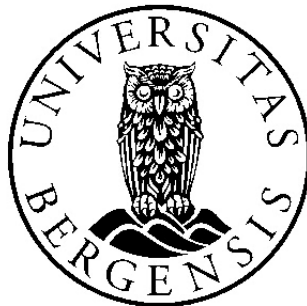


Klasserommet som demokratisk dannelsarena

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med klasserommet
som et offentlig rom, og et sted for meningsutveksling

Lena Dyrkolbotn



Masteroppgave

Våren 2024

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

Førord

I skrivende stund markerer jeg siste innspurt av masteroppgaven, og enden på mine fem år på Sosiologisk institutt ved UiB. Med innlevering av masteren følger en ekstra takk til alle som har bidratt til dette prosjektet.

Først og fremst må jeg takke mine generøse informanter som har satt av tid til å delta i studien, til tross for en hektisk arbeidshverdag. Takk for ærlige, tankevekkende og lærerike refleksjoner og historier.

Videre må jeg takke veilederen min Atle Møen for utallige veiledningsmøter, og gjennomlesninger av oppgaven. Uten din kunnskap, ditt engasjement og dine ærlige tilbakemeldinger, hadde ikke oppgaven vært gjennomførbar.

Jeg må også gi en takk til mine medstudenter, venner og familie. En ekstra takk til Silje som har stått støtt ved min side i masterskrivingen. Jeg er takknemlig for skrivestundene vi har hatt sammen på Sofie Lindstrøms hus, og det uvurderlige vennskapet vi har fått. Til slutt ønsker jeg å rette stor takknemlighet til familien min. Med deres positivitet, entusiasme og omsorg, har jeg følt meg trygg til å takle utfordringer jeg har stått ovenfor.

God lesning!

Lena Dyrkolbotn
Bergen, 03. juni 2024

Sammendrag

I en tid hvor forskjeller, konflikter og konfrontasjoner øker, blir vi minnet på at demokratiet kontinuerlig må innøves og holdes ved like. Denne forståelsen gjenspeiles blant annet i skolens arbeid med demokratisk samhandling i klasserommet. Med vekt på diskusjon og meningsmangfold i Kunnskapsløftet 2020, utgjør klasseromsdiskusjoner en sentral øvelse for offentlige samtaler. I den hensikt vil denne studien undersøke klasserommet som et offentlig rom og et sted for meningsutveksling, slik det kommer til uttrykk i Iversens, Habermas og Deweys forståelse av uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk. Formålet med prosjektet er å belyse klasserommet som en demokratisk dannelsesarena, samt gi et innblikk i deler av skolens oppgave med å videreutvikle det norske demokratiet.

For å få innsikt i klasserommet som et offentlig rom har jeg benyttet kvalitative, individuelle intervjuer med 10 lærere fra studiespesialiserende videregående skoler. Intervjuene er forbeholdt lærere fra fag der det legges opp til diskusjoner hvor ulike perspektiver og meningsmangfold synliggjøres. På den måten utgjør lærernes erfaringer og tolkninger av diskusjoner i klasserommet datagrunnlaget i studien. Målet har vært å få frem ulike aspekter ved klasseromsdiskusjoner, og se dette i lys av betingelsene for opprettholdelsen av uenighetsfellesskap, offentlige sfærer og små republikker. Til sammen danner dette grunnlag for oppgavens fire analysekapitler: 1) *Både og*, 2) *Betingelser for saklighet i et levende diskusjonsklima i klasserommet*, 3) *Det offentlige og det private* og 4) *Gylne øyeblikk*.

Studien viser at forståelsen for klasserommet som et offentlig rom er kompleks og sammensatt. Lærernes historier indikerer at de opplever gylne øyeblikk med gode diskusjoner hvor elevene får opplevelsen av levd demokrati i skolen. Likevel synliggjør empirien at opprettholdelsen av klasserommet som uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk er utfordrende. Dette knyttes til informantenes erfaringer av elevenes deltakelse, saklighetsnivå, og skillet mellom det offentlige og private i klasserommet. Å forstå empirien i tråd med et teoretisk perspektiv tydeliggjør dermed i hvilke tilfeller klasserommet er et velfungerende uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk, men også hvordan dette til tider blir brutt. Til sammen gir dette en forståelse for klasserommet som demokratisk dannelsesarena, og viser hvilken omfattende oppgave skolen står ovenfor i å videreføre det norske demokratiet.

Antall ord i hovedteksten: 30 945

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	6
1.1 PROBLEMSTILLING	7
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	9
2.0 KONTEKSTUALISERING OG TIDLIGERE FORSKNING	11
2.1 KUNNSKAPSLØFTET 2020 OG SKOLEN SOM DEMOKRATISK DANNINGSARENA.....	11
2.2 DISKUSJONSKLIMAET I DET NORSKE KLASSEROMMET	12
2.3 HVA KAN ET SOSIOLOGISK BLIKK PÅ KLASSEROMSDISKUSJONER BIDRA TIL?	14
3.0 TEORETISK RAMMEVERK: UENIGHETSFELLESSKAP, OFFENTLIGE SFÆRER OG SMÅ REPUBLIKKER	15
3.1 LARS LAIRD IVERSEN: UENIGHETSFELLESSKAP	15
3.2 JÜRGEN HABERMAS: KOMMUNIKATIV RASJONALITET OG DEN OFFENTLIGE SFÆREN	19
3.2.1 Kommunikativ rasjonalitet	19
3.2.2 Kommunikativ handling	20
3.2.3 Livsverden	21
3.3 JOHN DEWEY: LEVD DEMOKRATI, KREATIVE DEMOKRATIER OG SMÅ REPUBLIKKER	24
3.3.1 Levd demokrati.....	24
3.3.2 Kreative demokratier.....	25
3.3.3 Små republikker.....	26
3.4 KONTROVERSIELLE PROBLEMSTILLINGER I KLASSEROMMET	27
4.0 METODE	30
4.1 UNDERSØKELSESDSIGN	30
4.1.1 Det kvalitative intervjuet	30
4.2 UTVALG AV INFORMANTER	32
4.2.1 Utvalgsriterier	32
4.2.2 Rekruttering.....	34
4.3 DATAINNSAMLING.....	35
4.3.1 Intervjuguide	35
4.3.2 Gjennomføring av intervjuene.....	36
4.4 DATABEARBEIDING	38
4.4.1 Transkribering og analyse	38
4.5 DATAENS KVALITET	39
4.5.1 Validitet og reliabilitet	39
4.5.2 Generaliseringsmuligheter.....	40
4.6 ETISKE BETRAKTNINGER	41
5.0 ANALYSE	43
5.1 ANALYSE: BÅDE OG	43
5.1.1 «De er forsiktige».....	43
5.1.2 «Livlige klasser»	47
5.1.3 Avslutningsvis.....	51

5.2 ANALYSE: BETINGELSER FOR SAKLIGHET I ET LEVENDE DISKUSJONSKLIMA I KLASSEROMMET	52
5.2.1 «Bjellesau»	52
5.2.2 Demagogiske virkemidler	54
5.2.3 Blikking og himling med øynene	56
5.2.4 Avslutningsvis	57
5.3 ANALYSE: DET OFFENTLIGE OG DET PRIVATE	59
5.3.1 Oppmuntring til åpenhet og engasjement	59
5.3.2 «Men jeg tror at jeg enda har til gode å oppleve at det er noen som diskuterer noe som er veldig sårt for dem»	61
5.3.3 Avslutningsvis	69
5.4 ANALYSE: GYLNE ØYEBLIKK	71
5.4.1 «Det er jo det at hvis de våger å hive seg på, våger å være uenige. Og det oppnår vi tidvis»	71
5.4.2 En kreativ prosess	73
5.4.3 Avslutningsvis	76
6.0 AVSLUTTENDE OPPSUMMERING	78
6.1 OPPSUMMERING AV STUDIENS HOVEDFUNN	78
6.2 STUDIENS IMPLIKASJONER OG VEIEN VIDERE	82
LITTERATURLISTE	85
VEDLEGG	90
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	90
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	93

1.0 Innledning

Kriger og konflikter verden over gjør oss stadig bevisste på hvor heldige vi er som lever i et demokratisk land hvor vi kan mene og ytre det vi vil. Norge er i høy grad et rådslagende eller deliberativt demokrati, hvor politiske beslutninger er basert på borgernes frie meningsutvekslinger og diskusjoner i offentligheten (Knutsen et al., 2023, s. 3). Likevel er hverken frihet eller demokrati en selvfølge, heller ikke her i Norge. Både politikk og forskning er berørt av forståelsen for at demokrati ikke kommer av seg selv, men som noe som må innøves og holdes ved like. Samfunnet er alltid i endring, og derfor må vi sammen handle, debattere og kommunisere våre erfaringer av samfunnet som en prosess. Det finnes med andre ord ingen allmenn institusjon eller autoritet som kan gi oss svar på fremtidige utfordringer. Følgelig er ikke demokrati et endelig mål, men tvert om en stadig pågående prosess som alltid er under utvikling (Bernstein, 2006, s. 201-202).

Å forstå hvordan et inkluderende samfunn og en demokratisk kultur kan skapes og sikres, er viktigere enn noensinne. Vi lever i en tid med store demografiske endringer, økende polarisering og framvekst av parallelle offentligheter. Globalisering fører med seg migrasjon, økende pluralisme, og økonomisk konkurranse mellom nasjoner. I takt med dette øker også graden av uroligheter og konflikter (Gornitzka & Helland, 2022). Forskjeller, konflikter og konfrontasjoner har med andre ord blitt kjennetegn på moderniteten, og påvirker forståelsen av demokrati og medborgerskap. Et moderne og velfungerende demokrati er karakterisert av mangfold, noe som krever aksept for uenighet, respekt og toleranse (Nyhagen, 2023). Dette er midlertidig enklere sagt enn gjort. Hendelser som 22. juli 2011 og terrorangrepet mot pride i Oslo 2022 tydeliggjør at betydningen av demokratisk oppdragelse fortsatt er høyst aktuell. I tillegg har det offentlige ordskiftet blitt mer polarisert og fragmentert. Alt i alt har dette gjort institusjonene og medborgernes ansvar og oppgaver enda mer krevende enn før (Breivega et al., 2019, s. 21).

Skolen anses i å være den mest egnede institusjonen for opplæring i demokratisk medborgerskap (Stray, 2018). Vi tilbringer store deler av livet vårt på skolen, og det er den eneste institusjonen som når ut til alle ungdommer (Breivega et al., 2021, s. 21). Skolens demokratiske samfunnsmandat er stadfestet i opplæringsloven, og sier følgende: «skolen skal fremme demokrati, og elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning» (NOU 2011: 20). Klasserommet representerer mangfoldet som finnes i Norge, og består av mennesker som

tilfeldig er kastet sammen og som må samhandle deretter (Iversen, 2014). Det vil si at klasserommet utgjør et forum for diskusjoner med mulighet for samarbeid, økt innsikt og nytenkning. Skolen som demokratisk danningsarena har riktignok fått større oppmerksomhet i de nye læreplanene (NOU 2015: 8). Dette gir et nytt blikk på klasserommet som et uenighetsfellesskap, en offentlig sfære og liten republikk, som er begreper jeg vil bruke i denne oppgaven.

Begrepene viser til fellesskap og offentlige rom hvor mennesker møtes ansikt-til-ansikt for å debattere, overveie argumenter og handle sammen (Iversen, 2014; Habermas, 1996; Bernstein, 2006). Dette er nærmere bestemt grunnleggende trekk for utviklingen og opprettholdelsen av kreative demokratier, ettersom det danner grunnlag for levd demokrati hvor ferdigheter som samarbeid, kritisk tenkning, toleranse og respekt utvikles (Bernstein, 2006). Gjennom en kvalitativ tilnærming søker jeg dermed innsikt i klasserommet som et offentlig rom slik det kommer til uttrykk i Iversens, Habermas og Deweys beskrivelser av uenighetsfellesskap, offentlige sfærer og små republikker. Dette innebærer å se på betingelsene for opprettholdelsen av disse, samt hvordan dette blir brutt i klasserommet. I den hensikt vil oppgaven forene de teoretiske og politiske idealene omkring rådslagende eller deliberativt demokrati, med en sosiologisk forståelse av klasserommet som et uenighetsfellesskap, en offentlig sfære og liten republikk. Dette vil belyse deler av skolens oppgave med å danne demokratiske borgere i en kompleks nåtid, og i møte med en ukjent fremtid.

1.1 Problemstilling

Motivasjonen bak oppgavens problemstilling er ønsket om å undersøke offentlige rom hvor mennesker møtes ansikt-til-ansikt med formål om å forstå meninger og handlinger. Dette er en sentral del av det deliberative demokratiet (Joas & Knöbl, 2009). Et fellestrekk for litteraturen innenfor utdanningsvitenskapen er å anse klasseromsdiskusjoner som en øvelse for offentlige samtaler. Denne oppfattelsen er synlig i Iversens forståelse av klasserommet som et uenighetsfellesskap, men kan også overføres til Habermas og Deweys beskrivelser av offentlige sfærer og små republikker. Å forstå klasserommet som et offentlig rom, innebærer dermed å se det som en øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse hvor elevene får trent på å stå i uenighet (Iversen, 2014, s. 62). Dette åpner et perspektiv på å forstå skolen, eller nærmere bestemt klasserommet som et lite demokrati.

Oppgaven forsøker å si noe om klasserommet som et offentlig rom ved å fokusere på klasseromsdiskusjoner. I betydningen av offentlig rom refererer jeg til begrepene uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk. Felles for opprettholdelsen av disse er saklig meningsutveksling med andre (Iversen, 2014; Habermas, 1996; Bernstein, 2006). I dagligtalen kan diskusjon ha flere betydninger, men innenfor teori som omhandler diskusjon og deliberasjon forstås samtaleformen som meningsutveksling hvor ulike perspektiver bringes frem (Aashamar et al., 2018). Med dette som utgangspunkt har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere ved videregående skole med klasserommet som et offentlig rom (uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk), og et sted for meningsutveksling?

For å undersøke denne problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i form av individuelle intervjuer med 10 lærere ved tre ulike studiespesialiserende videregående skoler i Norge. Ved å stå i front i klasserommet opplever og observerer lærere ukentlig hvordan diskusjoner finner sted i klassen. Dette er riktignok relevant på tvers av fag (Aashamar et al., 2018). Utvalget omfatter dermed lærere fra videregående skoler med undervisningsfag hvor det typisk legges opp til diskusjoner som åpner opp for flere perspektiver. I sin helhet søker jeg en forståelse for klasserommet som et offentlig rom, gjennom lærernes opplevelser av klasseromsdiskusjoner.

Ved å arbeide med teori og tidligere forskning på feltet blir det tydelig at diskusjoner i klasserommet er et flersidig fenomen. For å besvare problemstillingen har jeg arbeidet med teorier og litteratur som belyser ulike aspekter ved klasseromsdiskusjoner. Ved å forstå og diskutere intervjuene med lærerne gjennom et teoretisk perspektiv, vil jeg kunne si noe om betingelsene for klasserommet som et uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk, og hvordan dette blir brutt. Hvordan disse betingelsene blir opprettholdt i klasserommet, vil dermed si noe om klasserommet som demokratisk dannelsesarena. I den hensikt forsøker jeg å sammenslå opplevelsen av diskusjon som klasseromspraksis med den politiske forståelsen av demokratisk deliberasjon. I sin helhet vil oppgaven belyse klasserommet som demokratisk dannelsesarena, og deler av skolens oppgave med å videreutvikle det norske demokratiet.

1.2 Oppgavens oppbygging

Her vil jeg gi en oversikt over oppgavens struktur ved å presentere de ulike delene av masteroppgaven. Oppgaven er satt sammen av 6 overordnede kapitler. Så langt har jeg gitt innsikt i bakgrunnen for prosjektet, oppgavens problemstilling, samt målet med studien. Dette danner grunnlag for *kapittel 1*.

Følgelig vil *kapittel 2* være en kontekstualisering av studien og påfølgende litteraturgjennomgang med hensikt om å demonstrere temaets samfunnsmessige og sosiologiske relevans. Målet for kapitlet er å vise hvordan større søkelys på klasseromsdiskusjoner i de nye læreplanene kaster nytt blikk på klasserommet som demokratisk dannelsesarena.

I *kapittel 3* gir jeg et dypere innblikk i det teoretiske rammeverket for prosjektet. Her presenterer jeg både teoretiske perspektiver, og tidligere forskning som anses relevant i forståelsen av datamaterialet. Med vekt på litteratur og teorier som konsentrerer seg om deliberasjon, bidrar det teoretiske rammeverket til en helhetlig forståelse av klasseromsdiskusjoner ut ifra et demokratiperspektiv. Jeg fokuserer dermed på litteratur og teorier som sier noe om betingelsene for velfungerende offentlige rom (uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk). Oppsummert vil teoriene fungere som veiledende og analytiske verktøy i diskusjonen av funnene.

Kapittel 4 tar for seg studiens forskningsdesign og metodiske valg i arbeidet med å besvare problemstillingen. Her vektlegges begrunnelser for metodologiske beslutninger. Dette innebærer en presentasjon av datadesign, utvalg, datainnsamling, databearbeiding, dataens kvalitet og forskningsetiske valg.

Kapittel 5 utgjør analysedelen, og består av en omfattende diskusjon av empirien. Her sammenstilles informantenes erfaringer med teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Dette har resultert i fire analysekapitler: 1) *Både og*, 2) *Betingelser for saklighet i et levende diskusjonsklima i klasserommet*, 3) *Det offentlige og det private*, og 4) *Gylne øyeblikk*. Første analysekapittel fungerer som en generell beskrivelse av lærernes opplevelser av diskusjonsklimaet i klasserommet med fokus på deltakelsesaspektet. Det andre analysekapitlet setter søkelys på betingelser for saklighet i plenumsdiskusjoner.

Analysekapittel tre tar for seg forholdet mellom klasserommets offentlighet og den private sfære ved å rette oppmerksomhet på utfordringen med å navigere i følsomme emner i klasserommet. Fjerde analysekapittel viser at informantene også opplever gyldne øyeblikk med gode diskusjoner. Alt i alt søker analysekapitlene å gi en dypere forståelse for klasseromsdiskusjoner enn det hverdagsbetraktninger gjør.

I *kapittel 6* følger en avsluttende oppsummering. Her samler jeg tråder fra hele oppgaven ved å sammenslå teori, metode og analyse. Følgelig oppsummerer jeg de mest fremtredende funnene fra analysen, og derav besvarer oppgavens problemstilling. Avslutningsvis kommenterer jeg studiens bidrag på feltet, og implikasjoner for videre forskning.

2.0 Kontekstualisering og tidligere forskning

I følgende kapittel vil jeg gi et innblikk i kontekst og tidligere forskning. Demokrati har tidligere hatt liten prioritering i undervisning og læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kunnskapsløftet 2020 har midlertidig rettet større oppmerksomhet mot skolens demokratiske samfunnsmandat (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med mer konsentrert fokus på å utvikle kompetanse i å lære, kommunisere, samhandle, delta og utforske i et fellesskap som klasserommet, har klasserommet som demokratisk danningsarena fått ny og større betydning (NOU 2015: 8, s. 36). I den hensikt vil det også være relevant å presentere tidligere forskning omkring diskusjonsklimaet i norske klasserom. Som følger setter denne delen av oppgaven temaet i en sosiologisk og samfunnsmessig kontekst.

2.1 Kunnskapsløftet 2020 og skolen som demokratisk danningsarena

Samfunnet endrer seg raskt, og skolen skal gjenspeile denne utviklingen (NOU 2016: 28, s. 26). Med Kunnskapsløftet 2020 (LK20) ble det utviklet og innført et nytt læreplanverk med hensikt om å la elevene utvikle kompetanse de kan bruke på områder som i dag er ukjent (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med «demokrati og medborgerskap» som et av tre tverrfaglige temaer i LK20, legges det større vekt på å oppøve evnen til kritisk tenkning, lære seg å håndtere meningsbrytning og respektere uenighet gjennom aktiv og saklig deltakelse hele opplæringsløpet. I dette ligger en forsterket oppmerksomhet på at mennesker er forskjellige, noe som utdypes i opplæringsens verdigrunnlag i den overordnede delen av læreplanen: «En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (Utdanningsdirektoratet, 2017). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at de nye læreplanene tilnærmer seg klasserommet som et uenighetsfellesskap, et fellesskap som er kjennetegnet av at ikke alle deler de samme erfaringene (Iversen, 2014). I henhold til dette er klasserommet en arena hvor elevene kan bryne seg på andres meninger, og der uenighet behandles innenfor en ramme av samarbeid, læring, utvikling og kreativitet (Iversen, 2014, s. 62). Med dette har Kunnskapsløftet 2020 gitt et nytt syn på demokratisk samhandling i klasserommet.

Med skarpere fokus på aktiv deltakelse og diskusjon, får elevene større mulighet til å diskutere samfunnsaktuelle problemstillinger, og handle sammen i klasserommet. Endringene

i Kunnskapsløftet 2020 signaliserer i så fall en større oppmerksomhet mot klasserommet som en offentlig sfære og liten republikk. Et viktig poeng i de nye læreplanene er nettopp at demokratisk danning aldri kan reduseres til kunnskap og ferdigheter, noe som gjenspeiles i den nye læreplanens målsetting om at elevene skal få opplæring *gjennom* demokratiet, i tillegg til om og for demokratiet (Stray, 2012). Dermed fremheves viktigheten av å gi elevene en forståelse av demokratiet ved å være aktive deltakere selv, gjennom en demokratisk livsform i skolen (NOU 2011: 20, s. 22). På den måten skal klasserommet forberede elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av det norske demokratiet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Til sammen reflekterer arbeidet med demokrati og medborgerskap i LK20 John Deweys grunntanke om at demokratiet kontinuerlig må utvikles og opprettholdes (Bernstein, 2006, s. 201). Følgelig viser Kunnskapsløftet 2020 at klasserommet utgjør en viktig arena i denne oppgaven.

2.2 Diskusjonsklimaet i det norske klasserommet

Med økende engasjement i å undersøke demokratisk utdanning, vokser også antall studier som utforsker sammenhengen mellom utdanning, diskusjon og demokrati. Jeg ønsker riktignok å påpeke at mye av den eksisterende forskningen gjerne har en pedagogisk eller samfunnsfagdidaktisk vinkling av temaet, og kommer ofte til uttrykk i utdanningsvitenskap. Dermed har tidligere forskning ofte skarpere fokus på lærernes rolle og praksis i klasseromsdiskusjoner, ovenfor å forklare selve fenomenet. Likevel finnes det studier som undersøker enkelte aspekter ved diskusjoner i klasserommet, og gjerne hvilken påvirkning diskusjonsklimaet har på elevenes deltakelse i plenumsdiskusjoner.

Aashamar (2017) viser i sin avhandling *Diskusjon og demokrati* hvordan elever diskuterer i det norske klasserommet. Han har innhentet data som kan si noe om kjennetegn på diskusjoner i klasserommet, og ser dette i sammenheng med demokratisk danning. Gjennom observasjon fant han at diskusjonene er ganske varierende. Ved å trekke tråder fra blant annet Samuelsson (2016), viser Aashamar hvordan han observerte forskjellige diskusjonstyper som kan klassifiseres ut ifra målet med diskusjonen. I den ene diskusjonstypen viser han hvordan målet er å oppnå en utvidet tenkning gjennom å utforske hverandres perspektiver. Dermed fungerer disse diskusjonene som utdanning gjennom demokrati. På motsatt side observerte han diskusjoner hvor målet er kollektiv problemløsning. Aashamars data tydeliggjør at elevene ikke utfordret hverandres synspunkter. Følgelig ble også diskusjonens mulighet for demokratisk problemløsning begrenset (Aashamar, 2017, s. 70-71). Studien i sin helhet gir

uttrykk for at elevene ofte får muligheten til å diskutere i timene, men at de sjeldent deltar i meningsutveksling (Aashamar et al., 2018).

Videre kan dette sees i sammenheng med studier som utforsker elevenes deltakelse i diskusjoner, og hvilke faktorer som er med på å påvirke dette. I den sammenheng ønsker jeg å trekke frem Kjersti E. Dahls arbeid rundt diskusjonsklimaet i klasserommet, og dens påvirkning på elevenes engasjement i politiske uenigheter og konflikter. I artikkelen *It's Time to Disagree: Young People's Self-efficacy for Political Disagreement in Norway* viser Dahl hvordan politisk deltakelse starter i klasserommet. Med dette er målet med artikkelen å bidra i diskusjonen om hvordan vi kan forberede unge mennesker til å engasjere seg i politiske diskusjoner (Dahl, 2022, s. 1). Med utgangspunkt i data fra ICCS 2016 (The International Civic and Citizenship Education Study) viser Dahl hvordan uenighet i klasserommet ofte har negative assosiasjoner for mange. Tidligere forskning viser at mange borgere misliker diskusjoner og uenigheter, og at kvinner i større grad enn menn unngår politiske konflikter. At dette har negative assosiasjoner kobler hun til følelsen av å være ukomfortabel, ikke kompetent nok, eller frykten for å ødelegge sosiale relasjoner (Dahl, 2022, s. 1-2). Dessuten kan også temaene som diskuteres være en avgjørende faktor for elevenes deltakelse i plenumsdiskusjoner (Johannessen & Røthing, 2022, s. 12). Med bakgrunn i dette har elever tendenser til å gå inn i diskusjoner de føler seg kompetente og sikre i, og unngå diskusjoner dersom de ikke føler det (Nyhagen, 2023).

I den forbindelse trekker Dahl frem begrepet «open classroom climate», hentet fra ICCS. Konseptet referer til hvordan elever opplever deres klasserom som et trygt sted hvor de fritt kan diskutere politiske og sosiale problemer, utforske sin egen og andres meninger, og hvordan disse verdsettes av deres medelever og lærere. Dette knyttes til aspekter som deltakelse, respekt og toleranse (Dahl, 2022, s. 4). I ICCS rapport fra 2022 kommer det frem at elevene i stor grad opplever et åpent klasseromsklima (Storstad et al., 2023, s. 92). Opplevelsen av et åpent klasseromsklima med rom for ulike meninger er med på å gi elevene en følelse av mestring som videre bidrar til elevdeltakelse i klasseromsdiskusjoner (Dahl, 2022, s. 7). Spesielt i et klasserom hvor elever og lærere ikke har valgt hverandre, blir det å skape et trygt fellesskap en forutsetning for uenighet mellom deltakerne (Andresen, 2020). Tidligere studier har vist at disse egenskapene ved et klasseromsklima er av positiv betydning for elevenes engasjement, selvtillit og politiske læring, ikke minst for elevenes toleranse, kritiske tenkning og det å kunne ta andres perspektiver (Dahl, 2022, s. 4). Alt i alt støtter

funnene til Dahl oppunder ideen om at klasserommet har potensiale til å være et rom hvor elevene kan være komfortable med å uttrykke sine egne meninger, og engasjere seg i motstridende meninger, lære seg å håndtere konflikter, uenigheter og andres argumenter.

I tråd med Dahls arbeid ønsker jeg å trekke frem masteroppgaven til Skarland (2018) som omhandler elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen. Gjennom en kvantitativ studie undersøker Skarland elevers engasjement i diskusjoner. På samme måte som Dahl, fokuserer hun på deltakelsesaspektet. Studiens hovedfunn indikerer at det er for få elever som ofte deltar i diskusjoner i undervisningen sett fra skolens oppdrag med å danne demokratiske borgere. Her fastslår hun at det finnes flere faktorer som kan være med på å påvirke elevenes engasjement og deltakelse i diskusjoner. Oppgaven viser at både klasseromsklimaet, relasjoner og gruppediskusjoner er av betydning for elevenes deltakelse (Skarland, 2018).

2.3 Hva kan et sosiologisk blikk på klasseromsdiskusjoner bidra til?

Tidligere forskning illustrerer at diskusjon som demokratisk praksis i klasserommet er et flersidig fenomen, med potensiale til å utvikle demokratiske ferdigheter som kritisk tenkning, toleranse, økt innsikt og problemløsning. Elevene opplever et åpent klasseromsklima, men til tross for dette får vi inntrykk av at de ikke deltar i klasseromsdiskusjoner i ønskelig grad. Derav begrenses også muligheten til å oppnå diskusjoner med evne til demokratisk dannelse. Jeg ønsker likevel å presisere at det finnes lite nyere forskning som sier noe om saklighetsnivået på diskusjoner i klasserommet. Målet med denne oppgaven er dermed å slå sammen de ulike aspektene ved klasseromsdiskusjoner, og se dem i lys av perspektiver som fremhever betingelsene for velfungerende uenighetsfellesskap, offentlige sfærer og små republikker. Følgelig vil en sosiologisk tilnærming til tematikken kunne gi en helhetlig forståelse av klasserommet som en demokratisk danningsarena, i en tid hvor dette har fått større betydning. Det er nettopp dette som er unikt med sosiologien: den lar oss undersøke samspillet som finner sted i et fellesskap som i klasserommet. I betydningen av dette vil jeg si noe om samhandlingsprosessene som eksisterer på mikronivå. Til sammen vil dette si noe om klasserommet som en arena for offentlige diskusjoner, og hva som skal til for å opprettholde dette. Som følger vil oppgaven belyse deler av skolens oppgave med å videreføre det norske demokratiet, og slik se temaet i en større sammenheng.

3.0 Teoretisk rammeverk: uenighetsfellesskap, offentlige sfærer og små republikker

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Her tar jeg utgangspunkt i teorier som kan si noe om klasserommet som en demokrati-, og danningsarena. Jeg starter dermed med en redegjørelse av Iversens begrep uenighetsfellesskap. Deretter følger en beskrivelse av Habermas teori om kommunikativ rasjonalitet, kommunikativ handling og den offentlige sfæren innenfor livsverden. Etterfulgt av dette skal jeg ta for meg Deweys forståelse av levd demokrati, kreative demokratier og små republikker. I tillegg ønsker jeg å se på hvordan bruken av kontroversielle problemstillinger i klasserommet kan fremme uenighet blant elevene, og slik være et godt utgangspunkt for levd demokrati i skolen. På bakgrunn av dette vil teorikapitlet presentere betingelsene for velfungerende uenighetsfellesskap, offentlige sfærer, små republikker og kreative demokratier. Teoriene vil så brukes som analytiske verktøy i min forståelse av diskusjoner i klasserommet. Derav vil teoriene som presenteres være relevante for analysen og diskusjon av funnene.

3.1 Lars Laird Iversen: Uenighetsfellesskap

Uenighetsfellesskap er et begrep som tar for seg hvordan mennesker i ulike settinger er uenige, og føler likevel fellesskap med hverandre. Gjennom feltarbeid i skolen observerte Iversen at selv om elevene diskuterte og var uenige, så de likevel klasserommet som et fellesskap (2014, s. 22-23). Et *uenighetsfellesskap* er dermed «en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring». Dette skaper grunnlag for å kalle ethvert demokrati for et uenighetsfellesskap. Slik går Iversen vekk fra tanken om at fellesskapet er tuftet på at alle er enige. Tvert om følger fellesskapet felles spilleregler, at vi alle vil samfunnets beste. Eksempel på uenighetsfellesskap kan dermed være «offentligheten» i demokratiske nasjoner, skoleklasser, kollegagrupper og borettslag (Iversen, 2014, s. 12).

Det er tydelig at begrepet kaster et nytt blikk på basisen for samhandling og fellesskap. Gjennom begrepet kritiseres nemlig ideen om at fellesskap hviler på delte verdier. Ifølge Iversen er dermed Norge et uenighetsfellesskap, og har alltid vært det. Han underbygger

raisonnementet ved å vise hvordan nordmenn deler problemer og diskusjonsarenaer, men deler i mye mindre grad verdier. Fellesskapet bygger dermed ikke på verdier, men heller på at vi kommuniserer med hverandre. Nordmenn anvender derimot ofte en idepakke som Iversen kaller for «retorikken om verdifellesskap», en ide om at felles verdier er det som gjør nordmenn til hvem de er. I henhold til Iversen har dette farlige konsekvenser av tre grunner. For det første brukes ofte denne verdiretorikken til å ekskludere noen grupper statsborgere fra fullt norsk medborgerskap. Videre skaper det dypere og fastere skillelinjer mellom grupper av folk i Norge (Iversen, 2014, s. 11). For det tredje beskriver Iversen hvordan offentlig debatt ofte tar «spilleren og ikke ballen» som en følge av «verdiretorikken». Det vil si at blant annet nettsider og aviser er fylt med diskusjoner om verdier er «våre» eller «deres» ovenfor å spørre «hvilke verdier vi bør leve etter» (Iversen, 2014, s. 12).

Problemene som oppstår som følger av verdiretorikken blir større i takt med økningen av synligere mangfold, etniske, religiøse, kulturelle, seksuelle og subkulturelle minoriteter. Iversen uttrykker med dette viktigheten av å se på demokratiske fellesskap som uenighetsfellesskap, særlig i en tid preget av globalisering. Vi har nemlig evnen til å sette oss i andres sted og begripe deres meninger, til tross for uenighet (Iversen, 2014, s. 14). Begrepet er dermed et nyttig tankeverktøy for å bekjempe antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger (Iversen, 2014, s. 12). Uenighetsfellesskap er nemlig kjennetegnet av at ikke alle deler de samme erfaringene. Diskusjon og uenighet kan dermed gi økt innsikt i andre personers verdensbilde, og derav gjøre disse mindre truende og mer forståelige (Iversen, 2014, s. 13). Så lenge målet i en diskusjon er konsensus, risikerer man derimot å utelate samtaler og aktiviteter med potensial for demokratisk danning. Dersom det ikke legges til rette for brudd og nytenkning, bruker vi vår intelligens til å finne bedre grunner for standpunkt vi allerede har. Iversen referer dermed til Michael Billig som beskriver at slike offentlige samtaler heller fører til et «ideenes våpenkappløp». På bakgrunn av dette mener Iversen at belønningen for en samtale ikke er enighet, men heller nytenkning og utvikling av argumenter (2014, s. 138-139). Oppsummert synes Iversens arbeid å utfordre ideer om nasjonalisme og kulturelt mangfold.

Innledningsvis viser Iversen at begrepet er å anse som en webersk idealtipe som ikke trenger å finnes i virkeligheten, men er som en «tankekonstruksjon for å klargjøre tankens redskaper» (Iversen, 2014, s. 13). Vi kan altså spesifisere et idealtypisk uenighetsfellesskap som «en gruppe mennesker som er kastet sammen i et skjebnefellesskap med ureduserbar, men ikke

voldelig uenighet seg imellom, og som står ovenfor en prosess som med nødvendighet innebærer et valg av felles handling» (Iversen, 2014, s. 14-15). Det vil si at i den reneste formen for uenighetsfellesskap er folk en del av fellesskap de i bunn og grunn ikke selv herrer over. Her vil gruppesolidariteten være skapt av en problemløsningsprosess. Videre kan uenighet avgrensnes fra misforståelser på den ene siden, og vold på den andre siden (Iversen, 2014, s. 13). I det tredje aspektet «prosess for å løse et felles problem eller utfordring» legger Iversen til at en beslutningsprosess bør på et tidspunkt ende i et valg eller en beslutning. Mekanismene bak beslutningene kan for eksempel være overbevisning, forhandlinger, eller kompromisser. En skoleklasse har for eksempel et felles mål om å lære mer. Oppsummert er fokuset i det idealtypiske uenighetsfellesskapet på den delte utfordringen som skaper gruppens interne solidaritet (Iversen, 2014, s. 14).

Videre trekker Iversen fram to aspekter som ikke er en del av definisjonen, men som likevel er viktige for forståelsen av hvordan han bruker begrepet. Det første aspektet er ifølge Iversen en konsekvens av definisjonen gitt over. Det idealtypiske uenighetsfellesskapet vil nemlig forme medlemmenes individuelle identiteter på to måter. Skjebnefellesskapet skaper for det første en felles identitet, forskjellig fra grupper som ikke er i samme situasjon. For det andre oppstår det akser for intern uenighet. Det betyr at gruppens medlemmer vil være uenige om forskjellige problemer, og noen av disse problemene vil ha mønstre. Et eksempel kan være at elevene som er enige om å spille fotball istedenfor håndball, vil oppleve å stå sammen hver gang klassen havner i en situasjon hvor de må velge mellom disse. Det andre aspektet er dermed en observasjon gjort av Iversen. De fleste grupper som nærmer seg et idealtypisk uenighetsfellesskap vil være varige på en slik måte at de går inn i flere slike prosesser. Mennesker vil i mange tilfeller ikke oppleve gruppens fellesskap som avgrensede problemløsningsprosesser som følger hverandre, men som en kontinuerlig prosess av uenighet og beslutninger i sak etter sak. Dette resulterer i at medlemmer går gjennom en identitetsskapende prosess internt i gruppen, der de investerer energi i forskjellene mellom seg selv og de andre i gruppen (Iversen, 2014, s. 15).

Alt i alt synes skoleklasser i offentlige skoler å komme nært et idealtypisk uenighetsfellesskap. Skoleklasser gir den samme følelsen av å være kastet inn i et fellesskap, og fremkaller de samme idealene om å fungere sammen til tross for uenigheter (Iversen, 2014, s. 16). En klasse består gjerne av mennesker med forskjellig bakgrunn, i tillegg til å være et naturlig sted å fremme sine argumenter, og bli brynt på andres (Iversen, 2014, s. 67). Det er

gjennom debatt og diskusjoner at holdninger og verdier kommer til uttrykk, og dermed er det viktig at disse kan bli hørt og diskuteres i klasserommet. På den måten må elevene samhandle og diskutere med andre som ikke har samme meninger som dem. Sentralt i Iversens tenkning er dermed at jo bedre fellesskap, jo lettere er det å vise frem uenighet. Som et resultat er det å håndtere uenighet godt for både læring, demokratisk samhandling og for å skape varige fellesskap (Iversen, 2014, s. 2). Dette innebærer at vi aksepterer andre meninger enn våre egne, alle har like rettigheter til å delta og at vi uttrykker våre egne meninger for andre (Nyhagen, 2023). På den måten kan klasserommet sees på som et lite demokratisk samfunn (Iversen, 2014, s. 62).

På en annen side er skoleklassen annerledes enn andre uenighetsfellesskap i den forstand at den ikke primært forholder seg til akutte, opplevde problemer. Skoleklassen oppleves gjerne heller som et trygt rom for å utforske meninger, å prøve og feile, å bryne seg på egne og andres meninger. Dette skjer riktignok innenfor en ramme av læring og utvikling, heller enn at handlinger får store og umiddelbare konsekvenser (Iversen, 2014, s. 62-63). Uenighet kan tross alt involvere forskjellige nivåer av intensitet, og dermed er det viktig at terskelen for å delta i diskusjoner og debatter styrt av uenighet senkes (Dahl, 2022, s. 1-2). I tillegg vil det være viktig å fremheve at personsjikaner, hets, hat- og krenkelsesretorikk vil være med på å stenge dette ytringsrommet, samt drastisk motstand mot egne meninger (Iversen, 2014, s. 75). Følgelig skal skolen være en arena for å trene opp evnen til samarbeid, argumentasjon, lære mer om tema man utvikler en mening om, og for å utvikle ens identitet som medborger (Iversen, 2016, s. 10). På den måten utgjør klasserommet en viktig øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse (Iversen, 2014, s. 63). Oppsummert gir begrepet uenighetsfellesskap en forståelse av hvordan nytenkning og kreativitet er viktig for samhandling, demokrati og fellesskap. Alt i alt er dette viktige elementer i skolens oppdrag (Iversen, 2014, s. 22).

Ved å presentere Iversens beskrivelse av uenighetsfellesskap, har vi så langt fått et innblikk i hvordan skoleklasser kan forstås på denne måten. Med utgangspunkt i dette er det tydelig at Iversens ideer har fellestrekk med Habermas grunnforståelse av uenighet. I neste omgang ønsker jeg dermed å presentere Habermas teori om kommunikativ rasjonalitet, kommunikativ handling og den offentlige sfære innenfor livsverden.

3.2 Jürgen Habermas: kommunikativ rasjonalitet og den offentlige sfæren

Det er sentralt for Habermas forfatterskap hvordan en ved bruk av språk har evnen til å koordinere handlinger på en konsensusbasert og samarbeidsmessig måte. Dette kommer til syne gjennom hans arbeid omkring *The Theory of Communicative Action*. Denne innebærer blant annet en teori om rasjonalitet, en teori om handling og en teori om sosial orden. Habermas sitt konsept om rasjonalitet ble riktignok utviklet gjennom en kritikk av to andre konsepter om rasjonalitet, og er viktig for forståelsen av kommunikativ handling (Joas & Knöbl, 2009, s. 227-228). Han kritiserte nemlig individualistisk handlingsteori og subjektfilosofien. Habermas sin kritikk fokuserer med dette på teorier som ser rasjonalitet som et balansert forhold mellom mål-middel. I tillegg mener han at det ikke er subjektet som får kunnskap om et objekt, men heller at kunnskapen oppstår gjennom en kollektiv problemløsning i en situasjon, og gjennom kommunikasjon og diskusjon innenfor et forskerfellesskap (Joas & Knöbl, 2009, s. 229).

3.2.1 Kommunikativ rasjonalitet

Kommunikativ rasjonalitet er et begrep som bygger på en forutsetning om at vi i dagliglivet, uten at vi er klare over det, koordinerer handlinger mellom oss gjennom språklig kommunikasjon. Når vi snakker med hverandre i hverdagslige settinger, refererer vi til veldig forskjellige problemer og fenomener, men likevel finnes det en forventning om at saklig og rasjonell enighet kan oppnås. Dette foregår gjennom talehandlinger hvor vi implisitt stiller tre gyldighetskrav. Det første gyldighetskravet er sannhet i forhold til den objektive verden. I enhver talehandling refererer vi til noe i verden, noe som innebærer at man snakker sant (objektiv). Det andre gyldighetskravet handler om normativ riktighet i forhold til den felles sosiale verden. Enhver talehandling vi utfører definerer et sosialt forhold, og sier noe om en handling er normativ korrekt fra et sosialt synspunkt (sosial). Til slutt har vi gyldighetskravet sannferdighet/autentisitet/oppriktighet i forhold til den subjektive verden. Det innebærer at vi kommuniserer våre handlinger forståelsesfulle og autentiske, fordi vi ønsker å presentere oss selv som troverdige og handlingene våre som uttrykk for vår identitet (subjektiv) (Joas & Knöbl, 2009, s. 230-231).

Med bakgrunn i dette er intersubjektiv rasjonalitetsbedømming kjennetegnet av overbevisende begrunnelser, og avhenger av at alle ytringer er knyttet til gyldighetskravene, som har samme mening for alle impliserte (Eriksen & Weigård, 2014, s. 41). Gjennom en

fornuftig samtale med en annen person ved bruk av vår kommunikative kompetanse vil det dermed være mulig å bli enige om faktiske forhold, handle etter en felles moral, og opptre ærlig og autentisk. Slik samhandler og kommuniserer individer for at ny kunnskap og innsikt skal utvikles og overføres til andre (Joas & Knöbl, 2009, s. 230). Påfølgende vil den språklige innebygde kompetansen alltid være et alternativ til manipulering, forføring, løgn, lureri, fysisk og verbal vold for å tvinge gjennom ens vilje. Som et resultat anser Habermas den kommunikative rasjonaliteten som sentral for opprettholdelsen av normer og institusjoner (Eriksen & Weigård, 2014, s. 68). Basert på dette er intersubjektivitet, samhandling og kommunikativ handling grunnbegreper i Habermas teori om rasjonalisering (Joas & Knöbl, 2009, s. 229). Dette har blant annet skapt grunnlag for Habermas handlingsteori, samfunnsteori og deliberative (rådslagende) demokratiforståelse.

3.2.2 Kommunikativ handling

Habermas deliberative demokratiforståelse fokuserer med dette på kommunikasjon og samtale. Videre tildeles typer av rasjonalitet til typer av handling (Joas & Knöbl, 2009, s. 233). Basert på dette er *kommunikativ handling* prosessen der individer orienterer seg og prøver å oppnå konsensus gjennom åpne debatter og diskusjoner. I den sammenheng er det viktig å fremheve at Habermas teori om kommunikativ handling kun er en handlingstypologi, og at han refererer til konsensus i den forstand det er mulig å skape konsensus om allmenne, generelle og relativt abstrakte verdier (Møen, 2023). Kommunikativ handling dreier seg dermed ikke om enighet i seg selv, men heller en felles forståelse blant medlemmer i en livsverden som gjør det mulig å stille seg i en ja/nei posisjon ut ifra de kritiserbare gyldighetskravene de blir presentert for. Da eksisterer det heller ingen forhåndsbestemte mål man ønsker å oppnå, slik det derimot gjør ved strategisk og instrumentell handling (Iversen, 2014, s. 138). Dermed diskuterer aktører de forskjellige gyldighetskravene, og på den måten prøver å skape en felles forståelse om forhold i den sosiale virkeligheten (Joas & Knöbl, 2009, s. 234-235). Målet er dermed ikke å oppnå et effektivt resultat, men heller åpne, ekte og ærlige diskusjoner med andre mennesker. Dette avhenger derimot av at de ulike deltakerne ser på hverandre som medspillere med en innstilling om å realisere et felles mål (Eriksen & Weigård, 2014, s. 39).

For å nyansere dette er et viktig poeng at menneskelivet ikke er et «idyllisk samtalefellesskap». Både lureri, voldsbruk og dominans gjennomtrenger enhver samhandling mellom mennesker ettersom at talehandlinger alltid vil være vevd inn i herredømmer og

dominansrelasjoner. På bakgrunn av dette står alltid kommunikasjonen mellom mennesker i fare for å bryte sammen. Til tross for dette er evnen til kommunikasjon dypt lagret i vår natur. Det vil si at til og med voldelige, totalitære, tyranniske og teokratiske samfunn, som motparter til demokratiet, også har mulighet til å mobilisere fornuften som finnes i en vellykket samtale (Møen, 2023).

3.2.3 Livsverden

Kommunikativ handling og språklig koordinering finner sted i *livsverden* som eksisterer parallelt med systemverden. Habermas ser livsverden som en ordnet kontekst som mennesker hjelper å frembringe, og der de refererer til felles normer, forståelse og kultur (Joas & Knöbl, 2009, s. 238). Slik er livsverden forrådet av tatt-for-gitt- og felles kunnskap som sivilsamfunnet er en del av. I den forstand er det noe naivt og uproblematisk over vårt forhold til livsverdenkunnskapen. Så lenge den forblir i sin kontekst, er vi ikke bevisst på den. Dersom vi skal forholde oss bevisst og kritisk til den, må den derimot bringes ut fra sin livsverdensammenheng. Dette kan skje i tilfeller hvor vi havner i en ny situasjon der tidligere tatt-for-gitt kunnskap blir satt under kritisk belysning. Følgelig kan livsverden betegnes som en horisont av erfaringer og kunnskaper som vi implisitt rår over, men som vi eksplisitt blir klare over når situasjoner bringer nye ting i fokus (Eriksen & Weigård, 2014, s. 70). På den måten kan meningsforholdet som livsverdenen utgjør gradvis forandres. Dette skjer gjennom språklig formidling og kulturell overlevering i form av kommunikative handlinger som skaper prosesser for enighet om ulike problemstillinger. I denne prosessen identifiseres saksforholdene som er relatert til den objektive, den sosiale eller den subjektive verden (Eriksen & Weigård, 2014, s. 71).

Analytisk sett består livsverden av tre strukturelle komponenter: kultur, samfunn og personlighet. Habermas anser språket i å ha tre funksjoner i ivaretagelsen av disse komponentene: gjensidig forståelse, koordinere handlinger, og sosialisering (Eriksen & Weigård, 2014, s. 120). Gjennom gjensidig forståelse viderefører og fornyer man forrådet av kulturell kunnskap (kultur). Videre benytter man forståelsesorientert kommunikasjon til å koordinere handlinger som bidrar til sosial integrasjon og etablering av solidaritet (samfunn). Til slutt foregår sosialisering gjennom språket, noe som sørger for formingen av personlige identiteter (personlighet) (Eriksen & Weigård, 2014, s. 121). Følgelig kan man trekke en parallell mellom disse og den objektive, sosiale og subjektive verden som aktørene forholder seg til gjennom kommunikativ interaksjon. Gjennom samtale og dialog stiger man dermed ut

av en egosentrisk barndom, til å bli myndige og modne mennesker (Joas & Knöbl, 2009, s. 235). Derav vil demokratiet alltid stå frem som et alternativ til konspirasjonsteorier, propaganda, fabrikkering av alternative fakta og voldsmakt (Møen, 2023). Å ta innover seg andre sine perspektiver, og se en sak fra flere sider er dermed helt nødvendig for å bli myndig og voksen. Derav er det viktig at alle parter som blir berørt av problemet har de samme mulighetene til å delta, og gjøre sitt syn gjeldende. Hovedmotstanderen til demokratiet er tross alt taushet og gruppebasert isolasjon. At motstemmer forties, vil med andre ord være uheldig for demokratiet (Halvorsen & Løkke, 2018). Til sammen bidrar tre språklige reproduksjonsprosesser til vedlikeholdet av livsverdenens tre strukturelle komponenter (Eriksen & Weigård, 2014, s. 121).

Offentlig og privat sfære

Livsverden har videre *en offentlig og en privat sfære* (Eriksen & Weigård, 2014, s. 70). Den private sfæren er preget av intimitet, og derav beskyttelse mot offentligheten. Den offentlige delen av livsverden består derimot av det rådslagende demokratiet. Offentlige rom er arenaer hvor privatpersoner møtes, og danner et publikum for å identifisere og fritt diskutere samfunnsproblemer (Habermas, 1996, s. 271). Kommunikative aktører møtes dermed ansikt-til-ansikt i konkrete handlingssituasjoner i offentlige rom med et formål om å forstå handlinger og meninger (Joas & Knöbl, 2009, s. 239). Målet er dermed å komme frem til en offentlig mening, fri fra ytre tvang, gjennom kritisk diskusjon. Denne meningen er derimot ikke representativ i statistisk forstand, men heller et produkt av meninger som vi bryter mot hverandre. Man handler med andre ord rasjonelt i det offentlige rom i den forstand av vi inviterer andre til å si imot oss, og derav forventer en diskusjon. På den måten gjør man seg forstått med og danner en offentlig mening. Derav er det offentlige rom sentralt for menneskers ytringsfrihet (Habermas, 1996, s. 275).

Skillet mellom den private og den offentlige sfære er kjennetegnet av forskjellige kommunikasjonsforhold. Samfunnsproblemer erkjennes først privat hvor det tolkes innenfor horisonten til en livshistorie som er sammenflettet med andre livshistorier i kontekst av delte livsverdener. Kommunikasjonskanalene i den offentlige sfæren knyttes deretter til private sfærer gjennom nettverk av interaksjon i familier og mellom venner, men også gjennom løsere kontakt med naboer, arbeidskollegaer og andre bekjente, samt mellom fremmede over store avstander. Følgelig er skillet mellom den private og den offentlige sfære kjennetegnet av ulike kommunikasjonsforhold ovenfor bestemte relasjoner, eller problemstillinger. Dette

forholdet fører med andre ord til at det foreligger forskjellig tilgang til de to sfærene. Det intime blir bevart i den private sfæren, og offentligheten i den andre. Dette skillet er riktignok et sentralt kjennetegn på demokratiet (Habermas, 1996, s. 277).

Likevel påpekes det faktum at de to sfærene ikke er helt adskilt fra hverandre, men at temaer heller flyter fra den ene til den andre. Den offentlige sfære henter nemlig sine impulser fra private handlinger omkring sosiale problemer som kommer til uttrykk i private livshistorier. Med utgangspunkt i dette er det private livshistorier som utgjør materiale i den offentlige sfære. Dette er tematiske og biografiske private historier med en allmenn interesse og offentlig relevans. Systematiske mangler hopper seg opp i livsverdenen, men blir først synlige når de gjenspeiles i personlige livserfaringer. I den offentlige sfæren finnes det altså et eksistensielt språk som tematiserer samfunnsproblemer gjennom spesielle livserfaringer, som igjen utgjør grunnlag for at det kan håndteres i det politiske system (Habermas, 1996, s. 274). Et eksempel på dette ser vi i debatten om samtykkelov som for alvor ble brakt opp igjen etter gruppevoldtektssaken i Bergen. På bakgrunn av dette fungerer den offentlige delen av livsverden som samfunnets varslingsystem. Ved at den offentlige sfæren tar opp problemer fra den private sfæren, forsterkes dermed trykket av problemer (Habermas, 1996, s. 274). Sosiale bevegelser drøfter for eksempel individuelle problemer, og gjør det dermed til offentlige temaer. På den måten blir «private problems» til «public issues», slik C. Wright Mills beskriver det. Derav er det deliberative demokratiet avhengig av at private livshistorier blir bearbeidet offentlig (Habermas, 1996, s. 279).

Den offentlige sfæren er videre fordelt på ulike nivåer ut ifra tettheten av kommunikasjon, organisatorisk kompleksitet og rekkevidde (Habermas, 1996, s. 284). Med bakgrunn i Habermas beskrivelse av det offentlige rom kan dermed klasserommet være et eksempel på dette på samme måte som torget i antikken i Roma. Elevene møtes i konkrete handlingssituasjoner i klasserommet med formål om å forstå hverandre, samtidig som andre er vitne til våre handlinger og ord. Elevene uttrykker sine erfaringer omkring ulike temaer, men på bakgrunn av ulike forutsetninger, må demokrati læringen starte i individets livsverden. Varslingsystemet og kreative demokratier blir dermed opprettholdt gjennom å fortelle historier til hverandre. Slik skapes en offentlig mening gjennom argumentasjon og diskusjon, og gjennom at vi lærer oss å se en sak fra ulike synspunkter (Habermas, 1996, s. 276). En forutsetning for dette i klasserommet er dermed at elevene deltar i saklige og åpne meningsutvekslinger med andre. Slik bidrar en sosialiseringssprosess som finner sted i det

offentlige rom til å skape myndige og modne medborgere som kan diskutere åpent og voksent med hverandre. Som et resultat er en offentlig sfære basis for ethvert demokrati.

Så langt har jeg gitt et innblikk i Habermas forståelse av kommunikativ rasjonalitet- og handling, samt hvordan dette finner sted i den offentlige sfæren. Videre vil jeg presentere John Deweys fremstilling av kreative demokratier. Mer konkret handler dette om å forstå demokrati som en måte å leve på gjennom en felles kommunisert erfaring.

3.3 John Dewey: Levd demokrati, kreative demokratier og små republikker

John Dewey fokuserer i sin tekst *Creative Democracy—The Task Before Us* på offentlige rom i sivilsamfunnet (Bernstein, 2006, s. 199). Han har en visjon om demokratiet som et moralsk eller etisk ideal, en livsstil som utformes i hverdagspraksiser. Deweys forståelse av demokratiet ligger dermed i hans skille mellom demokrati som et politisk system, og demokrati som en måte å leve livet på. Selv om Dewey anerkjente demokratiet som et sett av institusjoner og formelle prosedyrer, var hans søkelys på at disse blir tomme og døde uten kontinuerlig kultivering av en demokratisk ethos. Basert på dette er demokrati noe mer enn en styreform – det er hovedsakelig en form for liv sammen med andre, en form for felles kommunisert erfaring. Demokrati innebærer altså en tro på evnen til alle mennesker, uavhengig av hvor forskjellig bakgrunn vi har, til å engasjere seg i samarbeid, intelligent dømmekraft, overveielse og kollektiv aktivitet, dersom forholdene er tilrettelagt (Bernstein, 2006, s. 192). Demokrati er dermed et levesett der alt man foretar seg er en del av det å leve i demokratiet.

3.3.1 Levd demokrati

Nøkkelen til å forstå Deweys demokratiforståelse er å se på skillet han trekker mellom demokrati som et politisk system, og demokrati som en måte å leve på (Dixon, 2018, s. 101). Førstnevnte tar for seg typiske kjennetegn for demokratisk styring som stemmerett, parlamentet, ytringsfrihet osv. Demokrati som livsstil derimot går dypere i den forstand at den setter søkelys på kompleksiteten i samhandling og interaksjon på samfunnsnivå. *Levd demokrati* er altså en levestil der man står i dannende prosesser, og gjelder med dette for alle medborgere. Dewey mener nemlig at det er gjennom interaksjon med andre, via gruppeaktiviteter og utveksling på tvers av grupper at kvaliteten på det demokratiske livet blir

innrammet og definert. Demokrati er dermed ikke bare et alternativ til andre leveprinsipper, men heller ideen om samfunnsliv selv (Dixon, 2018, s. 102).

Med dette som utgangspunkt er demokrati en måte å leve livet på der man er styrt av en tro på menneskers muligheter uavhengig av rase, farge, kjønn, familie, økonomi, kultur osv. Denne troen trer derimot bare i kraft gjennom menneskers holdninger til hverandre gjennom handlinger i dagliglivet. Dermed er demokrati en livsform, en måte å leve sammen gjennom *felles kommunisert erfaring* (Bernstein, 2006, s. 194). Å leve i et sosialt samfunn handler dermed om å dele erfaringer med andre mennesker, noe som foregår gjennom kommunikasjon. Mennesker lærer i kontakt med andre mennesker, noe som innebærer at man ordlegger seg på en forståelig måte for sine medmennesker. På samme måte trenger du å forstå andre mennesker for å forstå deres erfaringer. Derav er samfunnslivet skapt gjennom hverdagslig, levd liv, noe som spiller seg i møtet mellom deg og naboen din hver dag (Iversen, 2012). Dette er med andre ord en prosess som finner sted dag for dag, og tar ikke slutt før selve erfaringen tar slutt. Dermed innebærer det å bli en demokratisk medborger å delta i felles liv og kommunisert erfaring (Breivega et al., 2019, s. 22). På bakgrunn av dette trues demokratiet og den offentlige friheten dersom mennesker stopper med å handle og debattere med hverandre (Bernstein, 2006, s. 196-197). Som et resultat er demokratiets oppgave å alltid skape en friere og mer human opplevelse som alle deler og bidrar til (Bernstein, 2006, s. 194).

3.3.2 Kreative demokratier

Kreativitet er en av de mest grunnleggende kategoriene i Deweys tenkning. Dewey snakker i denne sammenhengen om *kreative demokratier*. Hans forståelse av demokrati forutsetter og fremmer nemlig kreative individer. Den demokratiske personligheten er både fleksibel, feilbar, eksperimentell og fantasifull. Nærmere bestemt handler dette om mot til å eksperimentere, og mot til å endre mening i lys av erfaringer og opplevelser. Dette er blant annet en av grunnene til at Dewey legger så mye vekt på utdanning i demokratiske samfunn. Å la ulikhet komme til uttrykk gjennom samarbeid og kommunikasjon med andre mennesker, er dermed et middel til å berike sine egne livserfaringer (Bernstein, 2006, s. 201). Dette krever med andre ord respekt og en åpenhet som ikke bare bekjennes, men som kommer til syne i ens praksiser. Disse praksisene vil derimot ikke oppstå uten innøvelse av vaner, ferdigheter og perspektiver som kreves for kreativ aktivitet. Dette finner sted i alle

menneskelige erfaringer, og i vår hverdagspraksis. Derav er kreativitet iboende i den personlige livsstilen, og ikke begrenset til spesielle anledninger (Bernstein, 2006, s. 202).

Uten kreativ fantasi og intelligens, mangler derimot individer ressurser til å håndtere nye og ukjente situasjoner. Dette bringer oss over på en mer radikal måte der demokratiet må være kreativt. Demokrati er nemlig alltid konfrontert med oppgaven med å skape og gjenskape seg selv, fordi det aldri kan forutse tilfeldigheter og nye situasjoner som vi møter på. Et kreativt demokrati er nemlig et som alltid møter nye, uforutsette utfordringer. I flere tilfeller vil disse uforutsette situasjonene og avgjørelsene oppstå uten forvarsel. I dag ser vi dette gjennom globalisering, for eksempel i form av en forandring av nasjonalstaten. Ved at man beveger seg utenfor lokalsamfunnet eller nasjonalstaten, er man tvunget til å tenke på demokratiske institusjoner og beslutningsprosedyrer på nye måter. Vi kan tross alt ikke løse fremtidige utfordringer med gårdsdagens tenkning. Dette krever tvert om kreative individer. Det vil nemlig alltid foreligge forskjeller, konflikter og konfrontasjoner i et pluralistisk demokrati (Bernstein, 2006, s. 201-202).

Dette fører oss tilbake til Deweys poeng om at demokratisk politikk aldri kan være avhengig av eksisterende institusjoner og praksiser. For å forsikre en transformasjon og fortsettelse av en *demokratisk ethos* kreves det at man underviser unike og kreative individer som kontinuerlig rekonstruerer samfunnet (Garrison, 2012, s. 371). En demokratisk ethos kjennetegnes av evnen og viljen til å gå i dialog med andre til tross for uenighet, og evnen og viljen til å håndtere dette på et fredelig vis med respekt (Fastvold, 2018). Dette bidrar blant annet til å forsikre at nye fremvoksende institusjoner er demokratiske, lytter til folket og behovene deres (Bernstein, 2006, s. 201). Dette kommer med andre ord ikke av seg selv, men må innøves og holdes ved like. Dermed må demokrati «fødes på ny» for hver generasjon. På den måten er ikke kreative demokratier ordnet, statiske idealer. Slik ser vi Deweys ide om at demokrati er «a task before us», en oppgave som krever lidenskapelig engasjement og reflektert, fleksibel intelligens (Bernstein, 2006, s. 202). Dette er med andre ord en oppgave som finner sted i klasserommet.

3.3.3 Små republikker

Det er tydelig at Jefferson utgjør en inspirasjonskilde for Dewey. Han så på viktigheten og behovet for lokale offentligheter for å holde demokratiet i live. Jefferson kalte disse lokale offentlighetene for «little republics». I *Creative Democracy* understreker Dewey denne

oppgaven ved å referere til «*small republics*» (*små republikker*) (Bernstein, 2006, s. 197). I denne sammenhengen snakker Dewey om viktigheten av å gjøre om «Great Society» til «Great Community». Med «Great Community» refererer han til et samfunn bestående av samfunn («community of communities»). Dewey hadde nemlig en tro på at demokrati må starte hjemme. Han fokuserer med dette på viktigheten av lokale samfunn. Dette er samfunn der individer kan konfrontere hverandre, debattere, overveie argumenter og handle sammen (Bernstein, 2006, s. 196). I klasserommet kan blant annet elevene uttrykke sine meninger og trene opp evnen til å håndtere uenighet (Nyhagen, 2023). Som et resultat kan det konstateres at klasserommet utgjør et viktig lokalsamfunn slik Dewey beskriver det.

En opplæring gjennom demokratisk deltakelse gjør det derfor mulig å erfare levd demokrati i skolen. I dette ligger en oppøving av elevenes evne til kritisk tenkning, for å gjøre dem til gode demokratiske samfunnsborgere. Ikke minst innebærer dette at elevene skal vise hverandre respekt, og lytte til andres argumenter. Dette er kriterier for demokratisk praksis i klasserommet (Breivega et al., 2019, s. 25). Slik gir skolen oppvoksende generasjoner vett og forstand som forhindrer dem i å bli forledet av demagoger, og andre som vil utnytte demokratiet til å skaffe uforholdsmessig makt (Fastvold, 2018; Isaksen, 2021). Dessuten vil dette ikke bare bidra til å opprettholde demokratiet, men også utvikle demokratisk ethos. Å delta i diskusjoner i klasserommet kan dermed være en god inngang til å berike sine egne erfaringer. På den måten får elevene innøvd evnen til å legge frem argumenter, samt lytte til andres (Breivega et al., 2019, s. 22). Slik inviteres elevene inn i en demokratisk livsform, gjennom deltakelse, kreativitet og læring i skolen (Stray & Sætra, 2018, s. 111).

Jeg har nå presentert Deweys demokratiforståelse, og hvordan klasserommet kan forstås som en liten republikk hvor elevene dannes til kreative individer gjennom klasseromsdiskusjoner. I den forbindelse argumenterer Breivega et al. for hvordan erfaringen av levd demokrati i skolen lettere vil oppstå dersom barn og unge får arbeide med kontroversielle problemstillinger (2019, s. 22). Avslutningsvis vil det dermed være relevant å se på bruken av kontroversielle problemstillinger i klasserommet, og hvordan dette kan fremme opplevelsen av levd demokrati i skolen.

3.4 Kontroversielle problemstillinger i klasserommet

I både nasjonal og internasjonal utdanningsforskning har arbeid rundt kontroversielle tema blitt en sentral del av demokratiutdanning (Gjerløw et al., 2013, s. 16). Det finnes midlertidig et

mangfold av bidrag som forsøker å fastslå hva et kontroversielt spørsmål er (Sætra, 2021, s. 95). Med utgangspunkt i Gjerløw et al. kan *kontroversielle temaer* bredt defineres som «en samlebetegnelse for tema og problemstillinger som preges av høy emosjonell og politisk identitet, som kan skape debatt og uenighet og berører lærernes og elevenes liv og identiteter på ulike måter» (2013, s. 13). I den forbindelse trekkes spesielt temaer som klimaendringer, krig, rasisme, religion, seksuelle krenkelser og kjønnsidentitet frem som eksempler (Gjerløw et al., 2013, s. 15). Et sentralt poeng blant forskere som jobber med temaet med utgangspunkt i utdanning til demokratisk medborgerskap, synes å være at skolen bør fremme et demokratisyn som vektlegger deltagelse og deliberasjon. Av den grunn kan bruk av kontroversielle problemstillinger i undervisningen fremme dette demokratisynet (Sætra, 2023, s. 183).

Diana Hess argumenterer blant annet i sin bok «Controversy in the classroom: The Democratic Power of Discussion» for inkludering av kontroversielle problemstillinger i undervisningen. Dette har utgangspunkt i hennes deltagerorienterte perspektiv, hvorav vi ikke kan ha et velfungerende demokrati uten diskusjon. Et krav for demokratiet er at man offentlig diskuterer felles problemer, «not just silent counting of individual hands» (Hess, 2009, s. 15-16). Derav ser Hess kontroversielle politiske problemer som spørsmål som bør brukes som offentlige retningslinjer for å adressere offentlige problemer (2009, s. 5). Å diskutere kontroversielle problemstillinger kan dermed være en god inngang til å la elevene presentere sine synspunkter og livserfaringer, samt utvikle ferdigheter som kritisk tenkning og respekt (Sætra, 2018). Kjersti E. Dahl (2022) har blant annet lagt vekt på at i et velfungerende demokrati er det essensielt med debatter hvor det er rom for mange ulike perspektiver. Hess argumenter i den forbindelse for at elevers politiske toleranse og forståelse øker i diskusjoner som omhandler kontroversielle problemstillinger. Basert på dette foreligger det en grunnleggende forbindelse mellom det å diskutere kontroversielle spørsmål og demokratiets tilstand (Hess, 2009, s. 12). På samme måte må elevene få oppøve evnen til å diskutere kontroversielle spørsmål i skolen, for å kunne bli aktive medborgere som kan delta i intelligent demokratisk samhandling med andre (Sætra, 2023, s. 183). Oppsummert vil arbeid omkring kontroversielle temaer utgjøre et sentralt grunnlag for levd demokrati i skolen (Breivega et al., 2019, s. 22).

Videre er det viktig å fremheve at hvorvidt kontroversielle spørsmål vil skape uenighet avhenger av kontekst og sammensetning av lærere og elever i klasserommet (Goldschmidt-

Gjerløw et al., 2022, s. 15). På skolen møter elevene mennesker med forskjellig bakgrunn, perspektiver og meninger, noe som kan lede til ulike nivåer av uenighet og konflikt (Dahl, 2022, s. 2). Hvordan elevene tematiserer problemer fra sin livsverden er med dette av betydning for hvorvidt kontroversielle spørsmål vil bidra til uenighet i klasserommet. Hvilke temaer som skaper splid vil dermed alltid variere mellom ulike klasserom ettersom elevers og læreres livserfaringer, bakgrunn og rammer varierer (Aashamar, 2022). Likevel ser vi stadig mer polariserte diskusjonsklima, blant annet på bakgrunn av en utbredt woke- og kanselleringskultur (Nyhagen, 2023). I tråd med dette ser vi dermed viktigheten av skolens demokratiske mandat i debattkulturen. Kanskje viktigere enn noen gang er det at elevene erfarer at det er mulig å være uenig med hverandre uten å bli beskyldt for krenkelser, woke og politisk (u)korrekthet. Dette handler om å bygge en kultur i klasserommet der elevene aksepterer og tåler uenighet (Mejlbo, 2023). Alt i alt faller dette tilbake til konstruksjonen av konstruktive uenighetsfellesskap (Aashamar, 2022). Oppsummert kan bruken av kontroversielle problemstillinger i klasserommet bidra til dette.

På en annen side viser norske skoleforskere hvordan kontroversielle temaer møtes med unnvikelse i klasserommet. Hess fremhever for eksempel hvordan det er lettere å få elever med i diskusjoner om mindre kontroversielle temaer (2009, s. 23). I tillegg viser en undersøkelse fra 2020 blant lærere hvordan religion, seksualitet og rasisme er temaer lærere har unngått i frykt for at diskusjoner skal komme ut av kontroll, eller for at de kan virke støtende for enkeltelever (Dahl, 2022, s. 6). Flere studier viser at lærere vegrer seg for å undervise om kontroversielle temaer som kan skape konfrontasjoner eller intense diskusjoner, fordi det å åpne for ukontrollerbare debatter kan oppleves utrygt (Johannessen & Røthing, 2022, s. 5). Dette er negativt i den forstand at lærerens oppmuntring til diskusjon og uenighet er av betydning for diskusjonsklimaet i klasserommet (Dahl, 2022, s. 6). Som Iversen beskriver, fungerer nemlig lærerne som uenighetsarkitekter. Det vil si at læreren har mulighet til å skape og forme rammene for uenighet i klasserommet. Dette innebærer at rammene for uenighet er godt gjennomtenkt, og derav gjør det lettere å få til et fungerende uenighetsfellesskap (Iversen, 2014, s. 27). Ved å unngå kontroversielle problemstillinger vil man altså unngå temaer som kan skape spenning og engasjement blant elevene (Johannessen & Røthing, 2022, s. 5). Dersom hverken lærere eller elever klarer å samtale om kontroversielle temaer i klasserommet på en inkluderende måte svekkes ikke bare undervisningen, men også demokratiet (Aashamar, 2022).

4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere hele forskningsprosessen. Jeg skal redegjøre for hvilke metodologiske og metodiske beslutninger jeg har tatt for å gjennomføre studiet. Med tanke på at jeg ønsker å belyse læreres erfaringer med klasserommet som et offentlig rom (uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk), og et sted for meningsutveksling, har jeg benyttet kvalitative individuelle intervjuer. Med utgangspunkt i dette vil jeg presentere datadesignet brukt for studien, utvalgs-kriterier, datainnsamlingsprosessen, samt databearbeiding. I tillegg vil det være sentralt å kommentere dataens kvalitet. Dermed vil jeg komme innom aspekter som dataens validitet, reliabilitet, og i hvilken grad funnene kan generaliseres. Til slutt vil jeg også diskutere hvilke etiske dilemmaer jeg har tatt stilling til i studien. Oppsummert vil denne delen av oppgaven ta for seg forskningsprosessen fra start til slutt.

4.1 Undersøkellesdesign

4.1.1 Det kvalitative intervjuet

Hvilken metode man benytter henger ofte sammen med valg av tema og problemstilling i studien (Silverman, 2020, s. 8). For å få kunnskap om lærernes erfaringer med klasserommet som et offentlig rom, og et sted for meningsutveksling, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitative forskningsdesign vil være passende i tilfeller der man ønsker analytiske beskrivelser, og en dypere forståelse for sosiale fenomener (Silverman, 2020, s. 23). Dette involverer verbale beskrivelser av ekte livssituasjoner (Silverman, 2020, s. 6). I mitt tilfelle synes dette å være en velfungerende tilnærming etter ønske om å få innsikt i lærernes erfaringer, og opplevelser med diskusjoner og uenighet i klasserommet. Den kvalitative metoden er dermed unik i den forstand at den gjør det mulig å se verden fra informantens perspektiv (Silverman, 2020, s. 6). I mitt tilfelle innebærer dette å benytte lærernes beskrivelser av diskusjoner i klasserommet til å forstå hvordan klasserommet fungerer som et offentlig rom, og et sted for meningsutveksling. På den måten bruker jeg informantens erfaringer til å forstå en spesifikk kontekst.

Det finnes flere typer av kvalitative data. For å innhente informasjonen jeg trenger for å besvare problemstillingen, har jeg tatt i bruk kvalitative forskningsintervjuer. Dette fungerer som en samtale mellom forsker og informant, med formål om å forstå informantens

tolkninger, opplevelser, eller historier av et gitt tema (Silverman, 2020, s. 181). Formålet med denne formen for intervju er nemlig å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra informantens eget perspektiv og forståelse av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 42). På den måten sikter man på å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes perspektiver og fortolkninger av erfaringer. Følgelig er fokuset mitt rettet mot lærernes opplevelser og historier rundt klasseromsdiskusjoner. Her kan det naturligvis argumenteres for at deltakende observasjon hadde vært passende. Likevel kan valget om å ikke benytte dette begrunnes i at min tilstedeværelse ville forstyrret opplegget i klassen. Derav anvender jeg heller lærernes observasjoner og fortolkninger av situasjonen som datagrunnlag, i form av individuelle intervjuer. Av den grunn tar jeg heller i bruk en form for mediert, eller indirekte deltakende observasjon. På den måten fungerer lærerne som enhetene i studien, noe som i dette tilfellet bidrar til en helhetlig forståelse av fenomenet (Silverman, 2020, s. 8). Tilsvarende virker valget om å benytte individuelle intervjuer å passe godt basert på at lærerne underviser forskjellige klasser og i forskjellige fag. Alt i alt vil studien baseres på mye data om hver enhet. Dette utgjør med andre ord et godt grunnlag for å tolke likheter i studien, samt avvik, gjennom deltakernes erfaringer og historier omkring situasjonen.

I tråd med dette har jeg benyttet semistrukturerte intervjuer. Denne intervjuformen er en kombinasjon av forhåndsbestemte temaer og åpne spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 44). Ved bruk av semistrukturerte intervjuer kan jeg dermed styre datainnsamlingen, da hverken spørsmålene eller svaralternativene er fullstendig fastslått før intervjuet (Silverman, 2020, s. 177). På bakgrunn av en slik fleksibilitet vil jeg ved slutten av datainnsamlingen sitte igjen med den informasjonen som er mest relevant for å besvare problemstillingen min. Dette anser jeg som positivt ettersom at jeg går inn med en eksplorerende og åpen holdning til hva som vil forekomme under intervjuene. Følgelig skapes en relativ fri samtale og et bredt analysegrunnlag. Slik gjør jeg det mulig å gå i dybden på lærernes ulike fortolkninger og erfaringer.

På en annen side finnes det noen begrensninger ved valget av metode. I denne sammenhengen kan erindringsfeil, eller informantens selvpresentasjon påvirke svarene som gis (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg lot nemlig lærerne både fortelle om klassene de underviser nå, men også klasser fra tidligere år. Dermed forteller lærerne om tidligere erfaringer i lys av dagens kunnskaper. Derav kan det også oppstå en fare for at lærerne gir feilaktig informasjon, fordi de ikke husker godt nok. I tillegg kan lærerens selvpresentasjon påvirke hva som blir sagt i

intervjuene. Med tanke på at jeg stilte spørsmål omkring klassene til lærerne, spesielt om diskusjonsklimaet i klasserommet, var jeg klar over at lærerne kunne fremstille seg selv på en annen måte med hensikt om å sette seg selv i et godt lys for forskeren. Likevel opplevde jeg at lærerne pratet åpent om temaet, og var ærlige dersom de for eksempel opplevde det de beskrev som et dårlig diskusjonsklima i klassen. Dermed synes en gjensidig tillit mellom forsker og informantene å være til stede (Silverman, 2020, s. 157). I den forbindelse kan spesielt en god kommunikasjonsform mellom forsker og informant, i tillegg til en god atmosfære under intervjuet være av sentral betydning (Rapley, 2011, s. 19).

4.2 Utvalg av informanter

4.2.1 Utvalgskriterier

En sentral del av forskningsprosjektet er å plukke et utvalg for studien (Rapley, 2011, s. 17). Ut ifra oppgavens case, har jeg valgt å intervjuere lærere fra videregående skoler. Jeg anser læreryrket som en meningsfull kategori i den sosiale verdenen jeg skal undersøke, nemlig klasserommet (Nadim, 2015, s. 138). Dette knyttes til Gobos beskrivelse: «not men and their moments, but moments and their men» (Gobo, 2008, s. 208). Lærerne er altså valgt med bakgrunn i erfaringene de besitter rundt diskusjoner i klasserommet. Med utgangspunkt i dette har jeg gjennomført et strategisk utvalg. Det vil si at informantene har blitt valgt ut med utgangspunkt i egenskaper som gjør de relevante for problemstillingen (Silverman, 2020, s. 64). Jeg har dermed satt krav om at informantene må undervise i fag der det typisk legges opp til diskusjoner i klasserommet. Derav ønsket jeg hovedsakelig å intervjuere lærere fra ulike samfunnsfag (samfunnskunnskap, sosiologi, politikk, filosofi), KRLE, norsk, historie og engelsk. Å kunne delta i diskusjoner er nemlig et eksempel på en demokratisk kompetanse som er relevant på tvers av fag (Aashamar et al., 2018). Likevel synes noen fag å vektlegge dette mer enn andre. Dermed har jeg valgt å utelukke lærere fra realfag for eksempel. Som et resultat har jeg valgt fag hvor det i større grad legges opp til diskusjoner rundt åpne og autentiske spørsmål som kan bidra til at ulike synspunkter kommer til syne.

Informantene er dermed lærere med undervisningsfag som engelsk, norsk, spansk, tysk, fransk, historie, filosofi, politikk, samfunnskunnskap, sosiologi, psykologi, KRLE, rettslære og økonomi. Dette er fag lærerne både har undervist tidligere år, samt underviser i nåværende semester. På den måten vil jeg påstå at alle informantene var aktuelle for intervju, da de både

fortalte om historier fra diskusjoner i tidligere klasser, men også hovedsakelig fra nåværende klasser.

Videre har jeg for eksempel ikke satt noe krav til kjønnsvariasjon, eller antall år med lærererfaring. Hovedsakelig på grunn av rekrutteringsproblemer så jeg meg nødt til å benytte informantene jeg fikk tilgang til med grunnlag i undervisningsfag, og dermed uavhengig av andre kriterier. Likevel anser jeg ikke dette som relevante kategorier i å besvare problemstillingen min. Basert på dette sitter jeg igjen med tre mannlige informanter, og syv kvinnelige informanter. Til tross for en skjev kjønnsfordeling var dette informantene som ønsket å delta i intervju. En jevnere fordeling var dermed ikke mulig å oppnå. I tillegg synes informantenes erfaring i å jobbe som lærer å variere, alt i fra et til over 20 år. Dermed var det også variasjon i hvor mange historier de ulike informantene hadde å komme med. Likevel hadde de fleste informantene vært lærer i minst 10-15 år. Følgelig opplevde jeg et stort spenn i historier rundt diskusjonsopplevelser, som igjen utgjør et solid grunnlag for å forstå klasserommet som demokratisk dannelsesarena.

Tabell 1. Presentasjon av informanter

Navn	Undervisningsfag	År med erfaring
Informant 1	Engelsk, fransk og spansk	17 år
Informant 2	Engelsk, samfunnskunnskap og religion	1 år
Informant 3	Geografi, norsk og religion	23 år
Informant 4	Samfunnskunnskap, historie, politikk og menneskerettigheter	23 år
Informant 5	Samfunnskunnskap, sosiologi og sosialantropologi, norsk og spansk	7 år
Informant 6	Historie og filosofi, psykologi og religion	18 år
Informant 7	Markedsføring og ledelse, samfunnskunnskap og historie	14 år

Informant 8	Samfunnskunnskap, historie og tysk	20 år
Informant 9	Rettslære, norsk, sosiologi, politikk og menneskerettigheter	15 år
Informant 10	Historie og filosofi, psykologi og geografi	17 år

4.2.2 Rekruttering

For å komme i kontakt med mulige informanter, startet jeg med å sende e-post til avdelingsledere ved ulike videregående skoler i en vestnorsk by. Kontaktinformasjonen fant jeg via nettsidene til de ulike skolene. I e-posten utdypet jeg innholdet i studien, samt utvalgsriterier og vedlagt informasjonsskriv. Med dette som utgangspunkt fikk jeg positivt svar fra noen av skolene, hvorav avdelingslederne videresendte e-posten til aktuelle lærere. Dette synes å være en form for snøballutvelging, hvor informantene skaffes gjennom henvisning fra mennesker som kjenner hverandre, eller som deler karakteristikk (Seale, 2017, s. 168). Basert på dette ble jeg fortalt at dersom lærerne var interessert i å delta, ville de ta kontakt med meg på e-post. En kan derimot stille seg kritisk til at kontaktpersonene kan opptre selektivt i hvem de spør om å delta. Tvert om fikk jeg inntrykk av at de sendte ut en åpen forespørsel om deltakelse, og at lærerne frivillig valgte å delta i studien. På bakgrunn av dette var det kun lærere fra to av skolene som tok kontakt med ønske om å delta i intervju (en fra hver skole). En av disse informantene henviste meg derimot til en annen lærer ved skolen hun arbeidet på. Basert på dette hadde jeg et utgangspunkt på tre informanter. Dette kan blant annet skyldes at lærerne var travle, og at skolene fikk mange forespørsler om å delta i masteroppgaver. Dermed forventet jeg heller ikke at lærerne fra alle skolene ville ta kontakt. Her fikk jeg tydelig erfart at rekrutteringsfasen er en prosess hvor man avhenger av andre, og at man i mye mindre grad sitter med kontrollen selv (Rapley, 2011, s. 17).

Basert på denne erfaringen så jeg ingen annen mulighet enn å kontakte skoler i enda en by. Her fulgte jeg for det meste samme rekrutteringsmetode, foruten ved en av skolene hvor jeg tok direkte kontakt med lærerne som underviste i fagene som var av interesse for studien. I dette tilfellet var lærernes kontaktinformasjon tilgjengelig via skolens nettside. Dermed opplevde jeg å få raskere kontakt med de aktuelle informantene. Dessuten var lærerne fra

denne skolen positive til deltakelse, noe som førte til at jeg fikk tak i resterende informanter her. Ut ifra dette synes strategien med å ta direkte kontakt med lærerne å være en mer effektiv inngang til å både skaffe informanter, samt avtale intervjuene. Totalt sitter jeg igjen med 10 informanter fra tre forskjellige skoler, i to vestnorske byer. Alt i alt anser jeg dette som et tilstrekkelig antall informanter for å få svar på problemstillingen min.

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Intervjuguide

For det første er intervjuene med informantene basert på en intervjuguide (vedlegg 2). Denne fungerer som en mal for samtale med lærerne, og utgjør dermed utgangspunktet for alle intervjuene (Rapley, 2011, s. 18). Det vil si at informantene blir stilt de samme spørsmålene med utgangspunkt i de samme temaene, foruten oppfølgingsspørsmål. Dette bidrar til å sikre sammenlignbarhet mellom det informantene forteller (Rapley, 2011, s. 19). Intervjuguiden ble dermed utformet med hensikt om å undersøke hvordan klasserommet fungerer som et offentlig rom, og et sted for meningsutveksling, med fokus på diskusjoner i klassen. Jeg ønsker som sagt lærernes erfaringer fra denne situasjonen, og derav er spørsmålene designet etter dette. Ut ifra dette ble intervjuguiden delt inn i temaer som kan bidra til å dekke fenomenet jeg ønsker å undersøke, i tillegg til en innledende og avsluttende del.

Åpningsspørsmålene innebar dermed spørsmål om informantenes stilling, undervisningsfag og hvor lenge de har jobbet som lærer. Baktanken var å gjøre informantene komfortable i intervjusituasjonen, samt innhente kunnskap om lærernes undervisningsfag.

Videre ble intervjuguiden delt inn i fire temaer som utgangspunkt for samtalen. Temaene og spørsmålene derunder ble valgt i tråd med relevant teori og tidligere forskning, i tillegg til mine egne tanker om hva jeg anså som viktig å dekke i intervjuene (Rapley, 2011, s. 18). Temaene jeg tok utgangspunkt i var dermed: *klassemiljøet, diskusjonsklimaet i klasserommet, hvordan uenighet håndteres i klasserommet og effekter av uenighet i klasserommet*. Med utgangspunkt i dette er spørsmålene designet for at lærerne skal fortelle sine erfaringer omkring meningsutveksling og diskusjoner i klasserommet. På den måten ønsker jeg å forstå betingelsene for klasserommet som et uenighetsfellesskap, liten republikk og offentlig sfære, samt hvordan dette blir brutt. Ved å stille spørsmål omkring klassemiljøet, ønsket jeg å få oversikt over hvordan klassene typiske er sammensatt med tanke på kjønn og kultur, i tillegg til elev-lærer- og elev-relasjonene. Videre flyttet jeg fokuset over på diskusjonsklimaet i

klasserommet, og hvordan dette varierer fra klasse til klasse. Deretter ønsket jeg å gå mer i dybden på uenighet i klasserommet, og stilte spørsmål med søkelys på hvor ofte det oppstår uenighet blant elevene i klasserommet, hvilke temaer som skaper uenighet, og hvordan elevene opptrer i disse situasjonene. Til slutt ville jeg høre hvilke effekter lærerne så av uenighet i klasserommet. Målet var å høre lærernes erfaringer om hvordan uenighet påvirker fellesskapet blant elevene. Avslutningsvis spurte jeg informantene hva de synes er den største utfordringen med å ha diskusjoner i klasserommet. Jeg avrundet så intervjuene med å spørre lærerne om de hadde andre kommentarer de tenkte kunne være relevante for problemstillingen min.

For å forsikre at jeg får mest mulig informasjon ut av intervjuene, valgte jeg å gå inn med en åpning holdning til hva som ville forekomme under samtalene. Dette innebærer blant annet at jeg stilte relativt åpne spørsmål (Rapley, 2011, s. 19). Det gav lærerne mulighet til å dele mer av erfaringene og tankene sine omkring temaet. Dermed ble spørsmålene formulert slik at informantene måtte reflektere rundt deres erfaringer med diskusjonsklimaet, og uenighet i klasserommet. Dette er også en av fordelene ved bruk av semistrukturerte intervjuer (Silverman, 2020, s. 177). På den måten fikk lærerne ytret seg fritt og åpent om egne erfaringer. I tillegg synes bruken av åpne spørsmål å føre til at lærerne ofte svarte på spørsmålene jeg hadde, uten at spørsmålene ble stilt direkte. Tvert om er dette med på å styrke oppgaven, da lærerne ved intervjuets slutt hadde uttalt seg om alle temaene. Dette krevde derimot at jeg stilte noen oppfølgingsspørsmål. Jeg var dermed bevisst på å ikke stille ledende spørsmål, slik at informantene fortsatt kunne formidle sine umiddelbare og faktiske erfaringer rundt temaet. Basert på dette stilte jeg ikke nødvendigvis spørsmålene i samme rekkefølge for alle informantene, da lærerne i stor grad styrte samtalen. Dermed synes noen av spørsmålene å få samme svar. På bakgrunn av dette valgte jeg å fjerne spørsmål som tilsynelatende fikk lærerne til å gjenta ting de allerede hadde nevnt, eller fortalt om. Som Rapley understreker, er dette noe man kan være bevisst på at kan skje, selv om intervjuguiden blir pre-testet (2011, s. 18-19). Likevel sitter jeg igjen med et inntrykk av at intervjuguiden fungerte godt for samtalene med lærerne.

4.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Jeg intervjuet til sammen ti lærere fra tre forskjellige skoler, i to vestnorske byer. Disse ble avholdt over oktober 2023, noe som vil si at de ble gjennomført relativt intensivt. Noen ble gjennomført samme dag, mens andre alene. Møtene ble avtalt over e-post, både tid og sted. På

bakgrunn av dette ble intervjuene avholdt på skolene til informantene. Det fysiske miljøet vil tross alt kunne påvirke hva som vil komme frem i samtalene (Rapley, 2011, s. 18). Dermed så jeg det nødvendig å intervju informantene et sted der de følte seg komfortable. I tillegg er lærerne preget av en hektisk hverdag, noe som gjorde det naturlig å møte dem på skolen for å avholde intervjuet. Basert på dette ble intervjuene gjennomført i arbeidstiden til informantene, enten i lunsj, eller fritimer. Samtalene foregikk for det meste på grupperom, i klasserom, eller på kontoret til lærerne. De fleste varte i rundt 50 minutter, et par i 40 minutter, og noen rett over en time. Som et resultat var det stor variasjon i hvor mye lærerne hadde å si om temaet, i tillegg til tempo på samtalene. Hvorvidt dette skyldes tidspress, eller intervjusituasjonen er derimot vanskelig å konstatere.

På forhånd av intervjuet sendte jeg et informasjonsskriv til informantene, samt samtykkeskjema. Likevel ga jeg informantene samme informasjon da intervjuet fant sted, blant annet om konfidensialitet, anonymitet, deres rett til å la være å svare på spørsmål, eller ønske om å trekke seg. Ut ifra dette fikk jeg informantenes samtykke i form av underskrift på samtykkeskjema (vedlegg 1). Videre spurte jeg informantene om det var greit at jeg brukte lydopptak under intervjuet. Dette var for at jeg enkelt kunne interagere med informantene, i stedet for å notere under samtalene (Rapley, 2011, s. 18). Alle informantene synes at dette var greit, selv om noen uttrykte et ubehag ved å høre sin egen stemme på lydbånd. Spesielt i et av intervjuene var informanten tydelig på at hun kunne snakke fort ettersom hun visste at samtalen ble tatt opp. Dette var riktignok et av de korteste intervjuene. Derav er der tydelig at bruken av lydopptak kan påvirke samtalen med informantene (Rapley, 2011, s. 18). I den sammenheng var jeg tydelig på at det kun var jeg som skulle ha tilgang til opptaket for transkribering, samt at opptaket ville bli slettet ved prosjektets slutt. Alt i alt synes dette å trygge informantene.

Alle informantene var positive til å bli intervjuet, og det var generelt en stor interesse og engasjement blant lærerne omkring temaet. Likevel opplevde jeg et spenn i hvor mye lærerne reflekterte rundt spørsmålene jeg stilte. Etter min refleksjon synes dette blant annet å henge sammen med undervisningsfagene til lærerne. Særlig lærerne som hadde fag som historie, ulike samfunnsfag, filosofi og religion synes å ha en del refleksjoner rundt temaet. Det kan skyldes at dette i større grad er fag som har plenumsdiskusjoner i klasserommet. Likevel vil jeg ikke underslå at det ble gode samtaler med lærerne fra andre fag også, som for eksempel norsk, økonomi og rettslære. I tillegg synes det at jeg stilte spørsmål som lærerne på forhånd

ikke hadde tenkt over å være en faktor. Informantene nevnte nemlig at flere av spørsmålene var ting de i utgangspunktet aldri hadde tenkt over. Dette kan med andre ord bidra til at noen av lærerne var kortere i svarene sine enn andre. Dette stilte derimot større krav til meg om å stille oppfølgingsspørsmål. Som følger opplevde jeg ikke at samtalene på noe tidspunkt stoppet opp, eller avtok. Som et resultat sitter jeg igjen med et fyldig og spennende materiale.

4.4 Databearbeiding

4.4.1 Transkribering og analyse

Da intervjuene var gjennomført foretok jeg transkriberingen kort tid etterpå. På den måten kunne jeg forhindre feiltolkninger i datamaterialet, og unngå at informasjon gikk tapt. Dette ble gjort ved å lytte til opptakene, samtidig som jeg produserte en tekstversjon av samtalene som kan brukes til videre analyse (Rapley, 2011, s. 28). Jeg har i denne sammenhengen valgt å kalle informantene for 1, 2, 3, 4 ... av hensyn til informantenes anonymitet. I tråd med dette har jeg også gitt skolene og stedsnavn en kode slik at informantene ikke kan gjenkjennes i oppgaven. Videre avhenger valg av transkripsjonsstil av hva jeg anser som nødvendig for forskningsprosjektet (Rapley, 2011, s. 32). Dermed har jeg valgt å ikke ta med unødvendige ord i transkripsjonen, ord man gjerne anvender i det hverdagslige språket. Ellers er transkriberingen gjort så detaljert som mulig, for å forsikre et fyldig datamateriale. Oppsummert synes transkripsjonene å inneholde det mest betydningsfulle for problemstillingen, samtidig som fremstillingen av dataen er lettet.

Basert på transkripsjonene ble datamaterialet kodet. Det vil si at jeg tillegger merkelapper til biter av data som grunnlag for å sammenligne dataen min (Silverman, 2020, s. 124). På bakgrunn av en grundig gjennomgang av datamaterialet, har jeg dermed kodet tematikker som jeg anser fremtredende i dataen. Med dette har jeg tatt utgangspunkt i en form for åpen koding (Seale, 2017, s. 281). Slik reduserer jeg påvirkningen fra forventninger og antakelser jeg går inn med i analysen. I praksis har jeg markert ord, linjer eller setninger, og gitt de en merkelapp som består av nøkkelord som oppsummerer funnet. Deretter har jeg kategorisert kodene etter felles temaer og karakteristikk for informantenes erfaringer. Her tok jeg utgangspunkt i de teoretiske perspektivene for oppgaven, noe som bidro til en oversiktlig analyseprosess. I den forbindelse har jeg også vært nøyaktig med å avdekke avvik i dataen, tilfeller som gjør at jeg revurderer og konstant tilpasser analysen (Rapley, 2011, s. 26). Dette resulterte i omtrent 15 koder, som ble samlet i en matrise med tilhørende intervjuutdrag.

Det finnes midlertidig flere metoder for analyse av kvalitativ forskning. Likevel synes forskningsprosessen å følge Tjoras stegvis deduktive-induktive metode, da det er en kontinuerlig dialog mellom teori og empiri. Det vil si at analysen starter fra empirien, men at teori bidrar til å forstå dataen, og derav påvirker prosessen. Dermed virker starten av arbeidet med datamaterialet å være induktiv, for så å bli mer deduktiv (Tjora, 2021, s. 20). I denne prosessen har jeg kontinuerlig stilt meg kritisk til egne tolkninger av empirien, for å unngå å bli fullstendig styrt av teorien. Tilsynelatende har dette vært en velfungerende tilnærming ettersom at jeg har vært åpen for funn i intervjuene, samtidig som teoriene har blitt brukt til inspirasjon for oppgaven. Slik har jeg fått til en kreativ slutningsprosess med mål om å både bidra til ny kunnskap, og oppnå teoretisk innsikt. Som et resultat sitter jeg igjen med ni kategorier som grunnlag for temaene i analysedelen. Kategoriene er fordelt på fire overordnede kapitler som belyser ulike sider ved diskusjoner i klasserommet. I sin helhet vil dette si noe om klasserommet som et offentlig rom (uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk), og demokratisk dannelsesarena.

4.5 Dataens kvalitet

4.5.1 Validitet og reliabilitet

For å vurdere dataens kvalitet har jeg tatt utgangspunkt i studiens gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet. Validitet knyttes til funnenes gyldighet, og handler om å se i hvilken grad funnene representerer det sosiale fenomenet det refererer til (Silverman, 2020, s. 95). Her må man se hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det spesifiserte fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). Med utgangspunkt i dette kan det argumenteres for at bruken av kvalitative individuelle intervjuer har styrket denne muligheten. På den måten har jeg fått en solid beskrivelse av informantenes erfaringer, som igjen utgjør et godt utgangspunkt for en presis og omfattende analyse og drøfting. Basert på en analytisk gjennomgang av datamaterialet sammenlignes casene i studien med hverandre slik at man både finner fellestrekk mellom casene, men også avvik (Silverman, 2020, s. 99). Slik blir det tydeliggjort at prosjektets forskningsresultater er frembrakt fra empirien. Dette bidrar til fornuftige, sterke og overbevisende argumenter (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). I tillegg vil jeg gjennom en grundig analyse av datamaterialet sammenstille funnene med teori og tidligere forskning. Til sammen er dette aspekter som er med på å styrke dataens validitet. Igjen kan det kommenteres at observasjon kunne gitt mer presise svar rundt klasseromsdiskusjoner. Likevel kunne min

tilstedeværelse påvirket undervisningen, og derav gitt feilaktig innsikt i hvordan diskusjoner i klasserommet egentlig fungerer. Dette ville derimot svekket studiens troverdighet eller reliabilitet.

Dette bringer oss over til dataens reliabilitet. Her har jeg vurdert om målemetoden gir presise og konsistente svar (Silverman, 2020, s. 21). Reliabilitet innebærer å se i hvilken grad funnene i en studie avhenger av tilfeldige forhold når de produseres, og om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). For å styrke påliteligheten er det dermed viktig å gi en tydelig presentasjon av hvordan undersøkelsen er utført, hvilke valg som er tatt, samt hvilke endringer som er gjort. Dette har jeg beskrevet gjennomgående i metodekapittelet. Likevel ønsker jeg å oppsummere de viktigste trekkene som er med på å styrke studiens pålitelighet. For å fange opp fenomenet så konkret som mulig, er det viktig at informantene forstår spørsmålene på samme måte, og at svarene blir kodet uten usikkerhet (Silverman, 2020, s. 93). Her vil både pre-testing av intervjuguiden, lydopptak og transkribering av intervjuene være avgjørende. I den forbindelse fikk jeg også foretatt en enkel analyse av datamaterialet kort tid etter at intervjuene var fullført. Dessuten benytter jeg også utdrag fra intervjuene ved å vise til direkte sitater i analysen og drøftingen. Dette bidrar til å tydeliggjøre informantenes utsagn, samt hva min analyse er basert på. I den forbindelse vil jeg også bemerke at forskerens interesser kan styre analysens karakter, i tillegg til valg av teori og tidligere forskning. På samme måte foreligger det også en fare for at mitt kjønn og unge alder kan påvirke informantenes svar. Oppsummert er dette faktorer man må ta i betraktning når det kommer til dataens reliabilitet (Silverman, 2020, s. 93).

4.5.2 Generaliseringsmuligheter

Målet med mange samfunnsvitenskapelige studier er å fremme resultater som har relevans bortenfor en bestemt studie. Generalisering i kvalitativ forskning er derimot mye omdiskutert (Nadim, 2015, s. 129). Likevel sikter man her ofte mot en form for teoretisk generalisering. Det vil si at man trekker konklusjoner fra et mindre utvalgt til et større sett av caser (Brannen & Nilsen, 2011, s. 606). Dette er basert på analyse av likheter, samt avvikende tilfeller i datamaterialet. På den måten identifiserer man kjennetegn ved prosesser eller mekanismer ovenfor å generalisere deltakernes respons til en større populasjon, slik man gjerne gjør ved kvantitativ forskning (Silverman, 2020, s. 77). Dermed er teoretisk generalisering betinget av den logiske styrken i argumentet vårt (Nadim, 2015, s. 133). Dette avhenger av at forskeren

klarer å få til en så god og tykk beskrivelse at leserne kan trekke konklusjoner fra andre caser og situasjoner (Brannen & Nilsen, 2011, s. 606). Her vil henvisninger til tidligere forskning og teori styrke generaliseringsgrunnlaget (Rose, 1982, s. 121). På en annen side er empirien basert på ti dybdeintervjuer, og derav anser jeg også studiens generaliserbarhet som begrenset. Ikke minst sees funnene som unike for hver case (Nadim, 2015, s. 132). Til tross for dette sier funnene noe om betingelsene for å ha et levende diskusjonsklima i klasserommet, samt hvordan dette blir brutt. Dermed kan studien brukes som en pekepinn for hva som vil forekomme i en annen kontekst, eller i andre tilfeller av uenighetsfellesskap, offentlige sfærer og små republikker. Så lenge jeg er oppmerksom på konteksten informantene opptrer i, kan case-studie gi innsikter som har overførbarhetsverdi til liknende fenomener (Gomm et al., 2000, s. 107).

4.6 Etiske betraktninger

Studien er for det første godkjent hos RETTE, og derav har jeg fulgt deres anbefalinger for personvern og databehandling. Forskeren har nemlig et etisk ansvar om å både beskytte seg selv, og de som forskes på (Silverman, 2020, s. 148-149). Dette innebærer at individer skal ha rettigheten til å vite hva som skjer dem i forskningsprosjektet (Seale, 2017, s. 53). I den forbindelse har jeg vært grundig med å oppnå informert samtykke fra informantene. Det vil si at lærerne fikk vite at de skal forskes på, fikk informasjon om prosjektet, og at de kunne trekke seg når som helst (Silverman, 2020, s. 157). Dette ble tydeliggjort både i informasjonsskrivet, og i forkant av intervjuene. På bakgrunn av dette fikk lærerne selv bestemme om de ville delta i prosjektet, i tillegg til hvilke risikoer det innebærer for dem (Seale, 2017, s. 53). Dette ble også bekreftet i form av en underskrift på samtykkeskjema. Deretter ble informantene gjort bevisste på at informasjonen som framkommer under intervjuene ikke vil brukes utover det som er formulert i informasjonsskrivet. På den måten vil informantenes konfidensialitet ivaretas. Til slutt vil informantene forbli anonyme, og på den måten ikke kunne gjenkjennes i oppgaven (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Oppsummert vil dette bidra til å sikre at informantenes rettigheter ivaretas gjennom prosjektet.

Jeg ønsker også å nevne et annet vesentlig forskningsetisk poeng i tråd med prosjektet. Informantene fortalte nemlig om sine egne elever, og hvordan de uttrykker seg i klasseromsdiskusjoner. Forskeren skal ta hensyn til personer som indirekte blir berørt av

forskningen, uten at de selv har gitt samtykke til å delta, som elevene i dette tilfellet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Til tross for at lærerne kom med historier fra klassene sine, ble derimot ikke elevenes navn nevnt. I tillegg snakket informantene om elevene på en måte som ikke gjør det mulig å gjenkjenne dem på noen som helst måte. Med tanke på at lærerne snakket løst og ledig om klassene sine, hadde det i tillegg blitt problematisk å oppnå samtykke fra alle som ble referert til i intervjuet. På bakgrunn av dette har jeg heller valgt, av hensyn til både lærerne og elevene, å ikke nevne hverken by eller kommune som lærerne jobber i. I beskrivelsen vil jeg dermed kun oppgi hvilken del av landet informantene arbeider. På den måten kan jeg forsikre meg om at skolene der lærerne jobber, og elevene går, ikke blir gjenkjent i oppgaven.

5.0 Analyse

Analysen er fordelt på fire overordnede kapitler som vil ta for seg de mest fremtredende elementene i datamaterialet. Med utgangspunkt i dette vil analysekapittelet *Både og* se på lærernes erfaringer av elevenes deltakelse i diskusjoner. Videre fokuserer analysekapittelet *Betingelser for saklighet i et levende diskusjonsklima i klasserommet* på saklighetsnivået i klasseromsdiskusjoner. Påfølgende vil analysekapittelet *Det offentlige og det private* rette søkelys på den diffuse grensen mellom det offentlige og det private i klasserommet.

Avslutningsvis skal siste analysekapittel *Gylne øyeblikk* vise at lærerne til tider opplever gylne øyeblikk med gode diskusjoner. Følgelig sikter analysedelen å forstå klasserommet som et offentlig rom og et sted for meningsutveksling gjennom lærernes opplevelser av dette. På den måten ønsker jeg å si noe om klasserommet som demokratisk danningsarena, i lys av teorier som illustrerer betingelsene for velfungerende uenighetsfellesskap, offentlig sfærer og små republikker. Oppsummert er formålet med analysekapittelet å besvare problemstillingen ved å sammenslå funnene, og forklare dem i tråd med teori.

5.1 Analyse: Både og

Sentralt i datamaterialet er lærernes skildringer av den generelle tendensen tilknyttet diskusjonsklimaet i klasserommet. Da lærerne ble bedt om å beskrive diskusjonsklimaet, ble det tydelig at elevenes deltakelse ble et gjennomgående tema for informantene. I første omgang var lærerne tydelige på at dette kunne variere fra klasse til klasse. I dette ligger en beskrivelse av hvordan de både kan ha rolige og forsiktige, men også mer livlige og aktive klasser. I de kommende avsnittene vil jeg dermed gi et nærmere innblikk i disse to måtene å karakterisere klassene på, samt hva lærerne legger i dette. Funnene sier med dette både noe om hvilke betingelser som må være til stede for et levende diskusjonsklima i klasserommet, samt hvordan dette blir brutt. Til sammen skaper dette grunnlag til å forstå i hvilke tilfeller klasserommet fungerer som en liten republikk, offentlig sfære og uenighetsfellesskap, og når det ikke gjør det med utgangspunkt i deltakelsesaspektet.

5.1.1 «De er forsiktige»

Lærernes beskrivelser av diskusjonsklimaet i klasserommet inneholdt en felles opplevelse av et relativt forsiktig diskusjonsklima, dominert av noen få, og gjerne de samme stemmene. I dette ligger en felles erfaring av det informantene beskriver som rolige og tause klasser. Til

tross for at flere av informantene opplever at takhøyden er til stede, sitter de likevel igjen med opplevelsen av at det er få elever som faktisk tar del i klasseromsdiskusjoner. Dette kommer først og fremst til syne gjennom lærernes beskrivelser av «rolige» og «forsiktige» klasser.

Informant 5: Og klassene er jo forskjellige. Noen klasser er det ti hender i været med en gang. Men ofte er de litt rolige da.

Informant 4: De er forsiktige.

I informant 5 og informant 4 sine karakteriseringer av diskusjonsklimaet i klasserommet brukes ord som «rolige» og «forsiktige». Dette kan oppfattes som en klassifisering av klassene som relativt tause og passive. Sitatet fra informant 5 gir i den forbindelse antydninger til at et rolig diskusjonsklima ofte er tilfellet. Dette virker å være en kollektiv følelse blant mange av informantene, da nærmere sagt informant 1, 2, 4, 5, 6, 7, og 8 vektla dette. Flere gav uttrykk for en frustrasjon over hvor liten deltakelse det er blant elevene dersom det legges opp til felles diskusjoner i klasserommet. Dette ble riktignok nevnt som et kjennetegn på et dårlig diskusjonsklima. Informant 5 og informant 8 beskriver den oppgitte følelsen på denne måten:

Informant 5: Min erfaring er vel at hvis jeg bare slipper ut et diskusjonsspørsmål, så er det ganske ofte få som svarer. (...) Så hvis jeg bare sånn: hva mener dere om dette, så er det ofte ganske rolig.

Informant 8: Vi lykkes jo ikke alltid. Så da snakker jeg med fire i stedet for med 15.

Sitatet fra informant 5 anslår for det første at rolige klasser kan forstås som klasser hvor det er lav deltakelse blant elevene i plenumsdiskusjoner. Lærerne forteller at dersom de legger opp til felles klasseromsdiskusjoner er det kun et fåtall som tar del i debatten. I likhet med Aashamars (2017) studie, viser lærernes erfaringer at elevene ofte får muligheten til å diskutere i timene, men at de sjeldent deltar i diskusjonene. Vi kan for det første forstå klasserommet som en del av det sivile samfunnet. Sivilsamfunnets stemmer sikrer en levende debatt, og meningsdannelse i offentlige rom (Eriksen & Weigård, 2014, s. 69). At elevene deltar, vil dermed være en forutsetning for et levende diskusjonsklima i klasserommet. Dette virker tvert om å være vanskeligere å oppnå i klassene lærerne her beskriver. Informantenes beretninger kan dermed vitne om at lærerne ikke opplever det Dewey beskriver som en felles kommunisert erfaring i klassen, i den grad de gjerne ønsker (Bernstein, 2006, s. 194). Særlig informant 8 sin skildring av hvordan han heller snakker med fire elever i stedet for femten i

plenumsdiskusjoner illustrerer dette. Fravær av deltakelse har dermed ført en usikkerhet blant flere av lærerne omkring hvor fruktbare plenumsdiskusjoner egentlig er. For informant 1 har denne opplevelsen nærmest bunnet ut i at hun har gitt opp på å ha felles diskusjoner i klassen.

Informant 1: Jeg gav liksom opp på å ha felles, for det var ingen som sa noen ting.

Informant 1 sin beskrivelse gir uttrykk for at hun ikke oppnår et ideelt diskusjonsklima i klasserommet, fordi elevene ikke engasjerer seg. Å forstå klasserommet som en liten republikk, offentlig sfære, eller uenighetsfellesskap krever riktignok deltakelse i form av meningsutveksling elevene mellom (Bernstein, 2006; Habermas, 1996, Iversen, 2014). Basert på den lave deltakelsen og det lille engasjementet, kan man dermed så tvil om hvorvidt det egentlig eksisterer en offentlig sfære, liten republikk og et uenighetsfellesskap i klasserommet her. Som et resultat har informant 1 gitt opp på å ha plenumsdiskusjoner i klassen. Følgelig begrenses elevenes mulighet til å forstå hva å være deltakere i demokratiet innebærer (Aashamar, 2018). Dette kan dessuten sammenlignes med informant 4 sin frykt for å åpne opp for plenumsdiskusjoner i klassen. På samme måte som informant 1, har lav deltakelse og lite engasjement gitt dårlige erfaringer.

Informant 4: Jeg er litt redd for å åpne opp for det. Og jeg har litt dårlig erfaring med det.

Frykten informant 4 beskriver har i likhet med informant 1 grunnlag i hennes dårlige erfaring med plenumsdiskusjoner i klassen. Lav deltakelse har skapt en redsel for å åpne opp for felles diskusjoner i klasserommet. Med bakgrunn i dette beskriver både informant 1 og informant 4 hvordan de heller aktivt benytter gruppediskusjoner dersom elevene blir bedt om å diskutere med hverandre. Dette blir brukt for at elevene enklere skal delta i meningsutveksling med hverandre, og derav bidra til større engasjement i diskusjoner. Informant 4 beskriver denne innfallsmetoden på følgende måte:

Informant 4: Så jeg liker heller at de diskuterer i grupper, for da blir alle «tvungen» til å delta. Og da har vi sånne makkergrupper på fire og fire. Så det fungerer jo godt. Da blir det gode diskusjoner synes jeg. Og så går jeg heller rundt og hører hva gruppene sier. Så jeg har liksom funnet en egen form på det. Vi har liksom ikke klasseromsdiskusjoner. Det er enkelte som har etterlyst det i politikk klassen min i år. Så har jeg sagt det at det blir så dumt, fordi det er så få som er aktive. Så får jeg svar fra en av elevene mine at det er så kjekt å høre på når andre diskuterer. Men det tenker

jeg at det er lite læring i forhold til å ta standpunkt selv. Så det er sånt jeg velger å løse den utfordringen.

Dette er for det første en metode som blir brukt på tvers av skolene, da nærmere bestemt alle informantene nevnte hvordan de benytter gruppediskusjoner i tilfeller hvor de opplever et forsiktig diskusjonsklima. Gruppediskusjonene fungerer på den måten at elevene blir satt sammen i grupper på rundt fire elever. På den måten brytes klasserommet ned i mindre sfærer. Dette skaper med andre ord en mindre øvingsarena for elevene, noe som gir grunnlag for å forstå gruppediskusjonene som halvveis offentlige sfærer. Som informant 4 forteller, bidrar dette til gode diskusjoner hvor elevene aktivt diskuterer med hverandre innad i gruppene. Som Skarland viser, har elevene tendenser til å være mer aktive i gruppediskusjoner (2018, s. 62). Følgelig bidrar gruppene til opplevelsen av en trygg øvingsarena for elevene.

Informant 2: Jeg bruker IGP mønsteret, individuelt gruppeplenum. Det tar bort litt det at hvis de ikke vil snakke høyt i klassen at de kan først tenke over, gjøre opp sin mening. Og så snakke om det i gruppene. Da får de en mindre diskusjonsarena med mindre sosiale konsekvenser».

Informant 8: Men det virker altså på de klassene du ikke får i gang. Da blir de trygge. Så det kan hjelpe.

Sitatene fra informant 2 og informant 8 viser hvordan gruppediskusjoner gir elevene en trygg følelse i situasjoner hvor de blir bedt om å utveksle perspektiver. Med dette refererer de til hvordan gruppediskusjoner får elevene i tale, da det oppfattes som en mindre diskusjonsarena med færre sosiale konsekvenser. På samme måte som Iversen beskriver skoleklassen som et trygt rom for å utforske meninger uten umiddelbare konsekvenser, kan også gruppene oppfattes slik (Iversen, 2014, s. 62). Som informant 8 presiserer, bidrar gruppene til et bedre diskusjonsklima i klasserommet. Å legge opp til gruppediskusjoner i klasserommet kan dermed være en god måte å senke terskelen for å delta i diskusjoner styrt av uenighet (Dahl, 2022, s. 1-2). På den måten oppmuntres elevene til aktiv deltakelse via gruppeaktivitet. Som et resultat skaper dette grunnlag for opphetete diskusjoner. I den forbindelse forteller informant 1 hvordan dette er tilfellet også hos henne.

Informant 1: Hvis de har diskutert først i grupper og så tar jeg ting i plenum, og ber om at hver gruppe skal fortelle noe. Da vil jo gruppene fortelle. (...) Som sagt, når de diskuterer i grupper, kan det bli litt opphetet, men i plenum blir det sjeldent det.

Opplevelsen tilsier at elevene har lavere terskel for å utlevere sine meninger felles i gruppediskusjoner. Slik blir det tydelig at gruppediskusjoner er et nyttig verktøy i tilfeller hvor elevene ikke aktivt deltar i plenumsdiskusjoner. Slik gis elevene større mulighet til å utveksle perspektiver, meninger og erfaringer med hverandre. Oppsummert kan gruppediskusjoner gi elevene erfaringen av levd demokrati i skolen. Som et resultat virker gruppediskusjoner å være helt avgjørende for skapelsen av et aktivt og levende diskusjonsklima i klasser med lav elevdeltakelse.

5.1.2 «Livlige klasser»

På en annen side er det viktig å påpeke at tause klasser ikke alltid synes å være tilfellet. Informantene forteller også at de erfarer diskusjonsklima hvor flere elever engasjerer seg i felles diskusjoner. Informant 9 og informant 3 forteller for eksempel hvordan de oppfatter diskusjonsklimaet i deres nåværende klasser som mer «livlige» og «engasjerte».

Informant 9: Nå har jeg jo ganske livlige klasser.

Informant 3: Jeg opplever at veldig mange er engasjerte.

Informant 9 og informant 3 har derimot mer positive erfaringer med plenumsdiskusjoner. Også informant 10 deler denne erfaringen, ettersom at hun også beskriver diskusjonsklimaet i filosofi-klassen hennes som godt. Når det er sagt oppfattes denne erfaringen som et brudd i datamaterialet ettersom at lærerne stort sett opplever ganske tause klasser. I den forbindelse kan man anse «livlige» og «engasjerte» som en dikotomi til «forsiktige» og «rolige». Dette kan for det første indikere at informant 3, informant 9 og informant 10 sine klasser har større andel elever som deltar i felles diskusjoner i klassen. Nettopp dette påpeker informant 10 i hennes svar på hvorfor diskusjonsklimaet i klasserommet ble beskrevet som godt.

Informant 10: Store parten deltar. Og når de sitter felles i klasserommet så deltar jo alle når jeg går rundt. To tredeler deltar ganske godt når det er i fellesskap i klasserommet.

Sitatet til informant 10 indikerer at hun opplever stor aktivitet i plenumsdiskusjoner i klassen. Som Dewey beskriver, avhenger det demokratiske livet av interaksjon med andre i form av gruppeaktiviteter og utveksling på tvers av grupper (Dixon, 2018, s. 102). Å ha «livlige» og «engasjerte» klasser, hvor store deler av elevmassen deltar, er dermed positivt i den forstand at elevene viser en evne og vilje til å gå i dialog med andre til tross for uenighet. Som følger

opplever lærerne et mer levende diskusjonsklima i disse klassene. Dette er også aspekter som kommer frem i intervjuene med informant 3 og informant 9. Informant 9 forteller hvordan halvparten av klassen kan henge seg på dersom de diskuterer temaer som fenger elevene. Også informant 3 har denne tilnærmingen i hennes beskrivelse av «engasjerte» elever. Ved å se deltakelse som vilkår for levd demokrati, virker elevenes begeistring for diskusjon å være positivt for utviklingen av en demokratisk ethos. Dermed foreligger det et større potensial i å forstå klasserommet som en liten republikk, offentlig sfære og uenighetsfellesskap i de livlige klassene.

Et interessant funn i denne sammenhengen er derimot hvordan både informant 3, informant 9 og informant 10 som har klasser med overvekt av gutter, opplever et mer aktivt diskusjonsklima. Det var riktignok informantene selv som brakte fram dette poenget.

Informant 9: Jeg synes faktisk at det er ganske overraskende positivt at vg. 2 er så raskt med på diskusjonene. Men det lurar jeg på om er, fordi det er så mange gutter i de klassene. At det hjelper å få opp.

Informant 3: I den klassen hvor jeg har flest gutter, de vil jo diskutere alt. Og de er veldig engasjerte i veldig mye.

Informant 10: Og så opplever jeg også ofte at det er mye mer stille generelt, men i grupper hvor det er færre gutter. Så det er ofte sånn at hvis vi kommer opp mot en tredjedel gutter, så er det en fordel. Vet ikke hvorfor, men det blir ofte litt mer prating i klasser hvor det er flere gutter.

Med bakgrunn i informantenes beskrivelser synes klasser med større antall gutter å ha tendenser til å få et mer aktivt diskusjonsklima. Jeg ønsker ikke å konstatere at diskusjonsklimaet i klasserommet er betinget av kjønn, men informantenes utsagn kan likevel indikere at dette kan ha en innvirkning på klimaet. Dahl bygger også oppunder dette argumentet ved å vise at kvinner i større grad unngår politiske konflikter sammenlignet med menn (Dahl, 2022, s. 2). Et eksempel fra informant 5 fra en politikk-klasse på vg. 3 hvor det å være «aktiv» jente i diskusjoner anses som et brudd, tydeliggjør dette ytterligere.

Informant 5: Den ene klassen jeg har i vg 3 i år, der er det ei jente som har droppet ut av politikk, men som er vandt med å diskutere. Og hun har diskutert alle de tre årene. Men det er ikke normalen for min erfaring. Det er et brudd.

Eksempelet viser hvordan hennes opplevelse av «aktive» jenter i diskusjoner er et brudd på hennes erfaring, eller «normalen» som hun selv beskriver. I sin helhet gir dette et inntrykk av at guttene har lavere grenser for å hive seg ut i en diskusjon, sett opp mot jentene. Dette kan for det første være positivt på den måten at guttene i større grad tørr å være ærlige, eksperimentelle og feilbare, egenskaper Dewey anser som helt sentrale for den demokratiske personligheten (2006, s. 201). Følgelig bevitner dette at jentene i mindre grad opplever en innøvelse av vanene, ferdighetene og perspektivene som kreves for kreativ aktivitet. At det er flere «aktive» gutter i klassen kan dermed være positivt ved at en opplever et mer livlig diskusjonsklima i klassen.

Empirisk er hovedmotstanderen til demokratiet gruppebasert isolasjon (Halvorsen & Løkke, 2018). Dermed kan guttenes dominans oppfattes negativt i den forstand at guttenes perspektiv i større grad enn jentenes kommer til uttrykk i klasserommet. Dette bidrar til manglende representasjon, redusert variasjon i perspektiver, samt forhindrer et inkluderende læringsmiljø, da jentenes perspektiv kan utgjøre en viktig motstemme i klasserommet (Halvorsen & Løkke, 2018). Dersom de ikke våger å delta i kommunikasjonsfellesskapet i klasserommet, utelukkes dermed perspektiver som gir elevene en opplevelse av å utvide sine egne erfaringer. Slik begrenses ikke bare undervisningen, men også muligheten til å oppnå de autentiske diskusjonene med potensiale for demokratisk danning i klasserommet (Bernstein, 2006, s. 201).

Riktignok ønsker jeg å komme med en innvending i dette tilfellet. I intervjuet med informant 2 kommer det nemlig frem et betydningsfullt funn som nyanserer rollen til elevene som ikke aktivt deltar i klasseromsdiskusjoner. Informant 2 forklarer hvor fruktbart det også kan være å observere plenumsdiskusjoner i klasserommet. Han argumenterer for at disse elevene heller observerer to sider av saken, ovenfor å planlegge sitt eget argument, en tendens han ofte kunne se i plenumsdiskusjoner.

Informant 2: Men gjennom fagsamtaler, så er det oftere de som observerer og som kanskje ikke sier så mye som får med seg mest, og som igjen reproducerer den nyanserte refleksjonen da. Litt med det at man sitter og planlegger sitt eget argument, uten å høre på motstander-argumentet da. Hvis man har en del følelser knyttet til argumentet sitt så påvirker det ikke så mye hva jeg nyanserer, eller om det var feil. Tilbakemeldingen blir litt borte i den nervøsiteten for at man sa det korrekt, eller følelsen knyttet til tema. Det har jeg faktisk ikke tenkt på før. Det kom jeg litt på nå at,

at det kan være nesten vel så lærerikt å sitte utenfor diskusjonen, og få med seg begge sider og være en observatør til.

Som informant 2 uttrykker, kan det å observere være formålstjenlig ved at disse elevene heller lytter til medelevenes argumenter, og på den måten nyanserer og veier argumenter mot hverandre. Med bakgrunn i dette ser informant 2 observatørrollen som viktig i plenumsdiskusjoner. I den hensikt deltar de observerende elevene i diskusjonen gjennom en indre dialog. Tenkning er ikke entydig, men tvert om dialogisk og flerstemmig (Iversen, 2014, s. 32). Funnet viser dermed hvordan de stille og observerende elevene innehar ambisjoner, i form av et ønske om å lære, og utvikle meninger. Et viktig poeng i Habermas tenkning er tross alt at demokratilæringen starter i individets livsverden (Habermas, 1996). Følgelig er observasjon en måte å se en sak fra flere synsvinkler, og slik la private historier bli relevante. Som følger gir denne delen av analysen en dyp innsikt i hvordan demokratiet fungerer.

Som informant 2 selv er inne på, bidrar også den indre dialogen til at man ikke sitter og planlegger sitt eget argument. Dette aspektet er også synlig i intervjuet med informant 3. Hun forteller at diskusjoner i klasser med flest gutter, og stort engasjement til tider kan bikke over til å bli konkurransepreget.

Informant 3: Og så er de og veldig konkurransepreget. Så inni mellom tror de at det handler om å vinne diskusjonen, og ikke å bli hørt. Så av og til tenker jeg at de diskuterer helt ulike premisser. For i den ene klassen er de opptatt av å lære og høre, mens i den klassen der jeg er kontaktlærer så hører jeg noen av guttene: yes, slå den. Og da tenker jeg: men det er jo ingen konkurranse sant vel. Og det er bare sånn, de føler at det er en konkurranse, fordi livet er en konkurranse. Sånt lever de livet disse. Det meste er en konkurranse.

Opplevelsen til informant 3 viser midlertidig hvordan diskusjoner, hovedsakelig styrt av engasjerte gutter, kan tendere mot å bli en konkurranse med mål om å vinne. Dette kan forstås i lys av det Michael Billig beskriver som «ideenes våpenkappløp» (Iversen, 2014, s. 138). Med utgangspunkt i dette virker elevene heller å se på hverandre som konkurrenter ovenfor medspillere med et mål om felles læring. Dette gir inntrykk av at målet i diskusjonen heller er å oppnå et effektivt resultat, ovenfor nytenkning og forståelse (Eriksen & Weigård, 2014, s. 68). Informant 3 forteller dessuten at diskusjoner gjerne kan fortsette i friminuttet, noe som viser at diskusjonen ikke ender før elevene finner en vinner. Derav forteller informant 3 hvordan elevene fort ender opp med å diskutere helt ulike premisser. Som et resultat opplever man heller å sitte i en endeløs diskusjon.

5.1.3 Avslutningsvis

Med bakgrunn i dette kapittelet har jeg søkt å vise hvordan deltakelse er en sentral karakterisering i lærernes beskrivelse av diskusjonsklimaet i klasserommet. Erfaringene av deltakelse sees i sammenheng med meningsutveksling som en betingelse for en levende offentlig sfære, liten republikk og uenighetsfellesskap. Følgelig har lærerne opplevelser av både tause, og mer livlige klasser. Tilsynelatende virker lærerne å oppleve flere tilfeller av rolige og forsiktige klasser, der kun et fåtall av elevene tar del i felles klasseromsdiskusjoner. Dermed opplever de heller ikke en felles kommunisert erfaring i klassen, i den grad de gjerne ønsker det. Dette gir en opplevelse av et dårlig diskusjonsklima, og bunner ut i en frykt for å åpne for plenumsdiskusjoner. Basert på dette beskrives gruppediskusjoner som et nyttig verktøy i de stille klassene. På den måten brytes klasserommet ned i mindre sfærer, og fungerer som en metode som får elevene til å diskutere sammen.

Motsatt påpeker noen av informantene hvordan de i nåværende klasser opplever et mer livlig og engasjert diskusjonsklima. I dette ligger en erfaring av høy elevdeltakelse i felles klasseromsdiskusjoner. Lærerne viser midlertidig hvordan dette er klasser med et større antall gutter. Erfaringen tilsier dermed at gutter tenderer mot å være mer eksperimentelle, ærlige og feilbare, sett opp mot jentene. Dette virker tvert om å være uheldig ettersom at jentenes perspektiv mer eller mindre forsvinner i klasseromsdiskusjoner. I den forbindelse synes observasjonsrollen å være fruktbar på den måten at man heller observerer to sider av samme sak, fremfor å planlegge sitt eget argument. Slik inngår også de stille elevene i en demokratisk livsform gjennom en indre dialog. Derav kan også denne tilnærmingen fremme forståelse og nytenkning. Videre påpeker informantene hvordan diskusjoner med engasjerte gutter kan tendere mot å bli en konkurranse om å vinne. Til tross for at engasjement er positivt, virker heller elevene å se på hverandre som konkurrenter ovenfor medspillere med et felles mål om læring. Oppsummert belyser dette analysekapittelet deltakelsesaspektet i forståelsen av klasserommet som et offentlig rom. Av og til oppnår lærerne velfungerende uenighetsfellesskap, liten republikk og liten offentlig sfære med engasjement, andre ganger ikke.

5.2 Analyse: Betingelser for saklighet i et levende diskusjonsklima i klasserommet

Å kunne opprettholde et levende diskusjonsklima er videre betinget av et minimums saklighetsnivå (Iversen, 2014; Habermas, 1996). I lærernes historier kommer det til syne at saklighet til tider kan være en utfordring i klasseromsdiskusjoner. Dette er for det første basert på informantenes skildringer av enkelte elevers dominerende posisjon i klassen. Noen elever fremstår nemlig som «brautende» og «bastante», og benytter demagogiske virkemidler og andre hentydninger i plenumsdiskusjoner. Det vil si at de prater om ting de i utgangspunktet ikke har nok kunnskap om, baserer sine argumenter på fordommer og oppfattelser fremfor fornuft, eller himler med øynene. Med utgangspunkt i dette oppleves disse elevene som uromomenter i klasseromsdiskusjoner.

5.2.1 «Bjellesau»

I lærernes beskrivelser av diskusjonsklimaet i klasserommet blir det synlig at elevenes engasjement kan avhenge av bestemte elevers deltakelse i diskusjoner. Dette er aspekter lærerne selv kommer innom i intervjuene, og er felles for flere av informantene. Dette kan for det første knyttes opp mot lærernes skildringer av noen elevers lederposisjon, eller maktrolle i klasserommet. Empirien viser at denne maktfordelingen kan styre diskusjonsklimaet i klasserommet i negativ retning da den begrenser enkelte elevers ytringer. Informant 9 beskriver forholdet mellom noen elevers deltakelse og andres begrensinger slik:

Informant 9: Og så kan det og være enkeltindivider som setter litt sånn, som har en sånn, hva er det det heter, en maktrolle i klasserommet. For det har jeg også opplevd, klasser der hvis den ene eleven var vekke, så var den klassen en helt annen klasse. Da var det mye mer. Men når den eleven var til stede så var det dødt. Så faktisk har det og skjedd.

Med utgangspunkt i overnevnte sitat er det tydelig at noen elevers deltakelse i diskusjoner er med på å stenge andres ytringsrom. Det er særlig informant 9 sin ordbruk i form av «maktrolle» som danner grunnlag for denne tolkningen. I denne beskrivelsen utdyper hun hvordan diskusjonsklimaet er mer livlig dersom bestemte elever er vekke, og mer «dødt» i tilfeller hvor bestemte elever er til stede i klassen. Erfaringen gir dermed uttrykk for at diskusjoner i klasserommet ikke er fri for dominans- og maktreelasjoner. Informant 9 er derimot ikke alene om denne erfaringen ettersom at informant 2 benytter et begrep som gir en

mer håndfast beskrivelse av observasjonen. Han benytter nemlig begrepet «bjellesau» i sin tilnærmede skildring av det informant 9 skisserer¹.

Informant 2: Det er et begrep om at alle fotballag har en bjellesau. Den lederen i gruppa. Hvis lederen i gruppa sier noe bastant, så opplever jeg at det blir ganske stille. Så uenighetene kommer nok ikke til uttrykk så ofte som de er til stede.

Informant 2 sin referanse fra fotballverden kan forstås på samme måte i klasserommet. «Bjellesauen» er en elev som har en ledende rolle i klassen. Basert på dette kan «bjellesauen» informant 2 danner et bilde av, assosieres med et mobbstyre eller tyranni, demokratiets nemesis (Isaksen, 2021). Dersom «lederen» sier noe bastant, opplever resten av klassen å bli taust. På den måten dominerer «bjellesauen» sine medelever, noe som strider mot Habermas prinsipper for åpen kommunikasjon, gjensidig respekt og likeverdige deltakelsesmuligheter (Joas & Knöbl, 2009, s. 234-235). Slik styres heller diskusjonen av maktposisjoner, fremfor kraften av det bedre argument. Derav virker heller ikke uenighetene å komme til uttrykk like ofte som de er til stede. Informant 2 er midlertidig ikke alene om denne oppfatningen ettersom informant 1 og informant 7 forteller at noen elever tar hele rommet, og derav forhindrer andre å komme i tale.

Informant 1: Så er det alltid noen som er veldig ekstroverte som tyter hele tiden på en måte, og det vil man alltid se i sånne debatter. Det er alltid noen som prater irriterende mye.

Informant 7: Ja, det er jo noen som tar hele rommet da. De gjør jo det.

Informant 1 illustrerer hvordan hun har elever som alltid skal prate mye i diskusjoner. I denne sammenhengen tillegger hun dette en negativ assosiasjon basert på hennes beskrivelse av hvordan disse elevene prater «irriterende mye». Hun utdyper videre at dette er basert på hennes erfaring av hvordan disse elevene utgjør et uromoment i felles diskusjoner. Tilsvarende beskriver informant 7 hvordan noen elever tar hele rommet. Dermed virker dette å være elever som antar en maktposisjon ved å være den som bråker mest. Som følger anser informant 1 høyrøstede elever som et kjennetegn på et dårlig diskusjonsklima i klasserommet. Umiddelbart kan det virke som om at resten av elevene ikke tørr å gi motstand når denne

¹ «Bjellesau» i fotballverden er i overført betydning en spiller med en ledende rolle, og som resten av laget følger.

eleven prater. Som et resultat trekker de andre elevene seg unna, og lar «bjellesauen» holde på.

Informant 7: Og hvis du har noen som tar rommet på den måten så blir det litt vanskelig å høre flere sider av en sak. Det gjør det. Men noen vil ikke ta den kampen på en måte. De vil ikke ta den diskusjonen. Så da tier de heller stilt. Og det er ikke alltid like bra tenker jeg.

Informant 7 sitt utsagn viser hvordan de andre elevene velger å la være å involvere seg i diskusjoner dersom «bjellesauen» tar hele rommet. Hun viser hvordan elevene ikke ønsker å ta kampen, og som et resultat av dette heller velger å tie. I uttrykket «den som tier samtykker» ligger det en forventning om at den som har hatt muligheten til å reise innvendinger mot en ytring uten å benytte den, i realiteten har godtatt talerens gyldighetskrav, og forholder seg deretter (Eriksen & Weigård, 2014, s. 56). Her synes tvert om «bjellesauen» å inneha en maktposisjon i klasserommet ved å være høyrøstet, og dermed forhindre fornuftige mennesker i å komme til orde. Dermed kommer ikke uenighetene til uttrykk, til tross for at de gjerne eksisterer. Som informant 7 belyser, gjør dette det vanskelig å høre flere sider av en sak. Med utgangspunkt i denne tolkningen, blir det tydelig at dette er et ikke-fungerende demokrati som følger av demagogisk påvirkning. Dette vil jeg gå i dybden på i neste avsnitt.

5.2.2 Demagogiske virkemidler

Angivelig henger informant 2 sin beskrivelse av «bjellesau» sammen med det jeg i dette delkapittelet ønsker å rette oppmerksomheten mot. Med utgangspunkt i forrige delkapittel, fremstår «bjellesauen» som en som tar i bruk demagogiske virkemidler i sin tale- og væremåte. Ved å tildele elever karakteristikk som «brautende» og «bastante», får man et inntrykk av at disse elevene fremstår på en måte som om de sitter med sannheten, eller kunnskap de andre ikke har. Flere av informantene har en fremstilling av elever som prater på en måte som om de sitter med fasiten, eller sannheten i en diskusjon. Informant 2 og informant 3 beskriver dette på følgende måte:

Informant 2: Litt mer tilbake til de brautende elevene. Noen har klasser med spesifikke roller. At når de snakker så er det fasit på en måte.

Informant 3: Og hvis det er noen som veldig mange tenker at, spesielt i den ene klassen så er det en gutt som kan være litt sånn ovenfra og ned mot andre. Og han prøver alltid å slå, han argumenterer liksom som om han prøver å hevde at han vet best, og så tror jeg at i den klassen at de andre tenker at han vet best, fordi han har så

gode skolekarakterer. Men jeg tenker at det er ingen sammenheng i det hele tatt. For ofte når vi diskuterer handler det om verdier og menneskesyn, hvordan vi oppfatter ting. Og da synes jeg at måten han argumenter på kan være litt sånn ja, ovenfra og ned.

Informantenes beskrivelser illustrerer at disse elevene snakker på en måte som om de vet best. Dette tyder på at elevene har en ovenfra og ned holdning i måten de snakker om temaer. På et vis skaper dette en forståelse av disse elevene som demagoger. Det vil si at de konstruerer en sannhet, og innehar en følelse av at de besitter kunnskap de andre ikke har (Nilstun, 2019). Dette samsvarer med informant 2 sin beskrivelse av hvordan disse elevene har en fasit-aktig fremtoning i måten de presenterer argumenter for sine medelever. Derav virker demagogene å overbevise, uten å ha overbevisende argumenter. Argumentene virker derimot overbevisende ovenfor de andre elevene. Dette blir understreket i sitatet fra informant 3 hvor hun forteller at de andre elevene har en oppfattelse av denne elevens argumenter som de beste grunnet i denne elevens gode skolekarakterer. Likevel forteller informant 3 at det ikke trenger å være en sammenheng mellom gode skolekarakterer, og de beste argumentene. Dette blir videre presisert i et sitat fra informant 5 hvor hun viser hvordan bastante elever kan argumentere rundt temaer de egentlig ikke kan nok om.

Informant 5: Men jeg kjenner jo av og til at jeg må inn og justere litt sånt at noen kanskje føler at de driter seg litt ut da. At de er veldig bastante på noe de egentlig ikke vet nok om.

Tilsynelatende virker det som om at de «bastante» elevene bryter ned de andre elevenes virksomhet ved å bygge på feilaktige fakta. Sitatet indikerer at disse elevene konstruerer en sannhet med utgangspunkt i noe de ikke vet nok om. Ved å gjøre dette frastår elevene fra å presentere rasjonelle argumenter, og slik undergraves sannhetskravet i den offentlige samtalen i klasserommet. Faktabaserte argumenter innebærer å opptre objektivt, som på en side kan sees som et synonym til saklig (Joas & Knöbl, 2009, s. 230). Følgelig vil demagogiens tilstedeværelse bidra til å bryte ned potensiale for den faktabaserte, ærlige og autentiske diskusjonen i klasserommet. Informant 5 forteller dermed hvordan hun bryter inn i slike tilfeller ved å justere diskusjonen, og slik forhindrer villedelse fra demagogene. Alt i alt kan dette bidra til en forståelse for hvor grensene går for hva som er akseptabelt å si i klasserommet. En historie fra informant 1 understreker nemlig hvordan demagogene kan trekke inn ting som anses irrelevant i den offentlige samtalen. Historien viser hvordan en elev vinkler en samtale om kulturelle forskjeller til å handle om prostitusjon i Thailand.

Informant 1: Hadde en klasse for noen år siden, der det var en elev som hele tiden svarte som snakket veldig høyt, og som alltid rakk opp hånden. Som hadde på en måte meninger som jeg vil si da, på et litt flåsete språk, som ikke hang på greip. Han hadde liksom ingen filter for hva som var greit å si, og hva som ikke var greit å si. Så han svarte på spørsmål som på en gjorde at vi sporet fullstendig av, og ting ble nesten ubehagelig fordi at han kom med på en måte ting som var så random. Jeg velger gjerne spørsmål som har noe med dagens tema å gjøre ikke sant. Så jeg vil jo gjerne at den samtalen skal føre et lys på en eller annen tekst vi skal lese for eksempel. Jeg har en som snakker veldig høyt, og som på en måte tar den diskusjonen på et helt annet plan liksom. Så kan det være forstyrrende. Så det var et uromoment da. Så det synes jeg er dårlig hvis det er noen som hele tiden skal markere, provosere på en måte. Altså vi skulle snakke om kulturelle forskjeller, og han pensler det inn på prostitusjon i Thailand på en måte. Som ikke har noen ting med noen sak å gjøre. Og prostitusjon i Thailand, hvorfor skulle vi snakke om det på en måte. Det ble negativt hvert fall.

Kommunikativ rasjonalitet er betinget av at aktørene har relevant kunnskap om situasjonen, som så knyttes til det som sies eller gjøres (Eriksen & Weigård, 2014, s. 41). Eleven informant 1 beskriver har i dette tilfellet en forenklet fremstilling av temaet, og bringer inn kommentarer som anses irrelevante i den offentlige samtalen. At eleven vinkler samtalen til å handle om prostitusjon i Thailand, kan nemlig indikere at han appellerer til fordommer fremfor fornuft. Ved å pensle diskusjonen på denne måten ser vi nettopp en mangel på rasjonelle, saklige argumenter (Joas & Knöbl, 2009, s. 230). Informant 1 sin oppgitte fremtoning i skildringen av situasjonen, fremhever hvordan dette er en uakseptabel fremstilling av temaet i klasserommet. Dette knyttes opp mot elevens mangel på forståelse for hva som er galt og hva som er riktig å si i en diskusjon. Dette bunner ut i en nærmest ufiltrert stemme som gjør at diskusjonen sporer av. Alt i alt virker dette som et uromoment i klasseromsdiskusjoner. Å kunne få til et levende og autentisk diskusjonsklima i klasserommet er dermed helt avhengig av kontroll eller fravær av demagoger.

5.2.3 Blikking og himling med øynene

I forbindelse med lærernes beskrivelser av et dårlig diskusjonsklima, kommer det også frem at noen av informantene har, eller har hatt problemer med blikking, og himling med øynene i klassene. Med dette viser de til tilfeller hvor elever gir hverandre blikk, eller himler med øynene dersom andre personer tar til orde i en diskusjon. Informant 3 forteller hvordan dette bidrar til å «holde andre i sjakk» ved at elever ikke tørr å ytre seg i diskusjoner.

Informant 3: Et dårlig diskusjonsklima. Det er hvis det bare er noen få som tør å ta ordet. Og de, eller noen andre i klasserommet holder andre i sjakk. Enten bare med blikking for eksempel, eller og med små hentydninger for å regulere de andre.

I informant 3 sitt utsagn blir det tydelig at enkelte elever kan benytte andre gester, fremfor kommunikative handlinger i klasseromsdiskusjoner. Å bruke blikk, eller andre hentydninger kan tvert imot oppfattes som en form for hersketeknikk, eller en manipulerende måte å tvinge frem sin mening, eller forhindre andres. I den hensikt fremhever Iversen (2014) hvordan personsjikaner bidrar til å stenge ytringsrommet i klasserommet, noe som også blir poengtert i informant 3 sin uttalelse. Her presiserer hun hvordan blikking regulerer, eller holder andre elever i sjakk. Til sammen bidrar dette til opplevelsen av et dårlig diskusjonsklima. Informant 3 er tilsynelatende ikke alene om denne erfaringen, ettersom at flere av informantene fra denne skolen forteller hvordan blikking, eller himling med øynene er med på å stenge ytringsrommet i deres klasser. Spesielt informant 8 trakk frem dette i sitt intervju.

Informant 8: Men vi sliter kanskje litt med at det blir litt himling med øynene, at ja nå skal hun svare igjen. Eller der er han igjen. Og det ser vi jo at er en justis, og knebler det engasjementet av og til. Og det er jo litt kjipt. Så der må vi være bevisste.

Som informant 8 belyser, synes himling med øynene å være en metode som knebler engasjementet i klassen. Metoden fører en usikkerhet over elevene, og bidrar til å skape et miljø hvor bestemte meninger blir avvist eller undertrykt. Dette vil være uheldig sett opp mot forutsetningene for en ærlig og autentisk diskusjon i klasserommet. Saklig oppnådd uenighet i Habermas tese er betinget av kommunikative handlinger gjennom språket (Eriksen & Weigård, 2014, s. 68). Som følger begrenser effekter som manipulasjon muligheten til å oppnå diskusjoner med rom for ulike meninger i klasserommet. Derav stilles det blant annet større krav til læreren om å være bevisst i felles diskusjoner i klassen, noe informant 8 også virker å være klar over. Som et resultat kan det bidra til å sette rammene for hvordan en best mulig diskusjon skal finne sted i klasserommet.

5.2.4 Avslutningsvis

Med utgangspunkt i lærernes erfaringer har jeg i dette analysekapittelet forsøkt å vise hvordan saklighet er en betingelse i opprettholdelsen av et levende diskusjonsklima i klasserommet. Dette kommer til syne i informantenes opplevelser av det som blir beskrevet som uromomenter i klasseromsdiskusjoner. Her står erfaringen av enkeltelever som «bjellesauer» sentralt. Lærerne beskriver dette som «bastante» og «brautende» elever som prater

«irriterende mye». Disse elevene bidrar til å holde sine medelever i sjakk, og dermed forhindrer en fornuftig og åpen diskusjon i klasserommet. Basert på dette synliggjør funnene hvordan klasseromsdiskusjoner ikke er fri fra dominans- og maktrelasjoner. Denne opplevelsen tydeliggjøres også etter informantenes beskrivelser av bruken av demagogiske virkemidler i plenumsdiskusjoner. Enkeltelever prater på en måte som om de sitter med fasiten, drar inn momenter som anses irrelevante i den offentlige samtalen, og har forenklete fremstillinger av bestemte temaer. Tilsvarende tar enkelte elever i bruk gester som blikk og himling med øynene. Å ha bastante og brautende elever med mangel på rasjonelle argumenter, fører dermed til et fravær av de autentiske og ærlige diskusjonene i klasserommet.

5.3 Analyse: Det offentlige og det private

Sentralt i lærernes fremstillinger av diskusjonsklimaet i klasserommet er utfordringen med å engasjere elevene, samt bevare respekten for elevenes komfortnivå. Historier fra lærerne tilsier at det er en vanskelig balansegang mellom å skape et inkluderende diskusjonsklima med oppmuntring til åpenhet og engasjement, men også unngå å såre elevene og respektere privatlivets grenser. Dette knyttes til kompleksiteten med å skille mellom det private som kan kaste lys over offentlige tema og som er relevant for undervisningsmiljøet, og det som er privat i betydning av at det må vernes fra offentlig innsyn. Analysekapittelet reflekterer dermed tvetydigheten vedrørende det private, noe som kommer tydelig frem når diskusjonene omhandler følsomme emner. Lærernes erfaringer viser at noen temaer er vanskelige å tematisere felles i klassen, da de kan berøre elevene, samt lærernes liv på ulike måter. Dette kommer spesielt til syne gjennom informantenes historier om diskusjoner som omhandler abort, og diskusjoner rundt religion, etnisitet og nasjonalitet. Til sammen bidrar dette til å belyse hvordan det private møter det offentlige i klasserommet, samt hvordan grensene mellom disse to sfærene til tider er diffuse.

5.3.1 Oppmuntring til åpenhet og engasjement

I intervjuene synliggjør lærerne hvordan de oppmuntrer elevene til åpenhet og engasjement i diskusjoner i klasserommet. Dette innebærer blant annet å jevnlig legge opp til plenumsdiskusjoner i klassen. Da jeg spurte informantene hvor ofte de legger opp til felles diskusjoner i klassen, var alle tydelige på at dette skjer etter innfallsmetode. Det vil si at de en gang inni mellom legger opp til formelle debatter, men utenom om dette baserer timene på uformelle diskusjoner. Informant 10 oppsummerer metodene på følgende måte:

Informant 10: Vi har ganske mye diskusjoner. Altså det er ikke alt vi er så formelle på. Jeg er sånn som, spesielt når jeg underviser i historie og filosofi, så blir det sånn at man går gjennom ting, så stiller man spørsmål underveis. Man prøver å få i gang en diskusjon. At vi har mye type sånn samtale. Men ellers, hvert fall minst en gang hver fjortende dag, så deler jeg de inn i de gruppene, eller at vi har en tydelig felles diskusjon som er satt i timene til å ta en runde på synspunkter. Da er det gjerne en påstand der de må si: ja, fordi, eller nei, fordi, eller enig, eller uenig i påstanden.

Fremgangsmåtene informant 10 beskriver er gjennomgående for alle informantene. Som sitatet uttrykker, baserer de fleste diskusjonene seg på åpne spørsmål som stilles felles i klassen. Ved å gjøre dette inviterer lærerne elevene til meningsutveksling, og inn i en

demokratisk livsform. At dette er relevant, knyttes til det faktum at private livserfaringer er fundamentet i en offentlig diskusjon: «For the public sphere draws its impulses from the private handling of social problems that resonate in life histories» (Habermas, 1996, s. 274). At lærerne legger opp til diskusjoner hvor elevene kan gjøre sine private erfaringer relevante, kan dermed være en måte å skape og forme rammene for uenighet og gode diskusjoner i klasserommet (Iversen, 2014, s. 27). Samtidig er informantene opptatt av å fungere som motstemmer, for å nyansere synspunkter i diskusjoner med elevene. Dette blir ofte gjort for å få i gang diskusjoner, og for å fremprovosere uenighet. Informant 2, informant 3, informant 5, informant 8, informant 9 og informant 10 er spesielt oppmerksomme på å gjøre dette i sine klasser. Informant 2 og informant 9 gir et bilde på hvordan dette finner sted.

Informant 2: Samtidig så skaper jeg flere diskusjonssituasjoner enn nødvendig, fordi hvis det er en litt trøtt morgen og det bare er en som er på, så prøver jeg alltid å være motstemme. Uansett. Ikke fordi jeg vil at de skal tro at de tar feil, men for å få vekk den ja/nei fasiten.

Informant 9: Ofte hvis de sier noe, så er kanskje jeg den som sier det kontroversielle bare for å få fyr i de inni mellom.

Sitatene peker med dette på lærerens rolle i diskusjoner. I denne sammenhengen viser informantene hvordan de gjerne tar motsatt side i diskusjoner, for å vekke interesse blant elevene, samt utfordre synspunkter. Slik kan lærerne forstås som uenighetsarkitekter, da de former rammene for uenighet i klasserommet (Iversen, 2014, s. 27). Dette innebærer å skape et inkluderende diskusjonsklima som åpner opp for ulike perspektiver, samt at disse blir nyansert. I den forbindelse bruker informant 9 argumenter som at elevene må bli møtt, men også tåle å bli utfordret på ting de sier i diskusjoner. Følgelig trekker hun frem hvordan bruken av kontroversielle problemstillinger kan fyre opp elevene i en diskusjon, og dermed være et godt utgangspunkt for diskusjoner hvor elevenes tankemønstre kan bli utfordret. Av den grunn viser beretningen hvordan kontroversielle problemstillinger kan være en god inngang til deltakelse og deliberasjon, ved å skape begeistring og spenning blant elevene (Sætra, 2023, s. 183). I sin helhet bidrar lærernes oppmuntring til uenighet, til åpenhet rundt private erfaringer og kritisk tenkning i klasserommet. Sett fra en annen vinkel, forteller informant 2 hvordan det ikke er alt som er like åpent å være uenige om.

Informant 2: Og når jeg snakker om at jeg prøver å være uenig, så er det jo ikke alltid at alt er så åpent for å være uenig om.

Til tross for at lærerne ønsker å fremprovosere uenighet, viser beretningen til informant 2 at dette til tider kan være vanskelig. Han begrunner dette med at det foreligger et skille mellom hva det er aksept for å være uenige om, og hva som ikke er det i klasserommet. Dette reflekterer tvetydigheten vedrørende det private. Demokratiet er avhengig av at private livshistorier kan bli offentlige temaer, samtidig som det private er vernet fra innsyn (Habermas, 1996, s. 277). Denne oppfattelsen kan videre sees i sammenheng med flere av informantenes karakterisering av diskusjoner som temaavhengige. Både informant 3, informant 5, informant 6 og informant 9 kom innom dette aspektet i sine intervjuer. Med dette mener lærerne hvorvidt elevene engasjerer seg i klasseromsdiskusjoner avhenger av temaene som diskuteres i klassen.

Informant 3: Men jeg opplever at veldig mange er engasjerte, men så er det noen temaer som gjør at de melder seg ut, mens det er andre temaer som gjør at andre melder seg på. At det kan være litt temaavhengig.

Informant 6: Du er litt avhengig av alt etter emner da.

Informant 9: Nei, det kommer litt an på hva vi har om.

Svarene gjør det tydelig at temaene som diskuteres er av betydning for elevenes engasjement, og deltakelse i diskusjoner. Med bakgrunn i at elevers livserfaringer, bakgrunn og rammer varierer, viser Dahl hvordan det foreligger en variasjon i hvilke temaer som skaper splid og diskusjon mellom elevene (2022, s. 2). Med utgangspunkt i informant 3 sin forklaring, synes noen emner å føre til engasjement, mens andre skaper mer sensitivitet og tilbakeholdenhet blant elevene. I lys av Habermas syn på offentlighet, kan dette forstås på den måten at det foreligger en grense mellom hva som offentlig kan tematiseres i klasserommet, og hva som tilhører den private sfære. Elevene virker å sette en grense for hvilke temaer som kan diskuteres i klassen, og hva som bør være forbeholdt den private sfære. Dette har blant annet gjort det vanskelig for lærerne å vite hva som er akseptabelt å diskutere åpent i klasserommet.

5.3.2 «Men jeg tror at jeg enda har til gode å oppleve at det er noen som diskuterer noe som er veldig sårt for dem».

Informantenes erfaringer tydeliggjør hvordan grensene mellom det offentlige og det private blir uklare når emner som involverer personlige erfaringer, tro eller følelser tas opp i klasserommet. Historier fra lærerne viser midlertidig at å diskutere temaer som kan være sårbare, eller nære elevene er vanskelig. Dette innebærer å diskutere temaer som kan oppleves

ubehagelige for elevene med bakgrunn i at de besitter ulike opplevelser og erfaringer. Dette synliggjøres når informant 4 forteller hvordan hun enda ikke har opplevd at elevene diskuterer temaer som står dem veldig nært, og som gjerne oppleves sårt for elevene.

Informant 4: Men jeg tror at jeg enda har til gode å oppleve at det er noen som diskuterer noe som er veldig sårt for dem. Jeg tror kanskje en del elever unngår emner som ligger de veldig nært.

Informant 4 opplever at elevene unngår diskusjonstemaer som ligger de veldig nært. I denne konteksten kan informant 4 sin beskrivelse av «sårt» knyttes opp mot følelsen av at noe oppleves privat, eller intimt. At elevene unngår temaer som ligger de nært kan dermed indikere at enkelte emner beskyttes fra offentligheten i klasserommet. Dette poenget blir understreket i en historie fra informant 4 som tar for seg en diskusjon rundt koranbrenning og hatefulle ytringer i en politikk-klasse.

Informant 4: Selv om jeg hadde en elev i fjor. Hun er muslim. Hun spurte meg om det var en hatefull ytring, å brenne en koran. For vi hadde gått gjennom paragraf 185 om hatefulle ytringer. Så derfor måtte jeg forklare henne at det ikke var det. At gud trenger ikke beskyttelse, men mennesker gjør. Så det var litt interessant. Men hun sa det ikke i klassen, hun sa det når vi var gått ut av timen. Ville ikke ta det opp i full klasse.

Det som gjør dette tilfellet interessant er hvordan den muslimske eleven valgte å ta opp problematikken kun for læreren, og ikke for de andre elevene da timen var avsluttet. Skillet mellom den private og offentlige sfære er riktignok kjennetegnet av forskjellige kommunikasjonsforhold (Habermas, 1996, s. 277). Eksempelet avbilder nettopp dette skillet mellom klasserommets offentlighet, og elevens private anliggende. Den muslimske eleven gjør i dette tilfellet et valg om å tematisere sine livserfaringer kun for læreren. Handlingen poengterer at hun gjør et skille mellom hva hun ønsker skal offentliggjøres i klassen, og hva som skal bevares privat mellom henne selv og læreren. Dette skaper med andre ord en forståelse for hvor grensen mellom klasserommets offentlighet, og elevenes privatliv går.

Informant 3 har på en annen side opplevd å diskutere temaer som kan oppfattes sårbare for noen elever. Likevel beskriver hun hvordan dette medbringer et ubehag hos elevene det gjelder.

Informant 3: Men det har hendt at vi har diskutert temaer som er veldig sårbare for noen. Og det er jo fordi elevene har ulike opplevelser og erfaringer. Og hvis jeg eller andre i klassen har visst hva de andre har blitt utsatt for, så har de opplevd det som ubehagelig.

Til tross for at informant 3 forteller at de kan diskutere sårbare emner i klasserommet, viser sitatet at det ligger et ubehag i dette. Dette kan sees i sammenheng med at elevene besitter sin egen livsverden, i form av opplevelser og erfaringer, noe informant 3 selv påpeker (Habermas, 1996, s. 274). Følgelig viser sitatet at sårbare emner gjerne oppleves for privat for klasserommets offentlighet. I likhet med historien til informant 4, viser empirien at temaer preget av høy emosjonell karakter, og som berører elevenes liv og identiteter på ulike måter, er temaer som oppfattes vanskelige å diskutere åpent i klasserommet. Informant 4 hadde selv spurt elevene om hvilke temaer de opplever som krevende å tematisere felles i klassen, og fikk dette som svar:

Informant 4: De nevnte abort, det kom kjapt, koranbrenning, og så kom innvandring.

Dette er også temaer de andre informantene i all hovedsak nevnte, og kan kategoriseres som kontroversielle (Gjerløw et al., 2013, s. 15). Spesielt temaer som nasjonalitet, religion og abort mener lærerne at elevene, samt de selv har vanskeligheter for å diskutere åpent i klasserommet. Også informant 1 beskriver hvordan noen temaer oppleves privat, og derav skal beskyttes fra offentligheten, som for eksempel klasserommet. På samme måte som informant 4, dukker også temaene abort og religion opp i hennes beskrivelse.

Informant 1: Jeg synes jo det er noen ting som er privat, som man ikke skal, som det ikke er lurt engang å på en måte expose, hva heter det på norsk, å brette ut i offentligheten. Sånne ting som aktiv dødshjelp er en ting, abort, og religion.

Dette er temaer informant 1 mener bør beskyttes fra offentligheten som klasserommet, og heller være forbeholdt den private sfæren. En viktig del av demokratiet er at det private kan vernes fra offentligheten (Habermas, 1996). På den måten synliggjør dataen balansegangen mellom å bearbeide private livshistorier i klasserommet, men samtidig skjerme det fra offentligheten. Gjennom konkrete historier fra lærerne blir det tydelig at denne balansegangen utfordres når diskusjoner vedrører temaer som abort, nasjonalitet og religion. I neste avsnitt ønsker jeg å ta for meg noen av de mest sentrale historiene tilknyttet disse temaene. Historiene synliggjør hvordan noen tematikker anses å tilhøre den private sfæren, da de

berører elevenes og lærernes liv på ulike måter. På den måten gir de et innblikk i hvordan det private møter det offentlige i klasserommet, og hvordan dette skillet blir utfordret i møte med følsomme og kontroversielle temaer.

5.3.2.1 Diskusjoner om abort

Abort er et tema som kan berøre elevenes og lærernes liv på ulike måter, og diskusjoner om abort kan dermed være følsomme (Gjerløw et al., 2013, s. 13). I den sammenheng er det spesielt to historier jeg ønsker å trekke frem fra intervjuene med informantene. Disse viser at abort er et tema som oppleves betent og vanskelig å diskutere i klasserommet, da det gjerne knyttes til elevenes, men også lærerens erfaringer, og personlige opplevelser på ulike måter. I den forbindelse ønsker jeg å trekke frem en historie fra informant 3 hvor de diskuterte abort i klassen. Historien viser hvordan abort gjerne oppleves som et privat anliggende i klasserommet.

Informant 3: Sånt at de senere årene har jeg lært meg til at hvis det er temaer som, hvis det er abort. Så ber jeg de alltid å liksom tenke over at det er et ømtålig tema. Og de ser liksom at 60% av de som sitter i klasserommet er jenter. Så de er klare over at. Og vi vet jo at flertallet av de som tar abort er ikke unge jenter. Men hvis de har gjort det kan det være veldig problematisk for de å høre at andre diskuterer det. Og også, fordi for noen kan det være en veldig vanskelig avgjørelse, mens andre har følt at de ikke har noe valg. Og da å sitte å høre at noen har en mening om hva du burde ha gjort kan være grådig provoserende, men og veldig sårende. (...) Men det tror jeg i de senere årene, opplever jeg nok oftere at elevene kan si sånn til meg: dette temaet var veldig vanskelig for meg. Og jeg vil ikke fortelle alt, men du forstår sikkert at jeg har opplevd noe som gjør at, ja. Og selvfølgelig, da burde jeg liksom tenkt og burde jo ha skjønt. Og de trenger ikke å fortelle alt, sant vel. Bare gi meg et hint, så skal jeg ja.

Eksempelet fra informant 3 viser spenningen mellom det offentlige i klasserommet og, det private anliggende. I denne sammenhengen antyder erfaringen at undervisningen kan komme i konflikt med retten til privatliv, og at denne utfordringen opptrer i møte med følsomme emner. Informant 3 utviser en forståelse for at bestemte emner kan oppleves sårt for enkelte elever med utgangspunkt i at de besitter ulike opplevelser og erfaringer. Diskusjoner om abort er nemlig nært knyttet den private sfæren da det berører personlige og følsomme valg og opplevelser (Gjerløw et al., 2013, s. 13). At informant 3 selv har opplevd at elever kommer bort i ettertid indikerer nemlig at ikke alle er åpne for å tematisere sine opplevelser felles i klasserommet. Slik setter enkelte elever grenser for hva de velger skal bli offentliggjort i klassen. På den måten synliggjør sitatet utfordringen med å navigere i følsomme emner i et fellesskap som klasserommet. Informant 3 indikerer at hun selv burde ha forstått dette, noe

som signaliserer at det er vanskelig å vite hvor grensene for hva som er akseptabelt å diskutere felles i klassen går.

At abort oppleves som et vanskelig tema hos informant 3, er hun derimot ikke alene om. En historie fra informant 1 viser også hvordan abort oppfattes som et betent tema i hennes klasse. En oppgave i tråd med læreplanen før 2020, innebar at elevene skulle presentere en nyhetssak i klasserommet med påfølgende diskusjon. I den forbindelse valgte en elev i en klasse hos informant 1 temaet abort. I likhet med informant 3 viser tilfellet hvordan undervisningen kommer i konflikt med elevenes, og lærernes personlige opplevelser.

Informant 1: Men samtidig så føler jeg og at det er noen temaer som blir for vanskelig å snakke om. Jeg husker jeg hadde en elev når vi skulle presentere nyhetssaker, så tok han for seg abort. Og kom fra et land der det var helt uhørt at abort skulle finnes i det hele tatt. Så han var veldig bombastisk imot abort. Og var fundamentalistisk på en måte. Det var jeg som hadde gitt dårlige instruksjoner da. Men han viste en video, og jeg burde stoppet den på en måte. Men han viste en skikkelig blodig video, tilfeldigvis var jeg også gravid selv når han viste videoen. Så det ble kjempeubehagelig. Det ble ubehagelig for meg, og det ble ubehagelig for veldig mange elever. Selv om enten man er for eller mot abort, så er det ikke noe fint å se på enten om man tenker at det er riktig eller feil. Og da ble jeg sånn, å det var så ubehagelig, og jeg tenkte aldri mer. Skal aldri mer diskutere abort liksom. Det får de ta på fritiden.

Det som gjør dette tilfellet unikt, er hvordan informant 1 selv var gravid på det tidspunktet denne presentasjonen om abort fant sted. At eleven presenterer abort på denne måten blir dermed hardt slått ned av informant 1, da hun i denne settingen knytter sterke følelser til temaet. Følelsen av intimitet tilhører midlertidig den private sfære (Habermas, 1996, s. 271). Dermed knyttes følelsen av ubehag i denne situasjonen til at noe gjerne oppleves skjørt og privat. Dette understrekes i informant 1 sin uttalelse om at temaet ikke tilhører klasserommet, men heller fritiden. Derav karakteriserer hun abort som et tema som bør voktes fra klasserommets offentlighet. Som en følge av denne erfaringen forteller informant 1 hvordan tanken om å aldri mer diskutere abort oppstod. Erfaringen kan dermed være et eksempel på hvordan lærere ønsker å unngå kontroversielle temaer i frykt for at diskusjoner skal komme ut av kontroll, eller for at de kan virke støtende (Dahl, 2022, s. 6). Som et resultat valgte informant 1 å stoppe presentasjonen da den var ferdig.

Informant 1: Jeg blåste det jo av når det var ferdig. Og de som hadde litt mer innsikt, så jo at dette var et meget dumt tema å snakke om når jeg var gravid sant. Og jeg tror

jo også at noen andre av elevene opplevde det som ubehagelig. Og på en måte ikke ville snakke om det. Den videoen var støtende på en måte, den ville vært støtende for veldig mange i klasserommet, så jeg syns jo på en måte at det må være en grense og for en diskusjon da. Skal det være lov å si så eksplisitt. Men i ytringsfrihetens navn skal det vel være lov å si alt, men jeg vet ikke. Jeg synes hvert fall at det ble helt feil i klasserommet.

Informant 1 er ikke alene om å oppleve dette som en ubehagelig situasjon. Hun forteller også hvordan de andre elevene så dette som støtende. Å presentere abort på denne måten oppfattes dermed som en fremstilling som ikke hører hjemme i klasserommet. På den måten tydeliggjør eksempelet en situasjon hvor elevene og lærerne står ovenfor kompleksiteten med å skille mellom hva som anses som privat, og det som er relevant for undervisningsmiljøet. I denne situasjonen valgte informant 1 tvert om å stoppe situasjonen, da både hun selv som gravid, samt de andre elevene opplevde dette som uønsket. Hun er nemlig tydelig på at hun ikke ønsker at elevene skal føle at det er ubehagelig å være i hennes skoletimer. Med bakgrunn i dette bevitner erfaringen at eleven som viste videoen gikk over grensene til både hun selv, men også de andre elevene. Til tross for dette synes informant 1 det er vanskelig å vite hva som skal være lov å trekke inn i den offentlige samtalen i klasserommet. I sin helhet reflekterer eksempelet hvordan skillet mellom det offentlige og det private i klasserommet til tider blir diffust.

5.3.2.2 Diskusjoner rundt nasjonalitet, etnisitet og religion

I intervjuene med lærerne blir det også kjent at grensen mellom klasserommet som offentlig sfære, og den private sfæren blir utfordret i diskusjoner omkring nasjonalitet, etnisitet og religion. Informantene knytter utfordringen til opplevelsen av at de aldri helt sikkert vet hva som befinner seg i klasserommet. Likevel gir historiene innblikk i hvordan private livshistorier som deles i klasserommet, kan bidra til økt forståelse for andres perspektiver og opplevelser. I tilknytning til dette viser informant 1 hvordan hun har hatt elever fra Etiopia og Eritrea i samme klasse, samt elever med tilknytning til Russland og Ukraina i sin nåværende klasse. Dette beskriver hun derimot som problematisk.

Informant 1: Jeg hadde elever fra Etiopia, Eritrea for eksempel. Og det var problematisk, og for så vidt nå og. Nå har vi Russland, Ukraina sant. Vi har noen klasser med elever fra begge de stedene, og da kan jo det bli problematisk.

Opplevelsen av å ha elever fra Etiopia og Eritrea, og Russland og Ukraina oppleves vanskelig. Hvorfor hun har denne tilnærmingen er derimot interessant. Med tanke på konflikten som

utspiller seg mellom Russland og Ukraina, forteller informant 1 hvordan hun opplevde at eleven fra Russland valgte å ikke være åpen om sin nasjonalitet. Dette ble ikke kjent for informant 1 før hun leste en tekst i det ene faget hennes, hvor eleven fortalte om sin bakgrunn med russiske foreldre.

Informant 1: Jeg opplever at den klassen der jeg har en fra Ukraina og Russland, han som har russisk foreldre da, tydeligvis ikke har sagt det høyt. Det var en tekst de skulle skrive til meg, om å bli kjent og hvor de kom fra. Og da kom det frem. Jeg hadde aldri tenkt på det hvis ikke, og jeg har aldri hørt det. Så man holder kanskje profilen litt lavt hvis man kommer fra Russland disse dager.

Nasjonalitet kan i høy grad oppfattes som et offentlig tema. Som følger er informant 1 sin opplevelse et godt eksempel på hvordan private fortellinger blir offentlig relevante, i dette tilfellet i klasserommet. I den hensikt virker informant 1 sin erfaring å være et tilfelle av «private problems» «public issues» (Habermas, 1996, s. 279). Eleven tematiserer sin individuelle erfaring knyttet til nasjonal identitet som en større samfunnsmessig kontekst. Å reflektere over den personlige erfaringen med russiske foreldre kan dermed bidra til den offentlige samtalen, ved å gi elevene mulighet til å se på nasjonalitet ikke bare som en privat bekymring, men også som en del av en større samfunnsmessig samtale om identitet og inkludering. Når det er sagt velger eleven likevel å holde profilen lavt. Informant 1 knytter dette til elevens frykt for å bli «uglesett».

Informant 1: Han er vel redd for å bli uglesett på en måte. Det er jo ikke så rart hvis man tenker hva media snakker om Russland i disse dager.

Med utgangspunkt i hvordan vi snakker om Russland, synes eleven å ha en skam tilknyttet sin identitet, til tross for at han har en positiv opplevelse med å ha russiske foreldre. I krisetider har gjerne mennesker behov for å skjule sin identitet. Eksempelet tydeliggjør dermed viktigheten av at private livshistorier blir bearbeidet offentlig, som for eksempel i klasserommet. Ved å utveksle perspektiver kan man få økt innsikt i andre personers verdensbilde, og slik gjøre dem mindre truende og mer forståelige (Iversen, 2014, s. 13). På den måten kan man unngå stereotypier og fordommer, noe informant 1 indikerer kan ha fare for å oppstå her. Følgelig understreker dette eksempelet nettopp skolens rolle i lære elevene å vise åpenhet, respekt og toleranse, for å motvirke fiendtlige holdninger. Til sammen vil dette bidra til konstruksjonen av gode uenighetsfellesskap.

I tråd med denne historien trekker informant 1 frem hvordan hun synes det er utfordrende å vite hvor grensene går, for hva som er akseptable fremstillingsmåter i klasserommet, og samtidig skape engasjement som kan bidra til diskusjoner hvor nettopp ferdigheter knyttet til den demokratiske personligheten kan utvikles. Dette oppfattes som en vanskelig balansegang.

Informant 1: Men jeg synes det er en vanskelig balansegang sant, for man må jo noen ganger provosere for å få de til å tenke, for å engasjere de da. Men det kan være litt vanskelig å finne den balansen. Og sånn blir det for elevene og hvis de skulle utbrette alle sine personlige meninger. Det ville blitt for privat på en måte. Men det kan være en kinkig balansegang på en måte. For synes det er positivt at man kan diskutere politiske meninger for eksempel. Men jeg synes jo ikke at man skal bli presset til å si hvilket politisk parti man stemmer på for eksempel.

Med dette ser informant 1 viktigheten av å slenge ut påstander som tydelig er kontroversielle for å engasjere elevene, og slik la private livshistorier bli offentlig relevante. Derav trekker hun frem det positive ved å for eksempel diskutere politiske meninger i klasserommet. Til tross for dette ønsker hun ikke å trosse elevenes private grenser, og eventuelt støte dem. Som en konsekvens av dette står hun ovenfor utfordringen med å vite hvor grensene går i å beskytte enkeltindivider, men samtidig ivareta fellesskapets engasjement. Utfordringen refererer dermed til det dobbeltydige ved det private. På en side skal det private vernes fra offentligheten, noe som er en viktig del av demokratiet. På en annen side er diskusjoner som bare bruker systembegrepet lite demokratiske. I sin helhet utgjør dette det hun beskriver som «en kinkig balansegang». Angivelig er balansegangen informant 1 skisserer, også synlig hos informant 8 i hans beskrivelse av hvordan han gjennomgår Midtøsten-Palestina konflikten i historiefaget.

Informant 8: Ikke at dette er en stor ting, men vi er i historiefaget gjennom Midtøsten og Palestina. Og det er jo prosentvis ganske mange israelvenner og i de klassene. Så det er jo litt touchy tematikk, eller kan være av og til. Så derfor har jeg tenkt litt rundt det. Og til tross for det så klarer vi å unngå å såre de. Men du må liksom utfordre de og sette ting på spissen, og si at nå har dere lov til å være uenige med meg.

Informant 8 beskriver at konflikten mellom Israel og Palestina kan være en «touchy» tematikk ettersom at han vet at klassen prosentvis har ganske mange israelvenner. Han gir dermed uttrykk for at konflikten berører livene til enkeltelever, og av den grunn ønsker han å unngå å såre dem i måten han presenterer temaet i klassen. Likevel påpeker han hvordan han setter ting på spissen, etter ønske om å fremprovosere uenighet. Informant 8 oppfordrer i dette tilfellet elevene til å reflektere over hvordan deres personlige erfaringer rundt religion kan

bidra til den offentlige samtalen. Med bakgrunn i dette gir eksempelet også et bilde på balansegangen mellom å engasjere og provosere til diskusjon, men likevel unngå å såre og respektere privatlivets grenser. Følgelig belyser informant 8 sin erfaring hvordan grensene mellom det private, og det offentlige blir uklare når emner som involverer personlige erfaringer, følelser eller tro tas opp i klasserommet. På samme måte trekker informant 10 frem hvordan konflikten mellom å fyre i gang diskusjoner, samtidig bevare respekten for enkeltelever dukket opp i en diskusjon om hvorfor det er galt å si n-ordet.

Informant 10: At noen kan reagere på en måte personlig på det, på en måte som jeg ikke nødvendigvis ønsker. For jeg ønsker å ha en prinsipiell diskusjon. Og at de da også kan mene at jeg er respektløs, at jeg mobber de. De har jo dette vernet mot å bli mobbet av lærere. Det er jo krenket det står faktisk. De bruker jo det begrepet. Og da blir man jo litt redd for at selv om intensjonen ikke er det, at tar man opp tematikk kanskje fordi man prøver å fyre i gang. At de føler at det er respektløst. Så det har jeg kjent at jeg har blitt mer var på egentlig. For de kan reagere så veldig sterkt. Og så tenker jeg at jeg ikke ønsker at de skal føle seg krenket.

Informant 10 er tydelig på at måten hun presenterer kontroversielle problemstillinger for elevene, er ment for å provosere, og slik invitere elevene til diskusjon. Diskusjoner rundt n-ordet kan dermed være en måte å bruke kontroversielle politiske problemer som offentlige retningslinjer, for å adressere offentlige problemer (Hess, 2009, s. 5). Likevel opplever hun at enkeltelever kan reagere på en personlig måte. At informant 10 forteller at elever kan reagere sterkt, knytter hun til hennes opplevelse av at elever begynte å gråte i diskusjonen som omhandlet bruken av n-ordet. Som et resultat strider ønsket om å fyre i gang diskusjoner mot faren for å såre eller krenke elevene. Alt i alt gjenspeiler utfordringen med å håndtere personlige opplevelser i et fellesskap det diffuse skillet mellom det offentlige og det private i klasserommet.

5.3.3 Avslutningsvis

I dette analysekapittelet har jeg søkt å vise hvordan lærerne opplever det vanskelig å balansere forholdet mellom oppmuntring til åpenhet og engasjement, samt unngå å støte elevene i diskusjoner omkring følsomme temaer. Kapittelet reflekterer dermed tvetydigheten vedrørende det private. Diskusjoner avhenger av private livshistorier, samtidig som det private er vernet fra innsyn (Habermas, 1996). Lærerne er opptatt av å legge opp til felles diskusjoner i klassen, og derav legge til rette for et inkluderende og åpent diskusjonsklima hvor elevenes livserfaringer kan komme til uttrykk. En sentral del av dette er å se lærernes

rolle som uenighetsarkitekter med kontroversielle problemstillinger som verktøy til å få i gang diskusjoner. Ved å fungere som motparten i diskusjoner bidrar lærerne til å nyansere synspunkter, og slik formes rammene for diskusjon i klasserommet. Til tross for dette viser empirien at ikke alle temaer fenger elevene i like stor grad, noe som resulterer i at lærerne klassifiserer diskusjonene som «temaavhengige». Ved å trekke tråder fra Habermas offentlighetsteori, viser dette at elevene, samt lærerne trekker et skille mellom klasserommets offentlighet, og den private sfære. Dette blir videre tydeliggjort gjennom informantenes erfaringer, og historier omkring diskusjoner av kontroversiell karakter. Her påpeker lærerne hvordan enkelte temaer bringer frem sterke følelser ettersom at elevene, samt lærerne selv besitter ulike erfaringer og opplevelser. Av den grunn beskriver lærerne vanskeligheten med å navigere i følsomme emner i et fellesskap som i klasserommet. Dette kommer spesielt til syne i lærernes historier om diskusjoner rundt abort, religion, etnisitet og nasjonalitet. Med utgangspunkt i dette viser lærernes erfaringer hvordan skillet mellom klasserommets offentlighet, og det private blir utfordret i diskusjoner knyttet til kontroversielle temaer. I sin helhet bidrar dette til å skape en utfordrende balansegang mellom klasserommets offentlighet, og elevenes og lærernes privatliv.

5.4 Analyse: Gylne øyeblikk

Til tross for utfordringene lærerne beskriver i de overnevnte kapitlene, tilsier noen av historiene deres at de likevel opplever det jeg her har kalt for gylne øyeblikk. Disse øyeblikkene er tilfeller med aktiv deltakelse hvor elevene utviser en form for nysgjerrighet og engasjement, samt at diskusjonen har en saklig, åpen, tolerant og reflektert tone. På den måten er dette tilfeller hvor betingelsene for et levende diskusjonsklima i klasserommet tilsynelatende virker å være oppfylt, og er et ideal lærerne søker å realisere. Som følger er dette øyeblikk som gir klasserommet en dypere mening hvor elevene opplever å få bedre innsikt og opptrening i diskusjon, og derav være deltakere i det levde demokratiet.

5.4.1 «Det er jo det at hvis de våger å hive seg på, våger å være uenige. Og det oppnår vi tidvis»

Sentralt i tolkingen av de gylne øyeblikkene er lærernes forståelse for, og erfaring av de gode diskusjonene i klasserommet. Fremtredende er lærernes felles opplevelse av elevenes aktive deltakelse, saklighet, toleranse og respekt i disse øyeblikkene. Dette er karakteristikkene informant 1 trekker frem i hennes opplevelse av et bra diskusjonsklima i klasserommet. Her står særlig idealet aktiv deltakelse i sentrum.

Informant 1: Et bra diskusjonsklima er et der alle er med, og engasjerte, og alle tørr å si noe uten at de er så redde for å bli vurdert, hverken av meg eller av de andre. At de liksom ikke blir dømt av de andre i klassen.

Informant 1 illustrerer hvordan hun i øyeblikk hvor elevene aktivt deltar i meningsutveksling med hverandre, opplever det hun beskriver som et bra diskusjonsklima. I tillegg anser hun det at elevene ikke dømmer hverandre i disse situasjonene som et kjennetegn på en god diskusjon. Derav foreligger det også en respektfull og tolerant tone over de gode diskusjonene. Karakteristikkene aktiv deltakelse, respekt og toleranse skinner gjennom i svarene til de fleste informantene, til tross for at de beskriver det på noe ulike måter. Med utgangspunkt i dette ble informantene spurt hvor ofte de opplever det de beskriver som et bra diskusjonsklima. Svarene lærerne gir meg demonstrerer at dette finner sted tidvis, og er mer eller mindre forbeholdt bestemte øyeblikk. På følgende måte trekker informant 8 frem dette poenget ved å fortelle hvordan diskusjoner tidvis kan bygge seg opp ved at flere elever hiver seg på. Han trekker frem, i likhet med informant 1, idealet aktiv deltakelse i sin beskrivelse.

Informant 8: Det er jo det at hvis de våger å hive seg på, våger å være uenige. Og det oppnår vi tidvis. (...) Men det bygger seg opp at flere diskuterer, og ikke at det bare er enighet, og så sier det stopp. Men at det fortsetter, og det gjør det av og til.

Informant 8 understreker hvordan han i relativt forsiktige klasser, kan oppleve tilfeller hvor elevene tørr å engasjere seg i meningsutveksling felles i klassen. At dette finner sted «tidvis» derimot, skaper grunnlag for å kalle disse tilfellene for gylne øyeblikk. Dette er øyeblikk hvor elevene tørr å bryte meninger, og det foreligger en aksept for uenighet. Det vil si at elevene tar ansvar for å bringe frem sine meninger i fellesskapet. Derav virker de gylne øyeblikkene å være tilfeller hvor elevene glimter til, og riktignok opplever det Dewey beskriver som en felles kommunisert erfaring. Dette poenget fremheves i en diskusjon om Rodney King saken i en klasse til informant 2. På samme måte som informant 8, er disse øyeblikkene kjennetegnet av aktiv deltakelse og aksept for uenighet.

Informant 2: Det var senest igår. Jeg kan se at de kan samle seg litt i grupper og diskutere det vi opplevde. At man faktisk kan ha en samtale om det var rett eller galt. Dette var spesifikk situasjon med Rodney King saken hvor det var litt sånn: jo, men dette var en person som har sittet inne og som kjørte 180. Hvor de nyanserer litt og frem og tilbake. Denne oppførselen i forkant, er volden da rettferdiggjort, nei kanskje den ikke er rettferdiggjort. Og kanskje den er litt formildet. Og dette er elever som jeg har opplevd tidligere har vært veldig fasit-svarete som jeg ser. Og de holder seg siviliserte, og var tydelig venner gjennom hele samtalen, og var tydelig venner i timen igjen etterpå. Og dette var et par av de som sa i fra og som gikk motstrøms, og er av de forsiktige typene som kanskje ville vært stille hvis man ser at min mening ikke er akseptert. Så det følte som om det var litt mer åpnet opp for ulike stemmer da.

Tilfellet informant 2 beskriver kan forstås som et gyllent øyeblikk gjennom hans opplevelse av at elevene turte å delta i meningsutveksling med hverandre. Jeg biter meg spesielt merke i hvordan denne diskusjonen åpnet opp for ulike stemmer, og derav ulike erfaringer. Følgelig viser dette hvordan gylne øyeblikk med gode diskusjoner utgjør et forum for felles kommunisert erfaring. Elevene får opptrening i diskusjon gjennom mot til å stå i uenighet. Som Iversen presiserer, åpner dette opp for brudd og nytenkning (Iversen, 2014, s. 138). Øyeblikket informant 2 beskriver er dermed knyttet til opplevelsen av levd demokrati i skolen. I tillegg virker diskusjonen å ha en saklig og respektfull tone, noe som skinner gjennom i hans beskrivelse av hvordan elevene både var venner gjennom samtalen, og i etterkant av diskusjonen. Informant 2 bruker ord som «siviliserte» i sin beskrivelse av elevene, noe som indikerer at det foreligger en høflig, respektfull og ydmyk tone over diskusjonen. Tilsvarende har informant 3 en lignende erfaring fra en diskusjon om

kjønnskvolterung i utdanning. I likhet med informant 2, trekker også hun frem idealet aktiv deltakelse i hennes opplevelse av det hun beskriver som en gøy diskusjon.

Informant 3: Men når vi diskuterte sånn kjønnskvolterung innen utdanning. I den ene klassen da så var alle guttene imot kjønnskvolterung inne på studier, spesielt på ingeniørstudier som er på NTNU og sånt. Og de var helt harniske over det, fordi de hadde lest om en som hadde byttet kjønn til jente og som kom inn. Så de synes liksom at dette systemet her fungerer ikke i praksis. Mens jentene argumenterte jo, og viste jo at det fungerer i praksis for vi har jo flere jenter på disse studiene nå enn tidligere. Og da var det flere jenter som aldri deltar i diskusjoner, men som da satt og googlet og kom opp med statistikk. For det er ikke så mange studier som mange av disse guttene mente da som hadde kjønnskvolterung av jenter. Og da kom disse jentene med tall på hvor kraftig reduserte de var blitt, fordi det ikke var behov for kjønnskvolterung for å utjevne lenger. For å vise at det faktisk nytter. (...) Det var en veldig kjekk diskusjon. For da tror jeg veldig mange av de jentene som tar realfag, for der er det kanskje sånn at noen av de jentene ikke deltar veldig mye i diskusjonene. Og da var de kjempe på. Så det var jo gøy.

Informant 3 poengterer at dette var en kjekk diskusjon med bakgrunn i at elevene uttrykte et engasjement. Dette kommer til syne gjennom elevenes deltakelse. Informant 3 understreker at elever som generelt ikke deltar mye i diskusjoner også involverte seg i dette tilfellet. Derav utgjør dette et gyllent øyeblikk hvor elevene aktivt gjør søken etter argumenter, og slik deltar i reflekterende tenkning, og er deltakere i et forskende fellesskap. Nettopp på denne måten gis klasserommet en dypere mening, da de gylne øyeblikkene virker å være tilfeller hvor klasserommet fungerer som en liten republikk. Opplevelsene av de gylne øyeblikkene underbygger med andre ord påstanden om at klasserommet utgjør et viktig lokalsamfunn, slik Dewey beskriver det (Bernstein, 2006, s. 197). Gjennom aktiv deltakelse utforsker elevene ulike ståsteder, og inngår dermed i en kreativ prosess hvor de kan oppleve å utvide sine perspektiver og synspunkter. Denne kreative prosessen vil jeg se nærmere på i neste avsnitt.

5.4.2 En kreativ prosess

Med utgangspunkt i idealet aktiv deltakelse, skapes en kreativ prosess i klasserommet gjennom elevenes nysgjerrighet, eksperimentering og refleksjon i disse øyeblikkene. Disse karakteristikkene er også sentrale elementer i lærernes beskrivelser av et bra diskusjonsklima, og kommer i tillegg til syne i informantenes historier av gode diskusjoner. Både lærernes beskrivelser, og fortellinger av de gode diskusjonene, viser at dette er tilfeller hvor elevene opplever å få økt innsikt i ulike temaer gjennom utforskning og refleksjon. Denne prosessen

vektlegges i informant 3 sin skildring av det hun opplever som et bra diskusjonsklima i klasserommet.

Informant 3: Et bra diskusjonsklima. Når de tør å si hva de mener, samtidig lytte til de andre. Og når de da svarer på andre sine argumenter, og har reflektert inn i sitt utgangspunkt eller standpunkt, om det da kan endres for eksempel. Eller om det da får en dimensjon eller et nytt perspektiv på det. Fordi jeg tror jo at poenget med diskusjoner er at man skal få litt utvidede perspektiver, og at en og skal øve seg på det å vise respekt og toleranse for andre mennesker, men samtidig hele tiden få utvide sin egen horisont. Så hvis en klarer og tør å gjøre det, da blir jeg imponert.

Sentralt i informant 3 sin erfaring av et bra diskusjonsklima er hennes opplevelse av elever som tør å eksperimentere og reflektere. Dette er egenskaper Dewey vektlegger i hans forståelse av kreative demokratier. Som følger påpeker hun hvordan elevene i disse øyeblikkene opplever å «utvide sin egen horisont». Informant 3 sin opplevelse av gyldne øyeblikk med gode diskusjoner er dermed knyttet til en prosess av kreativitet. Dette er en prosess hvor elevene gjennom samarbeid og kommunikasjon med andre mennesker kan oppleve å berike sine egne livserfaringer (Bernstein, 2006, s. 201). I den sammenheng ønsker jeg å trekke frem en historie fra informant 10 om en diskusjon omkring Israel-Palestina konflikten i den ene historien og filosofi klassen hennes. Historien viser hvordan gyldne øyeblikk med aktiv deltakelse fører til en kreativ prosess med mulighet for økt innsikt.

Informant 10: Flere deltok. Og de spurte mer. De lurte på ting. For de hadde ønsker, for de var usikre på noe. Hvis de vil ha en mening og mangler litt informasjon, da tenker jeg at det er godt at de spør om det. For da tenker jeg at de på en måte engasjerer seg i det, og ønsker å gjøre seg opp en mening, men de mangler på en måte bit informasjon da. Men det var flere som deltok, og de var litt sånn frem og tilbake. Litt sånn kanskje det, eller kanskje det. At de ble litt reflekterte over, på den siden forstå det, det har jeg ikke tenkt over. Spesielt når de sier ting som at: åh, jeg ble bevisst på ting jeg ikke var bevisst på tidligere. Så tenker jeg at da er det vellykket på en måte, uansett hva de faller ned på av en konklusjon i en diskusjon. Hvis de på en måte blir bevisst på nye ting, da er det vellykket da.

Informant 10 vektlegger faktorene deltakelse, engasjement, refleksjon og nysgjerrighet i begrunnelsen på hvorfor dette var en bra diskusjon. Elevenes engasjement kommer til uttrykk i form av spørsmålstilling, noe som utviser en form for nysgjerrighet, og et ønske om forståelse. På den måten opplever elevene å få innsikt i temaet gjennom eksperimentell læring i et forskende fellesskap. I lys av Dewey skapes et rom for kreativ tenkning gjennom aktiv deltakelse i klasserommet. Dette blir synlig gjennom informant 10 sin opplevelse av at

elevene i disse øyeblikkene opplever å bli bevisst på ting de tidligere ikke var bevisste på. Derav kan dette kategoriseres som et aha-øyeblikk som har oppstått som en følge av at kreativiteten får blomstre. Opplevelsen viser dermed at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling med andre, og at dette er en aktiv prosess. Følgelig vil den kreative prosessen bane vei for skoleklassens felles mål, nemlig å lære mer (Iversen, 2014, s. 14). Slik bevitner dette at elevene dannes gjennom nysgjerrighet, aktivt engasjement, og eksperimentering i et fellesskap som klasserommet. Informant 8 har i den forbindelse en lignende erfaring når han presenterer en diskusjon omkring Russland-Ukraina konflikten fra en historietime. Dette er i utgangspunktet et vanskelig tema å håndtere både for han selv, og elevene, men denne gangen utviste elevene en nysgjerrighet i møte med temaet.

Informant 8: Men det som foregår nå er de litt redde for. For eksempel med å løfte noen tall på at det er vanvittig mye korrupsjon i Ukraina. Hvorfor hører vi ikke mer om det. Jaja, men det kan ikke være verre enn Russland. De er skikkelige folk, mens Russland er galne. Få litt nyanser i dette. Og da graver de litt, og spør. Selv om det ikke er så akademisk høyt nivå på alt, så ender vi opp med noe som er bygget på fakta da. Det gjør vi.

På samme måte som informant 10, opplever informant 8 at elevene uttrykker et engasjement og nysgjerrighet ved at de stiller spørsmål, og ønsker å gå i dybden på temaet. Videre i intervjuet er informant 8 opptatt av å presisere hvordan kontroversielle problemstillinger kan trigge elevene, og åpne opp for diskusjon. Derav kaster hans opplevelse lys på hvordan kontroversielle problemstillinger også har evnen til å la elevene oppleve levd demokrati i skolen (Breivega et al., 2019, s. 22). I dette tilfellet synes bruken av kontroversielle problemstillinger å vekke en nysgjerrighet og interesse hos elevene. Til tross for at han forteller at diskusjonen ikke er på så akademisk høyt nivå, viser han likevel at diskusjonen er bygget på fakta. Dette indikerer at elevene gjennom en kreativ prosess styrt av utforskning og nyansering, bygger kunnskap som de videre kan anvende i diskusjoner. Ikke minst gir dette uttrykk for at diskusjonen virker å være fri fra demagogiske virkemidler, og elever som bygger på feilaktige fakta. Som et resultat bidrar de gyldne øyeblikkene til å skape myndige, modne og ansvarlige medlemmer av et demokratisk samfunn.

Danningsprosessen informantene har beskrevet, er videre synlig i en historie fra informant 4. Denne historien skiller seg derimot fra de andre på den måten at den kreative prosessen her er knyttet til en oppgave hvor elevene eksplisitt ble bedt om å komme frem til en felles uttalelse. Oppgaven er tilknyttet politikkfaget, der poenget med øvelsen var å vise at politikk er

kompromisser. Gjennom diskusjon klarer elevene riktignok å inngå kompromisser gjennom eksperimentering og meningsbrytning i et fellesskap. I den forbindelse forteller informant 4 hvordan dette er den ene positive erfaringen hun har hvor kriteriene for et bra diskusjonsklima synes å være oppfylt. Erfaringen ble beskrevet på følgende måte:

Informant 4: For eksempel jeg har noen øvelser i politikken der de skal gjøre seg opp en mening på egenhånd om et emne, så bli presset sammen og så skal de komme til en felles uttalelse. Og da må de jo brytes med andre. Da får de jo brutt meningene sine. Så hvis de da på en måte klarer å komme med en felles uttalelse. Det er jo noen grupper som absolutt ikke gjør det, og som nekter å komme med på premissene på en måte. Så det har jeg jo testet litt grann ut. Og hvis de tør det å gi slipp på egne meninger, og kunne høre på det beste argumentet. Da er jeg fornøyd. Jeg har opplevd det en gang til nå i politikk.

I uttalelsen presiserer informant 4 hvordan hun opplevde at elevene, gjennom meningsbrytning, klarte å komme frem til en felles uttalelse. Som informant 4 understreker, gav elevene slipp på meningene sine, og lot kraften av det bedre argument ligge til grunn i diskusjonen ovenfor bruk av manipulasjon, eller andre maktmidler. Dette krever med andre ord en evne til å eksperimentere, reflektere og mot til å endre mening i lys av nye erfaringer og opplevelser (Bernstein, 2006, s. 201). Elevenes vilje og evne til å inngå kompromisser kan dermed gjenspeile den kreative og demokratiske personligheten ettersom at elevene i dette øyeblikket tørt å være fleksible, feilbare og eksperimentelle. Som følger viser erfaringen hvordan den demokratiske ethosen blir styrket i de gylne øyeblikkene med kreative individer i klasserommet.

5.4.3 Avslutningsvis

Gjennomgående i dette kapittelet er lærernes erfaringer av de gylne øyeblikkene med gode diskusjoner i klasserommet. Disse øyeblikkene blir skapt når elevene aktivt deltar, og engasjerer seg i meningsutveksling med sine medelever på en respektfull, åpen og tolerant måte. Historiene til lærerne viser at elevene i disse øyeblikkene utveksler perspektiver, synspunkter og ulike meninger i et forskende fellesskap, noe som riktignok styrker den demokratiske ethosen. De gylne øyeblikkene med gode diskusjoner er dermed et forum for en felles kommunisert erfaring. Følgelig får klasserommet en dypere betydning da det dette utgjør tilfeller hvor det fungerer som en liten republikk. Med dette virker Deweys syn på demokratisk dannelse som en prosess med samarbeid og aktiv deltakelse å harmonere godt med de gylne øyeblikkene med gode diskusjoner i klasserommet. Gjennom aktiv deltakelse

inngår elevene i en kreativ prosess ved at de utviser en form for nysgjerrighet, refleksjon og eksperimentering. Informantenes fortellinger viser at dette bidrar til økt innsikt, da elevene opplever å utvide sine tolkninger og perspektiver i disse øyeblikkene. Naturligvis understrekes Iversens poeng med å se klasserommet som et uenighetsfellesskap hvor belønningen for en diskusjon ikke er enighet, men heller nytenkning (Iversen, 2014, s. 138-139). Kombinasjonen av aktiv deltakelse, refleksjon, nysgjerrighet og eksperimentering kaster dermed lys på hvordan levd demokrati finner sted i klasserommet. Av den grunn har dette kapitlet vist viktigheten av de gylne øyeblikkene med gode diskusjoner for elevenes danning til modne demokratiske borgere.

6.0 Avsluttende oppsummering

I denne studien har jeg kastet lys over følgende problemstillingen: *Hvilke erfaringer har lærere ved videregående skole med klasserommet som et offentlig rom (uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk), og et sted for meningsutveksling?* Med dette som utgangspunkt har jeg undersøkt fenomenet: diskusjoner i klasserommet. Målet med analysen har dermed vært å få kunnskap gjennom 10 læreres observasjoner og fortolkninger av dette. Med grunnlag i empirien har dette resultert i fire overordnede kapitler som belyser lærernes opplevelser rundt plenumsdiskusjoner i klassen på ulike måter. På bakgrunn av dette har jeg søkt å forklare funnene i lys av teori som kan si noe om klasserommet som et offentlig rom. Dette har resultert i et teoretisk rammeverk som gjør det mulig å skille fenomener i ulike kategorier. Som følger har jeg belyst hva som ligger i et velfungerende uenighetsfellesskap, offentlig sfære, og liten republikk, samt hva som må gjøres for å etterleve dette i klasserommet. Ved å sammenligne informantenes beskrivelser, og tolke dem i tråd med teoretiske perspektiver, sitter jeg igjen med en innsikt i lærernes erfaringer med elevenes deltakelse, og saklighetsnivå i diskusjoner, det diffuse skillet mellom det offentlige og det private i klasseromsdiskusjoner, samt gyldne øyeblikk med gode diskusjoner i klasserommet. Til sammen har dette bidratt til en helhetlig og fyldig beskrivelse av klasserommet som en demokratisk danningsarena.

Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg oppsummere studiens hovedfunn i tråd med oppgavens teoretiske rammeverk eller perspektiv. Derav sikter denne delen av oppgaven å besvare oppgavens problemstilling. Påfølgende vil jeg vise denne studiens implikasjoner for videre forskning.

6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Kapittelet *Både og* tar for seg en generell beskrivelse av diskusjonsklimaet i klasserommet. Gjennomgående i lærernes beskrivelser av diskusjonsklimaet i klasserommet er nemlig deltakelsesaspektet. Kapittelet fremhever dermed lærernes to-delte erfaring av elevenes deltakelse i felles diskusjoner i klassen. Empirien viser at lærerne både opplever «forsiktige» og «tause» klasser, men også mer «livlige» og «engasjerte» klasser. Denne distinksjonen understreker dermed hvordan lærerne av og til opplever et uenighetsfellesskap, en offentlig sfære og liten republikk i klasserommet, og andre ganger ikke med utgangspunkt i

deltakelsesaspektet. I den forstand knyttes erfaringen av «forsiktede» klasser til lærernes opplevelse av elevenes lave deltakelse i plenumsdiskusjoner. I disse klassene foreligger det ikke en felles kommunisert erfaring i den grad lærerne ønsker det, noe som gjør at de har dårlige erfaringer med diskusjoner i disse klassene. Ved å forstå klasserommet som en del av sivilsamfunnet, avhenger en levende debatt i klasserommet av elevenes stemme (Eriksen & Weigård, 2014, s. 69). Derav sås det tvil om hvorvidt det egentlig eksisterer et uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk i klasserommet her. Som følger trekker lærerne frem bruken av gruppediskusjoner i de stille klassene. Det vil si at klassen brytes ned i mindre fellesskap, noe som gir en forståelse for gruppene som halvveis offentlige sfærer. Empirien tydeliggjør at dette har en positiv effekt ettersom at lærerne opplever at elevene i større grad deltar i meningsutveksling med hverandre i grupper. Dette kan med andre ord være en måte å senke terskelen for å delta i diskusjoner i klasserommet (Dahl, 2022, s. 2). Som et resultat er dette en viktig metode i klasser med lav deltakelse i felles klasseromsdiskusjoner.

På en annen side viser datamaterialet at forsiktede og tause klasser ikke alltid er tilfellet. Noen av lærerne har opplevelser som tilsier at de har mer «livlige» og «engasjerte» klasser. Dette kobles til informantens erfaring av høy deltakelse i plenumsdiskusjoner. Disse klassene er dermed kjennetegnet av elevenes vilje, og evne til å gå i dialog med andre til tross for uenighet. Derav foreligger det et større potensial i å forstå klasserommet som en liten republikk, uenighetsfellesskap og liten offentlig sfære i disse tilfellene.

Et interessant funn i denne sammenhengen er derimot hvordan de «livlige» og «aktive» klassene har en overvekt av gutter. Følgelig understreker dette at guttene tørr å være eksperimentelle, feilbare, åpne og nysgjerrige. Funnet styrkes ytterligere gjennom informant 4 sin erfaring av aktive jenter som et brudd på normalen. Slik bevitner dette at guttene i større grad enn jentene besitter egenskaper Dewey anser som sentrale for den demokratiske personligheten (Bernstein, 2006, s. 201). Derav kan det argumenteres for at det finnes et større potensiale for et levende diskusjonsklima i klasser med flere gutter. Dahl underbygger i tillegg dette poenget ved å vise at kvinner i større grad enn menn unngår politiske konflikter (Dahl, 2022, s. 2). Dette kan på en annen side oppfattes negativt ved at klasserommet ikke bidrar til et inkluderende læringsmiljø ettersom at jentenes stemme i mindre grad synliggjøres. Tilsvarende begrenses ikke bare undervisningen, men også muligheten til å oppnå de autentiske diskusjonene i klasserommet med potensiale for demokratisk danning.

Til tross for dette kommer jeg med en innvending hvor observatørrollen trekkes frem. Ved å heller observere to sider av samme sak, ovenfor å planlegge sitt eget argument, deltar de observerende elevene i en indre dialog. Ved å nyansere synspunkter gjennom en indre diskusjon, viser funnet hvordan dette også er en måte å se en sak fra ulike synsvinkler. Et viktig poeng er at alt starter inni oss selv, noe som er sentralt i Habermas forståelse for hvordan private livshistorier blir offentlig relevante (Habermas, 1996, s. 277). Empirien belyser dermed hvordan ambisjonen om å lære fortsatt er til stede når det er taust i klasserommet. Å inkludere observatørrollens betydning i klasserommet i analysen, har dermed gitt en unik innsikt i hvordan demokratiet fungerer.

Selv om elevene deltar, viser analysen at det likevel kreves et minimums saklighetsnivå i diskusjoner i klassen. Ved å veksle mellom Habermas teori om rasjonalisering og empiri, ble kapittelet *Betingelser for saklighet i et levende diskusjonsklima i klasserommet* utviklet. Her understrekes informantenes beskrivelser av uromomenter i klasseromsdiskusjoner. Dette er «brautende» og «bastante» elever som prater «irriterende mye». Informant 2 kaller disse elevene for «bjellesauer», da de virker å dominere sine medelever i måten de tar hele rommet. Dette illustrerer at til og med diskusjoner i klasserommet er vevd inn i herredømmer og dominansrelasjoner. Lærernes beskrivelser viser at «bjellesauene» kuer de andre elevenes engasjement. Av den grunn er det heller maktposisjoner fremfor kraften av det bedre argument som ligger til grunn i diskusjonen. Følgelig strider dette mot Habermas prinsipper for åpen og ærlig kommunikasjon, gjensidig respekt og like muligheter for deltakelse (Joas & Knöbl, 2009, s. 234-235).

Dette blir videre påpekt i måten enkeltelever benytter demagogiske virkemidler. Informant 2 trekker oss tilbake til de «brautende» og «bastante» elevene ved å vise hvordan de snakker på en måte som om de sitter med fasiten. Flere av lærerne hadde denne oppfatningen av enkelte elever ved å vise hvordan de konstruerer en sannhet, og er bastante på noe de egentlig ikke kan nok om. I tillegg viser en historie fra informant 1 hvordan disse elevene kan ha en forenklet fremstilling av temaer, og bringer inn kommentarer som anses irrelevante i den offentlige samtalen. Dette kan være tilfeller hvor det appelleres til fordommer og stereotypier, fremfor fornuftige og rasjonelle argumenter. Som følger bidrar demagogene til å undergrave gyldighetskravene Habermas demonstrer er helt grunnleggende for en sannferdig og oppriktig diskusjon (Joas & Knöbl, 2009, s. 230). De ærlige og autentiske diskusjonene i klasserommet

er dermed helt avhengig av kontroll eller fravær av «bjellesauer» og demagogiske virkemidler.

På samme måte viser enkelte av informantene hvordan de opplever, eller har opplevd tilfeller med blikking og himling med øynene i plenumsdiskusjoner. Himling med øynene og blikking fører en usikkerhet over elevene, og er dermed en manipulerende måte å forhindre andres meninger. Funnet understreker nettopp Iversens poeng om at personsjikaner stenger ytringsrommet i klasserommet (2014, s. 75). Følgelig står dette som en motpol til saklig oppnådd uenighet gjennom kommunikative handlinger (Eriksen & Weigård, 2014, s. 68). Som et resultat skapes heller et miljø hvor bestemte meninger blir undertrykt eller avvist.

I kapitlet *Det offentlige og det private* belyser Habermas offentlighetsteori det diffuse skillet mellom det offentlige og det private i klasserommet. Det diffuse skillet referer til utfordringen med å navigere i følsomme og personlige emner i et fellesskap som i klasserommet. Fokuset i kapitlet ligger dermed på lærernes beskrivelser av balansegangen mellom oppmuntring til åpenhet og engasjement i diskusjoner, men likevel respektere privatlivets grenser. Første del av kapitlet reflekterer nemlig Iversens observasjon om at lærerne bruker tid til å legge til rette for gode diskusjoner, og sørger for at klassene er gode uenighetsfellesskap (Iversen, 2014, s. 67). Her vektlegges lærernes rolle som uenighetsarkitekter. Informantene viser hvordan de ofte tar motparten i diskusjoner for å fremprovosere uenighet og engasjement, og setter med dette rammene for uenighet i klasserommet. Her belyser datamaterialet hvordan kontroversielle problemstillinger kan spille en sentral rolle i å få fyr mellom elevene. I noen tilfeller skaper dette et engasjement i klasserommet, noe som forsterker Hess (2009) poeng om at kontroversielle problemstillinger kan være en god inngang til deliberasjon i skolen. Midlertidig viser informantene at det ikke er alt som er like åpent å være uenige om, da de beskriver diskusjoner som temaavhengige. Her kaster Habermas offentlighetsteori lys over måten det foreligger en grense mellom hva som offentlig kan tematiseres i klasserommet, og hva som bør være forbeholdt den private sfære.

Det diffuse skillet mellom det offentlige og det private i klasserommet presiseres i informant 4 sin uttalelse om at hun aldri har opplevd at elevene diskuterer noe som er veldig sårt for dem. Lærernes fortellinger viser at elevene, men også lærerne gjerne unngår å tematisere emner som ligger de veldig nært, felles i klasserommet. Dette kan være kontroversielle temaer som vedrører abort, etnisitet, religion og nasjonalitet. Historiene reflekterer en følelse av

intimitet, en følelse som gjerne knyttes til den private sfære (Habermas, 1996, s. 271). Informantenes historier gir dermed et innblikk i hvordan det private møter det offentlige i klasserommet, og at dette er utfordrende. Som følger fremhever empirien tvetydigheten vedrørende det private: en levende offentlig sfære er avhengig av private livshistorier, samtidig som man har rett til å verne det private fra offentligheten (Habermas, 1996). Analysekapittelet oppsummerer dermed vanskeligheten med å vite hvor grensene mellom å skape et inkluderende diskusjonsklima med oppmuntring til åpenhet og engasjement hvor ferdigheter tilknyttet den demokratiske personligheten utvikles, og samtidig respektere privatlivets grenser. Alt i alt oppfattes dette som en «kinkig balansegang».

Avslutningsvis sammenfaller kapittelet *Gylne øyeblikk* med Deweys syn på levd demokrati i skolen. Informantene har nemlig erfaringer som fastslår at de tidvis opplever gylne øyeblikk med gode diskusjoner. Dette er øyeblikk hvor klasserommet får en dypere mening hvor elevene får opptrening i diskusjon, og økt innsikt, og derav være deltakere i det levde demokratiet. Disse øyeblikkene er kjennetegnet av aktiv deltakelse, eksperimentering, åpenhet, saklighet, toleranse og respekt. Gjennom aktiv deltakelse leter elevene frem faktabaserte argumenter, deltar i reflekterende tenkning, og opplever en felles kommunisert erfaring. Følgelig utgjør de gylne øyeblikkene forum hvor elevene lærer å tenke selv, og være deltakere i et forskende fellesskap. I så fall gis klasserommet en dypere mening, da dette tvert imot er tilfeller hvor klasserommet fungerer som en liten republikk. Med bakgrunn i dette skaper de gylne øyeblikkene en kreativ prosess i klasserommet med potensiale for økt innsikt. Empirien viser at denne prosessen er kjennetegnet av nysgjerrighet, eksperimentering og refleksjon, blant annet gjennom diskusjon av kontroversielle problemstillinger. Tilsvarende belyser dataen hvordan elevene dannes gjennom eksperimentering, aktivt engasjement og nysgjerrighet i et fellesskap som klasserommet. Med dette harmonerer Deweys syn på demokratisk dannelse som en prosess av samarbeid og aktiv deltakelse med de gylne øyeblikkene med gode diskusjoner i klasserommet (Bernstein, 2006). Således er de gylne øyeblikkene avgjørende for transformasjonen, og fortsettelsen av en demokratisk ethos.

6.2 Studiens implikasjoner og veien videre

Ved å studere og se på empirien med teoretiske perspektiver har jeg vist hvordan klasserommet kan gis en dypere mening, noe hverdagsbetraktninger ikke gjør. Analysen viser dermed at diskusjoner i klasserommet er et flersidig og komplekst fenomen. Studien gir uttrykk for at klasseromsdiskusjoner danner demokratiske medborgere, som er nødvendig for

kreative demokratier og utviklingen av en demokratisk ethos (Bernstein, 2006). Dette skjer i øyeblikk hvor elevene deltar i saklig meningsutveksling, og tar del i en felles kommunisert erfaring. På den måten viser analysen at elevene inngår i en demokratisk livsform i skolen (Bernstein, 2006). Til tross for dette synliggjør empirien at dette er enklere sagt enn gjort, etter utfordringene lærerne beskriver i møte med klasseromsdiskusjoner. Både deltakelse, saklighetsnivået og respekt for privatlivets grense utfordrer grensen for klasserommet som et velfungerende uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk. Som følger belyser studien hvilken sammensatt og komplisert oppgave skolen står ovenfor i å danne demokratiske medborgere og videreføre det norske demokratiet.

Det er riktignok essensielt å påpeke at skolens demokratiopplæring ikke bare er forbeholdt klasseromsdiskusjoner. Om det er mulig å besvare spørsmålet om skolen lykkes i sin demokratiopplæring gjennom funnene i denne oppgaven, er dermed vanskelig å fastslå. Likevel gir studien et innblikk i hvilke faktorer som er relevante i forståelsen av diskusjoner i klasserommet, i en tid hvor demokratisk danning i skolen har fått ny og større betydning. Å se empirien i et teoretisk perspektiv gir dermed et blikk på betingelsene for et levende diskusjonsklima i klasserommet, samt hvordan dette blir brutt. Til sammen har dette gitt innsikt i klasserommet som et offentlig rom (uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk), og en demokratisk dannelsesarena. Følgelig kan studien ha implikasjoner for skolen og undervisningen, men også for andre offentlige rom da den generelt fremhever betingelsene for et levende diskusjonsklima, og hvordan dette blir brutt.

For det første kan studien ha en veiledende funksjon i arbeidet med å øke kvaliteten på diskusjoner i klasserommet. Dette kan for eksempel være å fokusere mer på i hvilke tilfeller det skapes gyldne øyeblikk med gode diskusjoner, samt være bevisst på hvilke mekanismer som er med på å begrense ytringsrommet i klasserommet. Å øke kvaliteten på klasseromsdiskusjoner vil dermed bidra positivt til klasserommets funksjon som demokratisk dannelsesarena. Til tross for studiens begrensede utvalg virker også prosjektet å ha en overføringsverdi til nåværende og fremtidige studier som utforsker samme tematikk. Med bakgrunn i dette kunne det vært interessant å undersøke en lignende problemstilling, bare i en annen kontekst som for eksempel i politiske partier, kollegagrupper eller media. I den forbindelse kunne det også være spennende å observere fenomenet med egne øyne, for å få en inngående innsikt i samhandlingsmønstre, og ikke bare gjennom informantenes opplevelser

av situasjonen. Dette kan skape et tydeligere bilde på hvordan diskusjoner og uenighet behandles og oppleves i ulike kontekster.

Når det er sagt ville det også vært interessant å få kunnskap rundt elevenes opplevelser av plenumsdiskusjoner i klasserommet. Dette kan for eksempel gjøres gjennom en komparativ studie av jenter og gutters deltakelse i klasseromsdiskusjoner. Dette innebærer å følge opp funnet som viser at klasser med større antall gutter har et mer levende diskusjonsklima. ICCS rapporten fra 2023 viser nemlig at jenter i større grad enn gutter opplever et åpent klasseromsklima (Storstad et al., 2023, 95). Hvorfor de ikke benytter seg av dette rommet på samme måte som guttene kan dermed være spennende å undersøke i dybden. En studie hvor det legges en kjønnsdimensjon over fenomenet kan dermed bidra til en forståelse for hvilke mekanismer som gjør at bestemte stemmer ties i klasserommet. Å finne ut mer om dette vil ikke bare kunne styrke undervisningen, men også demokratiet.

Litteraturliste

- Aashamar, P. N. (2022, 8. april). Et konstruktivt uenighetsfellesskap. *Sosiologen*.
<https://sosiologen.no/omtale/et-konstruktivt-uenighetsfellesskap/>
- Aashamar, P. N., Mathé, N. E. H. & Brevik L. M. (2018). Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet. *Bedre skole*, 18(3).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/diskusjon-som-flerfaglig-demokratisk-ferdighet/>
- Andresen, S. (2020, 7. september). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151-164.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Bernstein, R. J. (2006). Creative Democracy— The Task Still Before Us. *American Journal of Theology & Philosophy*, 21(3), 215-228. <https://www.jstor.org/stable/27944123>
- Brannen, J. & Nilsen, A. (2011). Comparative Biographies in Case-based Cross-national Research: Methodological Considerations. *Sage Journals*, 45(4), 603-618.
<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0038038511406602>
- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen* (s. 15-33). Universitetsforlaget.
- Dahl, K. E. (2022). It's Time to Disagree: Young People's Self-efficacy for Political Disagreement in Norway. *Democracy and Education*, 30(1), 1-9.
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3057691/It_s%2bTime%2bto%2bDisagree_%2bYoung%2bPeoples%2bSelf-efficacy%2bfor%2bPolitical%2bDisagreement%2bin%2bNorway.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dixon, B. (2018). From making things public to the design of creative democracy: Dewey's democratic vision and participatory design. *Taylor & Francis Group*, 16(2), 97-119.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15710882.2018.1555260?needAccess=true>

- Eriksen, E. O. & Weigård, J. (2014). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Fagbokforlaget.
- Fastvold, M. (2018, 4. oktober). *Humanismens moderne ideer: Ville lære skolebarn kritisk tenkning, så de ikke skulle forledes av demagoger*. Fritanke. <https://fritanke.no/ville-lare-skolebarn-kritisk-tenkning-sa-de-ikke-skulle-forledes-av-demagoger/19.10910>
- Garrison, J. (2012). Individuality, Equality, and Creative Democracy – the Task Before Us. *The University of Chicago Press Journals*, 118(3), 369-379. https://www.jstor.org/stable/pdf/10.1086/664739.pdf?refreqid=excelsior%3Ae5c947456eca3502a35225d1e45dbb7b&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1
- Gobo, G. (2008). Re-Conceptualizing Generalization: Old Issues in a New Frame. I L. Bickman, J. Brannen & P. Alasuutari (Red.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (s. 193–213). SAGE.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 13-32). Universitetsforlaget.
- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (2000). Case study and generalizations. I R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Red.), *Case Study Method: Key Issues, Key Texts* (s. 98-115). SAGE.
- Gornitzka, Å. & Helland, F. (2021, 22. Mai). *Demokrati og ulikhet*. UiO. <https://www.uio.no/om/aktuelt/rektorblogger/2021/demokrati-og-ulikhet.html>
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Polity Press.
- Halvorsen, L. R. & Løkke, J. A. (2018, 5. januar). Taushet er et demokratisk problem. *Khrono*. <https://www.khrono.no/ytringsmot-profesjoner-ostfold/taushet-er-et-demokratisk-problem/205994>
- Isaksen, D. E. (2021, 30. Juni). Forsvar mot demagogiens magi. *Magasinet Kairos*. <https://magasinetkairos.no/forsvar-mot-demagogiens-magi/>
- Iversen, L. L. (2012, 21. februar). Et uenighetsfellesskap. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/kultur/2012/02/21/et-uenighetsfellesskap/>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap – blick på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2016). *Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til*

- medborgerskap*. Dembra. <https://www.dembra.no/no/fagtekster-og-publikasjoner/publikasjoner/uenighetsfellesskap-en-inkluderende-innfallsvinkel-til-medborgerskap>
- Joas, H. & Knöbl, W. (2009). *Social Theory: Twenty Introductory Lectures*. Cambridge University Press.
- Knutsen, C. H., Dahlum, S., Allern, E. H., Hagfors, S. B., Klausen, J. E., Søyland, M. & Wig, T. (2023). *Tilstandsanalyse av det norske demokratiet* (Regjeringen). Universitetet i Oslo. https://www.regjeringen.no/contentassets/b242728c615c40f3a720a56acd56971a/tinde_2023_rapport_endelig_versjon.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Mejlbo, K. (2023, 9. august). - Lærerne må trene elevene på å stå i uenigheter. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/demokrati-klasserommet/laereryrket/laererne-ma-trene-elevne-pa-a-sta-i-uenigheter/368645>
- Møen, A. (2023). Habermas for «dummies»: Fornuftig tale innenfor komplekse system. *Sosiologen*. <https://sosiologen.no/ideer/roffguide/habermas-for-dummies-fornuftig-tale-innanfor-komplekse-system/>
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 23(3), 129-148. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2928-2015-03-01>
- Nilstun, C. (2019, 19. februar). *demagog*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/demagog>
- NOU 2011: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Barne- og familiedepartementet.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2016: 28. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Nyhagen, M. S. (2023, 23. august). – Lærere bør oppfordre til mer debatt i klasserommet. *Forskning.no*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-demokrati-ntnu/laerere-bor-oppfordre-til-mer-debatt-i-klasserommet/2233650>
- Rapley, T. (2011). Interviews. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.),

- Qualitative Research Practice* (s. 15-33). SAGE Publications Ltd.
- Rose, G. (1982). *Deciphering sociological research* (4. utg.). Macmillan Education LTD.
- Samuelsson, M. (2016). Education for Deliberative Democracy A Typology of Classroom Discussions. *Democracy & Education*, 1(24), 1-9.
<https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1227&context=home>
- Seale, C. (2017). *Researching Society and Culture*. SAGE Publications Ltd.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting Qualitative Data*. SAGE.
- Skarland, F. G. (2018). *En stille majoritet - En kvantitativ studie av videregående elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmllui/bitstream/handle/11250/2680773/MSAMF%20FrideGrøtteSkarland.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Storstad, O., Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2023). *Ett steg frem og to tilbake: Demokratiforståelse, holdninger og deltakelse blant norske ungdomsskoleelever* (ICCS rapport 2022). NTNU Samfunnsforskning AS.
https://www.udir.no/contentassets/56129038eb274c4596905a3731616868/ntnu_2023_et-skrutt-fram-og-to-tilbake.pdf
- Stray, J. H. (2018, 2. oktober). Skolens samfunnsmandat. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 99-113.
<https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2018/nr-1/heldal-och-satra---skole-for-demokrati.pdf>
- Sætra, E. (2018). Demokratilæring gjennom bruk av kontroversielle spørsmål. *Bedre skole*, 18(3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/demokratilaring-gjennom-bruk-av-kontroversielle-sporsmal/>
- Sætra, E. (2021). Hva er et kontroversielt spørsmål? - En definisjonsteoretisk analyse – og litt om implikasjoner for pedagogisk praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 93-102.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-09>
- Sætra, E. (2023). Å diskutere kontroversielle spørsmål i klasserommet: idealer for

demokratisk diskusjon og medborgerskap i norsk videregående skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 107(2), 179-191.

<https://www.idunn.no/doi/10.18261/npt.107.2.7>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fagfornyelsen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Informasjon om forskningsprosjektet *«Klasserommet som demokratisk danningsarena»*

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg.

Formål

I sammenheng med min masteroppgave er formålet med dette prosjektet å utforske hvordan klasserommet fungerer som et offentlig rom og et sted for meningsutveksling. Med tanke på at en klasse består av ulike individer, både kjønnsmessig, sosialt, kulturelt ..., anser jeg klasserommet som en god arena for å nettopp undersøke dette. Et prinsipp i skolen er at elevene skal øve opp evnen til å kunne tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Slik vil klasserommet fungere som en god øvingsarena for gode demokratier. På bakgrunn av dette ønsker jeg å få historier fra lærere fra videregående skoler om diskusjonsklimaet i klasserommet. Dette vil foregå gjennom individuelle intervjuer. Med utgangspunkt i dette søker jeg å forstå hvordan meningsmotsetninger håndteres i klassen, og hvilke effekter vi ser av uenighet i klasserommet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen, jeg (Lena Dyrkolbotn) og min veileder Atle Møen (professor) er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju deg i studien min, fordi jeg ønsker å intervju lærere fra videregående skole. Jeg ønsker å intervju åtte til ti lærere. Rekrutteringen har foregått via avdelingsledere på skolene og lærerne selv.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Jeg vil innhente noen opplysninger om deg ved hjelp av intervju. Jeg vil stille deg spørsmål om diskusjonsklimaet i klasserommet, hvordan elevene håndterer uenighet og hvilke effekter du ser av uenighet i klasserommet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder fra UiB som vil ha tilgang til prosjektet. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine, vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste, innelåst og adskilt fra øvrige data. Transkripsjonene vil anonymiseres. Du vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 03. juni 2024. Både personopplysninger og opptak vil slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

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

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

- Lena Dyrkolbotn, masterstudent og prosjektleder (ldy004@uib.no/95559232)
- Universitetet i Bergen ved veileder Atle Møen (atle.moen@uib.no/55589166)
- UiB sitt personvernombud: Janecke Helene Veim (Janecke.Veim@uib.no/ 55 58 20 29)

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

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

Med vennlig hilsen

Atle Møen (veileder)

Lena Dyrkolbotn (student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (*klasserommet som offentlig sfære*) og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

«Klasserommet som offentlig rom (uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk)»

Hvilke erfaringer har lærere ved videregående skole med klasserommet som et offentlig rom (uenighetsfellesskap, offentlig sfære og liten republikk), og et sted for meningsutveksling?

1. Åpningsspørsmål

- Hvilken stilling har du?
 - o Trinn og fag
- Hvorfor underviser du i de fagene du underviser i?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

2. Klassemiljøet

- Fortell litt om klassemiljøet i klassene du underviser.
 - o Hvordan er relasjonene mellom elevene?
 - o Hvordan er relasjonen mellom elevene og lærer?
- Hvordan er klassene du underviser typisk sammensatt? (kjønn, kultur, sosial bakgrunn ...)
 - o Hvilken betydning har dette for klassemiljøet?

3. Diskusjonsklimaet i klasserommet

- Hvor ofte har dere debatter/diskusjoner i klasserommet?
 - o Hvordan legger du opp til debatt/diskusjon i klasserommet?
 - o Hvordan fungerer disse debattene/diskusjonene? Eksempel?
 - o Hvilke temaer kommer ofte opp i debatter/diskusjoner?
- Hvordan vil du beskrive diskusjonsklimaet i klasserommet?
- Hvordan vil du beskrive et bra diskusjonsklima?
 - o Hva gjør elevene for å skape et bra diskusjonsklima?
 - o Hvor ofte har du opplevd dette? Eksempel?

- Hva gjør du for å skape et bra diskusjonsklima?
- Hvordan vil du beskrive et dårlig diskusjonsklima?
 - Hvor ofte har du opplevd dette? Eksempel?
- Hvordan varierer diskusjonsklimaet fra klasse til klasse?

4. Uenighet i klasserommet

- Hvor ofte oppstår det uenighet blant elevene i debatter/diskusjoner i klasserommet?
 - Hvorfor oppstår det uenighet?
 - Hvilke temaer skaper uenighet?
- Hva gjør elevene når det oppstår uenighet i klasserommet?
 - Hva kjennetegner diskusjonene styrt av uenighet?
- Hva gjør du når det oppstår uenighet i klasserommet?

5. Effekter av uenighet i klasserommet

- Hvordan påvirker uenighet i klasserommet fellesskapet blant elevene?
- Hvilke positive effekter ser du av uenighet i klasserommet?
- Hvilke negative effekter ser du av uenighet i klasserommet?

6. Avslutning

- Hva er den største utfordringen med å ha diskusjoner i klasserommet?
 - Hvorfor?
- Er det noe mer du ønsker å kommentere eller legge til?
- Er det greit at jeg tar kontakt dersom jeg har flere spørsmål?