

## **En stille majoritet?**

En kvantitativ studie av videregående elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen

Fride Grøtte Skarland

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

NTNU, Institutt for lærerutdanning

Mai, 2018



## Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg deliberasjon og diskusjon i samfunnsfagundervisningen. Oppgavens hensikt er å undersøke hvordan lærere bedre kan engasjere elever i diskusjoner, og svarer på problemstillingen: *«Hva påvirker videregående elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen?»*.

Oppgaven argumenterer fra et deliberativt ståsted for hvorfor det er viktig at elever deltar i diskusjoner i undervisningen. Oppgaven baseres på kvantitative data samlet inn med spørreskjema til elever ved tre videregående skoler i Trøndelag. 258 elever fra yrkesfag og studiespesialisering har svart på spørreskjemaet. Statistiske analyser som er benyttet er korrelasjons- og regresjonsanalyser.

Studiens resultater viser at det er for få elever som deltar ofte eller svært ofte i diskusjoner i undervisningen, med tanke på skolens oppdrag om å utdanne demokratiske medborgere. Av de viktigste funnene er at elevene deltar oftere i diskusjoner i gruppe enn i klasseromsdiskusjoner. Elevenes tro på mestring er av størst betydning for deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen. Elevenes politiske interesse og lærerens undervisningsstil er også av betydning. Funnene viser at lærere må arbeide for å gi elevene tro på at de kan øve innflytelse i diskusjoner, og at å introdusere emner som interesserer elevene vil kunne bidra til at flere elever deltar i diskusjoner.



## Summary

This thesis deals with deliberation and discussion in social science education. The thesis seeks to investigate how teachers better can engage students in discussions, and answers the question: "What influences the participation of upper secondary school students in discussions in social science education?"

The thesis argues from a deliberative point of view why it is important for students to participate in classroom discussions. The thesis is based on quantitative data collected by questionnaires for students at three upper secondary schools in Trøndelag. 258 students from programmes for vocational education and programmes for General Studies education have answered the questionnaire. The statistical analyzes used are correlation and regression analyzes.

The study's results indicate that there are too few students who participate frequently or very often in the classroom, considering the schools purpose of educating democratic citizens. Among the most important findings is that students participate more in group discussions than in classroom discussions. The students' self-efficacy beliefs are of greatest influence for student participation in discussions in social science education. The students' political interest and the teacher's style of instruction are also important influences. The findings show that teachers must work to make the students believe they can practice influence in discussions, and to increase student participation in discussions the teacher can introduce topics that interest the student.



## Forord:

Et hektisk vintersemester er over, og sommeren lusker rundt hjørnet. En lang – og samtidig kort – masterperiode er slutt. Plutselig. Endelig! Og virkelig? Å skrive master har vært en lang prosess. Og det er noen mennesker som har vært avgjørende for at denne prosessen har blitt vellykket.

Først og fremst ønsker jeg å takke veileder, Trond Solhaug. Jeg har vanskelig for å se for meg denne prosessen uten dine kloke råd og grundige tilbakemeldinger.

En takk må også rettes til Kyrre Svarva ved SVT-IT-NTNU, som har bidratt med utforming og scanning av spørreskjema.

Hjertelig takk til alle dere sporty lærere og elever ved Skjetlein VGS, Levanger VGS og Byåsen VGS, for at jeg har fått låne av verdifull undervisningstid i en travel skolehverdag.

En takk må også rettes til mine medstudenter Agnes og Ann Kristin. Jeg er veldig glad for at vi har hatt hverandre i denne perioden. Takk også til Marianne, for sene timer med korrekturlesing.

En spesiell takk til min mor, Sigrid, for uvurderlige innspill, korrekturlesing og gode diskusjoner.

Trondheim, 23.05.2018





## Oversikt tabeller og vedlegg

<b>Tabell 1:</b> Oversikt over hypoteser	s. 23
<b>Tabell 2:</b> Populasjon og utvalg	s. 26
<b>Tabell 3:</b> Faktor- og reliabilitetsanalyser (appendix)	s. 80
<b>Tabell 4:</b> Item og variabler (appendix)	s. 82
<b>Tabell 5:</b> Frekvensfordelinger for de avhengige variablene	s. 40
<b>Tabell 6:</b> Korrelasjoner	s. 41
<b>Tabell 7:</b> Regresjon med avhengig variabel deltakelse i klasseromsdiskusjoner	s. 46
<b>Tabell 8:</b> Regresjon med avhengig variabel deltakelse i gruppediskusjoner	s. 48
<b>Vedlegg:</b> spørreskjema: deltakelse i diskusjoner i samfunnsfag	s. 84



## Innholdsfortegnelse

<b>En stille majoritet? .....</b>	<b>i</b>
<b>Sammendrag .....</b>	<b>iii</b>
<b>Summary .....</b>	<b>v</b>
<b>Forord: .....</b>	<b>vii</b>
<b>Oversikt tabeller og vedlegg .....</b>	<b>ix</b>
<b>Kapittel 1: Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Problemstilling .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Studiens hensikt.....</b>	<b>1</b>
<b>1.3 Begrunnelse for valg av tema .....</b>	<b>2</b>
1.3.1 Politikk er ikke bare for politikere.....	2
<b>1.4 Aktualisering av tema .....</b>	<b>3</b>
1.4.1 Diskusjonens plass i demokratiet.....	4
<b>1.5 Tidligere forskning med samme tematikk .....</b>	<b>5</b>
1.5.1. Klasseromsklima og demokratikunnskaper .....	5
1.5.2 Selvpoppfatning og politisk deltakelse .....	7
1.5.3 Studentdeltakelse i undervisning .....	7
1.5.4 Deliberativ undervisning .....	7
<b>1.6 Oppgavens oppbygging.....</b>	<b>8</b>
<b>Kapittel 2: Diskusjon i samfunn og skole.....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 En deliberativ demokratiforståelse .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2 Forutsetninger for deliberasjon .....</b>	<b>11</b>
2.2.1. Krav til prosedyren i deliberativt demokrati .....	11
2.2.2 Krav til deltakerne i en deliberativ prosedyre.....	12
2.2.3 Betydningen av samtaleetikk i den offentlige debatten .....	13
<b>2.3 Diskusjonens plass i skolen: argumenter basert på Deweys utdanningsfilosofi .....</b>	<b>14</b>
<b>2.4 To avhengige variabler: klasseromdiskusjoner og diskusjon i gruppe .....</b>	<b>15</b>
<b>2.5 Studiens uavhengige variabler .....</b>	<b>16</b>
2.5.1 Klasseromsklima som elevytringer og lærerstil.....	16
2.5.2 Øvrige uavhengige variabler.....	18
2.5.3 Oversikt over hypoteser.....	23

<b>Kapittel 3: Forskningsdesign og metode .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 Pilotstudie .....</b>	<b>25</b>
<b>3.2 Data, populasjon og utvalg.....</b>	<b>26</b>
<b>3.3 Spørreskjemaet.....</b>	<b>26</b>
<b>3.4 Enkeltvariablene .....</b>	<b>27</b>
<b>3.5 Operasjonalisering av sammensatte variabler og begrepsvaliditet .....</b>	<b>27</b>
<b>3.6 Innsamling av data og reliabilitet .....</b>	<b>31</b>
3.6.1 Innhenting av data.....	31
3.6.2 Fra spørreskjema til datafil .....	31
<b>3.7 Analytisk fremgangsmåte.....</b>	<b>32</b>
3.7.1 Fordelingsanalyse .....	32
3.7.2 Faktor- og reliabilitetsanalyse.....	33
3.7.3 Korrelasjoner .....	33
3.7.4 Regresjonsanalyse.....	33
<b>3.8 Resultater fra faktor og reliabilitetsanalysene .....</b>	<b>34</b>
3.8.1 Kommentar til faktor- og reliabilitetsanalyse .....	36
<b>3.9 Signifikansnivå .....</b>	<b>36</b>
<b>Kapittel 4: Resultater .....</b>	<b>39</b>
<b>4.1 Frekvensfordelinger for de avhengige variablene.....</b>	<b>39</b>
<b>4. 2 Korrelasjoner .....</b>	<b>40</b>
<b>4. 3 Regresjonsanalysene .....</b>	<b>45</b>
4.3.1 Deltakelse i klasseromsdiskusjoner .....	45
4.3.2 Deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet.....	47
4.3.3 Gjennomgang av regresjonsanalysen.....	48
<b>Kapittel 5: Diskusjon .....</b>	<b>55</b>
<b>5.1 En stille majoritet?.....</b>	<b>55</b>
<b>5.2 Betydningen av selvoppfatning .....</b>	<b>56</b>
<b>5.3 Politisk interesse.....</b>	<b>57</b>
<b>5.4 Åpent klasseromsklima, elev- og lærerrelasjoner .....</b>	<b>58</b>
5.4.1 Klasseromsklima: Lærerstil og elevers ytringer .....	58
5.4.2 Relasjon til lærer og det sosiale miljøet blant elevene.....	59
<b>5.5 Diskusjoner på yrkesfag og studiespesialisering .....</b>	<b>60</b>
<b>5.6 Kjønn, forventet karakter, venner i klassen og forventet utdanningsnivå .....</b>	<b>61</b>
<b>5.7 Forskjeller mellom klasseromsdiskusjoner og diskusjoner i gruppe .....</b>	<b>62</b>
<b>5.8 Andre sammenhenger .....</b>	<b>63</b>

<b>Kapittel 6: Konklusjon.....</b>	<b>65</b>
<b>Kapittel 7: Hva betyr dette for undervisningen? .....</b>	<b>67</b>
<b>7.1 Å trekke debatten inn i klasserommet .....</b>	<b>67</b>
<b>7.2 Mestring .....</b>	<b>69</b>
7.2.1 Mestring som utvikling.....	69
7.2.2 Mestringsfølelse som følge av «modellering».....	70
7.2.3 Mestring som følge av tiltro .....	71
<b>7.3 Å skape engasjement i klasserommet.....</b>	<b>71</b>
<b>Kapittel 8: Studiens begrensninger .....</b>	<b>73</b>
<b>Litteratur.....</b>	<b>75</b>
<b>Appendix: .....</b>	<b>80</b>
<b>Vedlegg: Spørreskjema.....</b>	<b>84</b>



## Kapittel 1: Innledning

«Du som lærer har mulighet til å vekke et engasjement, både for læring, men ikke minst til å ta del i egen hverdag. Som lærer skal du skape et klassemiljø der det er akseptert å snakke fritt og å si sin mening. Der alle er inkludert og deltagere i et demokrati.» (Kristoffer Hansen 2015, daværende leder for elevorgansisasjonen)

Temaet for denne masteroppgaven er diskusjon og deliberasjon i samfunnsfagundervisningen. I innlegget sitatet over er hentet fra, etterlyser Hansen bedre tilrettelegging for elevdemokrati og lærere som mer aktivt klarer å engasjere elever i en hverdag ellers preget av rutiner (Hansen, 2015). Sitatet er spesielt treffende for mitt masterprosjekt, ettersom den overordnede hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan vi samfunnsfaglærere bedre kan engasjere elever i diskusjoner.

### 1.1 Problemstilling

*«Hva påvirker videregående elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen?»*

### 1.2 Studiens hensikt

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan vi bedre kan engasjere elever i videregående skole i diskusjoner. For å få belyse problemstillingen presentert i avsnittet over, har jeg brukt kvantitativ metode og spørreskjema. De avhengige variablene er deltakelse i klasseromsdiskusjoner og gruppediskusjoner. Respondentene er elever ved videregående skole som har samfunnsfag. Grunnen til at jeg i oppgaven skiller mellom deltakelse i gruppediskusjoner og deltakelse i klasseromsdiskusjoner, er at jeg også ønsker å undersøke om det er forskjeller mellom disse.

### 1.3 Begrunnelse for valg av tema

En av skolens mange oppgaver er å forberede elevene til å bli aktive samfunnsborgere, og sørge for at elevene tilegner seg grunnleggende demokratisk kompetanse (Stray, 2010, s.5). Formålsparagrafen for den norske skolen sier at «opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). At skolen skal fremme demokrati, betyr også at skolen må fremme demokratisk deltakelse. Demokratiet vårt er avhengig av oppslutning, og derfor er det viktig at unge i dag ikke tar demokratiet for gitt (NOU 2011:20, s. 7). Dette er kanskje spesielt gjeldende for samfunnsfaget. Samfunnsfagets formål sier at: «Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Dessuten skal samfunnsfaget stimulere til demokratisk deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.2).

Demokratiet er også avhengig av at alle samfunnsgrupper har lik mulighet til å ytre seg og å bli hørt, og demokratiet vårt trenger at muligheten til nettopp å ytre seg og bli hørt brukes; demokratiet trenger deltakelse (NOU 2011:20, s. 7). Sagt på en annen måte, trenger demokratiet ytringsfrihet, men også at borgerne benytter seg av denne ytringsfriheten. Det er slik jeg begrunner valg av tema for denne oppgaven; i viktigheten av ytringsfriheten og den offentlige debatten for vårt demokrati, og i viktigheten av at skolen utdanner elevene til å bli demokratiske borgere. Rettere sagt begrunner jeg valg av tema i at «tale, skolegang og demokrati er uløselig knyttet sammen.» (Hess, 2009, s.12, fritt oversatt). Vi kan altså ikke fjerne tale eller skolegang, og forvente at demokratiet fortsatt består. Å støtte elevenes utvikling slik at de kan ta del i demokratiet og bli aktive medborgere, er dermed helt sentralt for demokratiet.

#### 1.3.1 Politikk er ikke bare for politikere

Demokratiet kan forstås som «et system for å håndtere uenighet» (Iversen, 2014, s. 114). At vi lever sammen, og følger de samme lover og regler, er ikke synonymt med at vi er enige i de lovene og reglene vi følger. For å illustrere dette med et eksempel: Jeg er ikke alltid enig i det styret eller årsmøtet vedtar i borettslaget jeg bor i. Men jeg følger de reglene som vedtas, fordi



de har blitt godkjent av årsmøtet – av flertallet i borettslaget. Dessuten har jeg hatt mulighet til å sende forslag til styret, og jeg har hatt mulighet til å ytre meg i årsmøtet. Jeg har hatt mulighet til å kritisere de forslagene som har blitt diskutert, og mulighet til å påvirke årsmøtet til å stemme på forslagene jeg liker best. Og – kanskje viktigst - ingen kaster meg ut av borettslaget eller sanksjonerer meg fordi jeg har uttrykt uenighet. Borettslaget er et demokrati i miniatyr; også her tas beslutninger ved hjelp av debatt og diskusjon, og også her er ytringsfriheten respektert.

Denne (noe banale) anekdoten leder meg til et viktig poeng: Viktigheten av ytringsfriheten for demokratiet. At ingen skal kunne kneble oss fordi vi uttrykker misnøye med styresmaktene; at vi som borgere av demokratiet er beskyttet av grunnloven mot sensur og maktmisbruk (Midtbøen & Steen-Johnsen, 2015, s. 5). Det hører med til ytringsfriheten at vi tolererer ulike meninger og ytringer, og gir rom for individuell og offentlig meningsdannelse (Midtbøen & Steen-Johnsen, 2015, s. 5). Når opplæringsloven sier at opplæringen skal fremme demokrati; vil dette også bety at opplæringen må fremme ytringsfriheten; at opplæringen må fremme debatt og diskusjon. Hvis skolen skal utdanne til demokrati, vil det dermed innebære å utdanne til den offentlige debatten.

## 1.4 Aktualisering av tema

Den offentlige debatten spiller en viktig rolle for legitimeringen av demokratiet; det er i den offentlige debatten at vi som samfunnsborgere kan dele våre meninger og interesser og forventninger (Sunay, 2012, s. 36). I dag foregår den offentlige debatten overalt i samfunnet, og i form av nye digitale plattformer har debatten fått flere plasser å utfolde seg på. Sosiale medier, som Facebook, Twitter, Instagram er eksempler på nye digitale plattformer for debatt, der hver og en som har konto kan spre sine ytringer og meninger. Spredningen av informasjon er større, og den skjer raskere, enn aldri før. En konsekvens av dette er at det er blitt vanskeligere å luke ut feilinformasjon (Jang & Kim, 2017 s. 295). Poenget her, er at det finnes mange ulike fora og former for offentlig debatt; debatten er ikke utelukket til ledere eller leserinnlegg i avisen, eller mellom partipolitikere i valgkamp og på stortinget.

En annen konsekvens av at den offentlige debatten har blitt digital, er at nettekstremisme har vokst fram som et nytt fenomen (Nielsen, 2012, s. 129). På nye digitale plattformer er det enkelt å spre hat og fordommer, og det er lettere å finne meningsfeller som kan støtte opp under disse fordommene (Nielsen, 2012, s. 128). Og dette kan være med å forsterke behovet for å gi elevene erfaringer med nyansert og saklig debatt.

#### 1.4.1 Diskusjonens plass i demokratiet

Oppgavens tema er aktuelt, fordi samfunnsdebatten alltid er viktig for demokratiet. De siste par månedene har nettopp viktigheten av den offentlige debatten og betydningen av ytringsfriheten vært i fokus gjennom debatten om fritt skolevalg i Oslo fylke, og den påfølgende debatten om lektor Simon Malkenes' uttalelser i «Dagsnytt 18». Malkenes' gjestet «Dagsnytt 18» 5.mars 2018, og tok til orde mot ordningen med fritt skolevalg i Oslo (Asvall, Solvang & Nytrøen, 2018). Saken viser at ytringsfriheten og debatten er viktig for opplysning; mange ble jo overrasket over situasjonen i Malkenes' klasserom (Jambak, 2018). Ikke minst kan saken illustrere at å bruke ytringsfriheten kan føre til forandringer: I ettertid av denne saken har Oslo fylke opprettet et utvalg som skal se nærmere på dagens ordning (Juven, 2018). Saken eksemplifiserer slikt sett viktigheten av ytringsfriheten, og viser også hvordan ytringsfriheten kan gi borgere innsyn i saker. Dette – som jeg vil vise i kapittel 2 – henger tett sammen med Habermas kommunikative fornuft og handling.

Også etterspillet av denne saken har vist hvor sterkt ytringsfriheten står i demokratiet vårt. Malkenes har blitt anklaget for å la ytringsfriheten gjelde på bekostning av elevene sine, som følte seg krenket av utspillene hans (Elever i klasse 3 IDA ved Ulsrud VGS, 2018). Dette ble støttet av skoleledelsen (Mossing, 2018), og dette har ført til en ny debatt om ytringsfrihet. Siden har Malkenes mottatt Fritt Ords honnør for sitt bidrag til debatten (Fritt ord, 2018). Ytringsfriheten står altså sterkt i vårt demokrati, og skolen skal stimulere til deltakelse og samfunnsengasjement (NOU 2011:20, s. 22). Ettersom det er viktig at vi som borgere bruker ytringsfriheten, er det også viktig at vi gir elevene nyttige erfaringer med å bruke den – for eksempel i diskusjoner i klasserommet. Dersom vi skal gi erfaringer med debatt i klasserommet, er det en forutsetning at elevene også *deltar* i disse diskusjonene i undervisningen.

Temaet er også aktuelt i arbeidet med ny læreplan. Ludvigsen-utvalget foreslår at et mål for samfunnsfagundervisningen skal være at elevene skal lære å argumentere og debattere (NOU 2015:8, s. 25). Dessuten betraktes utdanningssystemet som «samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn» (Meld. St. 28 (2015-2016), s.5). Elevene skal bli i stand «til å kunne reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, stille spørsmål og yte motstand på sine egne og andres vegne.» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 21).

## 1.5 Tidligere forskning med samme tematikk

Det er gjort flere studier som kan bidra til å belyse denne problemstillingen. Jeg skal i de neste avsnittene redegjøre for noen av disse studiene.

### 1.5.1. Klasseromsklima og demokratikunnskaper

The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) er en omfattende internasjonal studie gjort av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Huang, Ødegård, Hegna, Svagård, Helland & Seland, 2017). Blant annet er et av målene med ICCS å undersøke hvordan ungdomsskoleelever «kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn» (Huang et al., 2017, s. 3). For å finne ut av dette har de blant annet benyttet spørreskjema til elever ved niende trinn i norsk skole. I den norske ICCS-undersøkelsen deltok 6271 elever (Huang & Svagård, 2016, s. 25). En av problemstillingene IEA prøver å besvare gjennom ICCS, er: «Hvilke faktorer ved skolens undervisning og skoleklima kan bidra til å fremme elevens kunnskap om, forståelse av og engasjement i demokratiske spørsmål?» (Huang et al., s. 21). Denne problemstillingen kan sammenlignes med den problemstillingen jeg prøver å besvare i denne oppgaven, fordi de spør om hva som kan bidra til å fremme engasjement i demokratiske spørsmål.

Den norske ICCS-rapporten er svært relevant for mitt prosjekt, nettopp fordi jeg har lånt flere spørsmål fra spørreundersøkelsen til prosjektet i arbeidet med spørreundersøkelsen brukt i min masteroppgave. Dessuten ser ICCS-studien på betydningen et åpent klasseromsklima har for

elevenes kunnskap om og holdninger til demokrati (Huang et al., 2017). I denne masteroppgaven ser jeg på betydningen av et åpent klasseromsklima for elevenes deltakelse i diskusjoner. ICCS-studien har også undersøkt om elevrelasjoner og relasjoner mellom lærere og elever har betydning for elevenes kunnskaper om og holdninger til demokrati (Huang et al., 2017). Jeg undersøker om disse har betydning for elevenes deltakelse i diskusjoner. Forskningen gjort i forbindelse med undersøkelsen av ICCS har dessuten vært nyttig i argumentasjonen for hvorfor en bør diskutere. Rapporten viser blant annet en tydelig sammenheng mellom elevenes forståelse av klasseromsklimaet som åpent, og elevenes kunnskaper om demokrati og medborgerskap (Huang et al., 2017, s. 139).

David Campbell (2008) og Godfrey og Grayman (2014) bruker data IEAs Civic Education Study fra 1999, og utvalget her består av 2811 elever i amerikansk niende klasse. Godfrey og Grayman (2014) fant at et åpent klasseromsklima (et klasseromsklima der elever tør å uttrykke sine meninger) har positiv effekt på elevenes kritiske bevissthet (å kunne lese noe ut av sosiale forhold, og også ha tro på at de kan endre de sosiale forhold) (s. 1801), og Campbell (2008) fant at et åpent klasseromsklima har positiv betydning for elevenes samfunnskunnskap. I min studie har jeg blant annet tatt utgangspunkt i Godfrey og Graymans definisjon av begrepet klasseromsklima.

Diana Hess har forsket på bruk av kontroverser og diskusjoner i klasserommet. Blant annet har hun forsket på elevenes oppfatninger av klasseromsklimaet, og hvordan dette kan påvirke elevenes politiske engasjement (Hess 2009, s. 36). I en kvantitativ studie gjort sammen med Louis Ganzler i 2007, på 1100 elever fra amerikansk High School, kommer det blant annet fram at elever som opplever klasseromsklimaet som åpent også opplever at elevene står fritt til å delta i diskusjonene. I den samme studien kommer det fram at selv om elever opplever klasseromsklimaet som åpent, betyr ikke dette at det dermed er gitt at elevene ønsker å delta i diskusjoner (referert i Hess, 2009, s. 36). Hess og Ganzlers forskning viser at lærere som aktivt deler egne meninger og *ikke* åpner for at elevene kan ha andre meninger, har vanskeligere for å engasjere elevene sine i diskusjon. Hun finner at lærere som deler mye av sine egne standpunkt, og er standhaftige, i mindre grad deltar i diskusjoner i klasserommet (Hess og Ganzler referert i Hess, 2009).

### 1.5.2 Selvoppfatning og politisk deltakelse

En annen studie med samme tematikk er gjort av Trond Solhaug (2006). Solhaug (2006) undersøkte blant annet hvordan ulike faktorer kan påvirke elevers fremtidige politiske deltakelse, ved hjelp av spørreskjema samlet inn fra 1730 elever i videregående skole. Blant de variablene Solhaug undersøker er selvoppfatning, motivasjon og kunnskap. Solhaugs (2006) studie viser at kjønn har mindre betydning enn tidligere, og at elever på studiespesialiserende linjer har mer kunnskap om demokrati enn elever på yrkesfag, men at dette ikke nødvendigvis har betydning for elevenes politiske engasjement senere (s. 273). Samtidig viser studien at elevenes tro på mestring er av stor betydning, og at gutter har litt høyere tro på seg selv enn jenter har når det kommer til politisk innflytelse (Solhaug, 2006, s. 271). Også i mitt masterprosjekt undersøker jeg betydningen selvoppfatning har for deltakelse, men deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.

### 1.5.3 Studentdeltakelse i undervisning

I en studie fra 2017 undersøker Şule Yaylacı og Edana Beauvais hva som påvirker studenters deltakelse i statsvitenskapelige programmer ved British Columbia University i Canada. De har utført en kvantitativ studie med spørreskjema til 700 studenter, viser blant annet at jenter er mindre aktive i undervisningen og diskusjoner enn gutter (Yaylacı & Beauvais, 2017). Yaylacı og Beauvais foreslår også bruk av diskusjoner i gruppe for å øke deltakelse.

### 1.5.4 Deliberativ undervisning

I Sverige er det gjort flere studier med likhetstrekk til denne. Klas Andersson (2012) har forsket på effektene deliberativ undervisning har på videregående elevers forståelse for demokrati. I studien finner blant annet Andersson at elever på yrkesfaglige linjer har vel så godt utbytte av en deliberativ undervisningsform som elever på studiespesialiserende linjer når det kommer til demokratiforståelse (Andersson, 2012, s. 11). Kent Larsson (2007) forsket også på klasseromsklima og deliberasjon; på hvordan elever opplever et godt klasseromsklima, og på potensialet i læring ved bruk av diskusjoner. Larssons (2007) studie viser at læreren har mye å

si for et godt klasseromsklima for diskusjon, og at læreren må åpne for diskusjon; ikke bare for tema som skal diskuteres, men for diskusjon rundt arbeidsmåte, vurdering og medbestemmelse.

Min studie skiller seg fra studiene nevnt over fordi jeg ikke ser på effektene av diskusjoner i klasserommet, men på hva som gjør at elever ønsker å delta eller ikke delta i diskusjonene.

## 1.6 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 vil jeg redegjøre for et deliberativt syn på demokrati, og ut i fra dette argumentere for hvorfor den offentlige debatten er viktig for demokratiet og hvorfor den bør få en utvidet plass i skolen. Videre presenterer jeg de avhengige variablene klasseromsdiskusjoner og gruppediskusjoner i klasserommet, redegjør for forskjeller mellom disse og argumenterer for hvorfor det er viktig at vi diskuterer i undervisningen. Til sist i kapitlet vil jeg gjøre rede for studiens uavhengige variabler og presentere studiens hypoteser.

I kapittel 3 presenteres valg av forskningsdesign og metode, og de ulike trinnene i forskningen gjennomgås, fra operasjonalisering av begreper til ulike spørsmål/item i spørreskjemaet, til innsamling og scanning av data. Resultater fra statistiske analyser presenteres og kommenteres i kapittel 4.

I kapittel 5 diskuterer jeg resultatene i lys av teorien presentert i kapittel 2. Konklusjon følger i kapittel 6, og i kapittel 7 diskuterer jeg hva studien har å si for skolen. Studiens begrensninger kommenteres i kapittel 8.

## Kapittel 2: Diskusjon i samfunn og skole

«Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap.» (Statsministerens kontor, 2017, s. 10)

Sitatet over er fra ny overordnet del for læreplan, der demokrati og medborgerskap inngår som et tverrfaglig tema (Statsministerens kontor, 2017). Som sitatet viser vektlegges altså dialogens rolle i overordnet del av læreplanen, og oppsummerer hensikten med diskusjoner i klasserommet; å lære å samarbeide, å bli tolerante, og å erfare å bruke ytringsfriheten. I et deliberativt perspektiv på demokrati er dette, som jeg skal vise i de kommende avsnittene, helt essensielle sider ved et demokrati.

### 2.1 En deliberativ demokratiforståelse

Uten ytringsfriheten ville ikke demokratiet eksistert (Kierulf 2013, s. 2). I aktualisering av tema illustrerte jeg viktigheten av den offentlige debatten for demokratiet gjennom saken om lektor Simon Malkenes. Det finnes ulike oppfatninger av det ideelle demokrati, og i en deliberativ forståelse av begrepet er den offentlige debatten – og argumentasjon – svært viktig; på norsk kan et deliberativt demokrati også kalles dialogdemokrati (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38) Den deliberative forståelsen av demokratibegrepet tilbyr en kombinasjon av en liberal forståelse (som vektlegger forhandling, kompromiss og konkurranse) og en republikansk forståelse (som vektlegger at borgere er solidariske av natur, og forstår demokratiet til å ha et mer normativt innhold) (Habermas, 1995; Habermas, 1996). I en deliberativ forståelse av demokratibegrepet spiller det normative mindre rolle enn i den republikanske modellen, men en større rolle enn i den liberale modellen (Habermas, 1996, s. 298).

Ideen bak et deliberativt demokrati kan spores tilbake til det antikke Hellas, men begrepet deliberasjon stammer fra de latinske begrepene «deliberare» og «libra», som betyr «å veie» og «balansere» (Englund, 2006). Fokuset i en deliberativ demokratiforståelse ligger i denne «veiingen» og «balanseringen», der det er argumenter som skal overveies og balanseres (Englund, 2006, s. 511). Teoretikere som argumenterer for et deliberativt demokrati, mener at vi i fellesskap evner å komme fram til en felles skjebne på gjensidig akseptable vilkår – nettopp ved hjelp av argumentasjon og diskusjon. Ulike synspunkter og perspektiver må bli grundig diskutert og vurdert av alle parter sakene angår, og det er dette som utgjør dialogdemokratiets fundament; troen på at diskusjoner vil forsterke demokratiets legitimitet (Englund, 2006).

I et deliberativt demokrati vektlegges altså talehandlinger (Elster 1998, s. 5-6). Den deliberative demokratiforståelsen hviler på en idé om at argumentasjon er den klart beste måten å nå kollektive beslutninger på; «demokratisk viljedannelse henter sin kraft fra de kommunikative forutsetninger som tillater de *bedre argumenter å gjøre seg gjeldende*» (Habermas, 1995, s. 35, egen uthevelse). Eller sagt på en annen måte; i en deliberativ demokratiforståelse er det det beste argumentet som bør avgjøre en kollektiv beslutning (Habermas, 1996; Eriksen & Weigård, 1999; Elster, 1998; Englund, 2006; Solhaug & Børhaug, 2012).

I å velge det beste argument, ligger det som Habermas kaller *kommunikativ fornuft*; at menneskers sanne fornuft ligger i at de evner å handle etter beslutninger vedtatt gjennom dialog (Eriksen & Weigård, 1999, s. 14). All kunnskap kan i utgangspunktet kritiseres og motbevises; og dette gjøres ved hjelp av en åpen diskurs (Eriksen & Weigård, 1999, s. 13). I begrepet *kommunikativ handling* ligger at ulike parter benytter språk for å bli enige om hvordan de skal handle ut fra en situasjon (Eriksen og Weigård, 1999, s. 54). Først og fremst må partene enes om hvilken situasjon det skal handles ut i fra. Dette gjøres ved at partene får presentere sine oppfatninger og forståelser av situasjonen, og de øvrige partene kan enten si seg enige eller komme med motforslag til denne forståelsen. Med andre ord kan kommunikativ handling være å vurdere ulike utsagns gyldighet før en enes om en felles handlingsplan (Eriksen & Weigård, 1999).



Oppsummert er kommunikativ handling og kommunikativ fornuft er to helt sentrale elementer i et ideelt deliberativt demokrati. Kommunikativ handling er prosedyren i deliberative demokrati; og består av argumentene som presenteres. Kommunikativ fornuft er å basere avgjørelsen på denne prosedyren. I saken angående Simon Malkenes ytringer om Oslo-skolen, ser vi at de som stiller seg bak Malkenes, argumenterer for at det er viktigere at saken belyses, enn at skolen får beholde sitt «gode omdømme» (se for eksempel Hvammen, 2018; Jambak, 2018). I denne saken kan kommunikativ handling sies å være at viktige argumenter får komme fram i debatten, og at viktige sider av saken blir lyst gjennom Malkenes uttalelser. Kommunikativ fornuft kan i denne saken sies å være at argumentene - altså skildringene av skoletimene - til Malkenes, er viktigere enn at elevene føler seg krenket.

## 2.2 Forutsetninger for deliberasjon

Fordelen med allmenne debatter er at de kan bestå av uhemmet kommunikasjon mellom parter, og at allmenne debatter kan bidra til et kulturelt og politisk mangfold. Ulempen med allmenne debatter er at denne kommunikasjonen kan bære preg av ekskludering og undertrykkelse som følge av ujevne maktfordelinger, strukturell vold og forstyrret kommunikasjon mellom de som deltar (Habermas, 1996, s. 307). Også her kan saken om lektor Malkenes være et eksempel; etter uttalelsene i media opprettet ledelsen ved Ulsrud VGS en personalsak mot Malkenes<sup>1</sup> (Mossing, 2018). Saken altså er et godt eksempel på debatt der det er ulik maktfordeling mellom parter i debatten. For å unngå ujevne maktfordelinger, slik at deliberasjon skal kunne leve ut til sitt potensiale, må den deltakerne i deliberasjonen – altså debatten – være likeverdige (Habermas, 1996, s. 307) Dette er et absolutt krav for at en skal kunne ta legitime avgjørelser som følge av deliberasjon, og kan knyttes opp mot forutsetninger for den deliberative prosessen.

### 2.2.1. Krav til prosedyren i deliberativt demokrati

I Habermas deliberative diskurs er selve prosedyren viktigere enn sakens innhold; hvordan vi kommer fram til noe viktigere enn hva det er vi kommer fram til (Eriksen & Weigård, 1999, s. 13). I stedet for at samfunnet anses som naturlig politisk (som i den republikanske modellen)

---

<sup>1</sup> Personalsaken mot Malkenes ble ikke videreført (Ertesvåg, Bugge & Vågenes, 2018)

ligger dermed fokuset i diskursteori på *prosessen* i politisk meningsdanning (Habermas, 1996, s. 298). Det er ikke et kollektiv av engasjerte borgere som avgjør deliberasjonens suksess, men heller en institusjonalisering av prosedyrer og betingelser for kommunikasjon (Habermas, 1996). Ulike mennesker kan være av ulike etiske og moralske oppfatninger, og målet i et deliberativt demokrati er ikke fullstendig enighet om alt. Det viktige er at det skal finnes åpenhet rundt selve prosedyren, og løsninger det enes om skal alltid kunne «utfordres, kritiseres og prøves igjen» (Eriksen & Weigård, 1999, s. 13).

En viktig forutsetning for deliberasjon er å tilrettelegge for offentlig kommunikasjon og debatt. Når det beste argumentet skal avgjøre, er en naturlig følge at den offentlige debatten har stor betydning for politisk rettferdiggjøring (Cohen, 1998, s. 193). Beslutningen skal tas på bakgrunn av argumentasjon mellom partene som beslutningen angår for at den skal kunne regnes som gyldig. Argumentasjonen skal være fri på den måten at partene som deltar er likeverdige, og offentlig på den måten at alle beslutningen angår skal ha mulighet til deltakelse (Cohen, 1998, s. 186). Ingen skal tvinges til å delta (Cohen referert i Habermas, 1996). Et deliberativt demokrati er ikke begrenset utelukkende til politikk, men skal heller tilby et rammeverk som skal sørge for fri argumentasjon blant borgere og jevne ut myndigheten til å utøve makt (Cohen, 1998). For å innfri det første punktet, må det tilrettelegges for gunstige forutsetninger for ytringer og deltakelse; og alle borgere er frie og likeverdige og skal behandles deretter. Med det andre punktet menes å sikre gode rammeverk for maktutøvelse, som å sørge for konkurransedyktige valgordninger (Cohen, 1998, s.186).

### **2.2.2 Krav til deltakerne i en deliberativ prosedyre**

Deliberasjon stiller noen krav til deltakerne, som handler om hvordan deltakerne bør behandle hverandre og oppføre seg i deliberasjon. Deltakerne må enes om hva problemet er og om hva som skal diskuteres, og de må enes om hva de er uenige i. Videre må deltakerne enes om hvilke løsninger som skal diskuteres, og hvordan de skal komme fram til en løsning. Selv om målet i et deliberativt demokrati sies å være konsensus, trenger ikke deltakerne være enig i alt; det går an å bli enig om å være uenig (Englund, 2006, s. 506). Å respektere uenighet handler om å kunne ta perspektiver. Deltakere i diskusjon og deliberasjon må være i stand til å se saken

utenfra, og uenigheten mellom parter må komme fram i lyset og diskuteres på mest mulig nøytralt vis dersom en skal finne løsninger på problemet (Habermas, 1996, s. 309-311).

Et annet krav til deltakerne i den deliberative prosess, som også handler om at deltakerne er likeverdige, er at reglene som råder i deliberativ prosedyre ikke skal gi noen mennesker fordeler og andre mennesker ulemper: «*Everyone with deliberative capacities (...) has and is recognized as having equal standing at each state of the deliberative process*» (Cohen, 1998, s. 194). Med «alle med deliberative evner» menes alle mennesker. Med andre ord; at alle er likeverdige er for deliberativ teori et faktum, og alle som deltar i en deliberativ prosedyre er forpliktet til å anerkjenne dette. Rent praktisk innebærer dette at alle som deltar i deliberative prosedyrer har rett til å foreslå hva som skal diskuteres, rett til å foreslå løsninger til det som diskuteres, og rett til å støtte eller kritisere forslag til løsninger som diskuteres. I en klasseromskontekst kan det, i lys av dette, være gunstig å anta at elever i klasserom der man behandler hverandre med respekt, og elever i klasserom med et godt sosialt miljø, har lettere for å delta i diskusjoner enn elever i klasserom med mindre godt sosialt miljø.

### 2.2.3 Betydningen av samtaleetikk i den offentlige debatten

Krav til deltakerne i deliberasjon handler i stor grad om samtaleetikk, fordi det i bunn og grunn handler om hvordan man skal te seg i den offentlige debatten. For å illustrere viktigheten av god samtaleetikk i den offentlige debatten, vil jeg bruke et aktuelt eksempel fra norsk politikk i vår. Nemlig saken om daværende justisminister Sylvi Listhaug, og mistillitsforslaget rettet mot henne etter et innlegg på Facebook om Arbeiderpartiet og terrorisme (Fossen & Ramberg, 2018). Dette eksemplet fra norsk politikk illustrer for det første viktigheten av den offentlige debatten; den offentlige debatten rundt Listhaug førte til et mistillitsforslag, og førte til slutt til at hun trakk seg fra sin stilling som justisminister (Brekke, Kalajdzic, Cosson-Eide, Kolberg, Fossen, & Simonsen, 2018). Her førte den offentlige debatten til endringer, som Habermas (2006) sier at den absolutt bør (s. 416). For det andre er denne saken et godt eksempel på nettopp samtaleetikk. Mistillitsforslaget rettet mot Listhaug skyldtes at Listhaug kom med usanne anklager mot Arbeiderpartiet (Fossen & Ramberg, 2018). At anklagene er usanne, er derfor viktig i denne sammenhengen; dersom ytringsfriheten som nevnt er viktig også som opplysning, er det vel også en forutsetning at man snakker sant når man bruker den.

## 2.3 Diskusjonens plass i skolen: argumenter basert på Deweys utdanningsfilosofi

Til nå har jeg vist at argumentasjon mellom parter – altså diskusjonen - er en sentral del i et deliberativt perspektiv på demokrati. Men hvilken nytte kan diskusjoner ha i utdanningssammenheng? Skoleverket er etter statsapparatet den viktigste institusjonen for at det deliberative demokratiet skal få større plass i samfunnet (Gutman og Thompson referert i Englund, 2006, s. 504). Demokratiets rolle i skolen må derfor utvikles og få større plass for at deliberativ kommunikasjon og demokrati bedre skal etableres i det offentlige rom (Englund, 2006). I de neste avsnittene skal jeg med utgangspunkt i John Deweys utdanningsfilosofi argumentere for hvorfor diskusjon bør ha en sentral rolle i undervisningen.

Deweys verk har vært med på å forene deliberasjon og utdanning. I disse verkene vektlegges kunnskapsdanning gjennom kommunikasjon som viktigere enn «påtvunget» informasjon fra lærer til elev (Englund, 2006, s. 508). Kunnskap skapes best i relasjon til problemer som må løses, og i situasjoner der elevenes egne synspunkter utfordres. Et demokratisk samfunn bør preges av mangfold fremfor kontroll, og dette bør også skolen gjenspeile (Englund, 2006, s. 507-508).

Kommunikasjon er en svært viktig del av menneskers livsverden, fordi alt sosialt liv bygger på nettopp kommunikasjon (Dewey, 1961, s.5). Mennesker lærer i kontakt med andre mennesker. I alle tilfeller der det finnes sosial kontakt mellom mennesker, finnes det også læring. At du lever i et sosialt samfunn handler om at du deler dine erfaringer med andre mennesker, og denne delingen skjer gjennom kommunikasjon. For at du skal kunne dele disse erfaringene med de andre i samfunnet, må du ordlegge deg på en slik måte at dine medmennesker forstår deg. Samtidig trenger du å forstå de andre menneskene for å forstå deres erfaringer. Derfor er all kommunikasjon også en form for utdanning (Dewey, 1961, s 5-6). Dette synet på kommunikasjon som utdanning kan brukes til å argumentere for hvorfor vi trenger diskusjoner i undervisningen. Å legge frem argumenter, og å prøve å overbevise andre om at dine argumenter bør vektlegges, er jo en form for å erfaringsdeling, som krever at du gjør deg forstått

og prøver å forstå. Med andre ord bør en diskutere nettopp fordi det ligger mye lærdom i å diskutere.

Et annet argument for at diskusjon er et nyttig verktøy for læring, er at tradisjonell tavleundervisning – å «tre kunnskap over hodet på elevene» – ofte kan virke fjern og abstrakt for elevene. Utdanning er en fase i seg selv, og elever skal ikke utelukkende forberedes til livet som følger utdanningens slutt (Dewey, 1961, s. 54). Utdanningen og skolehverdagen må være virkelighetsnært for elevene for at elevene skal klare å identifisere seg med den (Dewey, 1961, s. 56-57). Med andre ord må utdanning tilpasses elevene, og ikke omvendt. Elevene må få rom til å reflektere framfor å lete etter de svarene som de tror læreren er ute etter. Derfor bør ikke undervisningen bestå i at lærer stiller ledende spørsmål (Dewey, 1961). Dette er et argument for at diskusjoner mellom elever er nyttige i utdanningen. Dersom elever får delta i diskusjoner med hverandre, og dele sine synspunkt og erfaringer, kan dette føre til refleksjon. Ikke minst kan diskusjoner mellom elever bidra til at elever kan skape kunnskap sammen, som kan bidra til å gjøre utdanningen nettopp mer virkelighetsnær for elevene.

Det er skolens oppgave å skape en forenklet versjon av det miljøet elevene møter utenfor skolen, samtidig som det er skolens oppgave å også luke ut de uønskede egenskapene ved dette miljøet, egenskaper som gjerne binder elevene fast i ulike sosiale mønster. Skolen må sørge for at elevene kommer seg ut av «satte» samfunnsroller eller begrensninger som de er født inn i (Dewey, 1961, s. 20).

## **2.4 To avhengige variabler: klasseromsdiskusjoner og diskusjon i gruppe**

Metoden for å lære noe må være tilpasset det som skal læres bort, og at man må finne den metoden som gjør at *erfaringen* utvikler seg mest mulig effektivt og fruktbart (Dewey, 1961, s.179). Som nevnt innledningsvis har demokratiforståelse fått mye fokus i arbeidet med kommende læreplan (Meld. St. 28 (2015-2016); Statsministerens kontor, 2017), så for å ytterligere begrunne hvorfor diskusjoner i klasserommet er en nyttig læringsform, er det også nyttig å se på hvorfor dette kan gi et godt læringsutbytte akkurat i samfunnsfagene.

Diskusjoner i klasserommet kan gi elevene et godt læringsutbytte fordi de får muligheter til å forstå hvordan og hva andre mener. Samtidig får elevene ved hjelp av diskusjonen trent på å uttrykke seg på en måte som gjør at de blir forstått, og ikke minst vil de få dypere innsikt i ulike tema – noe som også kan ha potensialet å gjøre de mer interesserte (Andersson 2012, s. 30). Diskusjon er en evne som er verdt å lære i seg selv (Hess 2009, s. 29). De som deltar i diskusjonene vil dessuten bli mer tolerante overfor andre og andres meninger (Hess, 2009, s. 12). Den sistnevnte er en egenskap som også vektlegges i ny, overordnet del for læreplanen; «eleven skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet» (Statsministerens kontor, 2017, s. 15). Dessuten kan økt bruk av diskusjoner gi elevene politisk innsikt, og dermed motivere dem for politisk deltakelse også i voksenlivet (Hess 2009, s. 28), som jeg innledningsvis nevnte at er et viktig mål med opplæringen.

Grunnen til at jeg har valgt å se på deltakelse i klasseromsdiskusjoner og deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet som to ulike avhengige variabler, er fordi jeg ønsker å undersøke om det vil være ulikheter mellom disse. Før jeg startet arbeidet med denne masteroppgaven hadde jeg som nevnt en pilotstudie med elever på videregående, og de elevene jeg snakket med ga uttrykk for at det var tryggere å uttale seg i diskusjoner i mindre grupper. Det er også denne erfaringen jeg har fra klasserommet; at elever er stille i klassefellesskapet, men når de får diskutere i grupper på to eller fire er det lettere å få diskusjonen i gang. Derfor tror jeg det kan være nyttig å se på disse som to ulike avhengige variabler. I studien gjort av Yaylaci og Beauvais (2017) kom det som nevnt også frem at å la elevene diskutere i gruppe kunne være et virkemiddel for å få flere til å delta. Hvis denne masterstudien viser at det er lettere for elever å delta i gruppediskusjoner fremfor klasseromsdiskusjoner, er jo også dette et argument for å ha flere diskusjoner i gruppe.

## **2.5 Studiens uavhengige variabler**

### **2.5.1 Klasseromsklima som elevytringer og lærerstil**

Et åpent klasseromsklima finner vi i klasserom der elevene fritt kan ta opp temaer som interesserer de, og dele sine meninger vel vitende om at disse respekteres av de andre elevene i

klassen (Godfrey og Grayman, 2014 s. 1802). Denne definisjonen kan sees i lys forutsetningene for deliberasjon; alle som ønsker skal kunne få være med i diskusjonen, alle meninger skal bli hørt, og alle skal føle seg trygge til å dele sine meninger (Cohen referert i Habermas 1996; Cohen 1998).

Flere studier viser at diskusjonsklima – eller åpent klasseromsklima – har betydning for politisk deltakelse og demokratisk kunnskap for elevene (Huang et al., 2017; Hess, 2009; Godfrey og Grayman, 2014; Campbell, 2008). Ut i fra teorien presentert om deliberasjon og forutsetninger for deliberasjon kan det være nyttig å anta at et åpent klasseromsklima også kan ha betydning for elevers deltakelse i diskusjoner.

ICCS måler begrepet klasseromsklima ved å undersøke hvordan elevene i klassen tør ytre seg og hvordan lærer oppmuntrer og tilrettelegger for diskusjoner og meningsdanning i timene (Huang et al., 2017). I denne studien har jeg delt opp begrepet klasseromsklima til to variabler; en som tar for seg lærerstil, og en som tar for seg elevenes ytringer i timene. Dette har jeg gjort fordi jeg ønsker å undersøke om det er et aspekt ved klasseromsklimaet som veier tyngre enn det andre. Jeg har valgt å kalle disse variablene lærerstil og elevytringer.

### *Elevytringer*

Andre elevers ytringer og engasjement kan være av betydning for elevens deltakelse i diskusjoner sett i lys av forutsetninger for deliberasjon. For det første kan at elever uttrykker seg i klasserommet si noe om det deliberative miljøet i klasserommet. Jeg har allerede nevnt hvor viktig det er å ha muligheten til å bli hørt i et deliberativt demokrati, og hvor viktig det er å få muligheten til å komme til orde, foreslå og kritisere forslag. Hvor aktive de andre elevene i klassen er, kan på sitt vis si noe om denne muligheten. Hvis elevene ikke er gitt mulighet til å ta til å ytre seg, vil de jo heller ikke gjøre det.

Samtidig kan det at de andre elevene i klassen tør å ta ordet, bidra til å senke terskelen for flere elever. Klasserommet er en form for sosialt system (Nordahl, 2010, s. 36). Den enkelte elevs

atferd må derfor sees i sammenheng med de andre elevenes atferd; i klasser der det settes pris på å være gjøre det godt, vil flere strebe etter å gjøre det godt (Nordahl, 2010). Derfor er det nærliggende å anta at dette også vil gjelde for elevenes deltakelse i diskusjoner. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hypotesen  $H_1$ : *Det er sammenheng mellom elevytringer og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

### *Lærerstil*

Variabelen lærerstil er ment til å undersøke hvordan elever oppfatter at lærer bidrar til et åpent diskusjonsklima. Ideelt sett skal deliberasjon og diskusjoner i klasserommet oppstå av seg selv, men dersom dette ikke er tilfellet er det lærerens oppgave å sørge for at deliberasjon oppstår (Andersson, 2012, s. 38). På denne måten kan lærerstil påvirke elevenes deltakelse i diskusjoner. En kan skille mellom lærersentrert undervisning og deliberativ undervisning, der lærersentrert undervisning gjerne er tavleundervisning som er dominert av læreren (Andersson, 2012, s. 43) Deliberativ undervisning, derimot, dreier seg om at elevene skal være svært delaktige i undervisningen; at de sammen med hverandre får muligheten til å diskutere ulike problemer og forsøke å løse de i fellesskap (Andersson, 2012, s. 46-47). Derfor tror jeg det er nyttig å se på hvilken betydning lærerstil kan ha for elevenes deltakelse, og undersøker hypotesen  $H_2$ : *Det er sammenheng mellom lærerstil og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

## **2.5.2 Øvrige uavhengige variabler**

### *Elevrelasjoner*

Variabelen elevrelasjoner er ment til å måle det sosiale miljøet mellom elever. Det er flere grunner til å anta at det sosiale miljøet i klassen kan ha betydning for elevenes deltakelse. For det første har det miljøet betydning for læring, da et inkluderende sosialt miljø på skolen og i klassen kan bidra til at elevene i større grad engasjerer seg i fagene. (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 206). Et godt sosialt miljø i klassen kan bidra til at elevene lærer mer (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 207). Dessuten kan et inkluderende læringsfellesskap bidra til økt motivasjon for læring (Sevje & Gustafson, 2013, s.11). På bakgrunn av dette antar jeg at det sosiale samspillet mellom elevene også har betydning for elevenes deltakelse i diskusjoner.



Den deliberative samtale eller diskusjon i klasserommet kjennetegnes av at elevene hører på hverandre, hjelper hverandre å utvikle sine argumenter og ikke minst respekterer hverandre uten å krenke elever som mener noe annet (Andersson, 2012, s. 13). Også Cohen (1998) trekker fram å se på hverandre som likeverdige i en diskusjon som en viktig forutsetning for deliberasjon. Det er derfor nærliggende å anta at det i et klasserom der elever oppfatter at elevene i klassen anser hverandre som likeverdige vil delta mer i diskusjoner enn i klasser hvor dette ikke er tilfellet. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hypotesen  $H_3$ : *Det er sammenheng mellom elevrelasjoner og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

### *Relasjon til lærer*

Elevenes relasjon til læreren kan påvirke motivasjonen for å delta i aktiviteter og at trygge relasjoner kan bidra til å øke indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Flere studier viser at elever som oppfatter sine lærere som varme, og som noen som bryr seg, også har en sterkere indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Elever med en god relasjon til læreren sin er dermed mer motiverte til å gjøre en innsats på skolen. Relasjonen mellom lærer og elever kan dessuten påvirke både elevenes selvoppfatning og relasjonene mellom elever (Sevje & Gustafson, 2013).

Lærere som viser støtte til elevene sine, vil også være med på å fremme elevenes læring (Nordahl, 2010, s. 134). Samtidig er det et viktig poeng at læreren er den personen med makt i klasserommet; læreren skal bedømme elevene ved å for eksempel sette karakterer. Det kan derfor tenkes at elever anser det som lurt å være på «godfot» med læreren. Derfor har jeg valgt å undersøke hvorvidt relasjon til lærer virker inn på den avhengige variabelen i denne studien. Dette leder oss til hypotesen  $H_4$ : *Det er positiv sammenheng mellom positiv lærerrelasjon og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

### *Selvoppfatning*

Det er grunn til å anta at mennesker som oppfatter seg selv som flinke i en aktivitet også er mer motivert for å gjøre denne aktiviteten; troen på egen mestring spiller en viktig rolle når det kommer til motivasjon, og mennesker motiverer seg selv til en aktivitet ved nettopp å ha tro på at de mestrer aktiviteten (Bandura, 1995, s. 6).

Ens faktiske evner kan lett overskygges av egne forventninger om å mislykkes (Bandura 1997, s. 37). Hvordan man oppfatter egen mestring kan påvirke hvordan man tenker, føler, motiverer seg selv og handler (Bandura 1995, s. 2). Derfor er det nærliggende å tro at elevenes selvoppfatning har betydning for deres deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen, noe som leder meg til hypotesen  $H_5$ : *det er sammenheng mellom selvoppfatning og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

### *Kjønn*

Forskning viser at lærere forventer mindre av gutter enn av jenter i klasserommet, og at gutter kommer dårligere ut av skolen enn jenter (Aasen, Drugli, Lekhal, & Nordahl, 2015; Nordahl, Løken, Knudsmoen, Aasen & Sundevåg, 2011). At lærerne forventer mindre av guttene kan skyldes at lærerne oppfatter guttene som bråkmakere, og at guttene ikke legger ned like høy innsats som jentene for å gjøre det bra (Aasen et. al 2015, s. 84). I ungdomsskolen viser forskning at kjønnsforskjellene er i ferd med å viskes ut når det kommer til kunnskaper, demokrati og demokratiske verdier (Huang et al., 2017). Betyr dette at gutter ikke bryr seg om å være med i diskusjoner, og vil delta mindre enn jenter i diskusjoner i klasserommet og i gruppe? I følge studien gjort av Solhaug (2006), som er gjort på videregående skole, har gutter større tro på seg selv når det kommer til evnen til å utøve innflytelse (s. 71). Uansett tilfelle vil det være interessant å utforske hypotesene  $H_6$ : *det er sammenheng mellom kjønn og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

### *Studieretning*

En deliberativ undervisningsform er ikke fremmed for undervisningsformene på yrkesfaglige linjer, og kan derfor være svært nyttig for elever ved disse linjene (Andersson, 2012, s. 127). I

felteksperimentene Andersson (2012) gjorde på yrkesfaglige linjer, lot det til at deliberasjon - altså diskusjoner mellom elever – engasjerte, og de aller fleste elevene deltok i deliberasjonen. Resultatene fra Anderssons studie viser at det er elevene ved yrkesfaglige linjer har vel så godt utbytte av deliberativ undervisning som elever ved studiespesialiserende linjer (Andersson, 2012, s.11). Solhaugs (2006) studie viser imidlertid at elever ved yrkesfaglige linjer tror de vil delta mindre i politikk i fremtiden enn elever ved studiespesialiserende linjer. For å finne ut hvorvidt studieretning har betydning for elevenes deltakelse i diskusjoner, har jeg inkludert hypotesen  $H_7$ : *det er sammenheng mellom studieretning og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

### *Forventet karakter*

Grunnen til at jeg antar forventet karakter har betydning for elevenes deltakelse, er fordi karakterer er en viktig motivasjonsfaktor for elevene i skolen (Imsen, 2005, s. 135). Til min erfaring oppfatter mange samfunnsfag som et muntlig fag, fordi faget eksamensform er muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 12). Jeg vil derfor anta at elever som forventer gode karakterer, også er mer aktive i diskusjoner enn elever som ikke forventer det. Derfor ønsker jeg undersøke hypotesen  $H_8$ : *det er sammenheng mellom forventet karakter og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

### *Forventet utdanningsnivå*

Hva politisk engasjement angår, er barn av foreldre med høyere utdanning mer sannsynlige til å bli politisk engasjerte enn barn av foreldre uten utdanning, fordi det ofte er en sammenheng mellom utdanning og politisk engasjement og interesse (NOU 2011:20). Forskning viser dessuten at barn av foreldre med høy utdanning er mer sannsynlige til å ta høyere utdanning selv, enn barn av foreldre uten utdanning (Ekren, 2014). Kan det dermed være rimelig å anta at elever som ser for seg å gå videre med høyere utdanning etter videregående, også er mer aktive i diskusjoner i samfunnsfagtimene? Dette ønsker jeg å undersøke, og derfor inkluderer jeg hypotesen  $H_9$ : *Det er sammenheng mellom forventet utdanningsnivå og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

### *Venner i klassen*

Å føle seg trygg i ulike situasjoner, kan ha betydning for hvordan man reagerer i de ulike situasjonene (Halland, 2005:124). Å ha venner rundt seg påvirker menneskers følelse av trygghet til det bedre (Halland, 2005). I forkant av masterprosjektet gjennomførte jeg som nevnt en pilotstudie<sup>2</sup>. Også der sa elevene at det var viktig å ha venner i klassen for å skulle tørre uttrykke seg i diskusjoner. Dette har jeg også merket i praksis; i mindre klasser som er tett sammensveisede – der alle er venner med alle – har elevene hatt lettere for å være aktive muntlig. Derfor ønsker jeg undersøke hypotesen  $H_{10}$ : *det er sammenheng mellom venner i klassen og elevers deltakelse i samfunnsfagundervisningen.*

### *Politisk interesse*

Deci og Ryan (2000) skriver at mennesker finner det naturlig å delta i aktiviteter som de synes er interessante (s. 229). At en velger å delta eller ikke delta i en aktivitet, trenger ikke være motivert av fysiske behov, men kan være basert på hvorvidt en liker å holde på med aktiviteten. Det er naturlig å anta at elever som er interessert i politiske spørsmål, i større grad liker å diskutere politiske spørsmål enn elever som ikke har interesse for politiske spørsmål. Det er på bakgrunn av dette jeg har valgt å inkludere variabelen politisk interesse i denne undersøkelsen, og vil derfor også undersøke hypotesen  $H_{11}$ : *Det er sammenheng mellom politisk interesse og elevers deltakelse i samfunnsfagundervisningen.*

---

<sup>2</sup> Utdypet i kapittel 3: Forskningsdesign og metode

### 2.5.3 Oversikt over hypoteser

Oversikt over uavhengige variabler og tilsvarende hypoteser er fremstilt i tabell 1 under.

**Tabell 1:** oversikt over hypoteser. Tabellen inneholder hypotesenummer og variabler

H <sub>nr</sub>	
H <sub>1</sub>	Det er sammenheng mellom <i>elevytringer</i> og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen
H <sub>2</sub>	Det er sammenheng mellom <i>lærerstil</i> og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen
H <sub>3</sub>	Det er sammenheng mellom <i>elevrelasjoner</i> og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen
H <sub>4</sub>	Det er sammenheng mellom <i>lærerrelasjon</i> og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen
H <sub>5</sub>	Det er sammenheng mellom <i>selvoppfatning</i> og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen
H <sub>6</sub>	Det er sammenheng mellom <i>kjønn</i> og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen
H <sub>7</sub>	Det er sammenheng mellom <i>studieretning</i> og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen
H <sub>8</sub>	Det er sammenheng mellom <i>forventet karakter</i> og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen
H <sub>9</sub>	Det er sammenheng mellom <i>forventet utdanningsnivå</i> og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen
H <sub>10</sub>	Det er sammenheng mellom <i>venner i klassen</i> og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen
H <sub>11</sub>	Det er sammenheng mellom <i>politisk interesse</i> og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen



## Kapittel 3: Forskningsdesign og metode

Jeg skal i dette kapitlet redegjøre for valg av forskningsdesign og metode. Denne oppgaven er basert en hypotetisk-deduktiv metode, da mine hypoteser og variabler i stor grad er utledet fra teori (Befring, 1998, s. 54). Allerede i problemstillingen har jeg lagt visse føringer for valg av forskningsdesign og metode (Crotty, 2003, s. 3). I problemstillingen spør jeg om *hva* som påvirker et utvalg elever til å ville delta i diskusjoner i gruppe og i klasserommet. Dessuten ønsker jeg å undersøke sammenhenger mellom ulike faktorer og elevenes deltakelse i klasserommet, og jeg ønsker å benytte et større antall enheter slik at jeg kan generalisere funn fra utvalg til populasjon. Å forske på et større antall enheter lar seg enklest gjøre ved bruk av kvantitativ metode (Ringdal, 2007, s. 22).

Jeg bruker primærdata til denne studien. Studien er basert på en tverrsnittsundersøkelse, da jeg verken har hatt tid eller mulighet til å gjennomføre gjentatte målinger med det samme utvalget (Ringdal, 2007, s. 128).

### 3.1 Pilotstudie

Før jeg bestemte meg for hvilke spørsmål og hvilken teori jeg skulle ta utgangspunkt i for denne studien, gjennomførte jeg en pilotstudie. Dette besto i uformelle samtaler med elever fra videregående skole om temaet diskusjoner i klasserommet. Dette gjorde jeg fordi jeg har begrenset erfaring fra klasserommet selv, og fordi jeg ønsket bedre forkunnskaper om emnet (Ringdal, 2007). I samtalene kom det fram at elevene oppfattet trygghet i klasserommet som en viktig faktor til å delta i diskusjoner med de andre elevene. Også elevenes forhold til lærer hadde innvirkning på hvor trygge elevene følte seg. Elevene poengterte også viktigheten av at læreren ikke var «bastant». Dette er i hovedsak grunnen til at jeg inkluderte item 11.2 og 11.3 i spørreskjemaet (med intensjon om å inkludere disse i lærerstil).

### 3.2 Data, populasjon og utvalg

Datasettet jeg benytter i denne oppgaven består av svar fra 258 respondenter fra samfunnsfagsklasser i videregående skole. Dataene til oppgaven er innhentet ved spørreskjema.

Populasjonen i denne studien er bruttoutvalget mitt, fordi utvalget i studien er betydelig mindre enn det som er vanlig for spørreundersøkelser i kvantitativ metode (Ringdal, 2007, 174). Jeg kan derfor ikke generalisere utover bruttoutvalget. Dermed består populasjonen av 305 elever som har samfunnsfag på enten VG1 eller VG2. Av disse 305 elevene går 116 elever yrkesfaglige linjer og 189 elever går på studiespesialiserende linjer. Disse elevene er fordelt på tre skoler og 13 klasser.

Utvalget består av den andelen av disse som har svart på spørreskjemaet, henholdsvis av 91 respondenter fra yrkesfag og 162 fra studiespesialisering. Svarprosenten er 85 %, med noe mindre svarprosent på yrkesfag. Populasjon og utvalg er fremstilt i tabellen nedenfor.

**Tabell 2:** Populasjon og utvalg. *Tall er bruttoutvalg, utvalg og svarprosent.*

	<i>Bruttoutvalg</i>	<i>Utvalg</i>	<i>Svarprosent</i>
<b>Studiespesialisering</b>	189	165*	87%
<b>Yrkesfag</b>	116	93*	80%
<b>Total</b>	<b>305</b>	<b>258*</b>	<b>85%</b>

\*) tall etter behandling av manglende svar

### 3.3 Spørreskjemaet

Spørreskjemaet består av 32 spørsmål som er ment til å måle variablene presentert i teorikapitlet. Jeg har i hovedsak gått ut i fra teori og når jeg har laget spørreskjemaet, men også tatt hensyn til pilotstudien.



Item 7.1-7.4, 7.6, og 10.1-11.3 er lånt fra spørreskjema for elever i ICCS 2016 (Köhler, Weber, Brese, Schulz, & Carstens, 2016, s.105-106). Jeg har endret på ordlyden i spørsmålene for å gjøre de mer spesifikke for mitt tema. Jeg har også fjernet ordene «de fleste» fra spørsmålene, fordi jeg ønsker å tvinge fram mer konkrete standpunkt. Jeg har brukt sjupunktsskala i stedet for firepunktsskala, fordi jeg ønsker å behandle variablene som kontinuerlige (Ringdal, 2007, s. 361).

I item 7.1-11.3 svarer respondentene ved å sette kryss på en skala fra 1-7, og det er kun ytterpunktene på skalaene som har tekst («helt enig»/ «helt uenig», «svært ofte»/ «svært sjelden eller aldri»). Verdien 1 i skjemaet tilsvarer her positiv verdi («helt enig»/ «svært ofte»), og verdien 7 i skjemaet svarer til negativ verdi (Her tilsvarer 1 «svært ofte» og 7 «svært sjelden eller aldri») (se vedlegg). Grunnen til at jeg har valgt å snu skalaretningen på denne måten, er for å motvirke feilrapporteringer i form av «ja-siing» (at respondentene sier seg mer enig i noe enn det de er) (Hellevik, 2002, s. 156).

### **3.4 Enkeltvariablene**

Variablene kjønn, studieretning, forventet utdanningsnivå, forventet karakter, venner i klassen og politisk interesse måles alle ved ett enkelt item i spørreskjemaet. Forventet karakter er målt ved å sette kryss på forventet karakter (skala fra 1-6). Venner i klassen måles med en skala på 1- 7, der 1 tilsvarer ingen og 7 tilsvarer seks venner eller flere. Politisk interesse måles med en skala fra 1-7, der 1 tilsvarer «ikke i det hele tatt» og 7 tilsvarer «svært interessert» (i politikk) (se vedlegg).

### **3.5 Operasjonalisering av sammensatte variabler og begrepsvaliditet**

Begreper som ikke lar seg måles direkte, kan gjøres om til og måles gjennom ulike handlingstermer (Befring, 1998, s. 132). For å sikre validitet i studien – at vi måler det vi ønsker å måle - er det viktig at det er samsvar mellom det teoretiske grunnlaget og det empiriske (Hellevik, 2002, s.183; Ringdal, 2007, s. 86). Ettersom jeg benytter sammensatte mål i denne

oppgaven er begrepsvaliditet viktig. Jeg skal i de neste avsnittene presentere hvordan og begrunne hvorfor ulike item måler variablene presentert i teoridelen.

### *Deltakelse i klassediskusjoner*

Denne variabelen er sammensatt av fem item i spørreskjemaet, item 8.1-8.5 (se appendix, tabell 4). De to første item er ment til å være mer generelle, og måler ganske enkelt hvor aktive elever er i temaer de interesserer seg for og i temaer de ikke interesserer seg for. De neste tre item måler hvor aktive elever er i mer spesifikke tema; «norsk politikk», «fred og sikkerhet» og «rettferdighet». Jeg har valgt disse temaene, fordi de kan knyttes opp til kompetansemålene i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Grunnen til at jeg har satt sammen spørsmålene på denne måten, er at jeg tror dette kan gi et mer helhetlig bilde av den generelle deltakelsen i diskusjoner. Mer konkrete spørsmål kan kanskje få elevene til å tenke nøyere over hva de svarer, og slikt sett kan dette gi færre tilfeldige svar.

### *Deltakelse i gruppediskusjoner*

Deltakelse i gruppediskusjoner er målt på samme måte som deltakelse i klassediskusjoner, men med spørsmål om deltakelse i gruppediskusjoner i stedet for i klassediskusjoner. Denne variabelen er satt sammen av item 9.1-9.5 (app., tabell 4).

### *Elevers ytringer*

Variabelen elevers ytringer er som vist ment til å måle hvordan elever oppfatter klasseromsklimaet med hensyn til elevers aktivitet og engasjement til og i diskusjoner. Et åpent klasseromsklima kan som nevnt kjennetegnes av at elever tør og uttrykke seg, og der deres meninger blir respektert selv om de avviker fra de andre elevenes meninger (Godfrey og Greyman, 2014). For å måle variabelen elevytringer ut i fra et åpent klasseromsklima, har jeg derfor valgt å måle begrepet ut i fra item 10.1: «Elevene tar opp aktuelle politiske hendelser som de vil diskutere i undervisningen» (Köhler et al., 2016, s. 105), 10.2: «Elevene sier hva de mener i timen selv om de mener noe annet enn de andre elevene i klassen» (Köhler et al., 2016, s. 105). Disse to item er som nevnt brukt til å måle klasseromsklima i ICCS-undersøkelsen i

2016 (Huang et al., 2017). Jeg har også valgt å inkludere item 10.3: «Elevene sier hva de mener i timen selv om de mener noe annet enn læreren» i variabelen. Dette har jeg gjort på bakgrunn av klassen som et sosialt system, og at det kan hende at dersom flere elever i klassen tør å være uenig med lærer, vil det føre til at flere elever tør å delta i diskusjoner (Nordahl, 2010).

### *Lærerstil*

Variabelen lærerstil er som nevnt tenkt å måle lærerstil med tanke på klasseromsklimaet. For å måle dette har jeg derfor valgt å inkludere spørsmål som kan si noe om hvordan elevene oppfatter at lærer legger opp til diskusjoner i undervisningen. Derfor har jeg inkludert item 10.4: «Lærerne oppmuntrer elevene til å gjøre seg opp egne meninger» (Köhler et al., 2016, s. 105) og 10.5: «Læreren oppmuntrer elever til å si hva de mener» (Köhler et al., 2016, s. 105). I denne variabelen har jeg også valgt å inkludere item 11.1: «Lærerne presenterer ofte flere sider av en sak når de forklarer noe i undervisningen» (Köhler et al., 2016, s. 105). Alle de spørsmålene som inngår i denne studiens variabel lærerstil inngår som mål på klasseromsklima i undersøkelsen ICCS 2016 (Huang et al., 2017, s. 129).

Som nevnt tidligere skiller Andersson (2012) mellom deliberativ og lærersentrert undervisning. I lærersentrert undervisning dominerer læreren undervisningen (Andersson, 2012). På grunn av dette, og pilotstudien, var tanken derfor å inkludere item 11.2: «Læreren bruker hele timen på å undervise» og item 11.3: «Lærer avviser innspill fra elever i timene» som en del av mål på lærerstil. Dessverre har jeg i ettertid innsett at spørsmål 11.2 er vagt formulert og dermed kan ha forvirret respondentene. Selv om det er diskusjoner i klasserommet og lærer oppmuntrer til disse, kan elevene tolke det som undervisning fordi det tross alt er en del av undervisningen. Fordi dette spørsmålet er uklart er det problematisk å la den inngå i samlevariabelen lærerstil, og jeg har derfor valgt å utelukke denne fra variabelen. Også item 11.3 er tatt ut av variabelen etter faktoranalyse (app., tabell 3).

### *Elevrelasjoner*

Som nevnt i teoridelen er variabelen elevrelasjoner ment til å måle de sosiale kontekstene i klasserommet, ut i fra forutsetninger for deliberasjon. Jeg har valgt å inkludere variabelen 7.4:

«I klassen kommer elevene godt overens med hverandre» (Köhler et. al., 2016, s. 106), 7.5: «Jeg kan uttrykke mine meninger uten å være redd for konsekvenser fra elevene i klassen» og item 7.6: «I klassen behandler elevene hverandre med respekt» (Köhler et. al., 2016, s. 106) i variabelen elevrelasjoner, fordi disse alle kan si noe om den sosiale konteksten i klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 206-207).

### *Relasjon til lærer*

En viktig del av en god lærer- elevrelasjon er at elevene føler at læreren verdsetter og viser interesse for elevenes sosiale verden (Nordahl, 2010, s.142). Tillit er viktig i en god relasjon mellom lærer og elev. Dersom eleven opplever at læreren har utøvd urett, altså behandlet eleven urettferdig, vil dette svekke tilliten eleven har til læreren (Nordahl, 2010, 140). En god relasjon mellom lærer og elev handler også om at eleven føler seg *sett* av læreren. I dette ligger at læreren lytter, og at eleven føler seg hørt (Nordahl, 2010 s. 141). Derfor har jeg valgt å la variabelen lærerrelasjon i denne studien bestå av item 7.1: «Elevene kommer godt overens med lærerne på skolen», 7.2: «Lærerne behandler elevene rettferdig» og 7.3 «Læreren lytter til det jeg har å si» (Köhler et al., 2016, s. 105).

### *Selvoppfatning*

I begrepet selvoppfatning ligger troen på egen mestring; troen på hva en evner å gjøre i visse situasjoner og under visse forhold (Bandura, 1997, s. 37). Ettersom denne oppgaven dreier seg om deltakelse i diskusjoner, handler selvoppfatning her om hvordan en oppfatter at en mestrer å argumentere og å delta i diskusjoner. Med andre ord handler det om hvor godt elevene oppfatter at de selv mestrer å argumentere. Derfor måles selvoppfatning i denne studien med item 7.7: «I diskusjoner i gruppe klarer jeg å påvirke andre» og 7.8: «I diskusjoner i klassen klarer jeg å fremme mitt syn på saken».

## 3.6 Innsamling av data og reliabilitet

Innhenting av data kunne kanskje vært enklere med en elektronisk undersøkelse, men av hensyn til personvern og elevenes anonymitet ble spørreskjemaet gitt ut i papirform<sup>3</sup>. Som følge av dette valget måtte jeg følge noen retningslinjer for å enklest mulig overføre spørreskjemaene til en datafil. Denne prosessen har Kyrre Svarva, SVT-IT-NTNU, bidratt med. Spørreskjemaene har fått en spesiell grafisk utforming, slik at de kunne maskinleses. Den grafiske utforming har Svarva stått for.

### 3.6.1 Innhenting av data

Jeg var selv til stede i klassene der spørreskjemaet ble besvart, og det er flere grunner til dette. Først og fremst ville jeg forsikre meg om at elevene fikk tilstrekkelig informasjon om prosjektet og spørreskjemaet. Spesielt viktig var det at alle elevene fikk samme informasjon om personvern, og det at deltakelse var frivillig. For det andre ønsket jeg å vise ansikt for elevene og læreren. Dette tror jeg ga meg mer legitimitet som forsker, og førte til mer oppriktige svar fra elevene. Slikt sett har det at jeg har vært til stede i klasserommene potensielt bidratt bedre til kvalitet i datainnsamlingen, og dermed bidratt til å sikre en viss reliabilitet for studien (Ringdal, 2007, s. 86-87; Hellevik, 2002, s. 53). En tredje grunn til at jeg selv var til stede, er at læreren satte av klassens tid slik at jeg skulle få gjennomføre mitt prosjekt, og det hadde dermed vært unaturlig for meg å sende ut et skjema uten å være der selv.

### 3.6.2 Fra spørreskjema til datafil

Spørreskjemaene ble scannet hos SVT-IT-NTNU. Alle skjemaene ble nummerert før de ble scannet, og slik har jeg kunnet gå tilbake til hvert enkelt skjema om jeg har merket at noe ikke har stemt. Jeg var selv til stede under scanningen, og gikk selv gjennom skjemaene som maskinen hadde trøbbel med å lese. Dette gjorde jeg også for å sikre reliabilitet i datainnsamlingen. Ett spørreskjema ble annullert i denne prosessen fordi det var uleselig.

---

<sup>3</sup> For at datamaterialet skal inneholde kun anonyme opplysninger, skal ikke enkeltpersoner kunne identifiseres. Opplysninger kan for eksempel spores gjennom IP-adresser (NSD, 2018). Når datamaterialet inneholder kun anonyme opplysninger er det heller ikke meldepliktig (NSD, 2018).

Det er noen ledd jeg ikke har hatt kontroll over som kan ha svekket oppgavens reliabilitet. For eksempel kan jeg ikke garantere for at elevene har vært ærlige i sine svar. Dessuten er denne studien begrenset til en tverrsnittsundersøkelse; ettersom jeg ikke har tatt gjentatte målinger, kan jeg heller ikke si noe om ulike målinger gir det samme resultatet (Ringdal, 2007, s. 86-87).

### 3.7 Analytisk fremgangsmåte

Dataprogrammet jeg har brukt for å behandle og analysere data, er statistikkprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (IBM/SPSS/AMOS) (Christophersen, 2012; Ringdal 2007, s. 231). Etter scanningen navnga jeg de ulike item i SPSS (Christophersen, 2012). De ulike item fikk navn tilsvarende spørsmålene i spørreskjemaet. I de neste avsnittene skal jeg presentere hvilke operasjoner og manipulasjoner jeg har gjort i datafilen, og hvorfor.

#### 3.7.1 Fordelingsanalyse

Før jeg gjorde noe med datasettet, gjorde jeg noen fordelingsanalyser for å vurdere om jeg trengte gjøre noen endringer før regresjonsanalysen (Ringdal, 2007, s. 281). Jeg undersøkte først alle item for skjevhet og kurtose. Ettersom ingen item har kurtose eller skjevhet på over 2,54 % kan de benyttes i de videre analysene (Sannes, 2004, s. 7). Skjevhet for item i datasettet varierer mellom -0,707 og 1,217, og kurtose for item i datasettet varierer mellom -1,9 og 0,196.

Videre undersøkte jeg hvilke item som hadde manglende svar, og hvor mange svar som manglet. For denne studien er dette viktig fordi består av relativt få enheter, og manglende svar kan gi konsekvenser for svarprosent (Ringdal, 2007, s. 234). Derfor har jeg luket ut missing i alle mine item, og erstattet manglende svar med gjennomsnittet fra «naboene» (nærmest liggende enheter i matrisen). Nye item fikk bokstavene RM foran navnet.

### 3.7.2 Faktor- og reliabilitetsanalyse

Videre utførte jeg en faktoranalyse på de variabler jeg ønsket å bruke til sammensatte mål. Dette gjelder de avhengige variablene deltakelse i klasseromsdiskusjoner og deltakelse i gruppediskusjoner, og de uavhengige variablene relasjon til lærer, elevrelasjoner, selvoppfatning, elevytringer og lærerstil. Vi har sett hvordan ulike item fra spørreskjemaet kan måle disse variablene, og jeg har basert faktoranalysen på dette, altså brukt bekreftende faktoranalyse. Faktoranalysen avslører hvorvidt disse begrepene statistisk sett er endimensjonale (Ringdal, 2007, s. 85). Jeg brukte prinsipale komponenters metode i faktoranalysen. Jeg krysset også av for KMO og Bartlett's test. Disse forteller hvorvidt en faktoranalyse i det hele tatt kan brukes. KMO må være større enn 0,5 for at faktoranalyse kan brukes (Linnerud, Oklevik & Slettvoll, 2004, s. 78).

Dersom faktorladningene er jevne og høye nok (større enn 0,4), og forklarer over 50% av variansen i faktoren, inkluderer jeg disse i en reliabilitetsanalyse (Ringdal, 2007, s. 327). Jeg bruker Cronbach  $\alpha$  til å undersøke om det også er intern sammenheng mellom de item jeg ønsker å slå sammen (Ringdal, 2007, s. 87). Her har jeg også valgt å sjekke for «cronbach alfa if deleted», for å se om det å fjerne noen item vil gi en større intern sammenheng. Helst bør Cronbach  $\alpha$  være større enn 0,7 for at denne sammenhengen mellom item som inngår i det sammensatte målet er god nok. Kommentarer til faktor- og reliabilitetsanalysen presenteres i avsnitt 3.6.

### 3.7.3 Korrelasjoner

For å underbygge hypotesene gjennomførte jeg en korrelasjonsanalyse på variablene (Ringdal, 2007, s. 299). En korrelasjonsanalyse kan også fortelle hvordan de uavhengige variablene korrelerer med hverandre, og et kriterium for regresjonsanalysen er at ingen av de uavhengige variablene skal ha perfekt korrelasjon seg imellom (Ringdal, 2007, s. 381).

### 3.7.4 Regresjonsanalyse

Jeg velger å analysere dataene ved hjelp av regresjonsanalyser, i hovedsak fordi regresjonsanalysen gir kontrollerte effekter (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.

313). Dessuten er resultatene i en regresjonsanalyse enkle å tolke (Midtbø, 2007, s. 12). Jeg har valgt å inkludere alle variabler i regresjonsanalysene uten å ta hensyn til hvilke uavhengige variabler som samvarierer med de avhengige i korrelasjonsanalysen.

Jeg har utført to regresjonsanalyser for hver av de avhengige variablene; den første med alle variabler for å se hvilke effekter som er signifikante. I den andre har jeg inkludert kun de variablene som viste seg å ha signifikant effekt ( $p < 0,1$ ) på den avhengige variabelen i den første regresjonen. Dette gir fire ulike regresjonsmodeller, som alle presenteres i kapittel 4.

### 3.8 Resultater fra faktor og reliabilitetsanalysene

#### *Deltakelse i klasseromsdiskusjoner*

I variabelen deltakelse i klasseromsdiskusjoner har jeg som nevnt inkludert item 8.1-8.5 (app., tabell 3). KMO er større enn 0,5 som betyr at faktoranalyse kan benyttes. Alle faktorladninger i variabelen er større enn kravet på 0,4 (Ringdal, 2007, s. 327), og total forklart varians er i denne variabelen 67,8% derfor inkluderer jeg også item 8.1-8.5 i reliabilitetsanalysen (app., tabell 3).

For variabelen deltakelse i klasseromsdiskusjoner er Cronbach  $\alpha = 0,879$ . Hvis jeg fjerner item 8.2 vil dette gi  $\alpha = 0,880$ . Denne forskjellen er så liten at jeg likevel valgte å beholde item 8.2 i variabelen. Både faktoranalyse og Cronbach  $\alpha$  ga tilfredsstillende resultater for variabelen deltakelse i klasseromsdiskusjoner, og jeg valgte derfor å slå sammen item 8.1-8.5 til variabelen deltakelse i klasseromsdiskusjoner.

#### *Deltakelse i gruppediskusjoner*

Variabelen deltakelse i gruppediskusjoner består av item 9.1-9.5. KMO er større enn kravet på 0,5. Også her er alle faktorladningene større enn kravet på 0,4 (app., tabell 3), og jeg utfører dermed også en reliabilitetsanalyse. Total forklart varians er på 70,8%. Reliabilitetsanalysen er



tilfredsstillende med en  $\alpha = 0,844$ . Item 9.1-9.5 har derfor blitt slått sammen til variabelen deltakelse i gruppediskusjoner.

### *Elevytringer*

Variabelen elevetrytninger består av item 10.1-10.3. KMO er over 0,5, og faktoranalysen gir tilfredsstillende resultater, fordi alle faktorladningene er større enn 0,4, men jevnheten i faktorladningene er ikke like god. Item 10.3 har en del lavere faktorladning enn de andre item i variabelen. Jeg velger likevel å se inkludere alle tre item i reliabilitetsanalysen. Cronbach  $\alpha = 0,732$ , og kunne blitt høyere dersom jeg har tatt bort item 10.1. Men fordi faktorladningene også er tilfredsstillende, velger jeg å også inkludere 10.1.

### *Lærerstil*

I utgangspunktet var variabelen lærerstil tenkt sammensatt av item 10.4-11.3. Som vist i operasjonaliseringen og beskrivelsen av spørreskjema er item 11.2: «Lærer bruker ofte hele timen på å undervise» for dårlig formulert, og jeg velger å ikke inkludere denne i variabelen lærerstil. Faktoranalysen er derfor gjort på item 10.4, 10.5, 11.1 og 11.3. Fordi spørsmål 11.3 er av en negativ art, er dette item snudd før faktoranalysen slik at svaralternativene tilsvarer det samme som i de andre variablene.

Item 11.3 får en betydelig lavere faktorladning enn de andre item i variabelen, med faktorladning på 0,428, mens faktor 10.4, 10.5 og 11.1 har faktorladninger på henholdsvis 0,918, 0,914 og 0,762. Dette gjør at faktorladningene er ujevne. Dessuten forklarer modellen kun 61 % av total varians i faktoren, men en faktoranalyse med item 10.5, 10.5 og 11.1 forklarer 77% av variansen i faktoren. Derfor velger jeg å utelukke også 11.3 fra variabelen, og inkluderer kun 10.4, 10.5 og 11.1 i reliabilitetsanalysen. Reliabilitetsanalysen gir en  $\alpha = 0,852$ . Å fjerne item 11.1 ville gitt en større  $\alpha$ , men jeg velger å beholde item 11.1 i variabelen fordi Cronbach  $\alpha$  er tilstrekkelig.

### *Elevrelasjoner*

Variabelen elevrelasjoner består av item 7.4-7.6. KMO er større enn 0,5, og alle faktorladningene er av tilfredsstillende størrelse, og også total forklart varians er tilfredsstillende, med 71.4%. Reliabilitetsanalysen viser at  $\alpha=0,797$ , og at også dette kravet er tilfredsstilt. Item 7.4-7.6 blir derfor slått sammen til variabelen elevrelasjoner.

### *Relasjon til lærer*

Relasjon til lærer består av item 7.1-7.3 KMO er større enn kravet på 0,5, og alle faktorladningene i variabelen er tilfredsstillende. Samtidig er total forklart varians på 81,5 %. Cronbachs  $\alpha = 0,886$ . Dersom jeg hadde fjernet item 7.1 fra denne ville  $\alpha=0,895$ , men igjen er forskjellen så liten at jeg velger å beholde item 7.1 i variabelen.

### *Selvoppfatning*

Variabelen selvoppfatning består av item 7.7 og 7.8. Her er KMO = 0,5. Jeg har likevel valgt å ta utgangspunkt i faktoranalysen. Faktorladningene er tilfredsstillende med 0,933 på begge item, og total forklart varians er på 87 %. Reliabilitetsanalysen gir  $\alpha = 0,851$ . Item 7.7 og 7.8 slås derfor sammen til en variabel selvoppfatning.

### **3.8.1 Kommentar til faktor- og reliabilitetsanalyse**

At utvalget mitt er relativt lite vil påvirke påliteligheten til faktoranalysen; store utvalg gir bedre og mer reliable resultater enn små (Ulleberg & Nordvik, 2001, s. 29). Imidlertid er det også relativt få item som inngår i de ulike faktoranalysene, noe som igjen kan være med å styrke faktoranalysens reliabilitet (Ulleberg & Nordvik, 2001, s. 29).

### **3.9 Signifikansnivå**

Signifikansnivået forteller oss hvor stor sannsynlighet det er for å forkaste nullhypotesen selv om den er sann (Ringdal, 2007, s. 239). Forskeren kan sette signifikansnivået til den verdien en

vil. Jeg har valgt å sette signifikansnivået til 10% på grunn av utvalgets størrelse; det er vanskeligere å finne signifikante korrelasjoner i små utvalg enn i store (Midtbø, 2007, s. 67). Ettersom denne studien baserer seg på et relativt lite utvalg, vil jeg tolerere å forkaste en sann nullhypotese 1 av 10 ganger (Midtbø, 2007, s. 65).



## Kapittel 4: Resultater

I dette kapitlet skal jeg presentere noen frekvensfordelinger for de avhengige variablene, resultatene fra korrelasjonsanalysen og regresjonsanalysen, og undersøke hvorvidt disse resultatene underbygger hypotesene presentert i kapittel 2. Som nevnt bruker jeg to avhengige variabler for å undersøke de ulike hypotesene; deltakelse i klasseromsdiskusjoner og deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet.

### 4.1 Frekvensfordelinger for de avhengige variablene

Tabell 5 (s. 40) viser noen fordelinger for de avhengige variablene deltakelse i klasseromsdiskusjoner og deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet. Som tabellen viser, er det en større andel av elevene som deltar ofte i diskusjoner enn det er elever som deltar svært sjelden. Dette gjelder både for deltakelse i klasseromsdiskusjoner og gruppediskusjoner. Resultatene viser dog at det er et fåtall som har oppgitt at de deltar ofte eller svært ofte i diskusjoner (verdien 2,5 eller lavere).

Når det kommer til forskjell i deltakelse i de ulike diskusjonene, ser vi at det er flere elever som oppgir at de deltar ofte i gruppediskusjoner, enn det er elever som oppgir at de deltar ofte i klasseromsdiskusjoner. Samtidig er det færre som deltar sjelden til svært sjeldent (verdien 5,5 eller høyere) i gruppediskusjoner enn i klasseromsdiskusjoner.

Tabellen indikerer også at standardavviket for de to avhengige variablene er like, som betyr at variansen i de to er ganske like (Johannessen et al., 2010, s. 291). Gjennomsnittet for deltakere i klasseromsdiskusjoner er noe høyere enn for deltakelse i gruppediskusjoner, som indikerer at det er flere elever som er mer aktive i gruppediskusjoner enn i diskusjoner med hele klassen.

**Tabell 5:** Frekvensfordelinger for de avhengige variablene. *Tall er gjennomsnitt, standardavvik, andel høy deltakelse, andel lav deltakelse.*

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Andel under 2.5*	Andel over 5.5**
<b>Deltakelse i klasseromsdiskusjoner</b>	3,96	1,51	20,5 %	17,8 %
<b>Deltakelse i gruppediskusjoner</b>	3,51	1,51	29,8 %	10,4 %

\*) Høy deltakelse i diskusjoner

\*\*) lav deltakelse i diskusjoner

## 4. 2 Korrelasjoner

Resultatet fra korrelasjonsanalysen er fremstilt i tabell 6 (s. 41). Som tabellen viser, er det sterk samvarians mellom de avhengige variablene deltakelse i klasseromsdiskusjoner og deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet, med pearson = 0,734. Disse variablene har med andre ord 53 % felles varians, og er høyt, men ikke perfekt korrelerte.

Det neste som er verdt å nevne fra korrelasjonsanalysen er interkorrelasjonen mellom de uavhengige variablene; disse bør ikke ha for sterk samvarians med hverandre. Den sterkeste interkorrelasjonen er mellom variablene elevrelasjoner og selvoppfatning, med pearson  $r = 0,673$  er  $r^2 = 0,45$ , som betyr at disse variablene har under 50 % felles varians. Med andre ord; tross en sterk korrelasjon mellom disse variablene er det likevel ok at begge inngår i regresjonsanalysen. Resultatet fra korrelasjonsanalysen er framstilt i tabellen under.

**Tabell 6:** Korrelasjoner. Tall viser pearson og p-verdi (sig.) for deltakelse i klasseromsdiskusjoner og deltakelse i gruppediskusjoner

	Hnr	Deltakelse i klasseromsdiskusjoner		Deltakelse i gruppediskusjoner	
		Pearson	Sig.	Pearson	Sig.
<b>Deltakelse klasseromsdiskusjoner</b>		1	,000	,734	,000
<b>Deltakelse gruppediskusjoner</b>		0,734	,000	1	,000
<b>Elevytringer</b>	H <sub>1</sub>	,225	,000	,317	,000
<b>Lærerstil</b>	H <sub>2</sub>	,229	,000	,316	,000
<b>Elevrelasjoner</b>	H <sub>3</sub>	,178	,004	,240	,000
<b>Lærerrelasjon</b>	H <sub>4</sub>	,143	,022	,213	,001
<b>Selvopfatning</b>	H <sub>5</sub>	,432	,000	,408	,000
<b>Kjønn</b>	H <sub>6</sub>	-,081	,197	,133	,032
<b>Studieretning</b>	H <sub>7</sub>	-,084	,178	,026	,676
<b>Forventet karakter*</b>	H <sub>8</sub>	,305	,000	,415	,000
<b>Forventet utdanningsnivå</b>	H <sub>9</sub>	,079	,205	,226	,000
<b>Venner i klassen</b>	H <sub>10</sub>	,086	,169	-,088	,159
<b>Politisk interesse**</b>	H <sub>11</sub>	,366	,000	,393	,000
<i>N = 258</i>					

\*) Forventet karakter er snudd mht. spørreskjemaet

\*\*\*) Politisk interesse er snudd mht. spørreskjemaet

### *Elevytringer*

Det er tilsynelatende moderat sammenheng mellom elevytringer og deltakelse i klasseromsdiskusjoner, med pearson= 0,225. Det er en noe større sammenheng mellom elevytringer og deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet, med pearson = 0,317. I begge tilfeller er sammenhengen signifikant på  $p < 0,1$ , som betyr at korrelasjonsanalysen i noen grad støtter hypotesen  $H_1$ : *det er sammenheng mellom elevytringer og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

Dette samsvarer med teorien om at elevytringer, som en del av klasseroms klimaet, kan ha betydning for deltakelse i klasseromsdiskusjoner. Som vist i teori kan det at flere av elevene i

klassen tør å ytre sine meninger, senke terskelen for andre elever. Det er for øvrig viktig å påpeke at korrelasjonen ikke sier noe om *retningen* på sammenhengen.

### *Lærerstil*

Variabelen lærerstil korrelerer i noen grad med variabelen deltakelse i klasseromsdiskusjoner, med pearson = 0,229. Som tabellen viser, er sammenhengen noe sterkere mellom lærerstil og deltakelse i gruppediskusjoner, med pearson = 0,316. Begge sammenhenger er signifikante på  $p < 0,1$ . Korrelasjonsanalysen gir altså en viss støtte til hypotesen  $H_2$ : *det er sammenheng mellom lærerstil og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen*. Dette kan samsvare med teori om at lærers væremåte har betydning for om elever ønsker delta.

### *Elevrelasjoner*

Korrelasjonsanalysen antyder en noe svak sammenheng mellom variabelen elevrelasjoner og deltakelse i klasseromsdiskusjoner, med pearson = 0,178. Korrelasjonen er litt sterkere mellom elevrelasjoner og deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet, med pearson = 0,240. I begge tilfeller er korrelasjonen signifikant på  $p < 0,1$ . Korrelasjonsanalysen underbygger i noen grad hypotesen  $H_3$ : *Det er sammenheng mellom elevrelasjoner og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen*.

Dette stemmer overens med teorien presentert tidligere; i forutsetningene for deliberasjon ligger det som vist at deltakerne må føle seg akseptert for sine meninger og at de må føle seg trygge til å dele sine meninger (Cohen, 1998).

### *Lærerrelasjon*

Korrelasjonsanalysen indikerer at det er sammenheng mellom lærerrelasjon og deltakelse i klasseromsdiskusjoner, men at denne sammenhengen er svak med pearson = 0,143. Dette resultatet er signifikant ( $p < 0,1$ ). Som tabellen viser er det også signifikant sammenheng mellom lærerrelasjon og variabelen deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet, og denne



korrelasjonen er noe sterkere, med  $\text{pearson} = 0,213$ . Følgelig underbygger korrelasjonshypotesen til en viss grad hypotesen  $H_4$ : *Det er sammenheng mellom lærerrelasjon og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

I en klasseromskontekst kan dette resultatet bety at elever som deltar i diskusjoner også har gode relasjoner til lærerne, og det kan bety at elever med gode relasjoner til lærerne deltar mer i diskusjoner i undervisningen. Det siste samsvarer med teorien på emnet; at elever kan bli mer motiverte til å delta dersom de har et godt forhold til læreren (Deci & Ryan, 2000).

### *Selvoppfatning*

Av de uavhengige variablene er det selvoppfatning som har størst felles varians med den avhengige variabelen deltakelse i klasseromsdiskusjoner, med  $\text{pearson} = 0,432$ . Også for deltakelse i deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet er korrelasjonen blant de sterkeste, med  $\text{pearson} = 0,408$ . I begge tilfeller er korrelasjonen signifikant på  $p < 0,1$ . Dette gir moderat støtte til hypotesen  $H_5$ : *Det er sammenheng mellom elevenes selvoppfatning og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

I praksis betyr dette at elever med tro på at de mestrer å diskutere deltar oftere i diskusjoner enn elever som ikke tror de mestrer det – eller at elever som deltar oftere i diskusjoner har større tiltro til at de mestrer evnen å diskutere.

### *Kjønn*

Som tabellen viser, ser kjønn ut til å ha tilnærmet ingen felles varians med variabelen deltakelse i diskusjoner i klasserommet, og dette resultatet er dessuten ikke signifikant når  $p < 0,1$ . Mellom variablene kjønn og deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet er  $\text{pearson} = 0,133$ , som betyr at disse variabler har 1,7 % felles varians ( $r^2 = 0,17$ ). Dette resultatet er signifikant.

Med andre ord gir korrelasjonsanalysen kun delvis – og svært svak – støtte til hypotesen  $H_6$ : *Det er sammenheng mellom kjønn og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

### *Studieretning*

Studieretning ser ikke ut til å ha særlig sammenheng med verken deltakelse i klasseromsdiskusjoner eller deltakelse i gruppediskusjoner, verken når det kommer til styrken på korrelasjonen eller signifikans ( $p < 0,1$ ). Korrelasjonsanalysen gir dermed ingen støtte til hypotesen  $H_7$ : *Det er sammenheng mellom studieretning og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

### *Forventet karakter*

Korrelasjonsanalysen viser at forventet karakter har moderate korrelasjoner til både deltakelse i klasseromsdiskusjoner og deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet, henholdsvis med  $\text{pearson} = 0,305$  og  $\text{pearson} = 0,415$ . I begge tilfeller er korrelasjonen signifikant på  $p < 0,1$ . Dette underbygger hypotesen  $H_8$ : *det er sammenheng mellom forventet karakter og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

### *Forventet utdanningsnivå*

Forventet utdanningsnivå har svært liten og ikke signifikant samvarians med deltakelse i klasseromsdiskusjoner, men moderat og signifikant samvarians ( $\text{pearson} = 0,226$ ) med deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet. Dermed gir dette kun delvis støtte til hypotesen  $H_9$ : *det er sammenheng mellom forventet utdanningsnivå og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

### *Venner i klassen*

Korrelasjonsanalysen at det er svært liten sammenheng mellom variablene venner i klassen og deltakelse i klasseromsdiskusjoner, og venner i klassen og deltakelse i gruppediskusjoner. Felles varians er rundt 0,7 % i begge tilfeller, og resultatet er dessuten ikke signifikant. Med andre ord gir korrelasjonsanalysen ingen støtte til hypotesen  $H_{10}$ : *det er sammenheng mellom venner i klassen og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

### *Politisk interesse*

Til sist viser tabell 6 at variablene politisk interesse og deltakelse i klasserommet har tilnærmet 13 % felles varians (pearson = 0,366), og at variablene politisk interesse og deltakelse i gruppediskusjoner har rundt 15 % felles varians (pearson = 0,393). Resultatet er signifikant på  $p < 0,1$ . Dermed gir resultatet moderat støtte til hypotesen  $H_{11}$ : *det er sammenheng mellom politisk interesse og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

## **4. 3 Regresjonsanalysene**

Som nevnt gir regresjonsanalysene fire ulike modeller. Resultatene fra regresjonsanalysen gjort på den avhengige variabelen deltakelse i klasseromsdiskusjoner er fremstilt i modell 1a og 1b (tabell 7, s. 46). I modell 1b er kun de variablene som hadde signifikant effekt på den avhengige variabelen inkludert. Modellene 2a og 2b er tilsvarende for deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet.

### **4.3.1 Deltakelse i klasseromsdiskusjoner**

Resultatene fra regresjonene utført med deltakelse i klasseromsdiskusjoner som avhengig variabel er fremstilt i tabell 7. De variablene som ikke har signifikant effekt på deltakelse i klasseromsdiskusjoner i modell 1a, er utelukket i den neste regresjonen (modell 1b). Begge modeller forklarer rundt 35 % av variansen i den avhengige variabelen deltakelse i klasseromsdiskusjoner. Som tabellen viser har alle variabler med signifikant effekt på

deltakelse i klasseromsdiskusjoner i modell 1a også signifikant effekt i modell 1b. Effekten av selvoppfatning, politisk interesse og lærerstil på deltakelse i klasseromsdiskusjoner øker noe fra modell 1a til modell 1b, mens variablene studieretning, kjønn og elevrelasjoner har en noe svakere effekt i modell 1b enn i modell 1a.

**Tabell 7:** Regresjon med avhengig variabel deltakelse i klasseromsdiskusjoner. *Tall er ustandardisert B, standardisert  $\beta$  og sig.*

		<b>Modell 1a</b>			<b>Modell 1b</b>		
		<b>Adjusted R<sup>2</sup> = 0,349</b>			<b>Adjusted R<sup>2</sup> = 0,348</b>		
	<b>H<sub>nr</sub></b>	<b>Ustandardisert B</b>	<b>Standardisert <math>\beta</math></b>	<b>Sig.</b>	<b>Ustandardisert B</b>	<b>Standardisert <math>\beta</math></b>	<b>Sig.</b>
<b>(Constant)</b>		5,732		,000	5,086		,000
<b>Selvoppfatning</b>	H <sub>5</sub>	,423	,439	,000	,462	,479	,000
<b>Politisk interesse**</b>	H <sub>11</sub>	,286	,290	,000	,316	,321	,000
<b>Lærerstil</b>	H <sub>2</sub>	,121	,108	,095	,191	,170	,002
<b>Elevrelasjoner</b>	H <sub>3</sub>	-,169	-,174	,033	-,160	-,165	,023
<b>Studieretning</b>	H <sub>7</sub>	-,745	-,237	,000	-,667	-,212	,000
<b>Kjønn</b>	H <sub>6</sub>	-,449	-,147	,007	-,430	-,140	,008
<b>Lærerrelasjon</b>	H <sub>4</sub>	,015	,016	,813			
<b>Elevytringer</b>	H <sub>1</sub>	,114	,093	,116			
<b>Forventet karakter*</b>	H <sub>8</sub>	-141	,090	,146			
<b>Forventet utdanningsnivå</b>	H <sub>9</sub>	,029	,015	,823			
<b>Venner i klassen</b>	H <sub>10</sub>	-,031	-,041	,434			

\*) Forventet karakter er snudd iht. spørreskjemaet

\*\*\*) Politisk interesse er snudd iht. spørreskjemaet

### 4.3.2 Deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet

Resultatene fra regresjonene utført med deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet som avhengig variabel er fremstilt i tabell 8 (s. 48). Her viser modell 2a resultatene fra den første regresjonen, mens modell 2b viser resultatene fra den siste. Også her er variablene som ikke ser ut til å ha signifikant effekt på den avhengige variabelen utelukket fra den andre regresjonen. Begge regresjonsmodellene forklarer rundt 36, 5% av variansen i den avhengige variabelen.

Til forskjell fra korrelasjonsanalysen viser denne modellen at variabelen studieretning har signifikant effekt, mens elevrelasjoner, forventet utdanningsnivå, lærerrelasjon og kjønn ikke har signifikant effekt på den avhengige variabelen deltakelse i gruppediskusjoner. De resterende variablene (forventet karakter, selvoppfatning, politisk interesse, elevytringer, lærerstil) har i begge modellene signifikante effekter på deltakelse i gruppediskusjoner. Variabelen venner i klassen har fortsatt ingen signifikant effekt på den avhengige variabelen deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet. Sammenliknet med modell 2a, har effekten av variablene forventet karakter, politisk interesse og lærerstil blitt større, mens effekten av elevytringer, studieretning og selvoppfatning har blitt noe mindre.

**Tabell 8:** Regresjon med avhengig variabel deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet.  
Tall er ustandardisert B, standardisert  $\beta$  og sig.

	Modell 2a				Modell 2b		
	H <sub>nr</sub>	Ustandar disert B	Standardi sert $\beta$	Sig	Ustandardi sert B	Standard isert $\beta$	Sig
<b>Constant</b>		3,996		,000	4,426		,000
<b>Forventet karakter*</b>	H <sub>8</sub>	,271	,173	,005	-,312	,199	,001
<b>Selvoppfatning</b>	H <sub>5</sub>	,248	,257	,001	,215	,223	,000
<b>Politisk interesse**</b>	H <sub>11</sub>	,266	,270	,000	,284	,288	,000
<b>Elevytringer</b>	H <sub>1</sub>	,213	,174	,003	,211	,172	,003
<b>Lærerstil</b>	H <sub>2</sub>	,141	,125	,049	,150	,133	,026
<b>Studieretning</b>	H <sub>7</sub>	-,374	-,119	,062	-,289	-,092	,078
<b>Elevrelasjoner</b>	H <sub>3</sub>	-,048	-,049	,540			
<b>Forventet utdanningsnivå</b>	H <sub>9</sub>	,141	,073	,276			
<b>Lærerrelasjon</b>	H <sub>4</sub>	-,001	-,001	,993			
<b>Kjønn</b>	H <sub>6</sub>	,193	,063	,240			
<b>Venner i klassen</b>	H <sub>10</sub>	-,042	-,055	,293			

\*) Forventet karakter er snudd iht. spørreskjemaet

\*\*\*) Politisk interesse er snudd iht. spørreskjemaet

### 4.3.3 Gjennomgang av regresjonsanalysen

Jeg tar utgangspunkt i standardisert  $\beta$  når jeg presenterer resultatene.

#### *Selvoppfatning*

Variabelen selvoppfatning synes å ha størst effekt på den avhengige variabelen både i modell 1a og b. Modell 1b viser at selvoppfatning har en  $\beta = 0,479$  (tabell 7). Dette betyr at hvis verdien i variabelen selvoppfatning øker med 1, øker verdien på deltakelse i klasserommet med

0,479. Dette resultatet er signifikant på  $p < 0,1$ . Også i regresjonen gjort med den avhengige variabelen deltakelse i gruppediskusjoner ser selvoppfatning ut til å ha signifikant effekt, men her er betydningen en del mindre, med  $\beta = 0,223$  i modell 2b (tabell 8). Fordi selvoppfatning har signifikant betydning for både deltakelse i klasseromsdiskusjoner og deltakelse i gruppediskusjoner, støtter resultatene hypotesen  $H_5$ : *det er sammenheng mellom selvoppfatning og elevers deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet.*

I klasserommet betyr dette resultatet at elever med tro på at de kan øve innflytelse i klasserommet, og tro på at de mestrer å argumentere, deltar mer i diskusjoner enn elever som ikke tror de mestrer situasjonen. I lys av teorien presentert på feltet er ikke dette resultatet overraskende; ifølge Bandura (1995; 1997) vil troen på at en klare noe ha stor betydning for motivasjonen for å gjøre det. Resultatet viser også at troen på mestring har større betydning for deltakelse i klassesdiskusjoner enn for deltakelse i gruppediskusjoner.

### *Politisk interesse*

Som tabellen viser har politisk interesse betydelig effekt på den avhengige variabelen deltakelse i klasseromsdiskusjoner, både i modell 1a og 1b. I begge modeller er resultatet signifikant på  $p < 0,1$ .  $\beta = 0,321$  i modell 1b. Også for den avhengige variabelen deltakelse i gruppediskusjoner har politisk interesse effekt, men igjen er denne effekten noe mindre enn for klasseromsdiskusjoner, da modell 2b viser  $\beta = 0,288$ . Også dette resultatet er signifikant. Resultatet fra regresjonen underbygger altså hypotesen  $H_{11}$ : *Det er sammenheng mellom elevenes politiske interesse og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

I praksis taler resultatet for at elever som er interessert i politikk vil delta mer i klasseromsdiskusjoner, enn elever som ikke er interessert i politikk. Dette samsvarer både med teori og tidligere forskning på området; dersom en er interessert i noe, eller synes noe er morsomt, vil det påvirke motivasjonen for å gjøre det (Deci & Ryan, 2000).

### Lærerstil

Regresjonen indikerer også at lærerstil har positiv effekt på både deltakelse i klasseromsdiskusjoner og deltakelse i gruppediskusjoner, henholdsvis med  $\beta = 0,170$  i modell 1b og  $\beta = 0,133$  i modell 2b. I begge tilfeller er resultatet signifikant på  $p < 0,1$ . Resultatet underbygger altså hypotesen  $H_2$ : *Det er sammenheng mellom lærerstil og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

Resultatet tilsier altså at lærerens væremåte i klasserommet har betydning for hvorvidt elever ønsker å delta eller ikke i diskusjoner. Dersom læreren oppmuntrer og tilrettelegger for diskusjon, vil det ha en positiv effekt på elevenes deltakelse. Dette passer godt med både teori og tidligere forskning på emnet; lærerens praksis er svært viktig når det kommer til elevenes engasjement i klasserommet (Hess, 2009, s. 53). En lærer som viser seg å være veldig partisk overfor elevene sine, og partisk i diskusjoner, kan føre til at majoriteten i klasserommet ikke vil delta i diskusjonene (Hess, 2009, s. 53).

### Elevrelasjoner

Variabelen elevrelasjoner har tilsynelatende noe negativ effekt på deltakelse i klasseromsdiskusjoner. I modell 1b viser  $\beta = -0,165$ . Dette resultatet er signifikant. For den avhengige variabelen deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet virker elevrelasjoner og ha en veldig liten effekt, med  $\beta = -0,049$  i modell 2a. Her er resultatet ikke signifikant. Dette betyr at resultatet kun delvis underbygger hypotesen  $H_3$ : *det er sammenheng mellom elevrelasjoner og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

I undervisningssammenheng vil dette resultatet derfor bety at elever som oppfatter relasjonene seg imellom som trygge vil delta noe *sjeldnere* i diskusjoner i klasserommet. Dette resultatet avviker fra teorien; ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) vil jo elever som føler seg trygge delta mer enn elever som ikke føler seg trygge. Også sett i lys av Cohens (1998) forutsetninger for deliberasjon er jo dette resultatet overraskende; respekt mellom deltakere i diskusjon er jo et minimum for at diskusjonen skal bli vellykket.



### *Studieretning*

I regresjonsanalysen har, i motsetning til i korrelasjonen, variabelen studieretning moderat, signifikant ( $p < 0,1$ ) effekt på deltakelse i klasseromsdiskusjoner. I modell 1b er  $\beta = -0,212$ . Også for deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet synes studieretning å ha negativ effekt. Denne effekten ser ut til å være signifikant ( $p < 0,1$ ), men er betydelig mindre enn effekten studieretning har på deltakelse i klasseromsdiskusjoner, med  $\beta = -0,092$ . Resultatet gir derfor noe støtte til hypotesen  $H_7$ : *Det er sammenheng mellom studieretning og deltakelse i diskusjoner i klasseromsdiskusjoner.*

I variabelen studieretning tilsvarer studiespesialisering verdien 1 og yrkesfag verdien 2. Fordi høy verdi på deltakelse i klasserommet tilsvarer lav verdi i datasettet, betyr dette at elever på yrkesfaglige linjer deltar oftere i klasseromsdiskusjoner enn elever på studiespesialiserende linjer. Dette resultatet stemmer overens med Anderssons (2012) forskning på emnet. I observasjonene Andersson gjorde på yrkesfaglige linjer, lot det til at deliberasjon - altså diskusjoner mellom elever – engasjerte, og de aller fleste elevene deltok i deliberasjonen (Andersson, 2012, s. 127).

### *Kjønn*

I motsetning til i korrelasjonsanalysen, indikerer regresjonen (både modell 1a og 1b) at variabelen kjønn har svak, signifikant effekt på den avhengige variabelen deltakelse i klasseromsdiskusjoner.  $\beta = -0,140$  i modell 1b. Derimot har variabelen kjønn ingen signifikant betydning for den avhengige variabelen deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet.

Resultatet indikerer at det er gutter som deltar mest i klasseromsdiskusjoner. I datafilen anvendt i regresjonen tilsvarer jente verdien 1, mens gutt tilsvarer verdien 2. Etersom  $\beta$  er negativ, betyr dette at hvis variabelen kjønn øker med 1, vil verdien i variabelen deltakelse i klasseromsdiskusjoner minke med 0,140. Fordi høy verdi i variabelen deltakelse i klasseromsdiskusjoner tilsvarer *lav* deltakelse i klasseromsdiskusjoner, betyr derfor resultatet at det er gutter som er mest aktive. Men effekten er liten og som sagt kun gjeldende for

deltakelse i klasseromsdiskusjoner. I modell 2a ser vi at  $\beta$  er så liten som 0,063, og resultatet er dessuten ikke signifikant. Med andre ord gir resultatet kun delvis støtte til  $H_6$ : *Det er sammenheng mellom kjønn og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

### *Elevytringer*

Som vi ser i modell 1a, har variabelen elevytringer ikke signifikant effekt på den avhengige variabelen deltakelse i klasseromsdiskusjoner. Vi kan med andre ord ikke si noe om effekten elevytringer har på deltakelse i klasseromsdiskusjoner. Imidlertid har elevytringer liten, men signifikant effekt ( $p < 0,1$ ) på den avhengige variabelen deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet. Her er  $\beta = 0,172$  i modell 2b. Dette resultatet gir derfor delvis støtte til hypotesen  $H_2$ : *Det er sammenheng mellom elevytringer og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

Resultatet indikerer resultatet at elever som oppfatter at de andre elevene i klassen som elever som tør å si hva de mener uavhengig av hva lærer og de andre mener, har lettere for å delta i gruppediskusjoner enn elever som *ikke* oppfatter at de andre elevene tør si hva de mener. Dette resultatet stemmer godt overens med teorien; både i lys av de deliberative forutsetningene og i lys av synet på klasserommet som et sosialt miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

### *Forventet karakter*

Som vi ser i modell 1a, har forventet karakter ikke signifikant betydning for elevenes deltakelse i klasseromsdiskusjoner. Imidlertid har forventet karakter moderat effekt på den avhengige variabelen deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet. I modell 2b er  $\beta = 0,199$ , og resultatet er signifikant.

Resultatet indikerer derfor at jo høyere karakterer elevene forventer, desto mer deltar er de i gruppediskusjoner. Ettersom variabelen kun har effekt på deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet, men ikke på deltakelse i klasseromsdiskusjoner, gir resultatet kun delvis, svak

støtte for hypotesen  $H_8$ : *det er sammenheng mellom forventet karakter og deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet.*

### *Lærerrelasjon*

Variabelen lærerrelasjon har tilsynelatende ingen effekt på verken deltakelse i klasseromsdiskusjoner eller deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet. I modell 1a er  $\beta = 0,016$ , og i modell 2a er  $\beta = -0,001$ . Resultatet er ikke signifikant. Det er derfor ingenting ved resultatet som kan underbygge hypotesen  $H_4$ : *Det er sammenheng mellom lærerrelasjon og deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

I praksis betyr dette at elevenes relasjon til lærer ikke ser ut til å ha noen effekt på om elever deltar eller ikke deltar i klasseromsdiskusjoner. Også dette resultatet avviker fra teorien om at gode relasjoner mellom lærer og elev kan gjøre elever mer motiverte til å skolearbeid og mer motiverte for en aktivitet (Deci & Ryan, 2000; Nordahl, 2010).

### *Forventet utdanningsnivå*

Forventet utdanningsnivå har tilnærmet ingen effekt på verken deltakelse i klasseromsdiskusjoner eller deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet. For begge av de avhengige variablene er  $\beta$  forholdsvis lav på henholdsvis  $\beta = 0,015$  for klasseromsdiskusjoner og  $\beta = 0,073$  for gruppediskusjoner i klasserommet. I begge tilfeller er også p-verdien for høy til at resultatet er signifikant. Med andre ord gir resultatet ingen støtte til hypotesen  $H_9$ : *det er sammenheng mellom forventet utdanningsnivå og elevenes deltakelse i gruppediskusjoner i klasserommet.*

I praksis betyr resultatet at det ikke spiller noen rolle for elevenes deltakelse i diskusjoner om de ønsker høyere utdanning eller ikke.

### *Venner i klassen*

Som tabellen indikerer har variabelen venner i klassen ingen betydelig eller signifikant effekt på verken elevenes deltakelse i klasseromsdiskusjoner eller deltakelse i gruppediskusjoner, henholdsvis med  $\beta = -0,041$  i modell 1a og  $\beta = -0,055$  i modell 2a. Det vil si at resultatet ikke støtter hypotesen  $H_{10}$ : *Det er sammenheng mellom venner i klassen og elevers deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen.*

I en klasseromskontekst betyr resultatet at hvor mange nære venner elevene har i klassen, ikke har betydning på hvorvidt de kommer til å delta eller ikke. Egne erfaringer fra praksis og pilotstudien tatt i betraktning, er dette resultatet noe overraskende.

## Kapittel 5: Diskusjon

### 5.1 En stille majoritet?

For å kommentere oppgavens tittel; som resultatet viser, er ikke majoriteten i klasserommet *helt* stille. Men det er likevel oppsiktsvekkende mange som oppgir at de deltar svært sjelden eller aldri i diskusjoner: 18 og 10 % i henholdsvis gruppediskusjoner og klasseromsdiskusjoner. Jeg sier «mange» på grunn av skolens og samfunnsfagets formål; og fordi diskusjoner i klasserommet som nevnt kan bidra til å gi gode erfaringer med debatt og demokrati. I lys av opplæringens formål, i lys av samfunnsfagets formål, og i lys av den viktige rollen debatt utgjør for demokratiet, skulle andelen elever som deltar i diskusjoner ideelt sett vært mye høyere. Som sagt i begrunnelse for tema; å ha ytringsfrihet er vel og bra, men vi må også bruke den. Derfor er det viktig at vi klarer å engasjere våre elever til å gjøre nettopp dette.

Med samme argument er det også synd at det ikke flere elever som oppgir at de deltar ofte eller svært ofte i diskusjoner i undervisningen (som vist 20 % i klasseromsdiskusjoner og 30 % i gruppediskusjoner). Ja, det er heldigvis flere som deltar svært ofte enn svært sjelden, men det er jo likevel ønskelig at flere elever deltar ofte i diskusjoner. Igjen viser jeg til viktigheten av den offentlige debatten for demokratiet, og dermed viktigheten av at de aller fleste elevene faktisk deltar i diskusjoner. Som vist innledningsvis, og som begrunnet i teori, ettersom opplæringen i norsk skole skal fremme demokrati, er det viktig at skolen også fremmer ytringsfriheten og gir elevene erfaringer med å bruke den.

Når det er sagt, er det et viktig demokratisk prinsipp at deltakelse er frivillig (Cohen referert i Habermas, 1996; NOU 2011:20). Ingen skal tvinges til å bruke stemmeretten sin eller tvinges til å ytre sine meninger, ingen skal tvinges til å ta et standpunkt eller tvinges til å jobbe for en politisk sak. Opplæring til demokrati bør derfor gjenspeile dette prinsippet, og dermed bør ingen elever tvinges til å delta i diskusjoner i klasserommet. Vi kan heller ikke utelukke at elever lar andre elever representere seg og sine synspunkter i klasseromsdiskusjoner; det er ikke sikkert elevene ser det nødvendig å rekke opp hånda for å si seg enig i noe, eller underbygge argumentasjonen.

## 5.2 Betydningen av selvoppfatning

Som resultatet viser, har troen på at en mestrer diskusjon, størst effekt på elevenes deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen. Hvorvidt vi oppfatter at vi er gode til noe, har mye å si for hvordan vi opptrer i ulike situasjoner; for å mestre en aktivitet trenger vi ikke utelukkende å være gode til aktiviteten, vi må også tro at vi er gode til det. Troen på at vi kan få til noe kan i noen tilfeller være viktigere, enn hvor godt vi faktisk får det til (Bandura, 1997, s. 37). Sagt på en annen måte; for at vi skal ville prøve en aktivitet, må vi ha en viss formening om at vi vil komme til å mestre aktiviteten.

Derfor er det ikke overraskende at elever med tro på at de klarer å øve innflytelse i diskusjoner, deltar mer i diskusjoner enn elever som ikke tror de kan øve den samme innflytelsen. Vi vil helst gjøre det vi er gode på. Rettere sagt; vi vil helst ikke gjøre noe vi *ikke* er gode på, fordi vi frykter at å delta i aktiviteter vi ikke mestrer vil ha negative konsekvenser for oss (Bandura, 1997, s. 61). I en klasseromskontekst, kan elevene for eksempel frykte at de blir gjort narr av, eller at det vil få konsekvenser for karakterer om de sier noe som ikke er riktig. Slikt sett henger troen på mestring sammen med både elevrelasjoner, lærerrelasjoner og forventet karakter.

En annen grunn til at opplevelsen av mestring påvirker hvorvidt elevene deltar i diskusjoner, kan være at selvoppfatning spiller en viktig rolle når det kommer til motivasjon (Bandura, 1997, s. 61). I de fleste motivasjonsprosesser – i de fleste teorier om motivasjon – vil tro på egen mestring av en aktivitet spille en viktig rolle for motivasjonen til å utføre aktiviteten (Bandura, 1997, s. 122-123). Når elever føler at de kan argumentere og påvirke i diskusjoner, vil dette være motiverende for å faktisk argumentere og diskutere. Derfor er det ikke overraskende at elever med stor tro på at de klarer påvirke, deltar mer i diskusjoner.

### 5.3 Politisk interesse

Politisk interesse har også betydning for om elevene ønsker å delta eller ikke i diskusjoner, og dette tror jeg motivasjonsteori kan bidra til å forklare. Deci og Ryan (2000) skriver jo at vi mennesker enklest lar oss motivere til å gjøre aktiviteter som vi synes er morsomme eller finner interessante. Så elever som er interessert i politikk, deltar i diskusjoner nettopp fordi de synes at det er interessant – eller moro - å diskutere politiske spørsmål. Nå er det jo politiske spørsmål som utgjør de avhengige variablene deltakelse i klasseromsdiskusjoner og deltakelse i gruppediskusjoner (spørsmål om urettferdighet, om fred og sikkerhet, og norsk politikk). Slikt sett er det ikke et overraskende resultat at politisk interesse påvirker elevenes deltakelse i diskusjoner. Men det er et viktig resultat likevel, fordi det dessverre ikke er tilfeldig hvilke elever som er interessert i politikk.

Ungdom med høyt utdannede foreldre er gjerne mer opptatt og interessert enn ungdom med foreldre med lav utdanning, fordi politisk engasjement har en lei tendens til å gå i arv (NOU 2011:20). Jeg bruker ordene lei tendens og dessverre, fordi – som jeg har argumentert for tidligere – demokratiet er avhengig av oppslutning (NOU 2011:20, s. 7). Som nevnt er det viktig at vi bruker ytringsfriheten vår; og stemmer i den offentlige debatten bør ikke være begrenset til de som er «vokst opp med» politisk interesse. Og som en del av skolens samfunnsoppdrag – å utdanne til demokrati – bør det heller ikke være begrenset til det samme fåtallet i klasserommet.

På samme måte kan foreldres politiske engasjement ha betydning for selvoppfatning. Også Solhaug (2006) fant at elever med politisk engasjerte foreldre, har mer tro på at de klarer å utøve politisk innflytelse enn elever med foreldre som ikke er høyt utdannet eller engasjerte. Så disse to faktorene (politisk interesse og selvoppfatning) utgjør – basert på mitt masterstudie, og støttet i tidligere forskning – to viktige ting for lærere å jobbe med for å fremme deltakelse i diskusjoner. Hvordan dette kan gjøres i et klasserom drøftes i kapittel 7.

## 5.4 Åpent klasseromsklima, elev- og lærerrelasjoner

Elever oppfatter et godt klasseromsklima som et klima der det er gode relasjoner mellom elevene, mellom elevene og lærerne, der det er rom for å «by på seg selv», og der de opplever å bli møtt med tillit, trygghet og respekt (Larsson, 2007, s. 95). Som nevnt har jeg valgt å se på lærerstil og elevytringer som atskilte aspekter ved klasseromsdiskusjoner, i stedet for å måle det som en helhet som det er gjort i forbindelse med ICCS 2016 (Huang et al., 2017). Denne studien indikerer som nevnt at lærerstil har større betydning for elevenes deltakelse enn andre elevers ytringer har. Det må jo sies at disse to henger tett sammen; hvis læreren ikke gir elevene rom til å ytre seg, vil jo heller ikke elevene gjøre det.

### 5.4.1 Klasseromsklima: Lærerstil og elevers ytringer

Som vist synes lærerstil å veie tyngre enn de andre elevenes ytringer når det kommer til elevenes deltakelse i diskusjoner. Elever med en lærer som viser åpenhet for diskusjoner deltar mer i diskusjoner enn elever med en lærer som ikke viser den samme åpenheten. Også tidligere forskning på emnet underbygger som vist resultatet med at læreren har mye å si for elevenes deltakelse (for eksempel Hess 2009, Andersson 2012).

At måten lærer opptrer på i klasserommet har betydning for elevenes deltakelse, kan forklares med at elevene anser læreren som en autoritet i klasserommet; læreren er gitt makt til å vurdere hva som er av høy og lav kvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 197). På denne måten kan lærerens vurderinger spille en viktig rolle for elevene, og dermed er det ikke overraskende at lærerens væremåte i klasserommet har betydning for hvorvidt elevene ønsker å delta i diskusjoner eller ikke. Dersom læreren er opptatt av at elever skal engasjere seg i diskusjoner, og dette kommer fram i undervisningen, vil elevene ytre seg i klasserommet fordi læreren viser at hen verdsetter dette. Med samme argument kan en si at en lærer som *ikke* formidler et ønske om at elever skal gjøre seg opp egne meninger, og ytre disse, vil kunne ha negative konsekvenser for elevenes deltakelse i diskusjoner.



Imidlertid kan også forutsetninger for deliberasjon bidra til å forklare hvorfor lærerstil kan påvirke hvorvidt elevene ønsker å delta eller ikke i diskusjoner. Et viktig krav til deltakerne i deliberative prosesser er at de skal være i stand til å ta en upartisk rolle – en tredjeparts rolle (Habermas, 1996). I lys av dette kan en lærer som tar på seg en upartisk rolle for elevene sine, ha en positiv effekt på elevenes deltakelse i diskusjoner. En lærer som presenterer flere sider av en sak, kan jo oppfattes til å være mer upartisk enn en som ikke gjør det.

Noe overraskende er det at det andre aspektet ved klasseromsklima - andre elever i klassens ytringer og engasjement - ikke har betydning for elevenes deltakelse i diskusjoner i klasserommet. Antakelsen om at andre elevers engasjement kan ha betydning for den enkelte elevs engasjement, baserte jeg jo på at dette kunne bidra til å si noe om hvilke muligheter elevene hadde til å ytre seg i klasserommet; et klasserom der ingen elever ytrer det de mener tyder jo ikke akkurat på at elevene er gitt gode muligheter til å ytre seg. Også i lys av klasserommet som sosialt system skulle en tro at andre elevers ytringer skulle ha noe å si for om en elev ønsker å delta i diskusjoner. Slikt sett burde kanskje variabelen fått større betydning også for deltakelse i klasseromsdiskusjoner.

#### 5.4.2 Relasjon til lærer og det sosiale miljøet blant elevene

Når det kommer til lærerrelasjon, antok jeg at en god relasjon mellom lærer og elev ville ha positiv effekt på elevenes deltakelse fordi gode relasjon mellom lærer og elev har positiv betydning for motivasjon og læring (Deci & Ryan, 2000; Nordahl, 2010). At en god relasjon mellom lærer og elev ikke har betydning for elevenes deltakelse i diskusjoner, er i lys av dette litt overraskende. Dersom en går tilbake til spørreskjemaet, er resultatet likevel ikke fullt så overraskende. I spørreskjemaet kan en se at spørsmålene som måler lærerrelasjon ikke måler lærerrelasjon mellom elev og lærer i *samfunnsfagtimene*, men heller generelle relasjoner mellom elever og lærere på *skolen*. Dersom jeg hadde formulert spørsmålene til å gjelde for relasjoner mellom elevene og læreren i samfunnsfag, kunne dette kanskje gitt et litt annet resultat. Men – ettersom jeg først ble bevisst dette i ettertid, kan jeg ikke konkludere ut i fra dette.

Det samme gjelder for variabelen elevrelasjoner. Resultatene indikerte jo at et godt miljø mellom elevene i klassen har negativ betydning for elevenes deltakelse i klasserommet; tilsynelatende deltar elever *sjeldnere* i diskusjoner hvis de oppfatter at det er gode relasjoner mellom elevene. I lys av teorien presentert om forutsetninger for deliberasjon, og i teorien presentert om det sosiale miljøet i klassen, er dette resultatet mildt sagt overraskende.

For at deliberasjon skal fungere, forutsetter det jo som vist at borgerne av dette demokratiet oppfører seg ordentlig overfor hverandre; lytter til hverandre og er respektfulle til hverandre tross uenighet (Habermas, 1996; Habermas, 1995; Cohen, 1998). Derfor tror jeg ikke det at variabelen elevrelasjoner har negativ effekt på elevenes deltakelse i klasseromsdiskusjoner kan sies være synonymt med at gode relasjoner mellom elevene i klassen har negative konsekvenser for elevenes deltakelse. Jeg tror heller at det, også her, må forklares med mindre god begrepsvaliditet; også her kunne jeg stilt andre spørsmål. Med et nærmere blikk på operasjonaliseringen, innser jeg at tre spørsmål til å måle et slikt begrep er for lite, og også her kunne kanskje spørsmålene vært mer tilpasset temaet diskusjon i samfunnsfag. Dette er kun antakelser, men her tror jeg at jeg kunne fått et litt annet resultat dersom jeg hadde spisset inn spørsmål jeg hadde spisset spørsmålene til å gjelde for diskusjoner i samfunnsfagstimene, fremfor å gjelde en mer «generell» skolehverdag.

## 5.5 Diskusjoner på yrkesfag og studiespesialisering

Hvorfor deltar elever på yrkesfag oftere enn elever på studiespesialiserende linjer? Dette funnet stemmer som nevnt overens med funnene i Anderssons (2012) studie av deliberativ undervisning; Andersson fant at elever ved yrkesfaglige linjer har veldig godt utbytte av deliberativ undervisning når det kommer til forståelse av demokratiske verdier. En grunn til at elever på yrkesfaglige linjer har godt utbytte av en deliberativ undervisning, er at denne undervisningsformen passer godt til de andre undervisningsformene som er å finne på yrkesfag (Andersson, 2012). Dette kan også bidra til å forklare hvorfor elever på yrkesfaglige linjer deltar mer i diskusjoner; ettersom elever på yrkesfaglige linjer er mer vant til praksis i undervisningen og å jobbe sammen om å løse praktiske oppgaver, kan det hende at å diskutere er mindre fremmed for elever på yrkesfag.

Samtidig kan det spille en rolle at klassene for yrkesfaglige linjer er betydelig mindre enn klassene for studiespesialiserende linjer. De klassene jeg besøkte på yrkesfag bestod gjerne av 15-20 elever, mens klassene på studiespesialisering hadde omkring 30 elever i hver klasse. Sett i lys av forutsetningene for deliberasjon og samtaleetikk, kan det være lettere å delta i diskusjonen når diskusjonen foregår i mindre grupper. Færre grupper kan blant annet bety mer oversiktlige diskusjoner. Det er lettere å holde styr på hvem som snakker når, og det kan for eksempel ha betydning for hvorvidt deltakerne blir hørt i diskusjonen, som jo er en viktig forutsetning for deliberasjon (Cohen, 1998).

## 5.6 Kjønn, forventet karakter, venner i klassen og forventet utdanningsnivå

Når det kommer til kjønn, er det et poeng å understreke at betydningen av kjønn lav, fordi betydningen av kjønn kun er gjeldende for deltakelse i klasseromsdiskusjoner. På denne måten gjenspeiler denne studien resultater som er gjort i tidligere studier; Solhaug (2006) fant at forskjeller på gutter og jenter er blitt mindre når det kommer til deltakelse, og den norske ICCS-rapporten sier at kjønnsforskjeller er i ferd med å jevnes ut når det kommer til kunnskaper om demokrati (Huang et al., 2017). Imidlertid er det interessant at kjønn har betydning i klasseromsdiskusjoner. En forklaring på at gutter deltar mer i klasseromsdiskusjoner, kan være at gutter har lettere for å ta plass i klasserommet. Forskning viser jo at jenter i klasserommet oftere blir oppfattet som roligere enn guttene i klasserommet (Aasen et al., 2015).

Forventet karakter ble som nevnt inkludert i studien på grunn av en antakelse om at elever som tror de kan få gode karakterer, fordi det kan tenkes at elever med «gode» karakterer vil delta mer i diskusjoner – ettersom samfunnsfaget tross alt av mange regnes som et muntlig fag på grunn av fagets eksamensform. For å forklare hvorfor forventet karakter har betydning for elevenes deltakelse i gruppediskusjoner, men ikke særlig betydning for deltakelse i fellesdiskusjoner i klasserommet, kan det være nyttig å se på når og hvorfor det diskuteres i grupper. Dette kan nemlig ha betydning for hvordan elevene forstår gruppediskusjoner. Foregår

disse diskusjonene i forbindelse med gruppearbeid om de ulike temaene, kan jo dette bidra til å forklare hvorfor forventet karakter har betydning her. Etter min erfaring er gruppearbeid ofte en undervisningsmetode som leder til et produkt som skal vurderes. Derfor kan det tenkes at de som forventer gode karakterer også kanskje streber etter gode karakterer, og at dette kan påvirke deltakelse i gruppediskusjoner. Dette er jo bare antakelser, og dette kan være en mulig feilkilde ved mitt datamateriale. Men på grunn av dette resultatet kunne det vært interessant å undersøke hva elevene legger i gruppediskusjoner, og i hvilke sammenhenger de diskuterer i gruppe.

Hva som er forventet utdanningsnivå synes ikke å påvirke elevenes deltakelse i diskusjoner, og heller ikke hvor mange venner elevene har i klassen. Antakelsen om at ambisjoner om høyere utdanning vil spille inn på elevenes deltakelse i diskusjoner stemmer altså ikke. Heller ikke antakelsen om at elevenes deltakelse påvirkes av antall venner i klassen stemmer. Dette er litt overraskende. Elevene som deltok i pilotstudien la vekt på at å ha venner i klassen gjorde det tryggere å dela i diskusjoner, spesielt gjaldt dette for diskusjoner i grupper. Elevene mente det var lettere å ta ordet i diskusjoner i grupper der de hadde venner, enn i grupper der de ikke hadde venner, og også Halland (2005) skriver at å ha venner er viktig for å føle trygghet.

## 5.7 Forskjeller mellom klasseromsdiskusjoner og diskusjoner i gruppe

Til sist bør forskjellene mellom diskusjoner i gruppe og diskusjoner i klassen diskuteres. Som resultatene viser, er det flere elever som oppgir at de deltar svært ofte i gruppediskusjoner. Andelen elever som deltar svært sjelden til aldri er større i klasseromsdiskusjoner. Dette resultatet stemmer godt overens med mine erfaringer fra praksis, det stemmer godt overens med samtale jeg hadde med elevene i forkant av undersøkelsen, og jeg vil argumentere for at også dette kan forklares i lys av teorien presentert om deliberative demokrati. I en gruppediskusjon er det jo færre deltakere, og dermed er det kanskje lettere å ta til orde. Samtidig kan det være lettere å lytte fordi det er færre deltakere, og som nevnt er jo dette også en viktig del av diskusjonen. Dessuten kan det som nevnt oppfattes som tryggere å ytre seg i mindre grupper.

## 5.8 Andre sammenhenger

Som en kort kommentar til slutt, vil jeg poengtere at flere av de uavhengige variablene i denne studien henger sammen og kan påvirke hverandre. Det sosiale miljøet i klassen kan for eksempel påvirkes av lærerstil i form av klasseledelse, det kan påvirke elevenes selvoppfatning ha betydning for elevenes oppfattelse av mestring, og dermed kan ha indirekte effekt på elevenes deltakelse i diskusjoner. Vår selvoppfatning, og hvordan vi oppfatter at vi mestrer ulike aktiviteter, er ikke en fast og uforanderlig egenskap (Bandura, 1997, s. 37). Kontekst og omgivelser kan dermed påvirke hvordan vi opplever mestring. Slikt sett kan for eksempel lærerstil ha betydning for hvordan elevene oppfatter mestring. Eksempelvis kan det argumenteres for at en lærer som, ikke oppmuntrer elevene til å gjøre seg opp egne meninger, eller ikke tolererer utsagnene elevene kommer med, vil ha negative effekter på elevenes tro på mestring, fordi elever setter lærerens vurdering høyt.



## Kapittel 6: Konklusjon

Ytringsfriheten er viktig for demokratiet, og den offentlige debatten kan bidra til opplysning og forandring, som jeg illustrerte ved saken om Malkenes. En viktig del av skolens samfunnsoppdrag er å utdanne demokratiske og engasjerte borgere (NOU 2011:20), og som denne oppgaven viser kan det å gi elevene erfaringer med nyansert og saklig debatt i stor grad bidra til dette. Dessuten ligger mye lærdom i å diskutere. Derfor er det viktig at en derfor er det viktig å trekke den offentlige debatten inn i klasserommet, og for at elever skal få erfaring med det, er det viktig at de også deltar i disse diskusjonene.

Offentlig debatt er også viktig for demokratiet i et deliberativt perspektiv. I denne studien oppgir få elever at de deltar ofte eller svært ofte i diskusjoner samfunnsfagundervisningen, noe som er problematisk nettopp fordi det er viktig at de får erfaringer med å delta i debatt. Et viktig demokratisk prinsipp er at deltakelse bør være frivillig, og når skolens oppdrag er å utdanne til demokrati, er det derfor viktig at det er opp til elevene om de vil delta også i diskusjoner i undervisningen.

Så hva påvirker elevene deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen? Svaret på problemstillingen, og konklusjonen for denne studien, er at elevenes tro på mestring i diskusjoner og elevenes politiske interesse har størst betydning for hvorvidt elever deltar i diskusjonene. Disse funnene stemmer godt overens med tidligere forskning og teori presentert på emnet. Hva politisk interesse og tro på mestring gjelder, viser forskning at oppvekst og elevenes foreldre har innvirkning på dette (Solhaug, 2006; NOU 2011:20). Det er også av betydning om elevene går yrkesfag eller studiespesialisering. Elever ved yrkesfaglige linjer deltar mest, noe som kan forklares med at klassene på yrkesfag gjerne består av færre elever enn studiespesialiserende klasser, som kan gjøre det enklere for elevene å delta. Også måten lærer opptrer i klasserommet har betydning for elevenes deltakelse i diskusjoner; en lærer som oppfordrer elevene til å dele sin mening vil ha positiv effekt på elevenes deltakelse. Andre elevers ytringer har noen betydning for elevenes deltakelse. At forventet karakter har betydning for deltakelse i gruppediskusjoner, kan forklares med i hvilke sammenhenger det diskuteres i

gruppe. Diskuteres det i gruppearbeid som skal vurderes med karakter, kan dette være en mulig forklaring på at det har betydning for deltakelse i gruppearbeid. Dette sier dog empirien brukt i denne studien ikke noe om.

At elevrelasjoner og elevenes relasjon til lærer i denne studien ikke er av betydning for elevenes deltakelse i diskusjoner, kan skyldes feilkilder. Det ser ikke ut til at hvor mange venner en har i klassen, eller utdanningsnivå er av betydning for hvorvidt elever ønsker å diskutere eller ikke. At relasjoner mellom lærere og elever ikke har betydning i denne studien kan skyldes svakheter i spørsmålsformuleringer i spørreskjemaet. At positive elevrelasjoner har delvis negativ betydning for elevenes deltakelse i diskusjoner kan også skyldes svakheter ved spørreskjemaet.



## Kapittel 7: Hva betyr dette for undervisningen?

Ettersom skolens formålsparagraf sier at skolen skal fremme demokrati (Opplæringsloven, 1998), er det viktig at vi gir elevene erfaring med den offentlige debatten. Som vist i kapittel 2 er kommunikasjon i Deweys syn på læring et viktig element; å la elevene diskutere med hverandre kan gi elevene rom til å reflektere. I et sosiokulturelt perspektiv er det sosiale viktig, fordi «kunnskap blir konstruert gjennom samhandling i en kontekst» (Dysthe, 2001, s. 42). Samtidig har jeg vist at å diskutere gir elevene øving i å uttrykke seg og gjøre seg forstått, og at det å diskutere slikt sett er en egenskap som er verdt "lære i seg selv" (Hess, 2009).

For undervisningen betyr dette som nevnt at vi må tilrettelegge for at elevene får diskutert i klasserommet – men hvordan? Denne studien kan ha flere implikasjoner for skole og undervisning, men her velger jeg å trekke fram hvordan vi som lærere kan bidra til saklig debatt, hvordan vi som lærere kan støtte elevers selvoppfatning og hvordan vi kan fremme politisk interesse, ettersom studien viser at dette er av størst betydning for elevers deltakelse.

### 7.1 Å trekke debatten inn i klasserommet

Innledningsvis argumenterte jeg for hvorfor elever trenger erfaringer med saklig offentlig debatt, og i kapittel 2 viste jeg at forutsetningene for den offentlige debatten er av høy betydning – eller rettere sagt - samtaleetikk. Det er derfor viktig at elevene, i tillegg til å få erfaring med å debattere, får erfaringer med samtaleetikk og regler i diskusjonen. Elevene må få erfare viktigheten av å være upartiske, elevene må få erfare viktigheten av å behandle hverandre som likeverdige i debatt (Cohen, 1998; Habermas, 1996). Eller rettere sagt – elevene må behandle hverandre som likeverdige. I et klasserom kan en derfor bli enige om hvilke regler som skal gjelde for diskusjonen. Eksempler på slike regler kan være elevene må snakke sant i diskusjonen, at elevene er saklige og oppriktige og at de lytter til sine medelever (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 202).

I kapittel 2 viste jeg også hvilken fare en ujevn maktfordeling kan utgjøre for en god offentlig debatt (Habermas, 1996). I lys av dette kan det være lurt at vi som lærere prøver å jevne ut ujevne maktfordelinger i klasserommet. Dette kan gjelde å prøve å utjevne klasseromshierarkiet, men det gjelder også for vår egen rolle i klasserommet. Jeg har jo nevnt at elever ofte ser på læreren som en autoritet i klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette kan være en årsak til at flere elever deltar i gruppediskusjoner; fordi lærer ikke kan være tilstede i alle grupper samtidig, er jo disse diskusjonene ofte uten tilsyn. Kanskje deltar flere elever her nettopp fordi det at lærer ikke er til stede jevnet ut maktfordelingen.

For å bedre jevne ut maktfordelingen i klasserommet, betyr dette at vi som lærere må bli mindre autoritative i klasserommet - spesielt i diskusjoner. Kanskje fremstår vi nettopp mindre autoritative dersom vi viser stor takhøyde for meninger, dersom vi oppfordrer elever til å delta, eller viser flere sider av en sak – som studiens resultater viser har jo en åpen lærerstil positiv effekt på elevenes deltakelse. Når det er sagt, er det kanskje ikke alle meninger og argumenter som bør tolereres. I innledningen nevnte jeg at plattformene for debatt har blitt flere, og digitale, og at dette har ført med seg nettekstremisme som et nytt fenomen (Nielsen, 2012, s. 129). Ekstreme holdninger bør kanskje ikke tolereres – men ettersom debatten kan føre til at elevene blir mer tolerante overfor andre – bør de kanskje snakkes diskuterer.

I deliberativ demokratiforståelse er diskusjoner og debatt en viktig del av beslutningstaking (Habermas, 1995; Habermas, 1996; Cohen, 1998; Eriksen & Weigård, 1999). For å gjøre diskusjonene i undervisningen mer virkelighetsnære for elevene, kan det dermed være en idé å la diskusjonene lede til faktiske beslutninger. Dette kan gjelde beslutninger av helt konkret karakter, som for eksempel å la elevene bli enige om hvilke undervisningsmetoder de ønsker eller hvordan de ønsker å bli vurdert. For de mer abstrakte temaene i læreplan, som menneskerettigheter, fred, sikkerhet, kan jo mål med undervisningen å komme fram til et felles standpunkt i klassen eller gruppen. Selv om målet med deliberasjon ikke er absolutt enighet, tror jeg det kan være nyttig for debatten å ha noe konkret å jobbe mot.

## 7.2 Mestring

Som vi har sett er elevenes tro på egen mestring – elevenes selvoppfatning - viktig for elevenes deltakelse i diskusjoner. En del av lærerens oppgave innebærer å bidra til elevens selvoppfatning, og å motivere for videre arbeid. I dette ligger at det er lærerens oppgave å skape forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 197, 203). Dette er, som resultatene i denne studien indikerer, også svært viktig når det gjelder elevenes deltakelse i diskusjoner i samfunnsfagundervisningen. Men hvordan kan vi som lærere sørge for at elevene forventer mestring i diskusjoner?

### 7.2.1 Mestring som utvikling

Ikke alt vi får til og ikke får til kan måles ved konkrete målinger. I tilfeller der våre evner ikke er direkte målbare, er det normalt å måle mestring ut i fra hvor godt andre gjør det, altså ved å sammenlikne oss selv med andre (Bandura, 1997, s. 86). Å måle evnen til å delta i diskusjoner rent konkret, er jo vanskelig, så det er nærliggende å tro at elevene måler denne evnen ved sammenlikning. Dersom vi gjør det bedre enn de rundt oss, får vi større tro på oss selv, men om vi gjør det dårligere får vi mindre tro på oss selv (Bandura, 1997, s. 86). For elever spiller klasseromsstrukturen en viktig rolle for hvordan de opplever egen mestring. Med klasseromsstrukturen menes hvordan elever vurderer egne prestasjoner; om de sammenlikner seg med andre, eller om de vurderer prestasjonene ut i fra sine tidligere prestasjoner, og dermed ser på utvikling. Elever har lett for å gjøre det førstnevnte (Bandura, 1997, s. 175). Når elevene sammenlikner seg med andre, kan dette ha negative konsekvenser for følelsen av mestring. For å gi elevene tro på seg selv, og tro på at de kan prestere godt, er det derfor viktig at vi som lærere ikke sammenlikner elevenes prestasjoner. Dersom vi som lærere vurderer elevene våre ved å sammenlikne dem, kan dette ha negative konsekvenser for hvordan elevene oppfatter og vurderer egne evner. For en lærer som ønsker økt deltakelse i klasserommet, gjelder det derfor å etablere en mangfoldig form for vurdering; hvis man gjør vurderingen personlig for eleven, kan dette føre til positiv egenvurdering for elevene (Bandura, 1997, s. 175). Dersom vi vurderer elever på bakgrunn av diskusjon, må denne vurderingen derfor være individrelatert (Engh, Dobson & Høihilder, 2007, s. 26).

For å aktivt støtte elevenes mestringsfølelse, kan vi som lærere derfor tilrettelegge undervisningen for der elevene er i utviklingen (Vygotsky referert i Dysthe & Igland, 2001, s. 78). Lærere kan gi oppgaver som er tilpasset elevenes utvikling, og slik hjelpe elevene med å nå sitt potensiale (Dysthe & Igland, 2001, s. 78). Dette gir større mestringsfølelse for elevene, fordi det som nevnt er enklere for elevene å mestre det de føler at de kanskje kan mestre. Når det kommer til diskusjoner i klasserommet, kan dette for eksempel være å velge temaer som ikke er for vanskelige for elevene å følge med på. I stedet for å diskutere omfattende og store emner, kan en for eksempel diskutere mer åpne spørsmål, og diskutere temaer som elevene kan noe om fra før. Som lærer kan en også hjelpe elevene til å kategorisere argumenter, for eksempel ved hjelp av lister av typen for/mot. Dette kan gjøre det enklere å komme med argumenter, slik bidra til at elevenes mestringsfølelse, og dermed til at flere elever deltar i diskusjoner.

I lys av læring som utvikling, kan det også være lurt å fokusere på fremovermeldinger fremfor tilbakemeldinger når det kommer til vurdering (Engh et al., 2007, s. 62). Med fremovermeldinger ligger nemlig fokuset på elevenes potensiale i hva som skal læres, fremfor hva elevene har mislyktes med (Engh et al., 2007, s. 62). Dermed får fremovermeldinger potensiale til å bidra til større mestringsfølelse hos elevene, fordi elevene vet hva de må arbeide videre med.

### **7.2.2 Mestringsfølelse som følge av «modellering»**

Når elevene bedømmer eller vurderer egen mestring ut i fra gitte kriterier, og ved å sammenligne egne evner med andre, vurderer de seg som enten «vinnere» eller «tapere» (Bandura, 1997, s. 175). Elever som ser på seg selv som vinnere når visse oppgaver utføres, vil ha lettere for å styrke et positivt selvbilde enn elever som ser på seg selv som tapere i de samme situasjonene (Bandura, 1997). Imidlertid kan elever som ser andre elever prestere, også få tro på at de selv skal klare å prestere: «Seeing or visualizing people similar to oneself perform successfully typically raises efficacy beliefs in observers that they themselves possess the capabilities to master comparable activities» (Bandura, 1997, s. 87). Å se på hva andre gjør kan også være til inspirasjon for hvordan noe kan gjøres (Bandura, 1997, s. 87). Som lærere kan sender vi bevisst eller ubevisst signaler til våre elever om hva som er ønskelig oppførsel, og hva vi ønsker at de skal si og ikke si (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 18). For at vi skal støtte

opp under elevenes mestringsfølelse, er det derfor viktig at vi blir bevisst på de signalene vi sender ut, og roser elever som faktisk deltar. Dermed kan vi som lærere tilrettelegge for at elevene skal føle mestring for å få flere til å ville delta i diskusjoner.

For å gi elevene tro på at de kan klare noe, kan læreren dermed sette eksempler i klasserommet med å gi oppløftende kommentarer og ros, vi må oppmuntre til deltakelse, og vi må ikke minst tilpasse oppgavene elevene får til elevenes nivå. Vi som lærere må derfor bli bevisste på den rollen vi har i klasserommet hver eneste dag; fordi elever kan bedømme hvor godt de «kunne ha gjort det» ut i fra hvordan andre elevers innspill blir verdsatt av læreren. I diskusjoner kan dermed det at læreren roser innspill som kommer, føre til at flere vil delta i diskusjonene. Læreren kan på denne måten vise at innsats nytter, og fokusere på fremgang (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 203).

### **7.2.3 Mestring som følge av tiltro**

Når det gjelder tro på mestring i diskusjoner spesielt, er en annen mulig måte å styrke denne troen på å prøve å overbevise elevene om at de klarer det uten lærerens hjelp. Eksempelvis kan læreren la det være helt opp til elevene å løse et problem, og vise tiltro til at de klarer det ved å forlate klasserommet mens problemet løses (Solhuag og Børhaug, 2012, s. 202). I et slikt tilfelle er det vel en forutsetning at lærer kjenner klassen sin godt nok, og vet at noen ikke kommer til å «overkjøre» de andre elevene i klassen med sine argumenter.

## **7.3 Å skape engasjement i klasserommet**

Diskusjoner i klasserommet er komplekse, og det kan være utfordrende å diskutere spørsmål av kontroversiell art i undervisningen (Solhuag & Børhaug, 2012, s. 201-202). Som lærere må vi vurdere hvilke grep vi bør ta for å skape engasjement rundt tema som diskuteres i klasserommet; som nevnt er det at deltakelse er frivillig et viktig demokratisk prinsipp. Bør dette prinsippet også gjelde i klasserommet – når så få som 20 % av elevene som har deltatt i denne studien sier at de deltar ofte til svært ofte i diskusjoner i klasserommet? Eller er det en

bedre løsning og kreve deltakelse av elevene? Dette er viktige dilemmaer som lærere står ovenfor når den offentlige debatten dras inn i klasserommet (Hess, 2009, s. 55).

Politisk interesserte elever viser seg jo å være mer aktive i diskusjoner. Som tidligere nevnt har gjerne elever med seg politisk interesse hjemmefra (NOU 2011:20), og ifølge Dewey (1961) er en del av skolens oppgave å sørge for at elevene kommer seg ut av satte mønstre og samfunnsroller (s. 20). Dette betyr at vi som lærere kan prøve å utjevne noen de forskjellene som finnes mellom elevene når de kommer til skolen. En løsning på dette kan være å ta opp temaer som interesserer flest mulig, i stedet for et fåtall (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 202-203). Dette forutsetter jo at læreren kjenner elevene og vet hva som vil engasjere. Diskusjoner i klasserommet kan gi godt faglig utbytte, men dypere kunnskap om en sak kan også gi økt interesse for saken (Hess, 2009). Derfor kan det også være lurt å gi elevene tid til å forberede seg i forkant av diskusjonene. For å sikre at elever er opptatt av temaene som diskuteres, er det også av og til hensiktsmessig å la elevene velge hvilke temaer som skal tas opp til diskusjon (Hess, 2009). Dette kan jo også være med å styrke elevenes tro på mestring, fordi det gir elevene en sjanse til å snakke om noe de allerede vet noe om.

Samtidig viser studien at flere elever oppgir at de deltar ofte i gruppediskusjoner enn i klasseromsdiskusjoner. Derfor kan en måte å engasjere flere elever på, være å ha flere diskusjoner i mindre grupper.

## Kapittel 8: Studiens begrensninger

På grunn av oppgavens begrensede omfang, er det noen interessante perspektiver som har blitt valgt bort i denne studien. Det er selvsagt flere ting som kan spille inn på elevenes deltakelse i diskusjoner enn variablene undersøkt i denne oppgaven. Klasseromhierarkiet kan som nevnt være av betydning; det kunne vært verdt å undersøke om det alltid er noen som tar mye plass i klasserommet, om det er de samme som alltid deltar, for å se om dette har betydning for elevenes deltakelse. Det kunne også vært interessant å undersøke samtaleetikk som en variabel; hvilke regler følger elevene når de diskuterer? Samtaleetikk har som vist en viktig plass i debatten, og det kunne derfor vært svært relevant å undersøke dette i forbindelse med oppgaven.

Hvordan begrepet diskusjon forstås av elevene, gir også mulige feilkilder. Som nevnt er diskusjon et begrep som kan forstås på både «strengt» og «romslige» vis (Hess, 2009), og når jeg i spørreskjemaet spør elevene om hvor ofte de deltar i diskusjoner, er det uten å avklare begrepet diskusjon. Imidlertid har jeg prøvd å minimere denne eventuelle feilkilden ved å bruke ulike spørsmål til mål på hvor ofte de deltar i diskusjoner.

I videre arbeid med denne oppgaven har jeg også innsett at jeg også kunne inkludert spørsmål om hvor ofte det diskuteres i samfunnsfagundervisningen. Av samme grunn som over – at det kan finnes ulike oppfatninger av hva som er diskusjon – tror jeg at jeg ville fått inn litt ulike svar fra elevene. Men det kunne vært mulig å spørre de ulike samfunnsfaglærerne hvor ofte det ble diskutert i de ulike klasserommet, og bruke disse resultatene i kombinasjon med spørreskjemaet til elever.

Som nevnt i kapittel 5, har jeg i ettertid sett at skjemaet ikke fanget opp alle aspektene ved blant annet elevrelasjoner og lærerrelasjoner. At variabelen skulle vise seg å ha negativ effekt på deltakelse i klasseromdiskusjoner kan tyde på at operasjonaliseringen ikke er god nok i dette tilfellet. Dette kan ha vært resultatet kan derfor skyldes feilkilder. Hvis jeg hadde kunnet, ville jeg forsøkt på nytt med et nytt spørreskjema, men oppgavens tidsbegrensning tillater ikke det.

Til sist må utvalget nevnes som begrensning for denne oppgaven. Ettersom utvalget ikke er spesielt stort, og begrenser seg til klasser ved tre skoler i Trøndelag, kan jeg ikke generalisere ut over bruttoutvalget.



## Litteratur

- Aasen, A. M., Drugli, M. B., Lekhal, R., & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold. *Paideia* (9), 76-89. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2360189/Paideia9\\_2015aasen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2360189/Paideia9_2015aasen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning - en empirisk studie* (Doktoravhandling). Universitetet i Gøteborg.
- Asvall, H., Solvang, F., & Nytrøen, O. (2018, 25.04.2018). Lærer: – «Fritt skolevalg» er retorikk. Hentet fra [https://www.nrk.no/norge/laerer\\_-problemene-i-oslo-skolen-er-en-konsekvens-av-fritt-skolevalg-1.13946404](https://www.nrk.no/norge/laerer_-problemene-i-oslo-skolen-er-en-konsekvens-av-fritt-skolevalg-1.13946404)
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Bandura (red.), *Self Efficacy in Changing Societies* (s. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk* (3. Utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brekke, A., Kalajdzic, P., Cosson-Eide, H., Kolberg, M., Fossen, C. H., & Simonsen, T. P. (2018, 20.03.2018). Sylvi Listhaug (Frp) går av som justisminister. Hentet fra [https://www.nrk.no/norge/sylvi-listhaug-\\_frp\\_-gar-av-som-justisminister-1.1397065601.05.2018](https://www.nrk.no/norge/sylvi-listhaug-_frp_-gar-av-som-justisminister-1.1397065601.05.2018)
- Campbell, D. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement among Adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437-454. Doi: 0. 1007/s 1 1 1 09-008-9063-z
- Christophersen, K.-A. (2012). *IBM SPSS / AMOS Databehandling og statistisk analyse* (5.utg.). Oslo: Akademika forlag.
- Cohen, J. (1998). Democracy and Liberty. I J. Elster (red.), *Deliberative Democracy* (s. 185-231). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crotty, M. (2003). *The Foundations of Social Research*. (2.utg.). London: Sage Publishing.
- Deci, L. E., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Dewey, J. (1961). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Paperbacks.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet*, 28(5), 20-24. [https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/\\_attachment/212558?\\_ts=14aca091300](https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/_attachment/212558?_ts=14aca091300)
- Elever i klasse 3 IDA ved Ulsrud vgs. (2018, 20.04.2018). Elever ved Ulsrud videregående: - Vi følte oss trakkert på i Dagsnytt Atten. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/ddpvxj/Elever-ved-Ulsrud-videregaende---Vi-folte-oss-trakkert-pa-i-Dagsnytt-Atten>
- Elster, J. (1998). Introduction. I J. Elster (red.), *Deliberative Democracy* (s. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.

- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503-520. doi: 10.1080/00220270600670775
- Eriksen, E. O., & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, F., Bugge, S., & Vågenes, H. (2018, 25.04.2018). Oslos skoledirektør: Avslutter personalsak mot Simon Malkenes. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/9mVwbp/oslos-skoledirektoer-avslutter-personalsak-mot-simon-malkenes>
- Fossen, C. H., & Ramberg, E. (2018, 14.03.2018). Rødt stiller mistillitsforslag mot Listhaug - vil tvinge partiene til å ta stilling. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/mistillitsforslag-mot-sylvi-listhaug-1.13961863>
- Fritt ord (2018). Simon Malkenes får Fritt Ords Honnør [pressemelding]. Hentet fra <http://www.frittord.no/aktuelt/simon-malkenes-far-fritt-ords-honnor/>
- Godfrey, E. B., & Grayman, J. K. (2014). Teaching Citizens: The Role of Open Classroom Climate in Fostering Critical Consciousness Among Youth. *Journal of Youth and Adolescence* 43(11), 1801-1817. doi: 10.1007/s10964-013-0084-5
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I E. O. Eriksen (red.), *Deliberativ politikk: demokrati i teori og praksis* (s. 30-45) Oslo: Tano Forlag.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2006). Political Communication in Media Society: Does Democracy Still Enjoy an Epistemic Dimension? The Impact of Normative Theory on Empirical Research. *Communication Theory*, 16(4), 411-426. doi:10.1111/j.1468-2885.2006.00280.x
- Halland, G. O. (2005). *Læreren som leder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, K. (2015, 31.08.2015). «Du som lærer har mulighet til å vekke et engasjement, både for læring, men ikke minst til å ta del i egen hverdag». Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/august/du-som-larer-har-mulighet-til-a-vekke-et-engasjement-bade-for-laring-men-ikke-minst-til-a-ta-del-i-egen-hverdag/>
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. (7.utg) Oslo: Universitetsforlaget.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom*. New York: Routledge.
- Huang, L. & Svagård, V. (2017). *ICCS-undersøkelsen 2016. Metodenotat for den norske innsamlingen* (NOVA notat 5/17). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge* (NOVA rapport 15/17). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/iccs.pdf>
- Hvammen, H. W. (2018, 24.04.2018). *Omdømme fremfor åpenhet*. Hentet fra <https://agendamagasin.no/debatt/omdomme-fremfor-apenhet/>
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jambak, T. (2018, 18.04.2018). Malkenes-saken: Dersom det stemmer er dette alvorlig og et demokratisk problem. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2018/april/malkenes-saken-dersom-det-stemmer-er-dette-alvorlig-og-et-demokratisk-problem/>

- Jang, S. M., & Kim, J. K. (2017). Third person effects of fake news: Fake news regulation and medialiteracy interventions. *Computers in Human Behavior*, 80, 295-302. [https://ac.els-cdn.com/S1062940817302656/1-s2.0-S1062940817302656-main.pdf?\\_tid=2fc861aa-39f8-4ae5-9be1-b9e27dc43502&acdnat=1527027664\\_b84fde7865178ba28d9adba0ada551c6](https://ac.els-cdn.com/S1062940817302656/1-s2.0-S1062940817302656-main.pdf?_tid=2fc861aa-39f8-4ae5-9be1-b9e27dc43502&acdnat=1527027664_b84fde7865178ba28d9adba0ada551c6)
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Juven, O. (2018, 25.04.2018). Fritt skolevalg i Oslo kan stå for fall. Hentet fra <https://www.nrk.no/ostlandssendingen/fritt-skolevalg-i-oslo-kan-sta-for-fall-1.14023454>
- Kierulf, A. (2013). Ytring; med lov skal nett bygges? *Tidsskrift for Strafferett*, 13(1), 1-4. [https://www.idunn.no/file/pdf/66863730/ytring\\_med\\_lov\\_skal\\_netts\\_bygges.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/66863730/ytring_med_lov_skal_netts_bygges.pdf)
- Köhler, H., Weber, S., Brese, F., Schulz, W., & Carstens, R. (2016). *ICCS 2016 User Guide for the International Database. IEA international Civic and Citizenship Education Study 2016*. Hentet fra [https://iccs.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Editor\\_Group/Downloads/ICCS2016\\_IDB\\_User\\_Guide.pdf](https://iccs.iea.nl/fileadmin/user_upload/Editor_Group/Downloads/ICCS2016_IDB_User_Guide.pdf)
- Larsson, K. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. (Doktoravhandling). Örebro Universitet.
- Linnerud, K., Oklevik, O., & Slettvoll, H. (2004). Statistisk analyse med SPSS. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/>
- Meld. St. 28 (2015 – 2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Midtbø, T. (2007). *Regresjonsanalyse for samfunnsvitere. Med eksempler i SPSS*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Midtbøen, A., & Steen-Johnsen, K. (2015). Ytringsfrihet. *Sosiologi i dag*, 45(4), 5-10. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/viewFile/1174/1165>
- Mossing, J. B. (2018, 14.05.2018). Malkenes om elevene som følte seg hengt ut av ham: – Jeg vil gjerne hylle dem. Retrieved from [https://www.nrk.no/norge/simon-malkenes-om-elevne-som-folte-seg-hengt-ut-av-ham\\_-\\_-jeg-vil-gjerne-hylle-dem-1.14050147](https://www.nrk.no/norge/simon-malkenes-om-elevne-som-folte-seg-hengt-ut-av-ham_-_-jeg-vil-gjerne-hylle-dem-1.14050147)
- Nielsen, M.-B. O. (2012). Demokratikompetanser for den digitale offentligheten og det diskursive demokratiet? En analyse og drøfting av skolens læreplaner i lys av utfordringene fra 22. juli. I T. Solhaug, K. Børhaug, O. S. Stugu, & O. K. Haugaløkken (red.), *Skolen, nasjonen og medborgaren* (s. 127-154). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A. M., & Sundevåg, A.-K. (2011). *Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller* (Høgskolen i Hedmark rapport nr. 14). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133966/rapp14\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133966/rapp14_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Norsk senter for forskningsdata. (2018). *Må jeg melde prosjektet mitt?*. Hentet fra [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)
- NOU 2011:20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og Mangfold* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sannes, R. (2004). Dataanalyse og statistikk - kvantitativ tilnærming. Hentet fra <http://home.bi.no/fgl88001/metode/>

- Sevje, G., & Gustafson, T. (2013). *Ti kjennetegn på god undervisning*. Oslo: Pedlex.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Solhaug, T. (2006). Knowledge and Self-efficacy as Predictors of Political Participation and Civic Attitudes: with relevance for educational practice. *Policy Futures in Education*, 4(3), 265-278. doi: 10.2304/pfie.2006.4.3.265
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statsministerens kontor (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Stray, J. (2010). *Demokratisk Medborgerskap I Norsk Skole? En Kritisk Analyse*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Sunay, R. (2012). The importance of public debate in democratic regimes.(Report). *European Scientific Journal*, 8(9), 34.
- Ulleberg, P., & Nordvik, H. (2001). *Faktoranalyse*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra <http://data.udir.no/k106/SAF1-03.pdf>
- Yaylacı, Ş, & Beauvais, E. (2017). The Role of Social Group Membership on Classroom Participation. *PS: Political Science & Politics*, 50(2), 559-564. doi:10.1017/S104909651600319X



## Appendix:

**Tabell 3\*:** Faktor- og reliabilitetsanalyser. *Tall er KMO, item, faktorladninger, total forklart varians og cronbach  $\alpha$*

Variabelnavn	KMO	item	faktorladning	Total forklart varians	Cronbach $\alpha$
<b>Elevytringer</b>	<b>0,609</b>			<b>66,604</b>	<b>0,732</b>
		10.1	0,661		
		10.2	0,890		
		10.3	0,877		
<b>Lærerstil (med item 11.3)</b>	<b>0,655</b>			<b>61,005</b>	<b>0,445</b>
		10.4	0,918		
		10.5	0,914		
		11.1	0,762		
		11.3	0,428		
<b>Lærerstil (uten item 11.3)</b>	<b>0,639</b>			<b>77,463</b>	<b>0,852</b>
		10.4	0,938		
		10.5	0,937		
		11.1	0,753		
<b>Elevrelasjoner</b>	<b>0,697</b>			<b>71,419</b>	<b>0,797</b>
		7.4	0,831		
		7.5	0,827		
		7.6	0,877		

\*)Tabellen fortsetter på neste side

Fortsettelse av **tabell 3**

Variabelnavn	KMO	item	faktorladning	Total forklart varians	Cronbach $\alpha$
<b>Lærereelasjon</b>	<b>0,724</b>			<b>81,542</b>	<b>0,886</b>
		7.1	0,864		
		7.2	0,923		
		7.3	0,921		
<b>Selvtillit</b>	<b>0,500</b>			<b>87,114</b>	<b>0,851</b>
		7.7	0,933		
		7.1	0,933		
<b>Klasseromsdiskusjoner</b>	<b>0,835</b>			<b>67,799</b>	<b>0,879</b>
		8.1	0,808		
		8.2	0,722		
		8.3	0,890		
		8.4	0,790		
		8.5	0,895		
<b>Gruppediskusjoner i klasserommet</b>	<b>0,844</b>			<b>70,820</b>	<b>0,895</b>
		9.1	0,793		
		9.2	0,797		
		9.3	0,890		
		9.4	0,801		
		9.5:	0,918		

**Tabell 4\*:** Oversikt over item og variabler.

Variabel	Item
<b>Elevytringer</b>	
	10.1: elevene tar opp aktuelle politiske hendelser som de vil diskutere i undervisningen
	10.2: elevene sier hva de mener i timen, selv om de mener noe annet enn de andre elevene i klassen
	10.3: elevene sier hva de mener i timen selv om de mener noe annet enn læreren
<b>Lærerstil</b>	
	10.4: lærerne oppmuntrer elevene til å gjøre seg opp egne meninger
	10.5: lærerne oppmuntrer elevene til å si hva de mener
	11.1: lærerne presenterer flere sider av en sak når de forklarer noe i undervisningen
<b>Elevrelasjoner</b>	
	7.4: I klassen kommer elevene godt overens med hverandre
	7.5: Jeg kan uttrykke mine meninger uten å være redd for konsekvenser fra elever i klassen
	7.6: I klassen behandler elevene hverandre med respekt
<b>Lærerrelasjon</b>	
	7.1: Elevene i klassen kommer godt overens med lærerne på skolen
	7.2: Læreren behandler eleven rettferdig
	7.3: Lærerne lytter til det jeg har å si
<b>Selvoppfatning</b>	
	7.7: I diskusjoner i gruppe klarer jeg å påvirke andre
	7.8: I diskusjoner i klassen klarer jeg å fremme mitt syn på saken

\*) Tabell 4 fortsetter på neste side



Fortsettelse av **tabell 4**

Deltakelse i klassesdiskusjoner	
	8.1: temaer du er opptatt av
	8.2: temaer du ikke er så opptatt av
	8.3: temaer som omhandler urettferdighet
	8.4: temaer som omhandler norsk politikk
	8.5: temaer som omhandler fred og sikkerhet
Deltakelse i gruppediskusjoner	
	9.1: i temaer du er opptatt av
	9.2: i temaer du ikke er opptatt av
	9.3: i temaer som omhandler urettferdighet
	9.4: i temaer som omhandler norsk politikk
	9.5: i temaer som omhandler fred og sikkerhet
Item ekskludert fra studien:	
	11.2: Lærer bruker ofte hele timen på å undervise
	11.3: Lærer avviser innspill fra elever i timene

## Vedlegg: Spørreskjema

### DELTAKELSE I DISKUSJONER I SAMFUNNSFAG

Formålet med denne spørreundersøkelsen er å undersøke hva som avgjør om elever på videregående velger å være aktive i diskusjoner i samfunnsfagtimene. Resultatene fra undersøkelsen vil bli brukt i min mastergradsoppgave i samfunnsfagsdidaktikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og alle som deltar er anonyme. Resultatene vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Fram til du har levert fra deg skjemaet, kan du når som helst trekke deg fra undersøkelsen uten at det vil få noen konsekvenser for deg.

Spørsmålene i spørreskjemaet handler bl.a. om å delta i diskusjoner i klasserommet, om klasse-miljøet, ditt kjønn, studieløp og relasjoner til lærer og medelever. Det tar ca. 10-15 minutter å svare.

Har du spørsmål, kan du kontakte undertegnede på telefon 954 81 185.

Takk for at du er villig til å delta!

Fride Grøtte Skarland, mastergradsstudent

Trond Solhaug, professor, veileder



Kunnskap for en bedre verden

Institutt for lærerutdanning

**VENNLIGST  
LES DETTE  
FØR DU  
STARTER!**

Skjemaet skal leses maskinelt. Vennligst følg disse reglene:

- Bruk svart/blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenom feltene. **Kryss av slik:**
- Feilkryssinger kan strykes ved å skravere hele feltet. Sett så kryss i rett felt.
- Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.

1. Ditt kjønn: Jente .... <sub>1</sub> Gutt ..... <sub>2</sub>
2. Tar du studiespesialisering eller yrkesfag? ⇒ Studiespesialisering .... <sub>1</sub> Yrkesfag ..... <sub>2</sub>
3. Hvilken karakter tror du at du vil oppnå i samfunnsfag ved semesterets slutt? ⇒
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
| ↓                        | ↓                        | ↓                        | ↓                        | ↓                        | ↓                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
4. Hvilket utdanningsnivå er det høyeste du regner med å fullføre? ⇒
- Utdanning på høgskole/universitetsnivå ..... <sub>1</sub>  
Fagskole eller annen yrkesrettet videreutdanning ... <sub>2</sub>  
Videregående skole ..... <sub>3</sub>
5. Hvor mange nære venner har du i klassen, som du kan snakke fortrolig med, f.eks. om noe som plager deg? ⇒
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ingen                    | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6 eller flere            |
| ↓                        | ↓                        | ↓                        | ↓                        | ↓                        | ↓                        | ↓                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
6. På skalaen fra 1 til 7, hvor interessert er du i politikk? ⇒
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Mke i det hele tatt      |                          |                          |                          |                          |                          | Svært interessert        |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
7. Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene?
- |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | Helt enig                |                          |                          |                          |                          | Helt uenig               |                          |
|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        |
| 1. Elevene i klassen kommer godt overens med lærerne på skolen ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Læreren behandler elevene rettferdig .....                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Lærerne lytter til det jeg har å si .....                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. I klassen kommer elevene godt overens med hverandre .....         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-18  
2.4

1

Før du fortsetter. Kontroller at du ikke har glemt noe på denne sida.

NB: Sett bare ett kryss på hvert spørsmål.

- |   | Helt enig                |                          |                          |                          |                          |                          |                          | Helt uenig               |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        |
| 5. Jeg kan uttrykke mine meninger uten å være redd for konsekvenser fra elevene i klassen .....       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. I klassen behandler elevene hverandre med respekt .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. I diskusjoner i gruppe klarer jeg å påvirke andre .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. I diskusjoner i klassen klarer jeg å fremme mitt syn på saken .....                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Hvor ofte deltar du i <i>klasseromsdiskusjoner</i> ...   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|   | Svært ofte               |                          |                          |                          |                          |                          |                          | Svært sjelden el. aldri  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        |
| 1. ... i temaer som du er opptatt av? .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ... i temaer som du ikke er opptatt av? .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ... i temaer som omhandler rettferdighet? .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ... i temaer som omhandler norsk politikk? .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. ... i temaer som omhandler fred og sikkerhet? .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Hvor ofte deltar du i <i>gruppediskusjoner</i> i klasserommet ...                                  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|   | Svært ofte               |                          |                          |                          |                          |                          |                          | Svært sjelden el. aldri  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        |
| 1. ... i temaer som du er opptatt av? .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ... i temaer som du ikke er opptatt av? .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ... i temaer som omhandler rettferdighet? .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ... i temaer som omhandler norsk politikk? .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. ... i temaer som omhandler fred og sikkerhet? .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Hvor ofte skjer følgende når det diskuteres politikk og samfunnsspørsmål i undervisningen?        |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|   | Svært ofte               |                          |                          |                          |                          |                          |                          | Svært sjelden el. aldri  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        |
| 1. Elevene tar opp aktuelle politiske hendelser som de vil diskutere i undervisningen...              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Elevene sier hva de mener i timen, selv om de mener noe annet enn de andre elevene i klassen ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Elevene sier hva de mener i timen, selv om de mener noe annet enn læreren .....                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Lærerne oppmuntre elevene til å gjøre seg opp egne meninger .....                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Lærerne oppmuntre elevene til å si hva de mener .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Hvor ofte skjer følgende i samfunnsfagundervisningen?   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|   | Svært ofte               |                          |                          |                          |                          |                          |                          | Svært sjelden el. aldri  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        |
| 1. Lærerne presenterer flere sider av en sak når de forklarer noe i undervisningen...                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Lærer bruker ofte hele timen på å undervise .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Lærer avviser innspill fra elever i timene .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-18  
2-4

2

Takk for at du ville svare  
på spørsmålene!



