

Aurora Tina Harstad Strøm

"Det er ikke sånn at dem følger på dem som har størst stemme for å få fred nei, heller at dem er stille."

En kvalitativ studie som tar for seg utviklingen av et undervisningsopplegg som øver elevene i å ta andres perspektiv samt å håndtere uenighet.

Masteroppgave i KRLE

Veileder: Eli-Anne Vongraven Eriksen

Medveileder: Camilla Stabel Jørgensen

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Aurora Tina Harstad Strøm

"Det er ikke sånn at dem følger på dem som har størst stemme for å få fred nei, heller at dem er stille."

En kvalitativ studie som tar for seg utviklingen av et undervisningsopplegg som øver elevene i å ta andres perspektiv samt å håndtere uenighet.

Masteroppgave i KRLE
Veileder: Eli-Anne Vongraven Eriksen
Medveileder: Camilla Stabel Jørgensen
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

KRLE er et lite, men viktig fag i skolen. Et fag som blant annet legger opp til at elevene skal få en forståelse for og kjennskap til mangfoldet av religioner og mennesker i verden. I den forbindelse er det relevant at det i faget legges vekt på å øve elevene i å ta andres perspektiv samt å håndtere uenighet som oppstår. I denne oppgaven har jeg planlagt, gjennomført og vurdert et undervisningsopplegg for en filosofisk samtale, hvor formålet med opplegget er nettopp dette. På bakgrunn av dette formålet har jeg utarbeidet følgende problemstilling: "I hvilken grad kan et undervisningsopplegg der elevene diskuterer et etisk dilemma om hverdagsrasisme øve elevene i å ta andres perspektiv samt å uttrykke uenighet på en konstruktiv måte?". For å besvare problemstillingen har jeg skissert følgende tre forskningsspørsmål: (1) Hvordan uttrykker elevene uenighet? (2) Hvordan påvirker elevenes tidligere erfaringer med lignende opplegg deres evne til å uttrykke uenighet og å ta andres perspektiv? (3) I hvilken grad lyktes dilemmaet elevene ble presentert for i å øve elevene i å ta andres perspektiv og ytre uenighet?

Min metodiske tilnærming for å besvare problemstillingen har vært en metode som i stor grad er inspirert av aksjonsforskning. Jeg har planlagt et undervisningsopplegg, for så å teste det ut på en niende og en tiende klasse, deretter har jeg diskutert og vurdert det. For å kartlegge elevenes forutsetninger og erfaringer med lignende undervisningsopplegg, intervjuet jeg elevenes KRLE-lærere i forkant av gjennomføringen. I etterkant av gjennomført undervisningsopplegg intervjuet jeg dem atter en gang for å få et lærerperspektiv på gjennomføringen av opplegget. Empirien vil diskuteres i lys av relevant teori innenfor forskningsfeltet: Undervisning som skal hjelpe elevene i å øve seg på å ta andres perspektiv, føre dialog, samt ytre uenighet med hverandre på en konstruktiv måte.

Gjennom analysen av datamaterialet har jeg kommet frem til følgende fem hovedfunn: (1) Tematikken i dilemmaet elevene ble presentert for i undervisningsopplegget engasjerte elevene i liten grad. (2) Elevene fant det utfordrende å uttrykke verbal uenighet samt å ta andres perspektiv. (3) Mesteparten av uenigheten som ble uttrykt i undervisningsopplegget var nonverbal. (4) Elevenes relasjon til meg som lærer, og ikke minst deres relasjon til hverandre preget hvordan de uttrykte uenighet og hva de uttrykte uenighet om. (5) Det var et samsvar mellom hvilke elever som evnet å ta andres perspektiv og hvilke elever som evnet å diskutere dilemmaet.

Abstract

KRLE (RE) is a small, but important subject in school. It is a subject which, among other things, aims to provide pupils with an understanding and knowledge of the diversity of religions and people practicing the religions. In this context, it is relevant that the subject emphasizes practicing empathy and understanding the perspectives of others, as well as handling disagreements that arise. In this assignment, I have developed, implemented and evaluated a teaching plan to which the purpose is exactly that. Based on this purpose, I have formulated the following thesis statement: "To what extent can a teaching plan where the pupils discuss an ethical dilemma about every day racism train the pupils in taking the perspectives of others and express disagreement in a constructive manner?" To answer this thesis statement, I have outlined the following three research questions: (1) How do the pupils express disagreement? (2) How do pupils' previous experiences with similar teaching plans influence their ability to express disagreement and take the perspectives of others? (3) To what extent did the dilemma presented to the pupils succeed in training them in taking the perspectives of others and express disagreement?

My methodological approach to answering the thesis statement is to a great extent inspired by action research. I have developed a teaching plan and then tested it on a ninth grade and a tenth grade class. I then discussed and evaluated it. To assess prerequisites and experiences of pupils with similar teaching plans, I interviewed their KRLE (RE) teachers before implementing the plan. After the implementation of the teaching plan, I interviewed the teachers again, to gain the perspective of a teacher. The empirical data will be discussed in light of relevant theory within the research field: Teaching aimed at giving pupils tools to help them practice taking the perspective of others, engaging in dialogue and expressing disagreement with each other in a constructive manner.

Through the analysis of the data material, I have come to the following five main findings: (1) The dilemma presented to the pupils in the teaching plan engaged them to a limited extent. (2) The pupils found it challenging to express verbal disagreement and take the perspective of others. (3) Most of the disagreement expressed in the lesson was nonverbal. (4) The pupils' relationship to me, and especially to each other, influenced how they expressed disagreement and what they expressed disagreement about. (5) There was a correlation between the pupils' ability to take the perspective of others and their ability to discuss the dilemma.

Forord

Da jeg gikk på ungdomsskolen fortalte min mattelærer om sin uforglemmelige studietid i Trondheim, om festingen, den intense lesingen og vennskapene som varte livet ut. Siden den gang har det aldri vært tvil om hvor jeg skulle. Det har heller aldri vært tvil om *hva* jeg skulle, og for det vil jeg takke alle mine tidligere fantastiske lærere, og ikke minst min mormor som alltid har snakket positivt om yrket og hatt troen på at dette er yrket som passer meg.

For fem år siden flyttet jeg fra alt det kjente og trygge til Trondheim by for å starte på drømmestudiet. Det har vært fem uforglemmelige år som jeg aldri ville vært foruten. Og nå fullfører jeg altså en masteroppgave som markerer slutten på denne fantastiske tiden.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Eli-Anne Vongraven Eriksen. Din tilgjengelighet og dine grundige og konstruktive tilbakemeldinger har vært over all forventning. I dette semesteret preget av kaos og alt for mange ord, har du vært en trygghet for meg i arbeidet med denne oppgaven. Jeg føler meg rett og slett heldig som fikk akkurat deg som veileder. En ekstra takk vil jeg også rette til Camilla Stabel Jørgensen som tok over stafettspinnen i innspurten, og som på best mulig vis loset meg i havn med denne masteroppgaven.

Videre vil jeg også rette en takk til lærerne som lot meg låne deres klasser samt stilte til intervju.

Takk til venner og familie som har støttet meg, ikke bare gjennom arbeidet med denne masteroppgaven, men gjennom hele studietiden. Takk til Joakim og pappa som har hjulpet meg med flytteprosesser gjennom årene. Spesielt vil jeg takke mamma, pappa og min søster Stina for at dere de siste fem årene har tatt dere tid til å lese gjennom mine tekster, og ikke minst denne masteroppgaven.

Takk til mine syv medstudenter i KRLE, og særlig til stamgjestene på lesesalen. Dere har gjort det ekstra koselig og motiverende dette semesteret.

Helt til slutt vil jeg takke alle foreleserne på KRLE-seksjonen som har gjort det mulig for vår lille klasse å skrive en masteroppgave i faget vi brenner for.

Aurora Tina Harstad Strøm
Trondheim, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1.Introduksjon	1
1.1 <i>Bakgrunn for prosjektet og aktualisering</i>	1
1.2 <i>Vitenskapelig forankring</i>	1
1.3 <i>Undervisningsoppleggets inspirasjonskilde</i>	2
1.4 <i>Metodisk tilnærming</i>	2
1.5 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	2
1.6 <i>Oppgavens oppbygging</i>	3
2. Teori og relevant forskningslitteratur	4
2.1 <i>Uenighetsfellesskap</i>	4
2.2 <i>Ulike former for samtale</i>	4
2.3 <i>Læreres erfaring med opplegg som vektlegger diskusjon</i>	5
2.4 <i>Klasserommet som et trygt rom for læring</i>	6
2.5 <i>Å møte mangfold</i>	7
2.6 <i>Oppsummerende betraktninger</i>	8
3.1 <i>Sosialkonstruktivisme</i>	9
3.2 <i>Forskningsmetode</i>	9
3.2.1 <i>Aksjonsforskning</i>	10
3.2.2 <i>Utfordringer i aksjonsforskning</i>	11
3.2.3 <i>Intervju som metode</i>	11
3.2.4 <i>Utfordringer med semistrukturert intervju</i>	12
3.3 <i>Undervisningsopplegget forankring</i>	12
3.3.1 <i>Forankring i læreplanen</i>	13
3.3.2 <i>Forankring i tidligere forskningslitteratur</i>	13
3.3.3 <i>Undervisningsoppleggets struktur</i>	14
3.3.4 <i>Tidligere forskningslitteratur som forankring for de ulike delene i undervisningsopplegget</i>	14
3.3.5 <i>Min rolle i undervisningsopplegget</i>	14
3.3.6 <i>Oppstart</i>	15
3.3.7 <i>Presentasjon av dilemmaet</i>	15
3.3.8 <i>Individuell refleksjon</i>	16
3.3.9 <i>Diskusjon i grupper</i>	17
3.3.10 <i>Samtale i plenum</i>	17
3.3.11 <i>Metasamtale</i>	18
3.4 <i>Gjennomføringen av undervisningsopplegget</i>	18
3.4.1 <i>Presentasjon av klassene</i>	18
3.4.2 <i>Gjennomføring av undervisningsopplegg i tiende klasse</i>	18
3.4.3 <i>Foretatte endringer i undervisningsopplegget</i>	18
3.4.4 <i>Gjennomføring av undervisningsopplegg i niende klasse</i>	19
3.5 <i>Innsamling av data</i>	19
3.5.1 <i>Rekruttering og utvalg</i>	20
3.5.2 <i>Prosesen før intervjuene</i>	20
3.5.3 <i>Gjennomføring av intervju</i>	21
3.5.4 <i>Transkripsjon</i>	22
3.6 <i>Refleksjoner rundt studiens kvalitet</i>	22
3.6.1 <i>Validitet</i>	23
3.6.2 <i>Reliabilitet</i>	23
3.6.3 <i>Generalisering</i>	24

3.7 Etiske overveielser	24
4. Analysemetode	26
5. Presentasjon av klassene basert på analyse av de første intervjuene	28
5.1 Hvordan lærerne legger til rette for uenighet i klasserommet	28
5.2 Lærernes erfaring med hvordan elevene uttrykker uenighet	29
5.3 Lærernes erfaring med hva elevene uttrykker uenighet om	29
5.4 Lærernes erfaring med gruppedynamikkens påvirkning på ytret uenighet	30
5.5 Lærernes erfaring med konsekvenser av ytret uenighet	30
5.6 Oppsummerende forskjeller og likheter mellom de to klassene	31
6. Analysedel	32
6.1 Elevenes engasjement	32
6.2 Elevenes deltakelse	33
6.3 Uttrykt uenighet	33
6.3.1 Hva elevene uttrykker uenighet om	34
6.3.2 Hvordan elevene uttrykker uenighet	35
6.4 Elevenes evne til å ta andres perspektiv	35
6.5 Helhetlige vurderinger av undervisningsopplegget	36
6.5.1 Lærer-/elev- og egenvurdering av oppgavens dilemma og tematikk	36
6.5.2 Lærerperspektiv og egne vurderinger på form og struktur	36
6.6 Oppsummerende funn	37
7. Diskusjon	38
7.1 Elevenes engasjement	38
7.2 Elevenes deltakelse	39
7.3 Hva elevene uttrykte uenighet om	40
7.4 Hvordan elevene uttrykte uenighet	41
7.4.1 Verbal uenighet ytret til lærer	41
7.4.2 Én elev demper andres stemmer	42
7.4.3 Nonverbal uttrykt uenighet	43
7.5 Elevenes evne til å ta andres perspektiv	44
8. Avslutning	48
8.1 Hvordan uttrykker elevene uenighet?	48
8.2 Hvordan påvirker elevenes tidligere erfaringer med lignende opplegg deres evne til å uttrykke uenighet og å ta andres perspektiv?	48
8.3 I hvilken grad lyktes dilemmaet elevene ble presentert for i å øve elevene til å ta andres perspektiv og å ytre uenighet?	49
8.4 Videreutvikling av undervisningsopplegget	49
9. Litteraturliste	51
10. Vedlegg	54
10.1 Samtykkeskjema	55
10.2 Intervjuguide	58
10.3 Godkjenning fra NSD	60
10.4 Planleggingsdokument for undervisningsopplegget	62
10.5 Problemet elevene i undervisningsopplegget skulle diskutere	63
10.6 PowerPoint-presentasjonen som ble brukt i gjennomføringen av undervisningsopplegget	64

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn for prosjektet og aktualisering

Jeg synes det er interessant at du sier du er imot krig. Krig starter jo ikke med vold. Det starter med misforståelser og fordommer. Så hvis du sier du er for en fredelig verden, så må du jo i det minste prøve å forstå hvorfor andre tenker og handler som de gjør. Og så må du akseptere at ikke alle ser verden på samme måte som deg (NRK TV, 2016, 16:13-17:02).

Sitatet er hentet fra TV-serien SKAM. Noora er fortvilet over at William, som hun er hodestups forelsket i, mener at verden drives fremover av krig og vold. I sitatet ovenfor argumenterer hennes venninne Sana for hvorfor dette ikke skal være en stopper for Nooras følelser.

I min FoU-oppgave undersøkte jeg hvilke typer negative/nedlatende holdninger rettet mot minoriteter KRLE-lærere erfarte at sine elever ytrer, samt hvordan KRLE-lærerne håndterte disse ytringene. Alle informantene jeg intervjuet hadde erfaring med slike ytringer blant sine elever. En informant uttrykte her at elevene spøkte med slike negative/nedlatende holdninger rettet mot minoriteter, da de ikke forsto hvordan spøken kunne være sårende for de som tilhørte minoritetsgruppen. I den forbindelse var det interessant at en av mine informanter ytret et ønske om et eget utviklet undervisningsopplegg viet til holdningsskapende arbeid.

På bakgrunn av mine funn i FoU-oppgaven ønsket jeg i masteroppgaven å planlegge et opplegg for en filosofisk samtale med formål om å øve elevene i å ta andres perspektiv samt å uttrykke uenighet på en konstruktiv måte. Jeg har ikke som formål å hindre krig med dette undervisningsopplegget, men å øve elevene i å forstå hvorfor andre tenker og handler som de gjør, hvilket igjen forhåpentligvis vil bidra i elevenes forståelse av at alle har ulike syn på verden. Dette samsvarer med hvordan fagets relevans og sentrale verdier er beskrevet i LK20: "KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg (...) KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

1.2 Vitenskapelig forankring

I planleggingen av undervisningsopplegget har jeg skissert en filosofisk samtale, hvilket blant annet innebærer at undervisningsopplegget tar utgangspunkt i et hverdagslig problem nær elevenes livsverden (Helskog & Ribe, 2009, s. 51). Videre kjennetegnes en filosofisk samtale av at dilemmaet som diskuteres ikke har et fasitsvar, og at de ulike svaralternativene derfor kan sammenlignes og vurderes opp mot hverandre (Helskog & Ribe, 2009, s. 51). Jeg anser derfor denne undervisningsformen hensiktsmessig, da den åpner for øving i at elevene håndterer uenighet på en konstruktiv måte for å i fellesskap komme frem til best egnet løsningsforslag.

Iversen (2014) trekker frem fellesskapet som skapes mellom individene når de sammen arbeider med problemløsning (s. 13). Han mener at man ved å diskutere enklere kan sette seg inn i andres perspektiv, da man får et innblikk og en forståelse for andre menneskers syn på verden. Videre presiseres lærerens avgjørende oppgave med å legge

opp til uenighet i klasserommet (Iversen, 2014, s. 86). Jeg har derfor valgt å planlegge et undervisningsopplegg som legger opp til diskusjon og uenighet, for å trene elevene i å ta andres perspektiv.

I en filosofisk samtale er det også et mål å utforske forskjellige perspektiv og å få en forståelse for andres perspektiv (Helskog & Ribe, 2009, s. 53). Tidligere forskningslitteratur har et noe ulikt fokus på hvorfor det er gunstig å øve elevene i å ta andres perspektiv. Børresen (2019) mener det å ta andres perspektiv, søke kunnskap, være løsningsorientert samt å stå for sine egne meninger er vesentlige ferdigheter for å tenke kritisk (s. 18). Mattsson (2019) mener på sin side at det er essensielt å oppøve elevene i å sette seg inn i andres perspektiv for å ikke forkaste andres tanker som skiller seg fra sine egne (s. 32). Jeg vil på bakgrunn av dette argumentere for viktigheten av å øve elevene i å ta andres perspektiver samt å øve på å se flere sider av en sak.

1.3 Undervisningsoppleggets inspirasjonskilde

Undervisningsopplegget har tatt inspirasjon av radioprogrammet og podcasten "Lørdagsrådet". Programleder Live Nelvik inviterer her tre kjendiser hver lørdag for å løse innsendte problemer. Kjendisene som utgjør dette lørdagsrådet må evne å sette seg inn i andres perspektiv samt se problemstillingen fra flere synspunkt og diskutere hvilke fordeler og ulemper de ulike løsningsforslagene de kommer med innebærer. Dette er evner jeg på bakgrunn av blant annet følgende kompetansemålet etter 10. trinn:

"Utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8), ønsker at elevene jeg fikk prøve ut opplegget på skal øve på. Jeg har derfor valgt å utforme et undervisningsopplegg som baserer seg på nettopp "Lørdagsrådet".

1.4 Metodisk tilnærming

Min metodiske tilnærming har vært kvalitativ ved at jeg har anvendt en metode som kan minne om aksjonsforskning. Jeg har planlagt et undervisningsopplegg for så å gjennomføre, vurdere og diskutere det. Aksjonsforskning forutsetter ofte omfattende kartlegging og undersøkelser av omgivelsene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 118). Da jeg imidlertid ikke hadde tid eller ressurser til dette, valgte jeg å intervju klassenes KRLE-lærere i forkant av gjennomføringen. Formålet med disse intervjuene var å kartlegge elevenes bakgrunn og forutsetninger og deres erfaring med lignende opplegg. Dette da det kunne ha en påvirkning på elevenes engasjement, deltakelse, i hvilken grad elevene mestret å ta andres perspektiv, samt hvordan elevene uttrykte uenighet i undervisningsopplegget. Vurderingen av gjennomføringen av undervisningsopplegget bygger både på egne feltnotater, elevenes muntlige tilbakemeldinger gjennom en metasamtale på slutten av undervisningsopplegget, samt intervju med tilstedeværende lærere i etterkant av gjennomføringen.

1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Uenighet blir først en trussel i klasserommet når elevene ikke får mulighet til å uttrykke den (Iversen, 2014). Jeg ønsket derfor å planlegge et undervisningsopplegg som oppfordret elevene til å se flere sider av problemet samt tørre å stå i uenigheten som oppstår på veien for å løse dilemmaet. Mitt formål med denne oppgaven er å vurdere i hvilken grad det lørdagsråd-baserte undervisningsopplegget øver elevene i det å uttrykke uenighet og å ta andres perspektiv. På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende

problemstilling: I hvilken grad kan et undervisningsopplegg der elevene diskuterer et etisk dilemma om hverdagsrasisme øve elevene i å ta andres perspektiv samt å håndtere uenighet på en konstruktiv måte?

For å besvare problemstillingen har jeg i tillegg utformet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan uttrykker elevene uenighet?
2. Hvordan påvirker elevenes tidligere erfaringer med lignende opplegg deres evne til å uttrykke uenighet og å ta andres perspektiv?
3. I hvilken grad lyktes dilemmaet elevene ble presentert for i å øve elevene til å ta andres perspektiv og ytre uenighet?

Forskningsspørsmålene vil være gjennomgående i oppgaven og vil prege hva jeg vil fokusere på i egen observasjon i gjennomføringen av opplegget, samt mitt fokus i intervjuene i etterkant av gjennomført undervisningsopplegg.

1.6 Oppgavens oppbygging

Etter dette innledende kapittelet, vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket for denne undersøkelsen. Teorien som presenteres her vil i all hovedsak anvendes i vurderingen og diskusjonen av gjennomføringen av opplegget. Deretter vil jeg gjøre rede for mine metodiske overveielser og mitt innsamlede materiale. Denne delen av oppgaven vil også inneholde teoretiske forankringer for undervisningsopplegget og valgene jeg har tatt i utformingen av det. Videre vil jeg redegjøre for hvordan jeg har analysert det innsamlede materialet. Deretter vil jeg, på bakgrunn av intervjuene gjennomført med klassenes KRLE-lærere, presentere klassene og deres erfaringer og forutsetninger før gjennomføringen av undervisningsopplegget. Så vil jeg analysere gjennomføringen av undervisningsopplegget på bakgrunn av egne feltnotater. Her vil jeg anvende lærernes uttalelser i intervjuet i etterkant av gjennomført undervisningsopplegg til å nyansere mine beskrivelser. Videre vil jeg i oppgavens neste del diskutere og vurdere undervisningsopplegget med utgangspunkt i funn fra gjennomføringen i de to klassene, innspill fra tilstedeværende lærere, lærernes beretninger av classesammensetningen i intervjuet i forkant av undervisningsopplegget, elevenes uttalelser i oppleggets metasamtale og tidligere forskningslitteratur. Avslutningsvis vil jeg konkludere med oppsummerende funn og en helhetlig vurdering av undervisningsopplegget. Deretter vil jeg redegjøre for veien videre, før jeg etter avslutningen vil legge ved en litteraturliste og vedlegg.

2. Teori og relevant forskningslitteratur

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere teori og forskningslitteratur innenfor fagfeltet; undervisning som skal hjelpe elevene i å øve seg på å ta andres perspektiv, føre dialog samt ytre uenighet med hverandre på en konstruktiv måte. Teorien og forskningslitteraturen som presenteres her vil utgjøre det teoretiske rammeverket mine funn vil analyseres og diskuteres opp mot.

2.1 Uenighetsfellesskap

Mitt formål med dette prosjektet er som sagt å planlegge, teste ut og revidere en filosofisk samtale som skal øve elevene i å ta andres perspektiv, diskutere samt ytre uenighet. I den forbindelse ser jeg det som et langsiktig mål å etablere det Lars Laird Iversen omtaler som et uenighetsfellesskap. Han definerer begrepet som "en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring" (Iversen, 2014, s. 12). For å avklare presiserer Iversen (2014) at uenigheten som diskuteres i et uenighetsfellesskap vil vedvare selv om objektiv fakta presenteres (s. 13). Iversen (2014) stiller følgende krav til det idealtypiske uenighetsfellesskapet:

"En gruppe mennesker

1. som er kastet sammen i et skjebnefellesskap
2. med ureducerbar, men ikke-voldelig uenighet seg i mellom,
3. og som står ovenfor en prosess som med nødvendighet innebærer et valg av felles handling" (s. 15).

Iversen (2017) presiserer betydningen av å være klar over at elevene først og fremst veier sine handlinger med formål om å passe inn og bli likt. Elevene driver med andre ord med selvpresentasjon (Iversen, 2017, s. 112). Han viser til Sunstein (2003, 2011) som peker på utfordringer med elevenes kontinuerlige selvpresentasjon. Den første utfordringen omtaler han som informasjonsbarrierer, hvilket innebærer at informasjon ikke blir delt i gruppen, fordi innehaveren av informasjonen antar at de andre i gruppen sitter med den samme kunnskapen (Iversen, 2017, s. 112). Den andre barrieren kaller Sunstein (2003, 2011) for statusbarrierer. Barrieren her ligger i at elevene ikke tør å ytre sin mening, da de er redd for å bli sett ned på eller dømt av sine medelever (Iversen, 2017, s.112-113). Det viktigste læreren kan gjøre for å senke disse barrierene er å arbeide langsiktig med å etablere et trygt og åpent miljø i klasserommet (Iversen, 2017, s. 113). I den forbindelse presenterer Iversen (2017) tre konkrete grep man som lærer kan ta for å legge til rette for gode uenighetsfellesskap. Grepene er som følger: 1) å skille mellom ytringer og selvpresentasjon, 2) å skille mellom idéproduksjon og idévurdering og 3) å etablere normer for samhandling (Iversen, 2017, s. 113). For å skille mellom elevenes ytringer og deres selvpresentasjon foreslår Iversen (2017) diskusjoner som legger opp til at elevene ikke argumenterer for egne synspunkter, men at de for eksempel får utdelt synspunkter. Flere henviser til perspektivtaksningsmetoder for å hjelpe elevene med å skille mellom sak og person, deriblant Sibeko & Eriksen (2022) og Lenz & Moldrheim (2019).

2.2 Ulike former for samtale

Ettersom jeg mener det er et forskningsmessig behov for et undervisningsopplegg som fremmer elevenes evne til å diskutere og ytre uenighet, vil jeg presentere faglitteratur om ulike former for samtale, da dette er relevant for undervisningen. Særlig relevant ser

jeg dette da jeg videre skal diskutere hvordan elevene uttrykte uenighet i undervisningsopplegget.

Børresen (2019) etablerer et skille mellom prat og samtale. Hun mener prat ikke forutsetter respons eller andre kritiske innvendinger fra de lyttende, og derfor på sett og vis kan anses som en monolog (Børresen, 2019, s. 8). For at prating skal eskalere til samtale kreves det respons fra den eller de lyttende. En dialog legger til rette for at deltakerne kan lære av andres innspill. Denne forståelsen av dialog deles også av Stray & Sætra (2016) som definerer dialog som "det å snakke sammen, bryte meninger og utvide egne samt forstå andres perspektiver" (s. 279).

En samtale kan også være en diskusjon, og en diskusjon har gjerne som utgangspunkt en uenighet mellom deltakerne i samtalen. Børresen (2019) presiserer at en viktig forskjell mellom samtale og diskusjon i skolesammenheng er at elevene gjerne går inn for å overbevise andre om sitt synspunkt i en diskusjon, mens de i en samtale går inn for å bli klokere sammen (s. 8). Videre mener hun diskusjon ofte anvendes for å løse problemer, hvor elevene blir presentert for en rekke løsningsforslag også skal de diskutere hvilket som fungerer best. Helskog & Ribe (2009) viser til en lignende definisjon av begrepet, hvor de presiserer at man i en diskusjon har som mål å håndtere uenigheten for å ta felles beslutninger og komme frem til et felles mål (s. 52).

Helskog & Ribe (2009) tar i sin bok for seg filosofi i skolen. Og viser til to funn i forbindelse med gjennomføringen av ulike filosofiske samtaler. For det første at filosofiske samtaler ikke krever at elevene innehar spesielle egenskaper eller kunnskap. Og for det andre viser de til relevansen av filosofiske samtaler for mennesker i alle aldre (Helskog & Ribe, 2009, s. 15).

2.3 Læreres erfaring med opplegg som vektlegger diskusjon

Flere forskere har funnet at lærere problematiserer undervisning som vektlegger diskusjon. De ulike undersøkelsene har imidlertid funnet frem til ulike årsaker. I det følgende vil jeg presentere et utvalg ulike betraktninger på læreres erfaring med diskusjon i undervisningsopplegg.

Kerr & Huddleston (2016) fant i sin forskning knyttet til utviklingen av en ressurs med formål om å støtte lærere i undervisning om kontroversielle tema, at mange lærere opplever klasseledelse som utfordrende når undervisningsopplegget legger opp til diskusjon (s. 17). De peker videre på lite engasjement blant elevene som en mulig utfordring. I den forbindelse understreker de at det samme undervisningsopplegget kan slå an i en klasse og gå rett vest i en annen.

Andresen (2020) undersøker i sin artikkel hvordan ulike rammefaktorer påvirker lærere i deres valg i undervisning om kontroversielle tema (s. 151). Et forbehold med hennes forskning, er at hennes materiale er innhentet fra videregående skole. Jeg vurderer det likevel dithen at hennes funn også er relevant for undersøkelser på ungdomsskolen, da det også her undervises om kontroversielle tema, samt at rammefaktorene hun beskriver er like på ungdomsskolen og på videregående. Informantene til Andresen (2020) oppga diskusjon og dialog som gode arbeidsmåter i undervisning om holdninger og fordommer (s. 156). Et interessant funn er derfor at lærerne ser ut til å selektere bort undervisning som legger opp til uenighet og diskusjon, dersom de føler seg presset på tid eller

opplever klasserommet som støyfullt (Andresen, 2020, s. 151). Samtidig viser Andresen (2020) til at nettopp denne type undervisning som lærere da velger bort, er av en slik art at den vil utvikle det Iversen (2014) omtaler som et uenighetsfelleskap. Lærerne Andresen (2020) intervjuet la vekt på viktigheten av å ha god tid som avgjørende forutsetninger for å skape et fungerende godt uenighetsfelleskap. Dette vil være relevant i mitt prosjekt, da undervisningsopplegget kan anses som et delmål for å på sikt etablere et uenighetsfelleskap.

2.4 Klasserommet som et trygt rom for læring

Jeg vil i det følgende presentere forskningslitteratur som omtaler viktigheten av at klasserommet oppleves som trygt for elevene, slik at de har optimale forutsetninger for læring.

En av de viktigste faktorene for å etablere et trygt rom for læring er ifølge Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) relasjonen mellom elev og lærer. I sin bok fokuserer de på måter man som lærer kan utvikle trygge relasjoner til elevene. Videre viser de til Drugli (2012) som mener lærer-elev-relasjonen er den viktigste faktoren i elevenes læring (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 28). De presiserer at denne relasjonen forutsetter en investering fra lærerens side over tid. Når denne investeringen er gjort mener de elevene vil uttrykke sin trygghet på deg som lærer blant annet ved å våge å uttrykke det dersom de ikke forstår hva du sier eller oppgaven du presenterer for dem (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 28). I tillegg hevder de at elevenes trygghet vil påvirke elevenes læring positivt i den forstand at elevene blant annet vil få økt motivasjon, tillit og utholdenhet (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 17).

Kerr & Huddleston (2016) har, som nevnt ovenfor, utviklet en ressurs som har som formål å fungere støttende for lærere i undervisning om kontroversielle spørsmål. Jeg vil ikke fokusere på undervisning om kontroversielle spørsmål i denne oppgaven, men jeg ser likevel deres betraktninger om tematikken som relevant i og med at dilemmaet som er skissert i undervisningsopplegget kan resultere i diskusjon og uenighet blant elevene om tematikk som kan anses som kontroversiell. Et av de viktigste punktene de trekker frem i sin artikkel, som jeg vil ta med meg videre når jeg diskuterer hvordan elevene uttrykte uenighet, er at det er avgjørende at elevene opplever klasserommet som trygt og åpent, da de ser dette som en forutsetning for at elevene skal kunne bryne seg på meningsbrytning og konfliktløsning (Kerr & Huddleston, 2016, s. 12).

I likhet med Kerr & Huddleston (2016), vektlegger Arao & Clemens (2013) viktigheten av at elevene opplever klasserommet som trygt. For å oppnå slike trygge omgivelser vektlegger de tydelige retningslinjer og grunnregler (Arao & Clemens, 2013, s. 94). De fokuserer i sin artikkel på begrepene "Safe Space" og "Brave Space", hvilket jeg i denne oppgaven ikke vil implementere i oppgavens diskusjonsdel, og derfor ikke ser relevant å utdype ytterligere.

Videre tar de for seg en rekke regler de anser som vanlige i diskusjon. Jeg vil kun ta for meg Arao & Clemens (2013) sine innvendinger mot regelen om at man skal være enig om å være uenig. Dette da jeg anser deres refleksjoner som relevante i egen diskusjon om hvordan elevene uttrykte uenighet i undervisningsopplegget. Arao & Clemens (2013) kritiserer denne regelen for å sette en stopper for videre diskusjon mellom elevene ved at elevene trekker seg fra konflikt og ubehag (s. 98). De mener imidlertid at nettopp

situasjoner hvor elevene opplever ubehag og konflikt fører til læring ved at elevene tvinges til å høre på og prøve å forstå andres perspektiv. Noe av faren ved å være enig om å være uenig vil ifølge Arao & Clemens (2013) være at uenigheten og meningene undertrykkes.

2.5 Å møte mangfold

Jeg vil i denne delen av kapitlet vise til tidligere forskningslitteratur om hvordan elevene kan møte mangfold, samt komme med ulike betraktninger om hvorfor elever ytrer utsagn de ikke nødvendigvis står inne for.

Henriksen (2020) fokuserer i sin artikkel hovedsakelig på hvordan man kan fremme en mangfoldig forståelse av religion (s. 57). Selv om jeg ikke vil ha det samme fokuset som Henriksen (2020) i denne oppgaven, vil jeg trekke frem hans betraktninger om hvordan man kan møte mangfoldet av religioner med nysgjerrighet, nestekjærlighet og medfølelse (s. 64-65). I nysgjerrighet legger Henriksen (2020) at man må innse at man ikke vet alt om en religion, for så å være nysgjerrig på å forstå mer. Nestekjærlighet er en tilnærming preget av åpenhet (s.65). Henriksen (2020) presiserer at en tilnærming preget av nestekjærlighet kan skape en tillit som er avgjørende for matnyttige diskusjoner og meningsutvekslinger (s. 65). Han hevder videre at medfølelse er et våpen mot konflikt, da man stiller med forståelse for den andres livssituasjon og utfordringer. Henriksens (2020) metoder for hvordan møte det religiøse mangfoldet vil jeg påstå fungerer, ikke bare for det religiøse mangfoldet men for mangfold generelt. Derfor vil jeg videre anvende hans betraktninger i min analyse av hvordan elevene evner å sette seg inn i andres perspektiv.

Mattsson (2019) introduserer i sin artikkel det han omtaler som "empatisk nyfikenhet" i arbeidet med å møte utsagn fra elevene som kan skape konflikt og kan kategoriseres som kontroversielle (s. 24). Til grunn for fenomenet legger Mattsson (2019) at empati innebærer evnen til å kunne se og forstå andres behov (s.25). Videre fokuserer han i artikkelen på hva som ligger bak elevenes kontroversielle utsagn og hvordan man som lærer skal møte kontroversielle ytringer (Mattsson, 2019, s. 29). Til forskjell fra Mattsson (2019) vil jeg i hovedsak ikke fokusere på hvordan læreren kan møte kontroversielle ytringer fra elevene, men fokuserer heller på hvordan man kan øve elevene i å diskutere, ta andres perspektiv og med det ytre uenighet. Jeg anser likevel hans poeng om at man i en opphetet situasjon gjerne har en tendens til å si mer enn man burde og gjerne også mer enn man mener, som relevant (Mattsson, 2019, s. 33). Lenz & Moldrheim (2019) viser i likhet med Mattsson (2019) at elevene kan uttrykke fordommer som ikke reflekterer deres egentlige holdninger. De viser imidlertid til elevenes ønske om å tilhøre en gruppe som uttrykkes opphav (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 39). Som lærer er det derfor vanskelig å være sikker på elevenes mening og intensjon når de ytrer seg på måter som kan oppfattes fordomsfulle. Lenz & Moldrheim (2019) trekker frem elevenes behov for å forsvare sine utsagn, og dette uavhengig av om de står inne for utsagnene eller ikke. Det er derfor essensielt at læreren skaper et rom hvor elevene ikke må forsvare sine påstander, men heller legger til rette for at elevene selv får reflektert over egne utsagn (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 40).

Toft (2021) fokuserer i sin artikkel om fakta-resistente fordommer om hvordan man kan arbeide fordomsreducerende i religions- og livssynsfaget. Et forbehold er med det at hans materiale er samlet inn på en videregående skole. Selv om jeg i dette prosjektet

verken fokuserer på fordomsreducerende undervisning eller har samlet inn materialet på videregående skole, ser jeg deler av Tofts (2021) forskning som relevant da den omhandler elevenes ytringer i klasserommet. Dette vil jeg anvende i diskusjonen om hvordan elevene uttrykker uenighet i undervisningsopplegget.

Toft (2021) viser til rapporter hvor informantene i undersøkelsene var desto mer overbevist om sin egen oppfatning (gjerne kontroversiell, eller fordomsfull), etter å ha hørt saklige motargumenter (s. 168). Rapportene samsvarer med Tofts (2021) egen forskning. Basert på rapportene konkluderer han med at det ikke vil nytte å konfrontere slike ytringer og holdninger i klasserommet (Toft, 2021, s. 168). Videre i oppgaven vil jeg anvende Tofts (2021) betraktninger i diskusjonen om hvordan og hva elevene uttrykker uenighet om.

2.6 Oppsummerende betraktninger

Videre vil jeg ikke analysere eller diskutere hvorvidt elevene i klassene jeg gjennomfører undervisningsopplegget i utgjør et uenighetsfellesskap eller ei. Jeg ser det imidlertid som relevant å presentere Iversens (2014) definisjon av begrepet, i og med at undervisningsopplegget blant annet krever at elevene diskuterer og tar felles valg, da dette er noe et uenighetsfellesskap fordrer. I min analyse av hvorvidt undervisningsopplegget har lyktes i å la elevene ta andres perspektiv samt å bruke uenigheten mellom dem til noe positivt, vil jeg anvende Iversens betraktninger om hva som skal til for å etablere et uenighetsfellesskap og hvilke barrierer som kan svekke det. I tillegg vil jeg anvende hans presentasjon av Sunsteins (2003, 2011) begreper status- og informasjonsbarrierer for å diskutere hva som kan ha påvirket hvordan elevene uttrykte uenighet i mitt planlagte undervisningsopplegg. Jeg vil anvende Børresens (2019) betraktninger om skillet mellom prat, samtale og diskusjon for å vurdere hvorvidt elevenes uttrykk for uenighet er bærekraftig for videre diskusjon.

Forskningslitteratur om læreres erfaring med opplegg som vektlegger diskusjon, vil jeg videre anvende i analysen av hvilke erfaringer mine informanter har med lignende opplegg. Dette da jeg anser det som relevant om mine informanters beretninger samsvarer med forskningslitteraturen. I tillegg vil jeg se denne forskningslitteraturen opp mot gjennomføringen av undervisningsopplegget og elevenes deltakelse og engasjement her.

Forskningslitteraturen som er presentert om klasserommet som et trygt rom for læring, vil være relevant for min diskusjon om hvordan elevene uttrykte uenighet i klasserommet og hvilke faktorer som kan ha påvirket deres ytringer.

Litteraturen som omhandler hvordan lærere kan møte mangfold er i all hovedsak relevant da dilemmaet elevene skal diskutere i undervisningsopplegget omhandler rasisme knyttet til etnisk mangfold. Litteraturen som presenteres i denne delen av kapitlet vil derfor anvendes i diskusjonen av elevenes evne til å ta andres perspektiv, samt hvordan elevene uttrykker uenighet.

Til tross for at dette forskningsfeltet har vært viet oppmerksomhet fra ulike hold og med ulikt fokus, er det få som har undersøkt dette gjennom å planlegge et undervisningsopplegg, utprøve det, analysere gjennomføringen for så å vurdere det. Derfor vil jeg i denne oppgaven gjøre nettopp dette.

3. Metode og teoretisk forankring av undervisningsopplegget

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstillingen: I hvilken grad kan et undervisningsopplegg der elevene diskuterer et etisk dilemma om hverdagsrasisme øve elevene i å ta andres perspektiv samt å håndtere uenighet på en konstruktiv måte? Fremgangsmåten jeg har valgt for å undersøke denne problemstillingen er inspirert av aksjonsforskning. Siden rammene for oppgaven ikke tillot at jeg ble kjent med klassene undervisningsopplegget skulle prøves ut på over tid, har jeg intervjuet klassenes KRLE-lærere for å kartlegge klassene og få lærernes beskrivelse av hvilke erfaring klassene har med lignende undervisningsopplegg.

Jeg vil begynne med å redegjøre for hvordan jeg har posisjonert meg. Deretter vil jeg presentere metodene jeg har anvendt. Videre vil jeg redegjøre for innsamlingen av datamaterialet. Deretter følger en del hvor undervisningsopplegget og dets segmenter forankres i faglitteratur. Jeg vil også kort presentere klassene samt gjennomføringen av opplegget i disse. Avslutningsvis vil jeg legge frem refleksjoner knyttet til studiens kvalitet.

3.1 Sosialkonstruktivisme

Denne oppgaven bærer preg av et sosialkonstruktivistisk syn, hvilket vil si at virkeligheten er et resultat av hvordan vi omtaler den og hvordan vi handler (Anker, 2020, s. 48). Omgivelsene blir altså påvirket av hvordan mennesker handler og snakker; samtidig blir mennesker påvirket av omgivelsene. Det at denne oppgaven er preget av et sosialkonstruktivistisk syn, innebærer at elevene som deltar i undervisningsopplegget vil påvirke gjennomføringen av det. Samtidig vil deres relasjon til meg som klasseleder, og ikke minst deres relasjon med hverandre, påvirke hvordan de handler. De vil påvirke hvordan jeg handler, og jeg vil påvirke dem.

En konsekvens som må tas i betraktning på bakgrunn av at jeg har inntatt et sosialkonstruktivistisk syn, er at funnene som presenteres er konstruert som én av flere virkeligheter (Anker, 2020, s. 53). Funnene er preget av omgivelsene i klasserommet samt elevene selv. Hadde undervisningsopplegget blitt testet på andre elever og under andre omgivelser, kunne man altså fått andre resultater.

Selve undervisningsopplegget bærer også preg av et sosialkonstruktivistisk syn, da fokuset er at elevene skal bygge argumenter og diskutere med hverandre, og med det måtte posisjonere seg samt forholde seg til andres meninger (Sohlberg & Sohlberg, 2001, s. 218). Hvordan de tar stilling til dilemmaet i opplegget vil også påvirke hvilke råd de diskuterer. Igjen vil deres tidligere erfaringer påvirke hva de diskuterer og hva det blir uttrykt uenighet om. Gjennomføringen av undervisningsopplegget kan derfor se helt forskjellig ut i de to klassene.

3.2 Forskningsmetode

Hovedformålet med dette prosjektet er å planlegge, teste og vurdere en filosofisk samtale som skal øve elevene i å ta andres perspektiv og i å være uenige. For å arbeide med dette samt besvare oppgavens problemstilling, har jeg valgt en metode som er inspirert av aksjonsforskning. Jeg har anvendt aksjonsforskningen for å planlegge og teste ut undervisningsopplegget. Da jeg ikke har hatt tid til gjentatte runder med

planlegging, utprøving, analyse og revisjon, hvilket aksjonsforskning impliserer og ofte innebærer, har jeg i forkant av gjennomføringen av undervisningsopplegget intervjuet klassenes KRLE-lærere. Dette intervjuet hadde som formål å kartlegge klassenes erfaringer med lignende opplegg. Det første intervjuet bidro derfor ikke til utviklingen av undervisningsopplegget, men kunne ha gjort det, og ville kanskje gjort det dersom jeg hadde forholdt meg strengere til aksjonsforskningsmetoden. I etterkant av gjennomført undervisningsopplegg gjennomførte jeg enda et intervju med KRLE-lærerne, som da hadde vært til stede under gjennomføringen. Hensikten med dette intervjuet var å supplere min egen evaluering ved å få et lærerperspektiv på undervisningsopplegget og gjennomføringen av det, som skal bidra i evalueringen av undervisningsopplegget. Denne måten å anvende intervju på samsvarer for øvrig også med aksjonsforskning som metode, som jo legger til rette for evaluering fra både primærbruker og sekundærbruker, som i dette prosjektet vil være elever og lærere (Skogen, 2021, s. 135).

3.2.1 Aksjonsforskning

Formålet med dette prosjektet er å planlegge en filosofisk samtale som skal trene elevene i to sentrale ferdigheter fra LK20: det å ta andres perspektiv (også et kjerneelement) og å uttrykke uenighet. For å gjøre dette har jeg valgt å benytte meg av aksjonsforskning som metode, da det overordnede målet ved å anvende denne metoden er å forbedre praksis (Elliot 1991 sitert i Skogen 2021, s. 135). Aksjonsforskning innebærer at en tilnærmer seg en praksis gjennom et innovasjonsperspektiv som fokuserer på tiltak og evaluering av disse tiltakene (Skogen, 2021, s. 133). Metoden er praksisrettet, hvilket tydeliggjøres i dens vektlegging av praksisfeltet og behovet for endring innen feltet (Skogen, 2021, s. 134). For meg er metoden hensiktsmessig i og med at den fokuserer på hva som fungerer best i praksisfeltet for å utarbeide et best mulig alternativ, hvilket samsvarer med mitt ønske om å planlegge en filosofisk samtale, for så å vurdere og vurdere det (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116). Oppgavens sosialkonstruktivistiske syn gjenspeiles i metoden, da jeg som forsker ikke vil distansere meg fra det jeg forsker på i aksjonsforskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 115).

Da aksjonsforskning som metode er en meget tids- og ressurskrevende metode (Skogen 2021, s. 133) har jeg ikke kunne følge den til punkt og prikke. Jeg har derfor tilpasset denne fremgangsmåten til mitt prosjekt og tiden og ressursene jeg har hatt til rådighet. Metoden krever egentlig grundige undersøkelser av omgivelsene i forkant av gjennomføringen av opplegget (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 118). Siden jeg ikke hadde mulighet (innenfor rammen av denne oppgaven) til å følge klassene jeg gjennomførte undervisningsopplegget i over lengre tid, intervjuet jeg klassenes KRLE-lærere for å få kjennskap til noe av det jeg med lengre tid og større ressurser til rådighet kunne undersøkt gjennom grundige undersøkelser som observasjon, elevintervjuer og spørreundersøkelser.

Undervisningsopplegget er planlagt og gjennomført på bakgrunn av et uttrykt behov fra en av mine informanter i min FoU-oppgave, samt et forskningsmessig behov for at elever trenger øvelse i denne type undervisningsopplegg. Undervisningsopplegget er imidlertid ikke basert på et akutt, dokumentert behov, hvilket Skogen (2021) presiserer at ofte er opphavet til en aksjon (s. 138). Undervisningsopplegget er ei heller utviklet i samspill med verken lærere eller elever. Dette igjen grunnet tidsbegrensninger.

For å evaluere aksjonen viser Skogen (2021) til aksjonens primærbrukere, som i mitt tilfelle vil være elevene. Det er blant annet elevenes uttrykte opplevelser, erfaringer og vurderinger av opplegget som er grunnlag for evaluering og revidering. Elevene fikk muligheten til å dele disse i en metasamtale på slutten av opplegget, og deres innspill ble tatt i betraktning. Dette både i feltnotatene jeg skrev ned underveis og i etterkant av undervisningsopplegget og i samtalen med tilstedeværende lærere i etterkant av gjennomføringen. Da jeg fungerte som en klasseleder i undervisningsopplegget, ble notatene som ble nedskrevet underveis stikkordsmessige. Umiddelbart etter gjennomføringen prioriterte jeg derfor å utfylle notatene, mens jeg ennå hadde det friskt i minne.

Aksjonens sekundærbrukere vil være tilstedeværende lærere, som i mitt tilfelle også vil være informantene. Skogen (2021) mener en involvering av både lærere og elever er vesentlig i utviklingsfasen av opplegget (s. 135). Deres innspill vil også bidra til å nyansere mine egne observasjoner og refleksjoner.

I dette prosjektet har jeg lest om hvordan en kan trene elevene opp i ferdighetene: å ta andres perspektiv samt å ytre uenighet. Deretter har jeg planlagt et undervisningsopplegg i tråd med dette, som jeg har testet ut på elever i klasserommet. Videre har jeg ut fra egne refleksjoner, elevers erfaringer uttrykt i en metasamtale og intervjuer med tilstedeværende lærere evaluert undervisningsopplegget, for så å vurdere og forbedre det. Jeg vil derfor si at min fremgangsmåte til en viss grad samsvarer med det Skogen (2021) beskriver som aksjonsforskning.

3.2.2 Utfordringer i aksjonsforskning

En utfordring med metoden er som jeg allerede har nevnt at den er tid- og ressurskrevende. Ideelt sett ville jeg ha planlagt opplegget, prøvd det ut, revidert det for så å prøve det ut igjen. Til en viss grad gjorde jeg dette da jeg gjorde visse justeringer fra første gjennomføring av undervisningsopplegget til det andre. Disse justeringene vil presenteres senere i metoddelen.

I aksjonsforskning fungerer jeg som en deltakende og påvirkende aktør på det som forskes på; elevene og undervisningsopplegget (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 115). På en måte gir dette meg en unik mulighet til å med egne øyne se elevenes autentiske reaksjoner i undervisningsopplegget. Jeg fikk se elevenes handlinger, utsagn og reaksjoner med andre briller enn lærere som kjenner de godt og som ofte står alene i klasserommet. At jeg hadde med meg læreren inn i undervisningen, for å selv fungere som en deltakende observatør, vil jeg påstå styrket våre observasjoner da vi samlet sett fikk et større overblikk. Samtidig kan det at jeg fungerte som en deltakende aktør virke utfordrende for min objektivitet som forsker. Ut fra et sosialkonstruktivistisk syn vil man imidlertid alltid ta utgangspunkt i at all forskning vil preges av forskerens subjektive syn, vurderinger og refleksjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203).

3.2.3 Intervju som metode

Intervju som metode gir forskeren innsikt i intervjuobjektets tanker, opplevelser og erfaringer fra deres ståsted (Tanggaard & Brinkmann, 2022, s. 19). Jeg var i mitt prosjekt interessert i informantenes tanker og erfaringer, men med to ulike hensikter. Intervjuet i forkant av undervisningsopplegget hadde som hensikt å kartlegge elevenes erfaringer med å ta andres perspektiv og ytre uenighet, mens intervjuet i etterkant av

undervisningsopplegget ble brukt for å supplere mine egne feltnotater med et lærerperspektiv på gjennomføringen av opplegget.

Det skilles gjerne mellom individuelle intervju og ulike former for gruppeintervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79). Det er flere fordeler med gruppeintervju, blant annet at informantene kan bygge på hverandres utsagn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81). Jeg kunne imidlertid ikke forvente at lærerne var til stede i undervisningen i hverandres kasser, og det ville dermed blitt uoversiktlig å intervjuer begge samtidig om gjennomføringen i de to klassene.

Videre skilles det mellom strukturerte, ustrukturerte og semistrukturerte intervju. Jeg valgte sistnevnte, da denne strukturen åpner for å innhente gjennomtenkt standardisert informasjon samtidig som man som intervjuer får muligheten til å stille relevante oppfølgingsspørsmål for å få ytterligere innsikt i informantens tanker og refleksjoner (Johnsen, 2021, s. 198). Jeg brukte derfor intervjuguiden mer som en rettesnor for å sikre at vi var innom alle temaene jeg på forhånd hadde satt meg ut (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82).

3.2.4 Utfordringer med semistrukturert intervju

Intervju er en samtale mellom intervjuer og informant. En risiko med metoden er med det relasjonen dem imellom. Som intervjuer har du et visst vindu til å skape en trygg atmosfære som oppmuntrer informanten til å ville dele. Relasjonen er derfor avgjørende og kan potensielt være en stor utfordring. Jeg har i forbindelse med studier og/eller arbeid kjennskap til en av mine to informanter. Vår relasjon var jeg med det trygg på. Den andre informanten hadde jeg mindre kjennskap til. Her følte jeg at det var en fordel at jeg møtte opp på skolen relativt tidlig, da jeg ble sittende ved siden av informanten og arbeide på lærerværelset i noen timer. Vår relasjon ble med det etablert relativt raskt, hvilket potensielt kunne vært en utfordring. Selv opplevde jeg ikke dette som utfordrende, snarere tvert imot delte denne informanten vesentlig mer enn informanten jeg hadde kjennskap til fra før. Samtidig kan dette skyldes lærerens engasjement for det spesifikke temaet.

Da jeg intervjuet lærerne i forkant av gjennomført undervisningsopplegg fikk jeg et innblikk i lærernes og elevenes erfaringer og opplevelser. En ulempe er at jeg fikk lærernes perspektiv og ikke kunnskap om hvilket inntrykk elevene har eller hvordan læreren opptrer og handler i praksis. Jeg vurderte det imidlertid dithen at intervju med elevene ville medført en for stor mengde datamateriale, for denne oppgaven.

En siste fallgrube med intervju, er at informanten kan føle seg satt på prøve eller at det oppstår misforståelser som man som intervjuer ikke plukker opp. I etterkant av intervjuet sitter jeg for eksempel igjen med en følelse av at en av mine informanter kan ha misforstått hva jeg la i begrepet "kontroversielle meninger". I selve intervjuet gav jeg noen eksempler, men jeg innser at jeg burde utdypet disse ytterligere.

3.3 Undervisningsopplegget forankring

Jeg vil i det følgende presentere undervisningsopplegget samt faglig forankring i læreplanen og i tidligere forskningslitteratur. Først vil jeg redegjøre for forankringen for opplegget som helhet. Deretter vil jeg ta for meg hvert enkelt segment i undervisningsopplegget, for så å begrunne mine valg teoretisk.

3.3.1 Forankring i læreplanen

Jeg har i forbindelse med denne masteroppgaven planlagt et undervisningsopplegg som har som formål å øve elevene i å ytre uenighet samt å øve elevene på å ta andres perspektiv. Jeg vil knytte undervisningsopplegget til følgende kompetansemål etter 10. trinn:

- Utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Ut fra dette kompetansemålet har jeg utformet følgende læringsmål: Elevene skal øves i å håndtere uenighet, samt øves i å sette seg inn i andres situasjon.

Det å ta andres perspektiv er et av kjerneelementene i faget: "Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. På den måten skal faget bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse." (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Det presiseres også i læreplanen at det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i KRLE-faget innebærer elevenes evne til å ta andres perspektiv samt å "være åpen for andres synspunkter i et mangfoldig samfunn" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Jeg mener dette kan omhandle evnen til å håndtere uenigheter.

Undervisningsopplegget er altså utformet på bakgrunn av kompetansemål, kjerneelementer og tverrfaglige tema på ungdomstrinnet men kan justeres slik at det også kan anvendes på barneskolen.

3.3.2 Forankring i tidligere forskningslitteratur

Det er naturlig at ikke alle innbyggerne i et samfunn er enige om alt til enhver tid. Det er derfor viktig for elevene å lære seg å håndtere denne uenigheten, da dette er en evne som kreves i det demokratiske samfunnet. Stray & Sætra (2016) fant i sin undersøkelse at lærerne understreket at deres oppgave ikke er å bedømme elevenes utsagn, men deres begrunnelser og faglige argumentasjon (s. 284). Selv vil jeg oppfordre lærere som anvender min planlagte filosofiske samtale til å vektlegge elevenes begrunnelser i sin vurdering av elevene. Dette fordi jeg anser evnen til å begrunne sine synspunkt som essensielle for å håndtere uenighet.

Lenz & Moldrheim (2019) definerer perspektivtaksningsprosessen som en metode som "gjør at elevene eller deltakerne gjør et forsøk på å sette seg inn i et annet menneskes ståsted" (s. 45). De mener denne prosessen trener elevene til å se flere sider av en sak. I tillegg har prosessen et emosjonelt aspekt som innebærer utviklingen av empati, altså å vise forståelse for andres valg og handlinger samt forståelse for hvordan andre har det og føler seg. Flere kommenterer viktigheten av å øve elevene i denne evnen, deriblant Netland (2020), Mattsson (2019), Børresen (2019) og Lenz & Moldrheim (2019).

Lenz & Moldrheim (2019) problematiserer, i likhet med Netland (2020), metodens begrensning med vanskeligheten å sette seg inn i andres perspektiv og virkelig forstå

deres følelser, tanker og handlinger (s. 45). Jeg velger imidlertid å legge opp til et opplegg som trener elevene i denne egenskapen, da den er presisert i læreplanen.

3.3.3 Undervisningsoppleggets struktur

Undervisningsopplegget består som sagt av en filosofisk samtale, hvilket blant annet innebærer at elevene skal samarbeide om et felles mål for å løse et konstruert dilemma (Helskog & Ribe, 2009, s. 14). Den filosofiske samtalen vil ta utgangspunkt i grunnstrukturen for undervisningsopplegg som legger opp til samtale mellom elevene, skissert av Børresen (2019, s. 24): Først presenteres det som senere skal diskuteres. Deretter får elevene hver for seg en tenkepause hvor de individuelt tar stilling til det presenterte. Elevene diskuterer deretter det presenterte med hverandre. Samtalen avsluttes med en plenumssamtale styrt av læreren. Børresen (2019) presiserer også at samtalen bør inneholde noen skriftlige segmenter, da dette både vil hjelpe elevene med å huske det de blir presentert for samt strukturere deres tanker (s. 27). Nedskrevne tanker og refleksjoner vil også være sentralt i en underveivurdering ved at læreren får tilgang på ideer som ikke ble uttrykt muntlig. Jeg har i tillegg lagt til en lærerstyrt introduksjon hvor vi i fellesskap blant annet etablerer spilleregler for diskusjon. Undervisningsopplegget vil avsluttes med en metasamtale i plenum.

Undervisningsopplegget er også inspirert av det Andreassen (2016) omtaler som et casearbeid. Arbeidsmåten går ut på at elevene blir presentert for et dilemma eller en situasjon som de skal ta stilling til (Andreassen, 2016, s. 165). En slik arbeidsmåte vil trene elevene i å se ulike valgmuligheter, ta stilling til en situasjon samt begrunne- og argumentere for sine meninger.

3.3.4 Tidligere forskningslitteratur som forankring for de ulike delene i undervisningsopplegget

Jeg vil i det følgende presentere og begrunne mine valg for de ulike segmentene i undervisningsopplegget. Selve planleggingsdokumentet for undervisningsopplegget er lagt ved (vedlegg 4).

3.3.5 Min rolle i undervisningsopplegget

Jeg ser det først relevant å kommentere min rolle i undervisningsopplegget. Stray & Sætra (2016) viser blant annet til læreren som en fasilitør i klasserommet, hvilket innebærer at læreren legger til rette for at elevene skal øves i uenighet og meningsbrytning (s. 289). Iversen omtaler den samme rollen som en uenighetsarkitekt (Lomsdalen, 2018). Undervisningsopplegget forutsetter at læreren opptre som nettopp en fasilitør/uenighetsarkitekt, og det er denne rollen jeg har etterstrebet i gjennomføringen. Videre har jeg tatt inspirasjon fra Kerr & Huddleston (2016) som viser til Stradling (1984) når de presenterer fire overordnede teknikker lærere kan anvende i undervisning om kontroversielle spørsmål (s. 16). De fire er følgende:

- 1) Opptre som en nøytral ordstyrer. Som lærer skal du ikke oppgi personlige meninger i diskusjon om kontroversielle temaer.
- 2) Presenter et mangfold av meninger for begge sider av saken.
- 3) Lek djevelens advokat. Her kommer man som lærer med innspill som utfordrer elevenes meninger.
- 4) Læreren skaper engasjement i klassen med å gi uttrykk for egne standpunkter.

3.3.6 Oppstart

I forkant av undervisningsopplegget hadde elevene i sine læreres regi lyttet til et problem fra podcasten "Lørdagsrådet". De hadde derfor et visst kjennskap til prosessen. Jeg startet uansett timen med å gjennomgå konseptet. Andreassen (2016) presiserer viktigheten av å ha tydelige regler for diskusjon. Jeg tok med meg følgende to regler i min egen utforming av diskusjonsregler til undervisningsopplegget: 1) Skill sak og person og 2) presenter elevene for tydelige vurderingskriterier for å sikre god struktur og forutsigbarhet for elevene (Andreassen, 2016, s. 200). Jeg presenterte innledningsvis elevene for timens mål. Deretter skisserte jeg sammen med elevene noen spilleregler for diskusjon. Flere kommenterer viktigheten av tydelige retningslinjer i forkant av diskusjon, deriblant Iversen (2017), Arao & Clemens (2013), Iversen (2017) og Kerr & Huddleston (2016). Kerr & Huddleston (2016) viser til etableringen av spilleregler som en grunnleggende faktor for gode klasseromsdiskusjoner (s. 19). De mener det er ideelt at elevene deltar i utformingen av disse reglene, slik at de har et eget eierskap til dem.

3.3.7 Presentasjon av dilemmaet

Den neste delen i opplegget består av en presentasjon av dilemmaet elevene, på samme måte som kjendisene i Lørdagsrådet, skal løse i grupper (se vedlegg 5). Dilemmaet omhandler kort fortalt en situasjon hvor innsenders farfar snakker rasistisk om hennes adopterte stebror. Innsender blir opprørt, men farfaren gir seg ikke. Hendelsen resulterer i at hun ikke har hatt kontakt med farfaren på fem år. Nå er farfaren dødssyk, og innsender er i tvil om hun burde da kontakt igjen.

Elevene fikk beskjed om å notere stikkord og relevant informasjon på et utdelt ark mens jeg leste problemet høyt for klassen.

3.3.7.1 Dilemmaets tematikk

Kerr & Huddleston (2016) definerer kontroversielle spørsmål som "Spørsmål som vekker sterke følelser og skaper spenninger i samfunnet" (s. 8). Videre sier de at spørsmålene kjennetegnes ved at de er sammensatte og kompliserte å besvare. Ut fra Kerr & Huddlestons (2016) definisjon, vil jeg si at dilemmaet som presenteres for elevene tar for seg et kontroversielt spørsmål.

Sibeko & Eriksen (2022) argumenterer i sitt kapittel for viktigheten av å gjennomføre antirasistiske undervisningsopplegg (s. 33-34). De viser blant annet til hvordan rasistiske uttrykk og handlinger kan forekomme uten at vedkommende hadde rasistiske intensjoner. For å undervise antidiskriminerende mener Sibeko & Eriksen (2022) det er vesentlig å i fellesskap reflektere over handlinger og utsagn som kategoriseres som rasistiske (s. 43). Jeg har på bakgrunn av Sibeko & Eriksen (2022) utformet et dilemma som tar for seg rasisme som problem.

Sibeko & Eriksen (2022) fokuserer særlig på rasismen som utspiller seg i hverdagen (s. 36). De viser i den forbindelse til Essed (2008) sitt begrep "hverdagsrasisme". Denne hverdagsrasismen har mange følger. Hellesund (2021) og Gressgård & Harlap (2014) introduserer hvert sitt begrep som forklaring på to av disse konsekvensene. Hellesund (2021) introduserer begrepet hverdagslivets marginaliseringsmekanismer. Begrepet omtaler alle små og store hendelser som bidrar til å marginalisere enkelte grupper i samfunnet ved å understreke at gruppen ikke er en del av det store "vi-et" (Hellesund,

2021, s. 358). Gressgård & Harlap (2014) introduserer på sin side begrepet "mikroaggresjon", hvilket betegner ubehagelige og nedverdiggende hendelser i hverdagen rettet mot en spesiell person eller gruppe (s. 24). De poengterer at mikroaggresjon vanligvis ignoreres av alle involverte (s. 31). Jeg anser det som relevant for elevene å bli presentert for det som kan omtales som hverdagsrasisme og dens konsekvenser. I tillegg ser jeg for meg at denne type tematikk vil skape uenighet blant elevene.

Grunnet dilemmaets tematikk vil jeg argumentere for at følgende kompetansemål etter 10. trinn også vil være relevant:

- Reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8)

3.3.7.2 Perspektivet i dilemmaet

I min utforming av dilemmaet, har jeg forsøkt å ta utgangspunkt i en livsverden nær elevenes slik at de kan kjenne seg igjen, for lettere å diskutere.

Andreassen (2016) refererer i sin bok til Jacksons (1997, 2004) begrep om religionsundervisning: "fortolkende tilnærming" når han diskuterer hvordan mangfoldet bør presenteres og arbeides med. Denne tilnærmingen innebærer at man som lærer trekker inn ekte eksempler fra virkeligheten, for så å bruke dem i undervisningen (Andreassen, 2016, s. 86). Selv om jeg i dette undervisningsopplegget ikke har som formål å presentere en religion, ser jeg likheter mellom den fortolkende tilnærmingen og min fremgangsmåte. I all hovedsak vil jeg si den største likheten er fokuset på de personlige historier.

Koritzinsky (2012) skiller mellom individperspektiv og systemperspektiv. Forskjellen ligger her i hvilke perspektiv man som lærer presenterer; individet selv eller hvordan forhold i samfunnet påvirker individets handlinger (Koritzinsky, 2012, s. 71). Det er flere forbehold ved Koritzinskys (2012) forskning. For det første bruker han begrepene i forbindelse med hvordan man forholder seg til og presenterer fakta (s. 66). I tillegg tar han utgangspunkt i samfunnsfaget og en utdatert læreplan, jeg mener imidlertid flersidighet også kan anvendes i mitt planlagte opplegg, da det er et mål for elevene å se flere sider av en sak samt sette seg inn i andres perspektiv. I begrepet flersidighet legger han evnen til å fremstille holdninger, saker og synspunkter utfra ulike tolkninger, teorier og sammenhenger (Koritzinsky, 2012, s 66).

Jeg har valgt å presentere dilemmaet fra det Koritzinsky (2012) omtaler som et individperspektiv med formål om at elevene skal gjenkjenne seg i problemet. Toft (2021) vektlegger også på bakgrunn av Vezzali et. al (2014) viktigheten av at elevene kan identifisere seg med personene som presenteres når det gjelder bruk av fortellinger i undervisning (s. 174). På bakgrunn av dette har jeg valgt å lage et dilemma hvor elevene kan kjenne igjen i situasjonen.

3.3.8 Individuell refleksjon

Etter å ha blitt presentert for oppgavens dilemma og gått gjennom den i plenum, fikk elevene omlag fem minutter til individuell refleksjon og idémyldring hvor de hver for seg skulle skrive ned idéer, perspektiver og løsningsforslag. Jeg valgte å gi elevene denne tenkepausen blant annet på bakgrunn av at Iversen (2014, 2017) mener det å gi elevene i oppgave å produsere så mange ideer som mulig for så å vurdere dem i fellesskap, er et

grep man som lærer kan ta for å få elevene til å skille mellom idéutvikling og idévurderingsprosess. Slik svekkes elevenes eierskap til ideen, hvilket svekker deres trang til selvpresentasjon (Iversen, 2017, s. 113). Grunnen til dette er ifølge Iversen (2014) at dersom elevene produserer en rekke ulike idéer, vil de være mindre investert i hver enkelt idé. Iversen (2014) viser også til en annen fordel, da han blant annet refererer til Runco (2010, s. 416) som hevder at man hver for seg kan produsere flere ideer enn man kan i grupper (s. 104).

3.3.9 Diskusjon i grupper

Deretter skulle elevene presentere og diskutere sine løsningsforslag og ideer på gruppa, for så å bli enig om tre løsningsforslag. Børresen (2019) mener en av lærernes viktigste oppgaver er å legge til rette for diskusjon og dialog mellom elevene (s. 7). Jeg velger blant annet på bakgrunn av dette å vektlegge diskusjon og dialog i dette undervisningsopplegget. Børresen (2019) omtaler også samtale typer hvor elevene diskuterer i grupper. Positivt for denne formen for samtale er først og fremst tryggheten den gir elevene, særlig stille elever og elever som er engstelige for å uttrykke seg i plenum (Børresen, 2019, s. 34-35).

Koritzinsky (2012) løfter frem gruppearbeid som metode til tross for at metoden både kan føre til uro, unnasluntring og en risiko for å miste kontroll (s. 173). Dette da arbeidsformen blant annet trener opp elevenes samarbeidsevne og deres evne til å vurdere og hjelpe hverandre (Koritzinsky, 2012, s. 172). Han skiller hovedsakelig mellom tre måter å organisere grupper i klasserommet på: 1) tilfeldig, 2) lærerstyrt og 3) elevstyrt (s. 173). Jeg har i denne øvelsen valgt å inndele gruppene lærerstyrt, da jeg anser det som viktig at elevene er plassert i grupper hvor de tør å ytre uenighet. Koritzinsky (2012) mener det også er fordelaktig at gruppene har en leder. Jeg har imidlertid ikke valgt å tildele gruppene ledere, da jeg er redd det ville skapt et hierarki på gruppene og med det svekket elevenes vilje til å uttrykke uenighet. Jeg valgte videre å be lærerne plassere elevene i grupper på tre, da blant annet Bjørshol & Nolet (2021) viser at dette er den gruppesammensetningen som er mest effektiv for læring.

3.3.10 Samtale i plenum

Børresen (2019) presenterer diskusjon som en samtale type. Hun presiserer at uenighet er utgangspunktet for slike type samtaler og hevder videre at formålet med slike samtaler ikke er å ta inn over seg andres meninger men å overbevise de andre om at sitt synspunkt er det beste (s. 37). Ut fra Børresens (2019) definisjon, vil jeg omtale plenumsamtalen som en delvis diskusjon, da poenget er at elevene skal presentere sine løsningsforslag, forklare hvorfor de kom frem til det, for så at elevene i fellesskap diskuterer fordeler og ulemper med ulike forslag og forhåpentligvis kommer frem til et felles løsningsforslag. Jeg stiller meg derfor noe kritisk til Børresens (2019) definisjon av diskusjon, da jeg mener elevene kan diskutere og være uenige samtidig som de er åpne for å la seg overbevise eller komme til et kompromiss.

Plenumsamtalen avsluttes med at elevene får uttrykt hvilket løsningsforslag de selv ville gitt innsender. Dette samsvarer med Børresens (2019) tanke om at samtalen bør avsluttes med en stemmegivning hvor elevene får "stemt på" ved å uttrykke sin mening om hva som er riktig eller hvordan et problem bør løses (s. 38).

3.3.11 Metasamtale

I etterkant av hver episode av podcasten Lørdagsrådet blir programleder Live Nelvik og produsent Jonas Jeremiassen Tomter igjen for å samtale om hvordan sendingen gikk. Jeg har overført dette i skolesammenheng til en metasamtale hvor elevene får snakke om hvordan de synes diskusjonen gikk.

Flere kommenterer viktigheten av å avslutte en diskusjon med en metasamtale, deriblant Kerr & Huddleston (2016) som mener det å gi deltakerne mulighet til å komme med tilbakemeldinger er viktig for oppleggets videreutvikling (s. 62). Metasamtale presenteres også som en egen form for samtale som bør være til stede i alle former for samtaler. Børresen (2019) presiserer blant annet at elevene ikke skal få for mange spørsmål å snakke om (s. 41). Blant disse spørsmålene bør det både være noen spørsmål knyttet til arbeidsmåte og gjennomføring, og spørsmål knyttet til samtalens innhold. Jeg har på bakgrunn av Børresens (2019) føringer utviklet følgende spørsmål til metasamtalen:

1. Hva var vanskelig?
2. Hvordan følte det å uttrykke uenighet?
3. Hva var utfordrende med å sette seg inn i andres perspektiv?

3.4 Gjennomføringen av undervisningsopplegget

I det følgende vil jeg kort presentere klassene undervisningsopplegget ble gjennomført i, gjennomføringen i de to klassene, samt foretatte endringer etter første gjennomgang.

3.4.1 Presentasjon av klassene

Undervisningsopplegget ble gjennomført i klassene til mine to informanter. Begge klassene var nokså homogene grupper uten et synlig etnisk mangfold. Utfra lærernes forklaringer av klassene, samt egne observasjoner, har jeg heller ikke et inntrykk av at klassene har et religiøst mangfold. Jeg gjennomførte undervisningsopplegget på niende og tiende trinn ved samme skole. Klassene er relativt små med cirka 20 elever i hver klasse.

3.4.2 Gjennomføring av undervisningsopplegg i tiende klasse

Jeg gjennomførte først undervisningsopplegget i tiende klasse. I denne klassen har jeg et kjennskap til et fåtall av elevene, og kun et fåtall har kjennskap til meg. Dette ble understreket da de på slutten av undervisningsøkten klappet.

I forkant av gjennomføringen hadde jeg ikke avklart med min informant hennes rolle i gjennomføringen av opplegget. Dette kunne fort resultert i at hun ikke deltok, men heldigvis gikk hun rundt og hørte på elevenes diskusjoner.

Jeg fulgte her planleggingsdokumentet til punkt og prikke, både tidsplanen og innholdet i timen.

3.4.3 Foretatte endringer i undervisningsopplegget

Etter gjennomføringen av undervisningsopplegget i tiende klasse foretok jeg noen endringer på bakgrunn av innspill fra KRLE-læreren i tiende klasse (Trine) og egne refleksjoner. Jeg vil i det følgende presentere disse endringene, hvorfor jeg foretok dem samt konsekvensene av endringene.

Totalt ble det foretatt fire endringer før gjennomføringen av undervisningsopplegget i niende klasse. I starten av undervisningstimen sviktet imidlertid det teknologiske, slik at jeg ikke fikk delt PowerPoint-presentasjonen med elevene. Den største konsekvensen dette fikk for elevene var at de ikke fikk sett mine forslag til diskusjonsregler (men jeg leste dem opp for dem) og at de da måtte skrive ned reglene for diskusjon på arket sitt istedenfor at vi skrev dem ned felles på whiteborden. Det ble derfor til sammen fem endringer, men da den femte endringen ikke var intensjonell vil jeg ikke utdype denne ytterligere.

Den første endringen gjorde jeg allerede før gjennomføringen. I gjennomføringen i tiende klasse hadde jeg skrevet ut eksemplarer av dilemmaet til alle elevene slik at de underveis i gruppediskusjonene kunne lese det igjen. Jeg opplevde imidlertid at elevene i tiende klasse ikke brukte disse eksemplarene, men at de heller ble brukt som tegneark. På bakgrunn av dette valgte jeg å ikke skrive ut eksemplarer av dilemmaet til elevene i niende klasse. I gjennomføringen i niende opplevde jeg at elevene kunne hatt nytte av tildelte eksemplarer av dilemmaet. Elevene uttrykte blant annet at de fant det krevende å få med seg alle detaljene i historien og at det var vanskelig for dem å skrive ned og huske alt.

Basert på min tidligere samtale med Trine om at elevene kanskje hadde uttrykt mer uenighet dersom de plenumsamtalen satt i ring, gjorde jeg nettopp denne endringen i gjennomføringen i niende klasse. Dette resulterte i at elevene i større grad diskuterte sine løsningsforslag med hverandre, fremfor å presentere dem for meg.

Den tredje endringen jeg foretok er også knyttet til oppleggets plenumsamtale. I gjennomføringen av opplegget i niende klasse satte jeg av mindre tid til gruppesamtalene og mer tid til plenumsamtalen. Jeg opplevde dette som hensiktsmessig da gruppesamtalene dabbet av etter cirka 15 minutter i tiende klasse. I tillegg opplevde jeg at elevene dro nytte av en lenger plenumsamtale, da de fikk tid til å diskutere hverandres løsningsforslag.

Den fjerde og siste endringen jeg gjorde i gjennomføringen i niende klasse, var at jeg la opp til at elevene fikk uttrykke uenighet nonverbalt. Grepet aktiviserte en større andel av elevgruppa og de som ikke er komfortable med å uttrykke seg verbalt fikk deltatt i diskusjonen.

3.4.4 Gjennomføring av undervisningsopplegg i niende klasse

Da jeg kom inn i klasserommet var det mye kaos. Ikke alle elevene hadde kommet inn fra friminutt, og det var mye diskusjon rundt hvorfor en time var blitt byttet. Alt av det tekniske sviktet og jeg fikk ikke koblet til PowerPointen. Et par elever hadde latterkrampe og klarte ikke stoppe. Mitt kjennskap til denne elevgruppen vil jeg påstå at reddet situasjonen, da jeg ikke ble satt ut av disse rammefaktorene.

3.5 Innsamling av data

Jeg vil i det følgende greie ut om rekrutteringsprosessen og transkriberingsprosessen, presentere informantene samt redegjøre for prosessen før intervjuene og gjennomføringen av intervjuene.

3.5.1 Rekruttering og utvalg

For å rekruttere informanter tok jeg direkte kontakt med en lærer jeg har kjennskap til. Gjennom ham fikk jeg kontakt med min andre informant. Lærerne er valgt ut fra en kriteriebasert utvelgelse, hvilket innebærer at de måtte oppfylle følgende to kriterier: 1) Informanten må undervise i KRLE-faget og 2) arbeide på ungdomstrinnet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Dette da jeg vil ha en KRLE-lærers perspektiv på gjennomføringen av undervisningsopplegget. Lærerne ble brukt som døråpnere for å få tilgang på elevene jeg skulle gjennomføre undervisningsopplegget på, derfor var det også essensielt at de underviste på ungdomsskolen og i KRLE, da undervisningsopplegget er rettet mot kompetansemål og kjerneelementer i KRLE-faget på ungdomstrinn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53).

Da jeg rekrutterte informanter ut fra egen tilgang, kan rekrutteringsstrategien omtales som et tilgjengelighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 40-41). Utvalget i undersøkelsen kan med det omtales som et kriteriebasert tilgjengelighetsutvalg. Informantene arbeider på samme skole. Skolen er en bygdeskole i Midt-Norge. Jeg intervjuet kontaktlæreren i niende klasse og kontaktlæreren i tiende klasse, hvilket oppfyller begge kriteriene nevnt ovenfor.

En forskningsetisk utfordring med rekrutteringsprosessen er at deltakerne ikke holdes anonyme overfor hverandre. Samtidig vet jeg at forskningsprosjektet ble diskutert i lærerkollegiet, hvilket leder meg til å tro at mine informanter kan ha diskutert for eksempel intervjuguiden seg imellom, hvilket igjen kan ha ført til at de føler seg tryggere i sine uttalelser i selve intervjuet. Samtidig er det en fare at informantene føler at de blir vurdert opp mot hverandre i og med at de kjenner hverandre og arbeider på samme skole.

Min insiderposisjon i intervjuet av informanten jeg hadde kjennskap til var ikke utelukkende positiv for intervjuets kvalitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88). Kjennskapet førte blant annet til at jeg anså det som overflødig å spørre om hans faglige bakgrunn og erfaring. Etter at vi hadde satt oss til rette startet jeg derfor rett på intervjuguiden og satt altså ikke av tid til oppvarmingsspørsmål. Samtidig fløyt samtalen godt i forkant av intervjuene med begge informantene, både på pauserommet og på vei bort til møterommet.

3.5.2 Prosessen før intervjuene

I god tid før intervjuene sendte jeg informasjonsskrivet på e-post til informantene. I informasjonsskrivet ble forskningsprosjektets formål redegjort for, sammen med informasjon om intervjuene og undervisningsoppleggets varighet (se vedlegg 1). Det ble her tydelig presisert at deltakelsen i undersøkelsen var anonym og frivillig.

Det ble også formidlet at intervjuene ville registreres med lydopptak. Jeg brukte diktafon-appen, utviklet av Universitetet i Oslo, for å ta opp samtalene i intervjuene. Dette valgte jeg fordi lydopptakene lagres direkte på et nettskjema og med det ikke på min private harddisk. Slik blir personopplysningene lagret trygt. Da det ble presisert i appen at det kan oppstå komplikasjoner som gjør at opptakene ikke lagres, valgte jeg også å låne en båndopptaker fra NTNU slik at jeg var helt sikker på at datamaterialet ikke gikk tapt.

Videre sikret jeg informantenes anonymitet ved å behandle det innsamlede datamaterialet konfidensielt ved at alle personopplysninger ble anonymisert slik at informantene ikke kunne identifiseres (Ringdal, 2018, s. 65). Ved å sende ut informasjonsskrivet i god tid før undersøkelsen hadde forskningsdeltakerne tilstrekkelig med informasjon for å gi sitt frie samtykke, hvilket vil si at deltakerne samtykker til å delta vel vitende om at det ikke vil få noen konsekvenser eller negative sanksjoner for dem å la være (Ringdal, 2018, s. 61). Det ble også presisert i informasjonsskrivet at deltakerne kunne trekke sitt samtykke på hvilket som helst tidspunkt uten å oppgi videre begrunnelse.

Datainnsamlingsmaterialet inneholder ikke sensitive personvernopplysninger, men i og med at det lagres elektronisk er det likevel meldepliktig (Ringdal, 2018, s. 63). Forskningsprosjektet og intervjuguiden er sendt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Omtrent en uke før datainnsamlingen sendte jeg intervjuguiden til lærerne som skulle delta i forskningsprosjektet. Det er både fordeler og ulemper med dette. Den største ulempen er at man ved å gi informantene tilgang til intervjuguiden i forkant av intervjuet ikke får rapportert informantenes umiddelbare respons (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Jeg valgte likevel å sende ut intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuet for å være transparent og for å gi informantene anledning til å reflektere over spørsmålene før intervjuet.

Intervjuguiden består av to intervjuer: ett før og ett etter gjennomføringen av undervisningsopplegget (se vedlegg 2). Intervjuguiden til intervjuet i forkant av undervisningsopplegget er sortert tematisk under kategoriene uttrykk for uenighet, uenighet rundt kontroversielle tema, rom for uenighet (elevregi), rom for uenighet (lærerperspektiv) og konsekvenser av uenighet. Spørsmålene i intervjuguiden er også formulert på et dynamisk plan på en måte som oppmuntrer til lengre og mer utfyllende svar. Det er lagt inn noen spesifiserende oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden (Tanggaard & Brinkmann, 2022, s. 32). Formålet med intervjuet etter gjennomføringen av opplegget var å få en tilbakemelding på opplegget. Spørsmålene her er ikke like systematisk tematisert.

3.5.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuenes varighet ble opplyst om i informasjonsskrivet. Jeg anslo her at varigheten på de to intervjuene samlet sett ville være cirka en time. Gjennomgående for både intervjuet før og etter gjennomføringen av undervisningsopplegget var at varigheten på intervjuet med læreren i tiende klasse varte minst dobbelt så lenge som intervjuet med læreren i niende klasse. Jeg dro særlig nytte av at intervjuet var semistrukturert i møte med læreren i tiende klasse, da hun hadde en hel del erfaringer og opplevelser det var interessant å undersøke nærmere. Samlet sett var varigheten på de to intervjuene med læreren i niende klasse om lag 30 minutter, mens den med læreren i tiende klasse var om lag 45 minutter. Jeg ser det likevel som fornuftig at jeg ba informantene om å sette av én time, da jeg opplevde at de ikke følte de hadde dårlig tid i intervjusituasjonen.

I intervjuet etter undervisningsopplegget hadde de i større grad begrenset tid. Dette skyldes hovedsakelig at lærerne hadde påfølgende undervisningstimer. Den begrensede tiden kan selvsagt ha påvirket informantenes svar, men samtidig stilte jeg under begge

intervjuene et åpent avslutningsspørsmål om det var noe de ville tilføye og da var de tydelig på at de følte de hadde fått sagt det de satt inne med.

Under intervjuet med læreren i niende klasse fikk jeg inntrykk av at informanten til tider følte seg litt satt til veggs. Dette kan tyde på at jeg som intervjuer virket for avhørende. Samtidig sitter jeg her med et inntrykk av at det var en fordel at jeg hadde kjennskap til informanten fra før, da jeg føler jeg lyktes i å signalisere at jeg stilte meg åpen og nysgjerrig til hans opplevelser og erfaringer.

En utfordring jeg prøvde å være observant på, var min rolle som intervjuer og hvordan jeg kunne påvirke informantens utsagn. Tanggaard & Brinkmann (2022) nevner blant annet "pleaser"-effekten som en feilkilde i intervju som ikke er preget av ansikt-til-ansikt-kommunikasjon (s. 25). Jeg valgte likevel å være bevisst denne effekten, da jeg tror faren for at informantene vil svare det de tror jeg vil høre er til stede uavhengig av type intervju. Her føler jeg det var en fordel at jeg hadde sendt ut intervjuguiden på forhånd slik at informantene fikk tid til å tenke gjennom sine erfaringer. I tillegg opplevde jeg at oppfølgingsspørsmålene bidro til å minimere risikoen for "pleaser"-effekten, da informantene måtte begrunne sine utsagn.

Gjennomgående har jeg inntrykk av at intervjuene i forkant av undervisningsopplegget i større grad fulgte intervjuguiden og dens oppbygging. Intervjuene i etterkant av gjennomført undervisningsopplegg var derimot preget av spontane spørsmål. Dette skyldes sterke inntrykk og engasjement, særlig fra min side.

3.5.4 Transkripsjon

Jeg har valgt en enkel transkripsjonsstrategi hvor jeg har fokusert på å få med meg meningsinnholdet i intervjuet og ikke nødvendigvis språk og toneleie. Jeg har konsekvent transkribert på bokmål men beholdt enkelte dialektord da jeg var redd en oversettelse av disse kunne endret meningsinnholdet i setningen. Tanggaard & Brinkmann (2022) mener mye forsvinner i transkripsjon, blant annet fordi det muntlige språket forsvinner (s. 34). Jeg har prøvd å være dette bevisst og har valgt å kommentere i transkripsjonen dersom informantene nøler lenge eller hvis deres utsagn er preget av ironi og/eller latter. Jeg har også valgt å ta med informantens "ehh"-er. Enkelte steder opplevde jeg det krevende å transkribere da mye av meningsinnholdet formidlet av informanten lå i gestikuleringen; jeg har derfor skrevet ned hvilke gestikulasjoner som ble brukt og hva informantene kommuniserte med disse.

For å bevare informantens anonymitet har jeg gitt dem pseudonym. Kontaktlærer i 9.trinn omtales i analysen som Pål, kontaktlærer i 10.trinn vil omtales som Trine.

3.6 Refleksjoner rundt studiens kvalitet

Forskning vurderes vanligvis ut fra begrepene validitet og reliabilitet (Gleiss & Sæther, 2021 s. 201). I det følgende vil jeg vurdere egen forskning ut fra de to begrepene. Videre vil jeg omtale hvorvidt forskningen gjort i dette prosjektet er overførbart til andre studier.

3.6.1 Validitet

Begrepet validitet anvendes for å omtale forskningens gyldighet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Tjora (2013) viser i sin bok til Kvaales (1997) skille mellom kommunikativ og pragmatisk gyldighet (s. 206). For å sikre kommunikativ gyldighet vil jeg i diskusjonsdelen se mine funn opp mot tidligere forskningslitteratur og teori (Kvale, 1997 henvist i Tjora 2013, s. 206). Det er imidlertid pragmatisk gyldighet som knyttes til aksjonsforskning, hvor gyldigheten testes ved å undersøke om prosjektet har ført til endring eller forbedring (Tjora, 2013, s. 206). Denne formen for gyldighet har ikke blitt undersøkt i mitt prosjekt, hvilket svekker oppgavens kvalitet. Samtidig har jeg tidligere understreket at jeg ikke gjennomfører et fullskala aksjonsforskningsprosjekt, men at jeg er inspirert av aksjonsforskning. Dette grunnet tiden som er avsatt til en 30 studiepoengs masteroppgave.

Et grep jeg gjorde for å styrke oppgavens validitet var å intervjuere lærerne som hadde vært til stede under gjennomføringen av undervisningsopplegget; slik fikk jeg inkludert flere synspunkter i min analyse. Dette samsvarer med en sosialkonstruktivistisk tilnærming for å sikre validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Triangulering, altså å kombinere ulike metoder, er med det et grep jeg har tatt for å styrke validiteten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Samtidig fikk jeg ikke et innblikk i elevenes forbedring i kompetansemålene som omhandler å ta andres perspektiv og uttrykke uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Hvilket som sagt kunne styrket oppgavens pragmatiske gyldighet.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om oppgavens pålitelighet og kvaliteten på det innsamlede materialet og forskerens refleksjoner rundt innsamlingsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). For å ivareta reliabiliteten har jeg etterstrebet det å være transparent i min fremstilling og beskrivelse av prosessen av innhentet datamateriale. Intervjuene ble tatt opp ved bruk av diktafon, hvilket ifølge Tjora (2013) vil styrke påliteligheten da leseren vil få tilgang på nøyaktig hva informantene uttrykte (s. 205). For å gi leseren et så transparent inntrykk som mulig, har det vært vesentlig for meg å beskrive sitatenes kontekst. For å ivareta elevenes personvern, er ikke selve gjennomføringen av undervisningsopplegget tatt opp ved bruk av diktafon. Da det kun er jeg som innsamler datamaterialet, har det vært viktig at jeg har vært mine subjektive refleksjoner og tolkninger bevisst. I stedet for å etterstrebe objektivitet, har jeg vektlagt lærernes refleksjoner og observasjoner i forbindelse med undervisningsopplegget, for slik å styrke innsamlingsmaterialets pålitelighet.

Jeg opptre som sagt som en deltakende aktør i undervisningsopplegget. I den forbindelse vil kontrolleffekten være relevant, altså at de som forskes på endrer atferd nettopp fordi de er bevisste at de forskes på (Ringdal, 2018, s. 250). Elevene vil sannsynligvis opptre annerledes med en "fremmed" som lærer, i tillegg til at de vet at deres kontaktlærer observerer dem. Min relasjon til elevene i niende klasse preget også hvordan jeg som klasseleder håndterte ulike situasjoner; eksempelvis hadde jeg et inntrykk av hvilke elever som er trygge på å snakke i plenum og hvilke som vegrer seg for dette, og som jeg derfor burde snakke med i løpet av oppleggets gruppesamtale. Mitt manglende kjennskap til elevene i tiende klasse kan altså ha påvirket datamaterialet i den grad at elevene kanskje ikke har delt sine synspunkt og ytret uenighet overfor meg, da de ikke er trygge på meg.

I forkant av gjennomført undervisningsopplegg og tilhørende intervju, hadde jeg i relativt lang tid lest meg opp på relevant litteratur, hvilket trolig har styrket kvaliteten både på undervisningsopplegget og intervjuene. Samtidig har det medført visse forutinntattheter, eksempelvis om måter elever ytrer uenighet på og hva de ytrer uenighet om. Tjora (2013) påpeker at slike forutinntattheter kan svekke oppgavens reliabilitet hvis man ikke er dem bevisst (s. 204). På bakgrunn av dette har det vært vesentlig for meg å gå gjennom datamaterialet gjentatte ganger med et så nøytralt blikk som mulig.

3.6.3 Generalisering

Generalisering kan i kvalitativ forskning omtales som overførbarhet; det innebærer en gjennomgang av om funnene i en undersøkelse kan overføres til en annen, i mitt tilfelle om funnene knyttet til gjennomføringen av undervisningsopplegg vil gjelde dersom andre lærere tester det ut med sine elever (Postholm & Jackobsen, 2018, s. 238).

Funnene er preget av kontekstuelle faktorer, som tid på dagen og elevenes opplevelser i friminuttet. Samtidig vil jeg som forsker og fungerende klasseleder i undervisningsopplegget både påvirke elevene i gjennomføringen og lærerne i intervjuene. Min relasjon til elevene og informantene vil også påvirke hvordan de handler og uttrykker seg. Funnene jeg presenterer i denne oppgaven vil derfor ikke være generaliserbare. Dette har også sammenheng med at undervisningsopplegget ikke har et representativt utvalg og derfor ikke kan anvendes til å statistisk generalisere.

Kvalitativ forskning kan imidlertid åpne for analytisk eller teoretisk generalisering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Undervisningsopplegget og tilhørende funn i dette prosjektet kan for eksempel ha relevans for andre utover dette studiet. De må imidlertid ta i betraktning at undervisningsopplegget kun er testet i to klasser. Og at disse klassene i tillegg er på samme skole. Kvalitativ forskning kan også generaliseres naturalistisk. Flere omtaler denne formen for generalisering, deriblant Tjora (2013) og Postholm & Jackobsen (2018). Tjora (2013) mener det innebærer at man redegjør detaljert for det som studeres, slik at leseren selv kan avgjøre om funnene kan generaliseres til deres forskning (s. 208). Dette har jeg sikret blant annet ved å grundig beskrive elevenes forutsetninger og erfaringer med lignende undervisningsopplegg, hvilket jeg har fått tilgang på gjennom intervjuet med lærerne i forkant av gjennomføringen.

3.7 Etske overveielser

Som forklart tidligere i denne delen av oppgaven, hadde jeg kjennskap til den ene informanten og hans elever i forkant av datainnsamlingsprosessen. Dette kan være etisk utfordrende for innsamlingsprosessen, både fordi læreren og elevene kunne følt seg forpliktet til å delta og fordi det kan ha preget lærerens svar i intervjuet. Læreren kan ha svart det han tror jeg vil høre eller det han tror jeg vet ut fra vårt kjennskap.

Anonymiteten til de involverte lærerne og elevene er også et aspekt som bør redegjøres for i denne delen av oppgaven. Som sagt vil ikke lærernes anonymitet overholdes overfor hverandre, ei heller overfor de andre lærerne på skolen. Dette da rektoren informerte om min undersøkelse og hvilke klasser jeg skulle gjennomføre undervisningsopplegget i. For å i større grad bevare lærernes anonymitet, kunne jeg gitt dem kjønnsnøytrale navn, men lærerne er fortsatt tilknyttet trinnet de underviser på og derfor ville dette ikke endret utfallet.

Elevene er med det ikke anonyme overfor lærerne. Det er imidlertid kun læreren som var til stede under gjennomføringen som kan gjenkjenne hvilke elever jeg omtaler. Det er ett mulig unntak til dette, nemlig da jeg i analysen refererer til en elev som har malt hånden svart. Fargen er imidlertid ikke permanent, så det er kun lærerne som husker hvilken elev som den ene dagen malte hånden svart som kan gjenkjenne henne.

Min rolle i undervisningsopplegget er som sagt ei heller nøytral da jeg som underviser har vendt undervisningsopplegget med visse ambisjoner om å øve elevene i å ta andres perspektiv samt å håndtere uenighet. Slik sett kan jeg ha dratt elevene i andre retninger enn ellers, for eksempel ved å utfordre dem til å begrunne sine kontroversielle utsagn.

4. Analysemetode

Jeg har en tematisk analyse med en abduktiv tilnærming. At tilnærmingen er abduktiv vil si at jeg har kombinert en induktiv og en deduktiv tilnærming ved å utvikle kodene delvis på bakgrunn av tidligere forskningslitteratur og delvis på bakgrunn av mine observasjoner og assosiasjoner i undersøkelsen av det innsamlede datamateriale (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Jeg så denne tilnærmingen som gunstig da jeg før datainnsamlingsprosessen hadde en god oversikt over tidligere forskningslitteratur i og med at jeg var nødt til å lese meg opp for å planlegge undervisningsopplegget. I tillegg gir tilnærmingen rom for å ta det innsamlede materialet i betraktning i utformingen av koder.

At jeg foretar en tematisk analyse vil si at jeg har søkt etter mønstre i datamaterialet som utgjør ulike temaer i analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 82). En tematisk analysemetode er særlig egnet til analyse av kvalitativ data og er ellers fordelaktig da den både er fleksibel og kan anvendes til å se likheter og ulikheter innad i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 97).

Jeg har tatt utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sin skisserte fremgangsmåte for tematisk analyse. Skissen består av seks faser, hvor de fem første tar for seg selve analyseprosessen, mens den siste fasen omhandler selve rapporteringen; jeg vil derfor ikke omtale denne fasen i denne delen av oppgaven.

Fase 1 går i all hovedsak ut på at jeg som forsker skal gjøre meg kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Jeg vil si at analyseprosessen startet allerede i selve gjennomføringen av intervju og undervisningsopplegg, ettersom jeg allerede da fikk et inntrykk av hvilke temaer som senere kunne bli aktuelle i analysen. Under transkripsjonen av de fire gjennomførte intervjuene ble jeg ytterligere kjent med datamaterialet.

Fase 2 innebærer en produksjon av begynnende koder (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg har som sagt en abduktiv tilnærming, og jeg hadde derfor på bakgrunn av tidligere forskningslitteratur et inntrykk av mulige koder og hva jeg lette etter i teksten. Etter å ha lest gjennom datamaterialet et par ganger, skrev jeg ut fysiske eksemplarer og fargekodet potensielle koder. Jeg fant da ut at ikke alle kodene var relevante for å besvare oppgavens problemstilling. For eksempel utviklet jeg innledningsvis en kode som omhandlet lærernes håndtering av uenighet i klasserommet. Jeg vurderte det imidlertid dithen at denne koden i større grad rettet seg mot det jeg undersøkte i min FoU-oppgave.

I fase 3 sorteres de ulike kodene i temabolker (Braun & Clarke, 2006, s. 89). I og med at jeg gjennomførte to forskjellige intervju med to ulike intensjoner, så jeg det som hensiktsmessig å dele kodene i disse to bolkene: Før og etter gjennomført undervisningsopplegg. Temabolken "Før opplegg" som ble brukt for å presentere klassene og elevenes erfaring med å ta andres perspektiv og å uttrykke uenighet, delte jeg inn i undertemaene "Lærerbakgrunn og deres kartlegging av klassen", "lærernes erfaringer" og "lærernes antagelser". Temabolken "Etter opplegg" som tar utgangspunkt i egne feltnotater samt lærernes perspektiv på undervisningsopplegget uttrykt i et påfølgende intervju, delte jeg inn i undertemaene "refleksjoner rundt elevenes deltakelse

og engasjement i undervisningsopplegget”, “refleksjoner rundt uttrykt uenighet i undervisningsopplegget” og “lærernes kritikk og innspill til undervisningsopplegget”.

Fase 4 går ut på å vurdere alle temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Jeg begynte å skrive på selve analysedelen, og underveis ble det tydelig for meg hvilke koder som var overflødige og ikke hjalp meg med å besvare oppgavens problemstilling. Noen av disse kodene ble plassert i en “diverse”-kategori, mens andre ble forkastet. Eksempelvis ble koden “lærernes inntrykk av elevenes uttrykkelse på internett” og “lærernes forståelse av bakgrunnen til uttrykte kontroversielle meninger” fjernet. I tillegg ble det tydelig at temabolkene måtte spisses inn for å besvare problemstillingen: “I hvilken grad kan et undervisningsopplegg der elevene diskuterer et etisk dilemma om hverdagsrasisme øve elevene i å ta andres perspektiv samt å håndtere uenighet på en konstruktiv måte?”

Intervjuet før undervisningsopplegget ble da inndelt i følgende temabolker:

- Hvordan lærerne legger til rette for uenighet i klasserommet
- Lærernes erfaring med hvordan elevene uttrykker uenighet i klasserommet
- Lærernes erfaring med hva elevene uttrykker uenighet om
- Lærernes erfaring med gruppedynamikkens påvirkning på ytret uenighet
- Lærernes erfaring med konsekvenser av ytret uenighet

Det ble også i denne fasen tydelig at temabolken som opprinnelig het “etter opplegg” heller burde omtale selve gjennomføringen av undervisningsopplegget, da det tross alt var dette intervjuet i etterkant av undervisningsopplegget ble brukt til. Selve gjennomføringen av undervisningsopplegget vil analyseres ut fra følgende koder:

- Elevenes engasjement
- Elevenes deltakelse
- Hva elevene uttrykte uenighet om
- Hvordan elevene uttrykte uenighet
- Elevenes evne til å ta andres perspektiv

Deretter vil lærernes ytringer i intervjuet i etterkant av undervisningsopplegget, elevenes perspektiv uttrykt i oppleggets metasamtale og mitt forskningsperspektiv på gjennomføringen av undervisningsopplegget, ligge til grunn for en avsluttende analyse av helhetlige vurderinger av undervisningsopplegget. Selve undervisningsopplegget vil analyseres på bakgrunn av følgende koder:

- Lærer-/elev- og egenvurdering av oppgavens dilemma og tematikk
- Lærerperspektiv og egne vurderinger på form og struktur

I fase 5 skal dataen analyseres (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Jeg vil i det følgende presentere funn fra datamaterialet for så å analysere det.

5. Presentasjon av klassene basert på analyse av de første intervjuene

Presentasjonen av klassene bygger hovedsakelig på lærerintervjuene i forkant av gjennomført undervisningsopplegg. Jeg ser det derfor som naturlig å starte oppgavens analysedel med en presentasjon av klassene undervisningsopplegget ble gjennomført i. For å kunne evaluere gjennomføringen av undervisningsopplegget, var det viktig for meg å vite noe om klassens sammensetning og ulike rammefaktorer som påvirker klassen, da dette er faktorer vi på bakgrunn av blant annet Andresen (2020) vet kan påvirke gjennomføringen av opplegget. Andresen (2020) fokuserer i sin artikkel på hvordan ulike rammefaktorer som læreplaner og elevsammensetninger påvirker lærere i deres vurderinger i undervisning om kontroversielle temaer (s. 151). Hun lar seg inspirere av Buvik (2016) og tar utgangspunkt i følgende tre kontekstuelle faktorer for læreres skjønsmessige vurdering i undervisningen om kontroversielle tema: 1) elevfaktorer, 2) situasjonsfaktorer og 3) systemfaktorer (Andresen, 2020, s. 154). Elevfaktorer innebærer faktorer som lærer-elev-relasjon, samt elevenes bakgrunn og kompetanse. Situasjonsfaktorene er enkelt sagt klasseromssituasjonen og hva som preger den. Systemfaktorene er alt som styres ovenfra, som læreplaner, opplæringsloven og forventinger fra ulike hold. Jeg anser disse rammefaktorene som essensielle å ha kunnskap om i forkant av gjennomført undervisningsopplegg. Hovedformålet med intervjuene av lærerne i forkant av undervisningsopplegget var å kartlegge elevenes bakgrunnskunnskap og deres ulike forutsetninger for å diskutere seg i mellom samt å ytre uenighet.

Basert på tidligere forskningslitteratur, deriblant Andresen (2020), Lenz & Moldrheim (2019), Iversen (2017) og Iversen (2014)(se kapittel 2.1, 2.3 og 2.5), samt øvrig relevant informasjon uttrykt av informantene som for eksempel klassens gruppesammensetninger og deres ulike måter å uttrykke uenighet på, har jeg kategorisert datamaterialet i fem ulike koder. Jeg vil anvende disse kodene for å kartlegge klassenes forutsetninger og utgangspunkt for gjennomføringen av undervisningsopplegget. De to klassene vil presenteres parallelt innenfor hver kategori slik at forskjellene og likhetene mellom de to klassene kommer tydeligere frem.

5.1 Hvordan lærerne legger til rette for uenighet i klasserommet

Materialet mitt viser at det er forskjeller mellom de to lærerne når det kommer til hvorvidt og hvordan de legger til rette for uenighet i klasserommet. Læreren i niende klasse, "Pål", uttrykker at det er sjelden han legger opp til at elevene skal trene seg på å være uenig og diskutere med hverandre. Han mener det hovedsakelig har vært en prioriteringssak for han som lærer, uten at han utdyper ytterligere hvorfor han har bortprioritert det å la elevene diskutere og være uenig. Det kan likevel ikke sies å være et absolutt fravær av slike øvelser i timene hans, da han viser til eksempler hvor han har lagt oppgaver hvor elevene har fått utdelt et synspunkt og har blitt bedt om å finne argumenter som støtter deres tildelte synspunkt. Han viser til en historikk elevene har fra mellomtrinnet og uttrykker en uvisshet om hva det var som skjedde den gang, men han er tydelig på konsekvensen: At mange synes det er vanskelig å uttrykke sine meninger i plenum i dag. Læreren på tiende trinn, "Trine", gir derimot tydelig uttrykk for at det å diskutere er noe klassen er godt kjent med i undervisningssammenheng. Hun viser til deres arbeid med et mangfold av ulike diskusjonsøvelser, deriblant øvelser hvor elevene skal ta stilling til en påstand for så å forsvare sitt synspunkt.

5.2 Lærernes erfaring med hvordan elevene uttrykker uenighet

Når det gjelder lærernes erfaringer med hvordan elevene uttrykker uenighet, finner vi både likheter og forskjeller mellom de to klassene. De gir begge tydelig uttrykk for at elevene uttrykker uenighet i undervisning. Pål viser til en verbal uttrykksform og forteller "... dem har ganske kraftige diskusjoner om enkelte ting av og til". Han mener at alle elevene i klassen hans tør å ytre personlige meninger i en eller annen situasjon i klasserommet. Han viser i den forbindelse til det å diskutere med læringspartner og å diskutere med andre medelever i mindre grupper. Både Pål og Trine presiserer at noen elever har sterkere stemmer enn andre, og at det naturligvis er noen elever som kvier seg for å uttrykke seg i plenum. Trine ytrer imidlertid et generelt inntrykk av at elevene tør å være uenige, særlig når det gjelder faglig innhold.

Begge to opplever at elevene uttrykker uenighet nonverbalt i klasserommet. Pål viser til nonverbal uenighet i form av typen "rulling med øya". Det er da snakk om å signalisere at de er uenig i det medeleven sier. Trine opplever at elevene bruker nonverbal kommunikasjon i form av blick for å signalisere til læreren, og ikke medelevene, at de er uenige. Hun kommer med et eksempel fra planleggingen av et nyttårsball tidligere i år:

"Og så når dem diskuterte nyttårsball så kunne jeg se på den gjengen som kanskje ikke sier så mye at dem ser på meg og signaliserer til meg at jeg skal gripe inn eller at jeg skal endre retning eller at jeg skal hjelpe til å få en struktur på det."

Hun forteller at denne formen for kommunikasjon mellom henne og elevene verken er avtalt eller uttalt, men den bunner i hennes relasjon og kjennskap til elevene. Slik hun forteller det kan hun altså merke at det er uenighet i klasserommet uten at uenigheten blir eksplisitt verbalisert. Videre forteller hun at dersom en elev med en sterk stemme uttrykker noe resten av klassen er uenige i, vil de andre elevene sjelden uttrykke denne uenigheten verbalt. Hun forklarer det slik: "Det er ikke sånn at dem følger på dem som har størst stemme for å få fred nei, heller at dem er stille". Ut fra Trines forklaring er det rimelig å forstå det slik at stillhet ikke betyr samtykke, men snarere tvert imot.

Både Trine og Pål uttrykker at elevene ikke er redd for å uttrykke uenighet med dem som lærere i undervisning. De har imidlertid en noe ulik forklaring på hvorfor. Trine kommer med et eksempel på at elevene kan uttrykke "Nei, jeg er helt uenig i at det finnes mer enn to kjønn. Forklar meg det!". Slik Trine forklarer det aksepterer altså ikke elevene automatisk hva Trine presenterer for dem; de krever begrunnelser. Pål forteller på sin side at han er trygg på at elevene hadde uttrykt uenighet med ham som lærer, men at det "er veldig sjelden dem blir satt i situasjoner der dem trenger å være det, fordi jeg veldig sjelden flagger noen ting av hva jeg mener". Han forteller imidlertid at dersom elevene for eksempel er uenig med ham om at det ikke er lov å kaste snøball, opplever han ikke at den uenigheten er rettet mot ham i og med at han bare presenterer reglene som er satt.

5.3 Lærernes erfaring med hva elevene uttrykker uenighet om

Informantene skiller mellom uttrykt uenighet blant elevene om temaer som kan kategoriseres som kontroversielle og hverdagslige temaer. Her viser de både til uttrykk i klasserommet og hva de har overhørt i friminutt og lunsj. Pål påpeker at det stort sett er de hverdagslige temaene som diskuteres og forteller at det er veldig sjelden han overhører elevene diskutere kontroversielle tema. Han forklarer det slik: "Ingen politisk

aktivisme å spore ennå, men det er som regel i løpet av niende at det begynner å komme da, så vi får se.” Ut fra Pål’s utsagn kan det altså virke som om han kobler kontroversielle tema opp mot politisk aktivisme. Han forteller videre: ”Det er ingen uttalt verken fremmedhat eller kvinnehat eller noe som helst sånn type ting som enkelte kan leke med i den alderen.” Her kan det virke som om Pål forbinder kontroversielle tema med hatefulle ytringer som strider mot majoritetens oppfattelser. Videre sier han at i den grad det forekommer slike uttalelser, har han et inntrykk av at det er sarkastisk eller satirisk ment, uten at han gir noen videre begrunnelse på hvorfor han tror det er slik. Det kan her virke som om han mener at elevene faktisk ytrer synspunkter om kontroversielle temaer, men kanskje at det ikke blir tatt i mot og diskutert av resten av klassen eller lærerne. Trine forteller i likhet med Pål om uenighet om hverdagslige temaer: ”Det kan være alt fra litt sånn ufarlige ting som fotballag og sånne ting, men også større ting som kanskje går på religion og sånne ting”.

Både Trine og Pål informerer om at temaet om hvor mange kjønn som eksisterer har engasjert deres elever. Trine forteller at etter at det ble diskutert i timen, snakket ikke elevene om annet en hel uke. Hun uttrykker i den forbindelse at hun synes elevenes engasjement er artig, samtidig som hun gjerne vil være til stede for å støtte elever som synes det kan være vanskelig å stå i uenighet. Trine forteller videre om ulike kontroversielle utsagn elevene har kommet med i undervisning. Hun viser blant annet til et eksempel på et utsagn hun fikk i forbindelse med en undervisningsøkt i seksualundervisning om samtykke. Utsagnet var som følger: ”Det er jo litt jenta sin skyld at ho blir voldtatt når a går i miniskjørt”. Trine uttrykker at hun finner slike ytringer svært provoserende, men at hun samtidig anser det som viktig at elevene har et sted de får uttrykt slike tanker slik at de ikke blir sittende med dem alene.

5.4 Lærernes erfaring med gruppedynamikkens påvirkning på ytret uenighet

Begge mine informanter svarer tydelig at de opplever at elevene i klassen er inndelt i ulike grupperinger. De forteller også begge to at det er enkelte elever i deres klasse som har såpass store stemmer at de med det er med på å dempe de andres. Pål presiserer imidlertid at han ikke har et inntrykk av at det er én som dikterer eller styrer de andre. Han forklarer det slik: ”Responsen fra medelever avgjør jo hva du velger å gi uttrykk for.”

5.5 Lærernes erfaring med konsekvenser av ytret uenighet

Pål og Trine har svært forskjellige inntrykk av om det får konsekvenser for elevene i ettertid av uttrykt uenighet. Pål opplever ikke at det får noen konsekvenser for elevene. Han forteller: ”Jeg har aldri sett at noen har på en måte havna i kulda på grunn av ting dem har uttrykt eller noe sånt, hvertfall ikke over tid”. Samtidig uttrykker han at elevene kan få kommentarer fra hverandre etter å ha uttrykt seg i plenum, men han anser dette i større grad som overfladiske kommentarer basert på sjargongen i de enkelte gruppene i klassen. Igjen presiserer han at det som regel går veldig fort over og at det sjelden omhandler personlige ting. Trine er derimot tydelig på at det får konsekvenser for elevene å ytre uenighet i klassen. Hun presiserer imidlertid at det var mer av det tidligere enn nå. Hun forteller at de nå begynner å bli såpass store at de ikke lenger minner hverandre på at de har uttrykt uenighet. Hun viser til et eksempel fra åttende klasse da det var snakk om antall kjønn som eksisterer, hvor det var en elev som uttrykte at han ikke forstod hvordan det kunne finnes flere enn to kjønn. Hun refererer

da til en kommentar han fikk i etterkant da temaet igjen ble tatt opp: "Husker du når vi snakka om herre og husker du hva du sa da?"

5.6 Oppsummerende forskjeller og likheter mellom de to klassene

Begge informantene forteller at elevene i deres klasse uttrykker uenighet med hverandre i undervisning. De viser begge to både til verbale og nonverbale kommunikasjonsmåter elevene anvender for å uttrykke uenighet. Både Trine og Pål opplever at klassen er inndelt i mindre gjenger, og de er klare i sin uttalelse på at denne gruppedynamikken påvirker om og hvordan elevene uttrykker uenighet. De presiserer at det er enkelte elever i deres klasse som snakker såpass høyt at de med det demper de andre elevenes ytringer, altså at majoriteten av klassen unngår å ytre seg i plenum på grunn av enkelte elever i klassen.

Det åpenbarer seg også noen forskjeller mellom de to klassene. For det første har de et ulikt utgangspunkt, da Trine uttrykker at hun har lagt vekt på undervisningsopplegg som øver elevene i å være uenige og i diskusjon, mens Pål uttrykker at han ikke har prioritert dette i sin undervisning. Videre kommer det frem i intervjuene at lærerne i de to klassene har et noe ulikt inntrykk av hva elevene uttrykker uenighet om. Pål forteller at han stort sett opplever at elevene er uenige om hverdagslige temaer. Trine uttrykker i likhet med Pål at elevene er uenige om hverdagslige temaer, men forteller i tillegg at elevene i hennes klasse også uttrykker uenighet om temaer som kan kategoriseres som kontroversielle.

Både Pål og Trine viser til ytrede kommentarer mellom elevene i etterkant av ytret uenighet, men begge lærerne opplever disse kommentarene som overfladiske og ikke personlige eller at de som uttrykker slike kommentarer mener noe vondt med det. På tross av dette stiller de seg ulikt til om det får konsekvenser for å elevene å uttrykke uenighet i klasserommet. Pål svarer at det ikke får noen konsekvenser i hans klasse. Trine er derimot tydelig på at det i hennes klasse får konsekvenser, men i mindre grad enn tidligere.

6. Analysedel

Jeg vil i det følgende analysere gjennomføringen av undervisningsopplegget i de to klassene. Dette vil jeg gjøre ved å først beskrive egne erfaringer med utgangspunkt i feltnotater underveis og i etterkant av gjennomførte undervisningsopplegg. Deretter vil jeg ta utgangspunkt i lærernes uttalelser i intervjuet i etterkant av gjennomført undervisningsopplegg for å nyansere mine beskrivelser.

Kodene som analyseres bygger hovedsakelig på Andresens (2020) presentasjon av de tre ulike faktorene som påvirker lærernes valg i undervisning om kontroversielle tema; elevfaktorer, situasjonsfaktorer og systemfaktorer (s. 154)(se kapittel 5). Dette er faktorer som vil prege undervisningsopplegget og med det også mine betraktninger av gjennomføringen. Kodene jeg har utarbeidet vil jeg omtale som det Andresen (2020) kaller situasjonsfaktorer. Dette da de sier noe om klasseromssituasjonen og hvordan den preger gjennomføringen. Kodene som omhandler uttrykt uenighet i undervisningsopplegget og elevenes evne til å ta andres perspektiv, vil jeg i tillegg påstå at også vil preges av elevfaktorer, da elevenes erfaring og bakgrunn vil prege elevenes uttrykk for uenighet samt deres evne til å ta andres perspektiv.

Videre er kodene utarbeidet i den hensikt å måle i hvilken grad undervisningsopplegget lyktes i sitt formål med å trene elevene på å ta andres perspektiv samt å øve elevene på å være uenige. Tidligere forskningslitteratur skiller på hva elevene uttrykker uenighet om. Det kommer også frem i mitt materiale at det går et skille mellom de kontroversielle og de hverdagslige temaene elevene uttrykker uenighet om. Kerr & Huddleston (2016) definerer som sagt kontroversielle spørsmål som "Spørsmål som vekker sterke følelser og skaper spenninger i samfunnet" (s. 8) (se kapittel 3.3.7.1). Jeg vil videre legge denne definisjonen til grunn når jeg omtaler elevenes utsagn som kontroversielle. Et annet viktig skille i mitt materiale vil jeg si er skillet på hvordan uenighet ble uttrykt. Iversen (2014) viser hvordan elevenes selvpresentasjon kan hindre elevenes uttrykk for uenighet (se kapittel 2.1). Jeg ser det derfor som relevant å analysere hvordan elevene uttrykker uenighet men samtidig ivaretar egen selvpresentasjon. I kategorien som omhandler uttrykt uenighet i undervisningsopplegget ser jeg det derfor som relevant å skille mellom hva elevene uttrykker uenighet om og hvordan de uttrykker uenighet.

I tillegg vil analysen ha som formål å vurdere elevenes engasjement og deltakelse i undervisningsopplegget, da dette er indikasjoner på om undervisningsopplegget var vellykket. Kerr & Huddleston (2016) finner at lærere peker på elevenes manglende engasjement som et problem i undervisning som vektlegger diskusjon (se kapittel 2.3). Å analysere elevenes engasjement i et undervisningsopplegg som har som formål å få elevene i diskusjon virker derfor som relevant. Elevenes deltakelse i undervisningsopplegget vil være hensiktsmessig å analysere i og med at det sier mye om hvorvidt undervisningsopplegget var vellykket. Særlig relevant vil jeg si det er når undervisningsopplegget fordrer at elevene diskuterer med hverandre. Elevenes engasjement vil derfor prege gjennomføringen.

6.1 Elevenes engasjement

Likt for begge klassene var at majoriteten av elevene noterte flittig underveis når de ble presentert for dilemmaet, og de stilte engasjert oppfølgingsspørsmål i ettertid. Det var

imidlertid enkelte elever som meldte seg helt ut. For eksempel var det en elev som la seg ned på pulten for å sove.

Elevene i de to klassene viser engasjement i ulike segmenter i undervisningsopplegget. I niende klasse startet opplegget litt trådt og elevene virket lite motivert og engasjert i starten av opplegget. Pål bekrefter min opplevelse av klassens engasjement når han sier: "Det var litt slow start på noen av gruppene, men det ble veldig brukbart etterhvert".

I tiende klasse opplevdes det helt motsatt. Elevene virket veldig engasjerte i starten av timen, men så dabbet det av etterhvert. Selv oppfattet jeg det som om elevenes engasjement momentant forsvant da de ble informert om varigheten på gruppesamtalene i opplegget. Jeg opplevde altså at elevene mente det var satt av for god tid til denne delen av opplegget. En elev kommenterte eksempelvis "Skal vi snakke så lenge?". Trine bekrefter dette i etterkant av undervisningsopplegget. Hun forklarer det slik: "Du så at dem hadde mye, men så kanskje mista dem noe. Jeg vet ikke helt hvor gnisten forsvant. For det døde litte grann. Dem var ikke så engasjert som jeg hadde tenkt kanskje".

6.2 Elevenes deltakelse

Det var stor variasjon i elevenes deltakelse innad i de to klassene. Det var elever i begge klassene som meldte seg ut og som ikke ville delta. Noen av disse tegnet på sitt utdelte notatark, mens andre satt i stillhet uten å sysselsette seg med andre aktiviteter. Av denne minoriteten var det også enkelte elever som tullet det vekk for eksempel ved å foreslå useriøse løsningsforslag eller ved å si at dilemmaet ikke var et reelt problem og at det bare var for innsender å ta seg sammen. Denne tendensen var for øvrig noe ulik i de to klassene. I niende klasse var elevene spesielt lattermilde og ukonsentrerte i starten av timen, men desto lenger ut i opplegget vi var, desto mer seriøse og mer deltakende var de. Elevene i tiende klasse opptrådte derimot mer useriøst desto lenger ut i opplegget vi befant oss.

I begge klassene opplevde jeg heldigvis at majoriteten av elevene deltok samt gjorde en varierende innsats. I niende klasse var eksempelvis flere av elevene oppe ved kateteret for å lese dilemmaet igjen. Samtlige elever stilte også en rekke oppfølgings spørsmål om detaljer i dilemmaet de mente manglet. Særlig en elev i niende klasse imponerte med sitt engasjement. Jeg har tidligere erfaring med at denne eleven sjelden ser opp fra pulten, men denne timen deltok hun på de delene av opplegget som ikke krevde at hun uttrykte seg verbalt. Hun meldte seg imidlertid ut når det var lagt opp til diskusjon.

Både Pål og Trine bekrefter mitt inntrykk av elevenes deltakelse. Pål uttrykker eksempelvis, i forbindelse med spredningen i elevenes deltakelse: "Den bakerste gruppa der var litt tung å få i gang." Deretter uttrykker han at han er imponert over gruppa hvor elevene gjentatte ganger gikk opp til kateteret for å lese dilemmaet igjen.

6.3 Uttrykt uenighet

Det ble uttrykt uenighet i begge klassene i løpet av undervisningsopplegget, men på ulikt vis og om forskjellige tema. Jeg opplevde at elevene i niende klasse i større grad uttrykte uenighet i plenumssamtalen enn i gruppediskusjonene, mens det i tiende klasse var omvendt. Selv opplevde jeg at dette bunner i at jeg i niende klasse også la opp til nonverbale uttrykksformer for uenighet i plenumssamtalen. Elevene kunne eksempelvis

riste på hodet dersom de var uenige eller rekke opp hånden dersom de var enige i noe en klassekamerat ytret. I gruppesamtalene opplevde jeg at elevene fant det vanskelig å uttrykke uenighet, men at de i større grad presenterte sine nedskrevne tanker og ideer for hverandre. Trine bekrefter mitt inntrykk og sier at elevene er veldig lærerorientert.

Pål bekrefter mitt inntrykk av ytret uenighet i klassen, og sier at han til en viss grad opplevde at elevene klarte å uttrykke uenighet med hverandre, men at dette var avhengig av i hvor stor grad elevene evnet å leve seg inn i rollen som utforsker. Trine nyanserer mitt inntrykk av ytret uenighet i hennes klasse og forteller at elevenes evne til å uttrykke uenighet var som forventet og at det samsvarer med deres uttrykk i lignende undervisningsopplegg hun selv har hatt.

6.3.1 Hva elevene uttrykker uenighet om

Likt for begge klassene var at enkelte av elevene gav uttrykk for meninger som kan kategoriseres som kontroversielle. I niende klasse var det eksempelvis en elev som i forkant av timen hadde malt hånden sin svart og skrevet n-ordet inni håndflaten. Da jeg tilnærmet meg elevens gruppe var det lite diskusjon på gruppa, men jeg observerte at eleven som hadde malt hånden sin svart hadde skrevet ned "farfaren burde dø fordi han var rasistisk" på arket sitt. Etter å ha spurt eleven om notatet uten å få noe annet enn latter tilbake, spurte jeg eleven om hennes malte hånd og ordet hun hadde skrevet inni håndflaten. Hele gruppa begynte da å le. Eleven svarte at hun ikke anså det som rasistisk fordi "de kaller oss for hvitinger". Elevene på gruppa støttet eleven med den svarte hånden i utsagnet og argumenterte for at "de" ikke har rett til å bli sure eller lei seg hvis de blir kalt n-ordet. Eleven med den malte hånden sa videre "alle i denne klassen tuller med negere og homofile". Dette ble altså uttrykt i en gruppesamtale, og var for så vidt den eneste kontroversielle meningen jeg overhørte i niende klasse.

I tiende klasse ble det også uttrykt en kontroversiell mening i en gruppesamtale. Det var en elev som uttrykte at et løsningsforslag var å ta selvmord. Trine forteller i intervjuet i etterkant av undervisningsopplegget at elevene på denne elevens gruppe raskt hadde avvist hans løsningsforslag som tull.

Majoriteten av de kontroversielle synspunktene i tiende klasse ble imidlertid uttrykt i plenumsamtalen. Eksempelvis var en elev særlig opphengt i influenceren Andrew Tate og uttrykte i plenumsamtalen at et løsningsforslag var at innsender fikk litt selvtillit, og at den eneste måten å få dette på var å besøke Andrew Tate sitt akademi. En elev svarte da raskt at man ikke trenger Andrew Tate for å få selvtillit. Det var tydelig at elevene i klassen visste hvem Andrew Tate var og hva eleven mente med utsagnet.

En annen elev i tiende klasse ytret i plenumsamtalen en mening som ikke nødvendigvis kan kategoriseres som kontroversiell men kanskje som upopulær. Eleven uttrykte at blod var tykkere enn vann og at Johannes ikke var å anse som innsenders ekte bror da han var adoptert. Eleven mente derfor at det var selvsagt at innsender burde støtte farfaren sin selv om han uttrykte rasistiske kommentarer, fordi han tross alt var hennes blod og ekte familie. Jeg prøvde å utfordre eleven på hennes synspunkt og forklarte at Johannes er oppvokst med og bor med innsender, men eleven sto på sitt.

6.3.2 Hvordan elevene uttrykker uenighet

Elevene i begge klassene gav til en viss grad uttrykk for uenighet, men på ulikt vis. I niende klasse var det særlig i plenumsamtalen at elevene uttrykte uenighet og diskuterte med hverandre. Her uttrykte flere elever uenighet verbalt blant annet om innsender skulle si til Johannes at farfaren hadde snakket stygt om ham eller ikke. Elevene kom med gode argumenter for begge alternativene og diskuterte engasjert med hverandre. I tillegg satte de seg inn i flere perspektiv.

Mesteparten av uenigheten som ble uttrykt i de to klassene ble uttrykt nonverbalt. I niende klasse ble denne nonverbale uenigheten uttrykt i regi av meg som klasseleder. I plenumsamtalen ba jeg elevene rekke opp hånda dersom de var enig/uenig i løsningsforslag eller påstander som ble uttrykt. Slik fikk eleven uttrykt uenighet uten å uttrykke seg verbalt. Det ble da tydelig både for Pål, meg og ikke minst elevene at det ikke var konsensus om ett løsningsforslag, men at elevene i klassen var uenige. Noen elever rakk også opp hånda på at de var enige i flere ulike løsningsforslag, hvilket kan indikere at de så kompleksiteten i problemet.

I tiende klasse opplevde jeg at det var lite uenighet. Trine justerte imidlertid mitt inntrykk da hun uttrykte at majoriteten av elevene i klassen var uenige i samtlige av de kontroversielle meningene som ble ytret i plenum. Hun kommer med et eksempel på uenighet hun har plukket opp fra en elev på gruppa til eleven som uttrykte at blod var tykkere enn vann: "Jeg så jo blant annet på den gruppa her så hadde vi blant annet han gutten som satt og så bakover på meg for å se hvordan jeg reagert på det han sa, for han var egentlig uenig". Trine forklarer at eleven himlet med øynene til læreren for å vise at han var uenig, og at Trine da nikket bekreftende for å signalisere at hun ser eleven og hans uttrykk for uenighet. Videre forteller hun at hun plukket opp at flere av elevene i klassen var uenig i utsagnet.

6.4 Elevenes evne til å ta andres perspektiv

Jeg opplevde at elevene i begge klassene fant det utfordrende å sette seg inn i andres perspektiv. Flere elever uttrykte "Det hadde ikke skjedd", og de anså ikke dilemmaet som realistisk. Følgende eksempel fra niende klasse illustrerer at elevene synes det var vanskelig å sette seg inn i andres perspektiv, for når problemet plutselig omhandler dem selv fant de det uproblematisk å se hvordan dilemmaet var vanskelig:

To gutter har meldt seg ut av samtalen på sin gruppe. De sier at det bare er for innsender av problemet å skjerpe seg og at det ikke er noe mer å diskutere. Videre gir de imidlertid uttrykk for at de synes det er utfordrende å sette seg inn i andres perspektiv. For å prøve å få elevene til å relatere til problemet, skisserte jeg et scenario hvor den ene eleven om ti år har fått en kjæreste fra Colombia som han tar med hjem til familien. Eleven avbryter meg imidlertid i fortellingen og utbryter "Hvorfor skulle jeg fått det?". Eleven klarer først ikke å sette seg inn i scenarioet hvor han skulle forelsket seg i en fra Colombia, men etter hvert går han med på premisset for fortellingen. Han uttrykker da at om farfaren hadde sagt noe stygt til kjæresten hans så ville han kuttet ut farfaren fra livet tvert.

Både Pål og Trine bekrefter min opplevelse av at det var utfordrende for elevene å sette seg inn i andres perspektiv. Pål uttrykker i tillegg at han opplevde at

undervisningsopplegget tvang elevene til å utforske andre perspektiver enn sitt eget, hvilket samsvarer med mitt eksempel med de to guttene i niende klasse som endret perspektiv etter at narrativet omhandlet dem selv.

6.5 Helhetlige vurderinger av undervisningsopplegget

Denne delen vil inneholde et lærerperspektiv (innspill og vurderinger av gjennomføring av undervisningsopplegget basert på materialet fra intervjuet i etterkant av gjennomført undervisningsopplegg), elevperspektiv (vurdering basert på materialet fra metasamtalen) og mitt forskerperspektiv på gjennomføringen av opplegget. Jeg har valgt å inndele disse vurderingene i to underkategorier: Lærer-/elev- og egenvurdering av dilemmaet og tematikk, samt lærerperspektiv og egne vurderinger på form og struktur.

6.5.1 Lærer-/elev- og egenvurdering av oppgavens dilemma og tematikk

Jeg opplevde at elevene i begge klassene fant det utfordrende å sette seg inn i andres perspektiv, samt at dilemmaet inneholdt for mange detaljer slik at det var vanskelig for elevene å henge med. Elevene i begge klassene bekreftet dette inntrykket i oppleggets metasamtale. Elevene i niende klasse uttrykte at de syntes det var særlig utfordrende å ta andres perspektiv da de ikke hadde all forkunnskap, samt at de ikke kunne vite hva de andre aktørene som ble nevnt i dilemmaet tenkte om saken. Elevene i tiende klasse uttrykte også at det var utfordrende å finne løsningsforslag som passet for alle aktørene, hvilket kan tyde på at de så problemets kompleksitet.

Jeg erfarte at dilemmaet elevene ble presentert for i undervisningsopplegget ikke skapte engasjementet jeg hadde sett for meg. Trine og Pål bekrefter dette inntrykket, men viser til ulik tematikk de mener ville vekket elevenes interesse. Pål uttrykker at dersom dilemmaet hadde vært enda mer brennbart ville det kanskje i større grad appellert til elevene. Han forteller videre at dilemmaet ikke burde vært personlig og omhandlet problematikk innenfor en familie, men at den heller burde vært dagsaktuell og tatt opp tematikk som etnisitet, kjønn eller politikk.

Trine uttrykker derimot om dilemmaet: "Jeg veit ikke helt, for den er jo egentlig bra. For du har både det her menneskesynet da og relasjonene, og det er veldig komplekst sant, så det er jo rom for masse diskusjon her. Og dem er egentlig så modne at dem skulle ha tatt det og, og dem gjorde jo det". Samtidig uttrykker hun at et annet tema nok ville ha engasjert elevene ytterligere. I den forbindelse forteller hun at elevene blant annet interesserer seg for ulike typer grenser for seksuell oppmerksomhet. Hun forteller videre at elevene lettere lar seg engasjere dersom de kan relatere til dilemmaet.

6.5.2 Lærerperspektiv og egne vurderinger på form og struktur

Trine uttrykker at hun synes selve presentasjonen av casen fungerte godt. Hun kommenterer videre at hun synes det var gunstig å la elevene notere stikkord underveis, for at vi så i fellesskap gikk gjennom hva dilemmaet innebar. Både Trine og Pål kommenterer imidlertid at opplegget kunne dratt nytte av at elevene ble presentert for ulike synspunkter. Dette enten ved at elevene fikk tildelt ulike synspunkter eller at jeg som lærer i større grad belyste ulike dilemmaer fra ulike aktører i problemets ståsted. Trine kommer eksempelvis med følgende råd: "Ehh men det er sånn, jeg hadde kommet til å diskutere mer rundt han faren som bare er en sopp som sitter der og bare ikke gjør noen ting. Hva tenker Johannes? Hvem er søsteren? Er a lillesøster/storesøster? Og hva

har det å si?”. Videre forteller hun at hun hadde kommet til å vært tydelig med elevene på hvilke ulike perspektiv de kunne tatt.

En annen betraktning jeg gjør meg er at jeg i begge klassene opplevde at metasamtalen både kunne vært bedre strukturert samt at den kanskje skulle vart litt lenger. Pål og Trine kommenterte ikke denne delen av undervisningsopplegget, men jeg opplevde at elevene kom med nyttige tilbakemeldinger.

Både Trine og Pål gir uttrykk for at de helhetlig synes opplegget fungerte bra. Pål forteller blant annet at han kunne tenkt seg å gjennomføre et lignende opplegg selv, da elevene responderte godt på det. Elevene uttrykte også dette i oppleggets metasamtale.

6.6 Oppsummerende funn

Oppsummerende vil jeg si at oppleggets struktur fungerte bra. Elevene fant det imidlertid utfordrende å ta andres perspektiv. Datamaterialet viser at elevene finner det noe enklere å ta andres perspektiv dersom de kan gjenkjenne seg i narrativet i dilemmaet. Det kan for øvrig virke som om elevene ikke gjorde dette. Majoriteten av elevene virket uavhengig engasjerte og var deltakende, men dette til ulike tider i de to klassene. I tiende klasse var både elevenes engasjement og deltakelse høy i starten, men gradvis ble de mindre motiverte og deltakende i løpet av timen, mens i niende klasse var det motsatt. Elevene uttrykte uenighet i begge klassene, men på ulike måter. Det ble uttrykt uenighet nonverbalt både i niende og tiende klasse; i niende klasse var det organisert, mens det i tiende klasse var en innøvd uttrykksform for elevene. Elevene i niende klasse uttrykte denne formen for uenighet i plenum, både til meg og hverandre, mens elevene i tiende klasse utelukkende uttrykte denne uenigheten til sin kontaktlærer. Det kan virke som om elevene var mer komfortable med å uttrykke uenighet nonverbalt. I oppleggets plenumssamtale opplevde jeg at det ble uttrykt mer uenighet i niende enn i tiende klasse. Elevene i tiende klasse uttrykte imidlertid endel uenighet i oppleggets gruppesamtale. Det ble i begge klassene uttrykt kontroversielle eller upopulære meninger. De ble i liten grad motsagt eller diskutert, men heller møtt med stillhet.

7. Diskusjon

Mitt formål med denne masteroppgaven er som sagt å planlegge, teste og vurdere et undervisningsopplegg for en filosofisk samtale som øver elevene i evnene å ta andres perspektiv samt å uttrykke uenighet på en konstruktiv måte. Jeg vil i det følgende diskutere selve undervisningsopplegget med utgangspunkt i funn fra gjennomføringen i de to klassene, egne og tilstedeværende læreres innspill og vurderinger på gjennomføringen, lærernes beretninger av klassesammensetningen og elevenes forutsetninger for å mestre undervisningsopplegget, samt tidligere forskningslitteratur.

7.1 Elevenes engasjement

I gjennomføringen av undervisningsopplegget opplevde jeg at majoriteten av elevene i begge klassene var engasjerte i deler av undervisningsopplegget. I niende klasse var elevene lite engasjerte i starten av timen, men engasjementet tok seg opp. I tiende klasse derimot startet elevene med et høyt engasjement, men dette forsvant gradvis i løpet av timen. Trine og Pål forklarer dette ved å vise til situasjonsfaktorer som et forkortet friminutt i niende og at det var siste time mandag i tiende. Mitt materiale tilsier at det kan være flere årsaker til elevenes engasjement.

Jeg opplevde at elevene ikke lot seg engasjere av dilemmaet og dets tematikk, hvilket Pål og Trine bekrefter. Pål tror det kunne appellert til elevene i større grad dersom problematikken ikke hadde vært personlig, men heller dagsaktuell og tatt opp tematikk som for eksempel etnisitet. Jeg vil imidlertid si at dilemmaet tok opp det dagsaktuelle temaet rasisme, men fra det Koritzinsky (2012) omtaler som et individperspektiv (s.71). Når Pål kommenterer at problematikken ikke burde vært personlig, mener jeg derfor at det at den er det bidrar til en flersidig undervisning (Koritzinsky, 2012, s.66). Samtidig gjør individperspektivet i dilemmaet det enklere for å elevene å kjenne seg igjen, hvilket blant annet Toft (2021) vektlegger (s.174).

Trine presiserer også at elevene lettere lar seg engasjere dersom de kan relatere til dilemmaet. I og med at elevene ikke lot seg engasjere av dilemmaet, kan det derfor virke som om de ikke kjente seg igjen. Trine kommenterer at hun synes det var bra at dilemmaet tok opp menneskesynet og ulike relasjoner, mens Pål mener en annen type tematikk ville truffet elevene bedre. Basert på at klassene som sagt er relativt homogene uten et synlig mangfold, kan det være at elevene fant det utfordrende å la seg engasjere av rasisme som tematikk. Eleven i niende klasse som malte hånden svart sa imidlertid "alle i denne klassen tuller med negere og homofile". Hvilket kan tyde på at problematikken engasjerte elevene. Samtidig kan utsagnet hennes tyde på et naivt forhold til tematikken, hvilket igjen kan indikere at hun ikke har nære relasjoner til personer med etnisk minoritetsbakgrunn, hvilket igjen påvirker hennes engasjement i undervisningsopplegget.

Kerr & Huddleston (2016) legger det frem slik at elevenes engasjement kan styrkes dersom man som lærer deler egne standpunkt i diskusjonen (s. 16). Samtidig vektlegger de viktigheten av å fungere som en nøytral styreleder, hvilket blant annet innebærer å ikke oppgi personlige meninger i diskusjoner om kontroversielle tema. Selv mener jeg disse to punktene ikke er forenelig. Kanskje ville elevenes engasjement økt dersom jeg delte eget standpunkt i diskusjonen, men samtidig er jeg redd det ville virket mot sin hensikt og heller ville satt en stopper for videre diskusjon. Dette igjen kan ha

sammenheng med min relasjon til elevene og at de kanskje ikke ville vært trygge nok til å uttrykke andre meninger når jeg som klasseleder har gitt uttrykk for min.

7.2 Elevenes deltakelse

Et sentralt funn når det gjelder elevenes deltakelse i undervisningsopplegget er at majoriteten i begge klassene deltok. Dette kan ha sammenheng med arbeidsformen. Elevene diskuterte først i grupper: De var plassert i grupper på 3-4 elever på hver gruppe hvor elevene på gruppa skulle være trygge på hverandre. Børresen (2019) bekrefter at diskusjon i grupper gir elevene en trygghet (s.34-35). Dette blant annet fordi det er enklere for elever som vegrer seg for å uttrykke seg i plenum, å diskutere i grupper. En annen fordel med arbeidsformen som kan ha påvirket elevenes deltakelse er at elevene i oppleggets plenumsamtale ikke nødvendigvis trengte å ytre hva de selv mente om saken, men hva gruppa kom frem til.

En elev som av erfaring har som vane å melde seg ut, overrasket med sin deltakelse i første halvdel av undervisningsopplegget. Denne eleven var deltakende frem til hun måtte diskutere med de andre på gruppa. Dette kan på den ene siden henge sammen med gruppesammensetningen. Samtidig oppsto det kanskje en statusbarriere, da hun normalt sett er "for kul" til å delta og ikke alltid møter opp i undervisning, hvilket kanskje gjør henne ekstra synlig når hun først deltar (Sunstein, 2003, 2011 sitert i Iversen, 2017, s.112-113). Elevens deltakelse gjenspeiler for så vidt deltakelsesmønsteret generelt, i den forstand at elevene i begge klassene deltok i den delen av undervisningsopplegget som ikke fordret diskusjon. Denne observasjonen kommer imidlertid med forbehold om at jeg ikke hadde anledning til å ha øye på alle elevene til enhver tid, og med det ikke med sikkerhet kan vite om det var løsningsforslag de noterte.

Iversen (2014) hevder at man enklere kan sette seg inn i andres perspektiv dersom man diskuterer (s.86). Diskusjon fordrer deltakelse. Mitt materiale indikerer imidlertid at majoriteten av elevene fant det enklere å delta i delene av undervisningsopplegget som ikke fordret muntlig deltakelse. Derfor kunne det vært interessant å samle inn skriftlig materiale fra elevene for å se om elevene som ikke deltok muntlig, kunne være i stand til å vise skriftlig at de kunne sette seg inn i andres perspektiv. I så tilfelle ville dette tilsagt at det ikke er nødvendig å delta muntlig i en diskusjon, for å delta i den mentalt.

Interessant i den forbindelse er at mitt datamateriale viser at det var elever i begge klassene som meldte seg ut og som ikke ville delta. Dette kan henge sammen med hvilke konsekvenser elevene har erfart at det får å uttrykke seg i plenum. I intervjuet i forkant av gjennomført undervisningsopplegg uttrykker Trine at det får konsekvenser for elevene å uttrykke seg i plenum, men i langt mindre grad nå enn tidligere. Det kan altså være at noen elever på tiende trinn har erfaring med at det får negative konsekvenser for dem dersom de uttrykker seg i plenum, og at dette kan ha ført til at de finner det tryggere å melde seg ut. Pål på sin side uttrykker at det ikke får konsekvenser for elevene å uttrykke uenighet, men han viser likevel til at elevene kan himle med øynene av hverandres utsagn. På bakgrunn av dette ser jeg det som sannsynlig at også opplevde negative bemerkninger kan prege elevene i niende klassers deltakelse.

Av de elevene som meldte seg ut, var det en andel elever som tullet det vekk for eksempel ved å foreslå useriøse løsningsforslag. Interessant i den forbindelse er hvorfor

de ikke tok det seriøst. Utsagn som at dilemmaet ikke var reelt eller at innsender måtte ta seg sammen, kan tyde på at det enten var dilemmaets tematikk eller elevenes evne til å sette seg inn i situasjonen som var årsaken til elevenes manglende deltakelse. En årsaksforklaring kan også være at elevene var for kule for å delta, og med det er hindret av en statusbarriere (Sunstein, 2003, 2011 referert i Iversen 2017, s.112-113). Dette kan igjen henge sammen med elevenes evne til å innta andres perspektiv, da det kan oppleves som sårbart å begi seg ut på noe man ikke behersker.

7.3 Hva elevene uttrykte uenighet om

Et sentralt funn hva gjelder hva elevene uttrykte uenighet om, er at det i all hovedsak var kontroversielle eller upopulære ytringer som var kimen til uenighet. Dette kan ha samsvar med Pål's utsagn i intervjuet i forkant av undervisningsopplegget: "Responsen fra medelever avgjør jo hva du velger å gi uttrykk for". Dette kan indikere at elevene gir uttrykk for meninger de vet andre vil reagere på. I det følgende vil jeg bruke eleven i niende klasse som hadde malt hånden sin svart og skrevet n-ordet inni håndflaten, som et eksempel for å illustrere hvordan medelevers respons kan påvirke elevenes utsagn. For det første kan det tenkes at eleven uttrykker seg på bakgrunn av en statusbarriere (Sunstein, 2003, 2011 referert i Iversen, 2017, s.112-113). Dette i den forstand at eleven ikke vil fremstå "svak" overfor sine medelever. Det kan derfor hende hun gav uttrykk for meninger hun selv ikke nødvendigvis innehar for ikke å tape ansikt, hvilket samsvarer med Mattsson (2019) og Lenz & Moldrheim (2019). Lenz & Moldrheim (2019) viser til elevenes ønske om å tilhøre en gruppe som forklaring på slike utsagn (s. 39). Dette vises tydelig i eksempelet med eleven med den malte hånden, da hennes medelever på gruppa uttrykte enighet i hennes utsagn. Dette igjen kan indikere at hennes utsagn ble uttrykt i håp om å passe inn i gruppa. Eleven selv bekrefter dette inntrykket da hun forklarer den malte hånden med følgende utsagn: "Alle i denne klassen tuller med negere og homofile".

Lenz & Moldrheim (2019) mener i den sammenheng at det er viktig at man som lærer legger opp til at elevene får reflektert over egne utsagn, fremfor å måtte forsvare dem (s.40). Problematisk er det imidlertid at et formål med undervisningsopplegget er at elevene begrunner sine argumenter. Dette på bakgrunn av Stray & Sætras (2016) litteratur om at det er elevenes argumentasjon som skal vurderes og ikke deres utsagn (s.284).

Interessant i forbindelse med eleven som malte hånden svart og hennes utsagn vedrørende hånden og ordet skrevet inni håndflaten, er at hennes utsagn og holdninger ikke samsvarer med at Pål i forkant av undervisningsopplegget uttrykte at han ikke opplevde at det var noe fremmedhat blant elevene. Selv vil jeg kategorisere handlingen med å male hånden svart, skrive n-ordet inni håndflaten, samt forsvare det med at "de kaller oss hvitinger", som det Hellesund (2021) omtaler som hverdagslivets marginaliseringsmekanismer og det Gressgård & Harlap (2014) betegner som mikroagresjon. Særlig interessant er det at Gressgård & Harlap (2014) poengterer at slike handlinger ofte blir ignorert, hvilket samsvarer med de andre elevenes reaksjon på elevens uttrykk (s.31). Samtidig vet jeg ikke hvor lenge før timen eleven hadde malt hånden, og om hennes medelever hadde kommentert det før timens start.

Felles for de fleste elevene som uttrykte kontroversielle uttrykk, var at de virket sterkere overbevist om sine egne utsagn utover i diskusjonen. Funnet samsvarer med Toft (2021)

som mener det ikke vil nytte å konfrontere kontroversielle ytringer i klasserommet (s.168). I den forbindelse er det interessant å merke seg at selv om det ble uttrykt mest uenighet om kontroversielle utsagn, var det ikke disse utsagnene som førte til diskusjon. I niende klasse ble det diskutert hvorvidt Johannes skulle få vite hva farfaren hadde sagt om ham eller ikke, og det var denne diskusjonen som faktisk ble diskutert i plenum. Da det i tiende klasse ble ytret kontroversielle meninger ble det uttrykt uenighet, men ikke på en produktiv måte med tanke på å videreføre en diskusjon. Det var i diskusjonen om tematikk som ikke kunne omtales som kontroversiell, at elevene argumenterte og diskuterte med hverandre. Dette kan indikere at elevene syntes det var mindre utfordrende å diskutere hverdagslig tematikk, hvilket for øvrig samsvarer med lærernes beretninger i forkant av undervisningsopplegget.

7.4 Hvordan elevene uttrykte uenighet

Et interessant funn er at mesteparten av uenigheten elevene ytret ble uttrykt i oppleggets plenumsamtale. I niende klasse oppstod det en diskusjon mellom flere elever i plenumsamtalen. Diskusjonen omhandlet her hvorvidt innsender skulle fortelle Johannes hva farfaren hadde sagt om ham. Elevene begrunnet sine utsagn, hvilket muliggjør det å bedømme elevenes argumentasjon fremfor deres utsagn, slik Stray & Sætra (2016) understreker viktigheten av (s.284). I denne settingen diskuterte også elevene med hverandre dersom jeg eksempelvis lekte djevelens advokat. Dette kan tyde på at elevenes engasjement i samtalen har en påvirkning på hvorvidt de svarer meg når jeg utfordrer dem eller om de tar med seg utfordringen inn i diskusjonen med sine medelever. Dette kan ha et samsvar med at elevene i niende klasse kjenner meg bedre enn elevene i tiende klasse, hvilket igjen kan indikere at lærer-elev-relasjonen preger elevenes behov for å svare meg som lærer. Da elevene i niende klasse kjenner meg bedre, hadde de kanskje ikke et like stort behov som elevene i tiende, for å forsvare sine meninger overfor meg. Enkelte elever i niende klasse lyktes altså med å begrunne sine synspunkt, hvilket jeg opplevde at åpnet for en felles diskusjon i oppleggets plenumsamtale.

7.4.1 Verbal uenighet ytret til lærer

Et annet interessant funn er at mesteparten av den verbalt uttrykte uenigheten ble rettet mot meg som lærer når jeg stilte kritiske spørsmål. Dette samsvarer med informantenes inntrykk i forkant av undervisningsopplegget om at elevene ikke har vanskeligheter med å uttrykke uenighet med lærere. Dette kan være et resultat av at jeg som klasseleder delvis forsøkte å anvende rådene Kerr & Huddleston (2016) presenterer, som for eksempel å leke djevelens advokat (s.16). Jeg opplever imidlertid at elevene heller diskuterte med meg enn å diskutere det med sine medelever. Samtidig burde jeg som klasseleder i større grad presisert at jeg ønsket at elevene skulle diskutere utsagnet videre seg imellom.

Elevene som uttrykte uenighet med meg som lærer, uttrykte generelt sett kontroversielle meninger. Interessant i den forbindelse var at disse elevene ikke var interessert i å diskutere dilemmaet ytterligere eller i å ta inn over seg andre synspunkt. Dette samsvarer med Iversen (2014) som mener uenigheten som omtales i et uenighetsfellesskap har som forutsetning at den ikke endrer seg i møte med objektive fakta (s.13). Elevene stod på sitt selv i møte med rasjonelle begrunnelser om for eksempel hvorfor man ikke skal bruke n-ordet.

7.4.2 Én elev demper andres stemmer

Særlig i tiende klasse kan det virke som om elevene sier seg enig om å være uenig uten engang å ha gitt uttrykk for at de faktisk er uenig. Arao & Clemens (2013) kritiserer i sin artikkel den vanlige regelen som ofte er satt i et klasserom om å være enig i å være uenig, nettopp fordi regelen hindrer diskusjon (s.98). Selv vil jeg argumentere for at det at elevene ikke engang ytrer at de er uenig vil svekke læringsutbytte til samtlige elever, da et av læringsmålene i undervisningsopplegget er at elevene skal trenes i å være uenige. Dersom elevene holder sine tanker for seg selv, gir de ikke hverandre muligheten til å ytre denne uenigheten.

Samtidig er det, på bakgrunn av intervjuene med lærerne i forkant av undervisningsopplegget, rimelig å anta at én elev i gruppa har ytret hva han/hun mener er riktig løsningsforslag, og så har de andre elevene sagt seg enig uten å diskutere det ytterligere. Dette mønsteret viste seg også tydelig i oppleggets plenumsamtale. Det skal imidlertid presiseres at tendensen var tydeligere i tiende klasse enn i niende klasse, men dette kan igjen ha sammenheng med at jeg som klasseleder i større grad la opp til at elevene fikk uttrykt uenighet også nonverbalt i niendeklasse.

Det kan være flere årsaker til at elevene kun lar én enkeltelev ytre sine meninger. Funnet kan blant annet ses i sammenheng med Iversens (2017) tanke om at elevene stadig handler på en måte som gjør at de skal passe inn og bli likt av sine medelever (s.112). Dette samsvarer med følgende av Pål's utsagn: "Responsen fra medelever avgjør jo hva du velger å gi uttrykk for." Dette kan indikere at elevene unngår å uttrykke uenighet med de elevene i klassen med sterkest stemme, i frykt for at dette kan føre til at de ikke vil bli likt, hvilket igjen kan knyttes til Sunsteins (2003, 2011) begreper: informasjonsbarriere og statusbarriere (Iversen, 2017, s.112-113). Dette i den forstand at det kan være ulike grunner til at elevene velger å ikke motsi de sterke elevene i klassen. Dersom det er en informasjonsbarriere som hindrer elevene, kan dette tyde på at elevene er stille, da de antar de andre elevene på gruppa innehar den samme informasjonen som dem selv. Dette trenger ikke være ren faktainformasjon, men kan slik jeg tolker det også dreie seg om elevenes kunnskap om at det ikke nytter å diskutere eller være uenige med enkelte elever. Denne antakelsen samsvarer med Trines utsagn i forkant av undervisningsopplegget om at elevene har erfart at det er enklere for elevene å sitte stille i båten når en elev med en sterk stemme ytrer sin mening. Jeg ser det likevel som mest sannsynlig at det er en statusbarriere som hindrer elevene i å ytre sin mening i gruppediskusjonen, altså at elevene unngår å ytre sin mening i frykt av at de vil bli dømt eller sett ned på av andre (Iversen, 2017, s.112-113). Pål's utsagn om at elevene har en historikk fra mellomtrinnet som har påvirket dem på den måten at mange vegrer seg for å ytre seg i klasserommet, samsvarer med min antagelse om at elevene hindres av en statusbarriere.

Iversen (2017) hevder det viktigste en lærer kan gjøre for å senke barrierene Sunstein (2003, 2011) omtaler, er å langsiktig etablere et trygt og åpent klassemiljø (s. 113). Dette er imidlertid en svakhet med min gjennomføring av undervisningsopplegget, da det ikke er realistisk å skape et slikt klassemiljø i løpet av én undervisningstime. Selv om klassenes kontaktlærere kan ha opparbeidet et slikt miljø, vil min tilstedeværelse og overtakelse av klassen denne timen trolig prege klassemiljøet og elevenes ytringer.

Samtidig kan jeg legge til rette for forutsigbarhet og tydelige retningslinjer og regler, hvilket Arao & Clemens (2013) mener er en forutsetning for trygge klasserom (s.94).

7.4.3 Nonverbal uttrykt uenighet

Datamaterialet fra gjennomføringen av undervisningsopplegget viser at mesteparten av uenigheten som ble uttrykt, ble uttrykt nonverbalt. Dette samsvarer med Trine og Pål's ytringer i forkant av gjennomføringen. Det var imidlertid forskjell både på uttrykksformene og hvem uenigheten ble rettet mot. Da jeg i tiende klasse opplevde at elevene i liten grad ytret uenighet i oppleggets plenumsamtale, valgte jeg å i større grad legge til rette for alternative uttrykksformer for uenighet i gjennomføringen i niende klasse. Ved å gi elevene anledning til å uttrykke uenighet ved for eksempel å rekke opp en hånd dersom de var enige/uenige i et ytret løsningsforslag, fungerte jeg i større grad som det Iversen beskriver som en uenighetsarkitekt (Lomsdalen, 2018), eller det det Stray & Sætra (2016) omtaler som en fasilitør (s.289).

Tilretteleggingen for nonverbale uttrykksformer resulterte blant annet i mer deltakelse blant elevene i oppleggets plenumsamtale. På den ene siden kan dette skyldes elevenes "beskyttelse" av selvpresentasjonen (Iversen, 2017, s.112). Dette da det kanskje er mindre truende for deres selvpresentasjon å uttrykke uenighet mer subtilt. Det kan være at elevene føler mindre på en statusbarriere når det er flere elever som uttrykker det samme som dem. På den annen side kan det også være at det krever mindre av elevene å uttrykke uenighet når det ikke forventes at de skal begrunne det. Selv om jeg erfarte at deltakelsen og engasjementet til elevene økte ved å legge til rette for nonverbale kommunikasjonsformer, ser jeg det nødvendig å presisere at dette ikke øvde elevene på å ytre uenigheten verbalt og argumentere for sine meninger. Samtidig kan det sies at dette ikke var et presisert mål med økta, da øktas delmål var formulert: "elevene skal øves på å være uenige". På bakgrunn av målet vil jeg argumentere for at elevenes nonverbale uttrykksformer er et stegvis mål for å på sikt kunne begrunne sine uttrykk for uenighet. Samtidig vil det bli vanskelig å vurdere elevene når de hovedsakelig uttrykker uenighet nonverbalt, da det ikke åpner for at man kan bedømme elevenes begrunnelser og argumentasjon, hvilket Stray & Sætra (2016) vektlegger (s. 284).

Den nonverbale uenigheten som ble ytret i tiende klasse, ble derimot ikke uttrykt som et resultat av min rolle som uenighetsarkitekt, men ble i all hovedsak uttrykt til kontaktlærer Trine. I forkant av undervisningsopplegget forklarer hun at denne formen for kommunikasjon bunner i hennes relasjon til elevene. På bakgrunn av dette samt det Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) har lagt frem om viktigheten av lærer-elev-relasjonen (s.28), vil jeg argumentere for at det er sannsynlig at jeg gikk glipp av en del nonverbal uttrykt uenighet grunnet min manglende relasjon og kjennskap til elevene, og ikke minst elevenes manglende kjennskap til meg. Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) presiserer blant annet at relasjonsbygging er tidkrevende, hvilket styrker min forståelse av at det krever tid å få elevene til å være trygge rundt meg (s.28).

Samtidig kan det tenkes, i og med at elevene i tiende klasse er vant til lignende undervisningsopplegg, at de har tillagt seg et mønster eller en rutine for hvordan de diskuterer og uttrykker uenighet. Dette samsvarer blant annet med Trines utsagn i forkant av undervisningsopplegget om at enkelte av elevene i klassen sjelden møter motgang eller verbal uenighet på sine utsagn fra de resterende elevene i klassen. Trine forteller at elevene har for vane å vise at de er uenig ved å være stille, fremfor å faktisk

ytre en uenighet. På bakgrunn av dette er det sannsynlig at klasserommet var preget av mer uenighet enn elevene gav uttrykk for i undervisningsopplegget. I lys av Børresens (2019) tanke om at en samtale fordrer respons, vil elevenes mønster svekke deres læringsutbytte, da undervisningsopplegget fordrer samtale og diskusjon (s.8).

I etterpåklokskapens lys burde jeg tatt i betraktning Trines bemerkninger i forkant av undervisningsopplegget om elevenes nonverbale uttrykksformer, for kanskje å sammen med elevene lage noen nonverbale tegn som de kunne vist til meg for å uttrykke uenighet. Ved å etablere disse tegnene i fellesskap med elevene, ville det for det første vært mulighet for humoristiske uttrykk for uenighet. Samtidig vil tydelige retningslinjer ifølge Arao & Clemens (2013) bidra til å skape trygge omgivelser for elevene (s.94). På denne måten ville elevene på en diskret og avvæpnende måte fått anledning til å uttrykke uenighet uten å risikere egen selvpresentasjon.

7.5 Elevenes evne til å ta andres perspektiv

Et sentralt funn i mitt datamateriale er at majoriteten av elevene fant det krevende å ta andres perspektiv. Funnet samsvarer både med Lenz & Moldrheim (2019) og Netland (2020) som mener det er utfordrende for elever å forstå andres følelser og tanker, hvilket svekker elevenes evne til å ta andres perspektiv. Funnet kan imidlertid ikke sies å være overraskende, da Trine i forkant av undervisningsopplegget forteller om en elev som hadde uttalt: "Det er jo litt jenta sin skyld at ho blir voldtatt når a går i miniskjørt". Hvilket kan indikere at eleven slite med å sette seg inn i andres perspektiv. Samtidig kan utsagnet ha andre forklaringer. Eksempelvis kan det stamme fra holdninger fra noen eleven ser opp til. Det kan også hende eleven uttrykte utsagnet i håp om å imponere eller provosere sine klassekamerater.

Det kommer frem i intervjuene før gjennomføringen av undervisningsopplegget at elevene i Trines klasse jevnlig har lignende undervisningsopplegg hvor det vektlegges diskusjon, mens Pål uttrykker at han ikke prioriterer denne formen for undervisning i sin klasse. Interessant er det derfor at det tilsynelatende ikke er noe forskjell på elevene i de to klassene sine evner til å ta andres perspektiv. Øyeblikkelig kan dette indikere at mengdetrening på ferdigheten ikke gir resultater. Når det er sagt kan dette ha sammenheng med elevenes forkunnskaper om tematikken og dilemmaet. Helskog & Ribe (2009) presiserer at filosofiske samtaler ikke fordrer spesielle egenskaper eller forkunnskaper (s.15). Jeg mener imidlertid at visse forkunnskaper kreves. Dette innebærer kanskje ikke at jeg kritiserer Helskog & Ribe (2009), da jeg tolker det dithen at de refererer til forkunnskaper om selve undervisningsformen, mens jeg på bakgrunn av mitt materiale referer til forkunnskaper om tematikken som diskuteres som essensielt. Min antakelse samsvarer med elevene i niende klasses yringer i oppleggets metasamtale, hvor de presiserer manglende forkunnskap om innsender som problematisk når de skulle sette seg inn i hennes perspektiv.

Pål uttrykker i intervjuet i forkant av undervisningsopplegget at elevene hovedsakelig diskuterer hverdagslig tematikk som angår dem selv. På den ene siden kan dette indikere at elevene ikke interesserer seg for det som ikke omhandler dem selv, hvilket igjen kan påvirke deres evne til å sette seg inn i andres perspektiv. På den annen side kan dette henge sammen med elevenes manglende forkunnskaper. Elevenes utsagn i metasamtalen leder meg til å tro at det er selve dilemmaet de mangler kunnskap om. For å unngå at elevene stopper opp grunnet mangel på detaljkunnskap, kunne opplegget

for eksempel tatt utgangspunkt i deler av en film, en teatersketsj eller en bok. På den måten ville elevene ha blitt presentert for et visuelt dilemma. I tillegg er det mulig at elevene da lettere ville akseptert at de ikke har all forkunnskap, men at de er nødt til å bruke egen kreativitet.

Et annet interessant funn er at elevene klarte å sette seg inn i innsenders perspektiv dersom de kunne gjenkjenne seg i dilemmaet. Dette vises tydelig i eksempelet med de to guttene i niende klasse som gir uttrykk for at saken hadde vært en annen dersom det var deres fremtidige kjæreste som var fra Colombia. Funnet samsvarer med Toft (2021) som presiserer viktigheten av at elevene kan identifisere seg med personene som presenteres i undervisning (s.174). Det stemmer også overens med det Trine forteller om at elevene lettere lar seg engasjere dersom de kan relatere seg. I utgangspunktet konstruerte jeg dilemmaet med formål om at elevene skulle kjenne seg igjen. Med blant annet utgangspunkt i Andreassen (2016) og hans henvisninger til Jacksons (1997, 2004) fortolkende tilnærming i religionsundervisning (s.86), utformet jeg et dilemma som skulle være såpass troverdig at det like gjerne kunne vært hentet fra et eksempel fra virkeligheten. Det kan imidlertid virke som om tematikken som problematiseres ikke er noe elevene gjenkjenner. På den ene siden ser jeg i likhet med blant annet Toft (2021) viktigheten av at elevene kan kjenne seg igjen i problemet slik at det blir enklere for dem å sette seg inn i noen andres perspektiv. På den annen side mener jeg at når læreplanen så tydelig presiserer både i sine kjerneelementer og kompetansemål at elevene skal trenes i å ta andres perspektiv, kan ikke dette være med forbehold om at problematikken skal gjenspeile elevenes egne liv og hverdag. Samtidig vil det være urimelig å forvente at elevene skal mestre evnen å ta andres perspektiv, uten en stegvis progresjon, som kanskje vil starte med at elevene setter seg inn i perspektiv til folk med lignende erfaringer som deres egne.

I lys av Henriksens (2020) tilnærming med å møte religioner på en måte preget av nysgjerrighet, nestekjærlighet og medfølelse (s.64-65), vil jeg argumentere for at det å utfordre elevene på å ta andres perspektiv, selv om de ikke ligger tett opptil deres egne, vil øve elevene på å møte andre mennesker med nysgjerrighet, nestekjærlighet og medfølelse. Henriksen (2020) presiserer at når man tilnærmer seg en religion med nysgjerrighet, innser man først at man ikke vet alt om religionen, for så å stille seg nysgjerrig til å forstå mer om den (s. 65). Overført til mitt materiale tolker jeg det dithen at elevene ved å ikke gjenkjenne seg i innsenders problem, vil være nødt til å møte dilemmaet med nysgjerrighet, og med det angripe det med ønske om å forstå mer. Slik jeg forstår Henriksen (2020) vil dette fordre at elevene først aksepterer at de ikke innehar all forkunnskap, for så å la dette vekke deres nysgjerrighet. Utfordrende kan det imidlertid oppleves for elevene at de med denne nysgjerrigheten ikke vil få noe konkrete svar, men at de blir nødt til å diskutere seg frem blant annet ved å forsøke å se innsenders perspektiv. Dette samsvarer både med Pål og min egen opplevelse av hva som kjennetegnet de elevene som mestret å sette seg inn i innsenders perspektiv. Disse elevene aksepterte at de ikke hadde all bakgrunnskunnskap, samtidig som de nøyte undersøkte om det var noe de hadde oversett i dilemmaet eller om det var andre mulige tolkninger. Med andre ord forsøkte de å forstå mer om innsender og hennes situasjon. Et interessant funn i den sammenheng er at det var et samsvar mellom elevenes evne til å ta andres perspektiv og i hvor stor grad de uttrykte uenighet og diskuterte. Dette kan indikere at det å ta andres perspektiv til en viss grad er en forutsetning for å ytre uenighet og diskutere i undervisningsopplegget.

Interessant er også elevenes tilnærming til dilemmaet sett opp mot Henriksens (2020) vektlegging av medfølelse (s.66). I niende klasse var det et flertall av elevene som evnet å vise medfølelse med innsender og hennes situasjon. Det ble som sagt diskutert hvorvidt Johannes skulle bli informert om farfarens rasistiske utsagn eller ikke. I den forbindelse argumenterte elevene for hvilket scenario som ville såre Johannes minst. Majoriteten av elevene i tiende klasse, samt enkelte i niende klasse, tilnærmet seg imidlertid ikke dilemmaet med medfølelse. Eksempelvis uttrykte en elev i tiende klasse at innsender irriterte henne fordi hun bare ikke skjerp seg. Elevens uttalelse viser liten grad av medfølelse og nysgjerrighet, hvilket trolig også preger hennes engasjement, ettersom hun ikke er villig til å forstå innsender eller hennes perspektiv. I den sammenheng vil jeg si det er samsvar mellom elevenes evne til å ta andres perspektiv og deres evne til å møte innsender og hennes problem med medfølelse. Viktigheten av å trene elevene på å innta andres perspektiv med medfølelse, nestekjærlighet og nysgjerrighet, vil jeg også påstå at henger sammen med læreplanens vektlegging på å ha respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I etterkant ser jeg at det trolig hadde gagnet elevene og deres evne til å sette seg inn i andres perspektiv dersom jeg hadde gjort et grundig forarbeid hvor jeg i større grad fikk greie på elevenes interesser og bakgrunn. Da kunne jeg ha lagd et dilemma som passet spesifikt for denne elevgruppen. Dersom elevene hadde kjent seg igjen i dilemmaet og opplevd den som autentisk ville de hatt forutsetning for å diskutere på bakgrunn av egne erfaringer, hvilket ville løftet diskusjonen. På den ene siden kan det at de ikke trakk inn egne erfaringer i diskusjonen tyde på at elevene ikke kjente seg igjen. Samtidig kan det være dårlig kommunikasjon fra min side som klasseleder, og at jeg burde presisert tydeligere at de kunne anvende egne erfaringer i diskusjonen. Eventuelt kan det tyde på at elevene ikke anvender egen erfaring og bakgrunnskunnskap når de forsøker å sette seg inn i andres perspektiv. Dette igjen kan ha samsvar med det Iversen (2017) omtaler som elevenes selvpresentasjon, samt statusbarriere som hinder for uenighet (Sunstein, 2003, 2011, referert i Iversen, 2017, s.112-113). I lys av dette er det en mulighet for at noen av elevene i de to klassene har opplevd lignende situasjoner hvor en de er glad i har ytret noe rasistisk eller nedverdiggende mot noen de er glad i, men at de grunnet en statusbarriere unngikk å dele det med sine klassekamerater.

Et annet grep som kunne hjulpet elevene med å ta andres perspektiv er, som Trine og Pål uttrykker, å presentere ulike synspunkter til elevene. Dette enten ved å tildele elevene synspunkt de skal argumentere ut fra, eller ved å i større grad belyse de ulike synspunktene som fins i dilemmaet. Elevene i niende klasse bekrefter dette da de i oppleggets metasamtale uttrykte at de fant det utfordrende å forstå hva de andre aktørene i dilemmaet tenkte om situasjonen. Kerr & Huddleston (2016) viser til Stradling (1984) og presiserer også viktigheten av å presentere et mangfold av meninger fra begge sider av en sak når det undervises om kontroversielle spørsmål (s. 16). Selv om undervisningsopplegget ikke problematiserer et kontroversielt spørsmål, vil jeg påstå at det har overføringsverdi i den forstand at det ville gagnet elevene å bli presentert for et mangfold av meninger og synspunkter. Ved å presentere elevene for en rekke ulike synspunkt eller ved å tildele elevene perspektiv de skulle argumentere for, ville hjulpet elevene å ta andres perspektiv. Dette blant annet ved at statusbarrierer svekkes når elevene ikke argumenterer for egne meninger (Iversen, 2017, s.113). Pål forklarer i forkant av undervisningsopplegget at han pleier å tildele elevene perspektiv de skal argumentere for, nettopp av den grunn.

Elevene i tiende klasse uttrykte imidlertid at det var utfordrende å finne løsningsforslag som passet for alle aktørene i dilemmaet, hvilket kan tyde på at de så problemets kompleksitet. I tillegg kan dette indikere at elevene i tiende klasse greide å se dilemmaet fra flere sider samt ta ulike aktørers perspektiv. Dette kan igjen ha sammenheng med elevenes erfaring med lignende opplegg, da elevene i tiende klasse har erfaring med opplegg hvor de skal sette seg inn i andres perspektiv og diskutere.

8. Avslutning

“Og når du sier sånn “sette seg ned og ta en voksenprat”, så tenker jeg sånn: Det burde man lære på skolen. For grunnen til at folk synes det er vanskelig, er fordi man ikke har trening i det.” (Tomter & Nelvik, 2023). Dette ytrer Live Nelvik i podcasten Lørdagsrådet i forbindelse med et innsendt problem hvor innsender ikke våger å fortelle sine foreldre at han vil melde seg ut av menigheten de tilhører. Jeg er enig med Nelvik i dette. Elevene bør lære hvordan man kan ta “voksenprater”. En mestring av dette mener jeg forutsetter evnene å ta andres perspektiv samt å ytre uenighet på en konstruktiv måte.

Jeg har i denne oppgaven planlagt, gjennomført og diskutert et opplegg for en filosofisk samtale med formål om å øve elevene på å ta andres perspektiv samt å ytre uenighet. Undervisningsopplegget baseres på Nelviks radioprogram Lørdagsrådet, hvor jeg mener kjendisene som utgjør rådet nettopp må evne å ta andres perspektiv samt håndtere uenighet. På bakgrunn av egne feltnotater, lærernes presentasjon av klassesammensetning samt lærernes perspektiv på gjennomføringen av undervisningsopplegget ytret i et påfølgende intervju, har jeg i oppgavens analyse- og diskusjon forsøkt å besvare problemstillingen: I hvilken grad kan et undervisningsopplegg der elevene diskuterer et etisk dilemma om hverdagsrasisme øve elevene i å ta andres perspektiv samt å ytre uenighet på en konstruktiv måte? I det følgende vil jeg forsøke å besvare problemstillingen ved å oppsummere hovedfunnene i prosjektet, samt besvare mine skisserte forskningsspørsmål.

8.1 Hvordan uttrykker elevene uenighet?

Mitt gjennomgående inntrykk basert på intervjuene med lærerne både i forkant og etterkant av opplegget, samt gjennomføringen av opplegget, er at hvordan elevene uttrykker uenighet og hva de uttrykker uenighet om i stor grad preges av statusbarrierer (Sunstein, 2003, 2011 henviser til Iversen, 2017, s.112-113). Dette ble blant annet utslagsgivende i måten elevene uttrykte uenighet på, da mesteparten av uenigheten ble uttrykt nonverbalt. Både Trine og Pål gir uttrykk for at enkelte sterke stemmer i klassen demper de andres, hvilket samsvarer med mitt materiale. Dette har ført til at elevene på tiende trinn hovedsakelig uttrykker uenighet nonverbalt til kontaktlæreren. På bakgrunn av dette valgte jeg å legge opp til nonverbal uenighet på niende trinn, hvilket jeg opplevde at i større grad aktiviserte elevene.

Et gjennomgående funn var også at elevenes relasjon til meg som lærer, og ikke minst deres relasjon til hverandre, preger hvordan elevene uttrykker uenighet og hva de ytrer både i plenum og i grupper.

8.2 Hvordan påvirker elevenes tidligere erfaringer med lignende opplegg deres evne til å uttrykke uenighet og å ta andres perspektiv?

Et noe overraskende funn var at det tilsynelatende ikke var noe forskjell på elevenes evne til å ta andres perspektiv i de to klassene. Dette på tross av at det kommer frem i intervjuet i forkant av gjennomføringen at Trine jevnlig gjennomfører lignende opplegg med sine elever, mens Pål sjelden prioriterer dette. Samtidig viser mitt materiale at dette kan ha sammenheng med at elevene i tiende klasse i større grad er påvirket av status- og informasjonsbarrierer (Sunstein, 2003, 2001 henviser til Iversen, 2017, s.112-113).

Overraskende er det også at det faktisk var elevene i Pål's klasse, som ikke er vant til slike undervisningsopplegg, som i størst grad evnet å diskutere uenigheten som oppstod. Mitt materiale viser at dette kan ha samsvar med at elevene i tiende klasse har tillagt seg et fast mønster å uttrykke uenighet på som ikke er bærekraftig, da de ytrer den nonverbalt til kontaktlærer og derfor ikke får diskutert den. Tiendeklassingenes manglende uttrykk for uenighet og evne til å ta andres perspektiv kan også henge sammen med deres relasjon til meg. Dette samsvarer med Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) sier om at det tar tid å bygge opp relasjoner med elevene, og at elevenes relasjon til læreren vil prege deres ytringer (s. 28).

8.3 I hvilken grad lyktes dilemmaet elevene ble presentert for i å øve elevene til å ta andres perspektiv og å ytre uenighet?

Iversen (2017) mener etableringen av et uenighetsfellesskap vil føre til at elevene på sikt vil være i stand til å stå i og håndtere uenighet. På sikt var også målet med dette undervisningsopplegget å etablere et uenighetsfellesskap. Det ble imidlertid ikke uttrykt like mye uenighet som forventet i dette undervisningsopplegget. Mine funn indikerer at elevene både fant det utfordrende å uttrykke uenighet muntlig og å ta andres perspektiv. Samtidig viste særlig elevene i niende klasse en evne til å vise medfølelse med innsenders dilemma. På bakgrunn av elevenes evne til å ta andres perspektiv, samt egne og tilstedeværende læreres refleksjoner rundt dette, sitter jeg igjen med et inntrykk av at det trolig ville vært gunstig å tildele elevene roller som de skulle sette seg inn i, for så å diskutere dilemmaet ut fra disse rollene. Dette fordi det ifølge Iversen (2017) ville bidratt til å senke elevenes behov for selvpresentasjon (s. 113).

Jeg utformet et dilemma med formål om at det skulle engasjere elevene, samt at de til en viss grad skulle gjenkjenne seg i tematikken. Mitt materiale viser imidlertid at elevene ikke kjente seg igjen eller lot seg engasjere av det. Samtidig kommer det tydelig frem at elevene lettere lot seg engasjere og fant det enklere å ta andres perspektiv, dersom narrativet lå tett opp mot deres eget. Elevene uttrykte at det hadde hjulpet dersom de hadde tilstrekkelig med forkunnskaper om tematikken. Selv vil jeg si at elevenes klassesammensetning og deres bosted var preget av en nokså homogen befolkning, hvilket kanskje påvirket deres engasjement for et dilemma som i overordnede omhandlet rasisme og hvordan man skal håndtere rasistiske kommentarer fra besteforeldre. En problemstilling som elevene i større grad kunne gjenkjent seg i ville på bakgrunn av blant annet Toft (2021) hjulpet elevene til å ta andres perspektiv (s. 174). Min konklusjon vil ikke være direkte motstridende med Toft (2021), men jeg vil presisere at det langsiktige målet med dette undervisningsopplegget er å øve elevene på å ta andres perspektiv selv om perspektivet ikke ligner deres egne. Med det mener jeg at det å øve på å ta andres perspektiv er en gradvis prosess, som vil starte med at elevene tar andres perspektiv som ikke ligger langt unna deres egne. I den forbindelse var det interessant at det var et samsvar mellom hvilke elever som evnet å ta andres perspektiv og hvilke elever som deltok i diskusjonen i plenum. Dette kan igjen tyde på at etableringen av et uenighetsfellesskap krever gradvis progresjon.

8.4 Videreutvikling av undervisningsopplegget

I videre forskning vil det være interessant å videreutvikle undervisningsopplegget. Iversen (2014) fremmer det han omtaler som "frigjøringens teater" for å oppnå et godt

uenighetsfellesskap (s. 98). Jeg mener dette kan være relevant å inkludere i en videreutvikling av undervisningsopplegget, da elevene uttrykte at de synes det var vanskelig å sette seg inn i andres perspektiv, og dette særlig da de ikke hadde tilstrekkelige forkunnskaper. Derfor kan det å gjøre dilemmaet visuelt for elevene være gunstig, for at de så fysisk får testet ut sine løsningsforslag.

Det kan også være interessant å anvende undervisningsopplegget som en vurderingsform i faget. Dette samsvarer med Børresen (2019) som mener samtaler i klasserommet bør vurderes (s. 59). Dette er særlig relevant da KRLE er et muntlig fag. Ved å tilpasse tematikken i dilemmaet, mener jeg den kan anvendes som en del av grunnlaget for sluttvurdering for temaet. Ideelt sett ser jeg for meg at elevene da kan anvende kunnskapen de har tilegnet seg i løpet av perioden de har hatt om tematikken, for så å løse et dilemma som er utformet med et individperspektiv (Koritzinsky, 2012). Iversen (2017) viser til flere kritikker rettet mot religionsbegrepet og hevder i den forbindelse at det er det som omtales som offisiell religion som blir presentert i undervisning, og ikke levd religion, hvilket resulterer i at religionene presenteres som stabile (s. 109). Han viser til Jacksons (1997) tanke om at det er essensielt å forstå de religiøse individenes perspektiv på egen tro for å forstå selve religionen (Iversen, 2017, s.109). Samtidig er en nødt til å se enkeltindividets tro i lys av det religiøse fellesskapet, hvilket jeg mener anvendelsen av mitt planlagte undervisningsopplegg kan bidra til.

I tillegg ville det vært interessant å videreutvikle undervisningsopplegget, ved å gjøre det tverrfaglig. Dette enten ved å endre dilemmaet slik at det også blir aktuelt i et fag som samfunnsfag. Eller ved at elevene får tildelt et dilemma med tematikk knyttet til KRLE-faget, men at det er innsendt fra en engelsk/tysk/fransk/italiensk innsender, og at elevene derfor må sende et skriftlig eller muntlig svar tilbake på innsenders språk. Dette opplegget kan også differensieres ut fra elevenes evner, ved for eksempel at det er mulighet for å diskutere dilemmaet på norsk, for så å formulere.

9. Litteraturliste

- Andem, J. A. R. (Manusforfatter & Regissør). (2016). – Du bare tenker på William (Sesong 2, Episode 8). [Episode i TV-serie]. I M. Magnus (Produsent), *Skam*. NRK. <https://tv.nrk.no/serie/skam/sesong/2/episode/8/avspiller>
- Andreassen, B-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 4, 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk
- Arao, B. & Clemens, K. (2013). From Safe spaces to Brave Spaces: A New Way to Frame Dialogue around Diversity and Social Justice. I L. M. Landreman (red.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (s. 94-102). Sterling, VA: Stylus.
- Bjørshol, S & Nolet, R. Tanketrening for vår tid. Publisert online 2021. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-kritisk-tenkning/tanketrening-for-var-tid/286273>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>
- Børresen, Saabye, M., Kongstein, C., & Pedlex. (2019). *Samtaler i klasserommet*. Pedlex.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm
- Gressgård, R & Harlap, Y. (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *Uniped (Lillehammer)*, 37(3), 23–33. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23779>
- Hellesund, T. (2021). Vanliggjøringens potensial. I M. Von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 341-368).
- Helskog, H. G & Ribe, A. (2009). *Dialogos: Veiledning for lærere og samtaleledere. Praktisk filosofi i skolen*. Fagbokforlaget.

Henriksen, J-O. (2020). Religion og konflikt – må det henge sammen? I O, Lysaker & T. E. Fredwall (Red.), *Verdier i konflikt: Etikk i et mangfoldig samfunn* (s. 57-71). CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Iversen, L. L (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.

Iversen, L. L (2017). Uenighetsfellesskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I Lippe, M & Undheim, S (Red.), *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. (s. 101-116). Universitetsforlaget.

Johnsen, G. (2021). Intervjuet som forskningsredskap. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2.utg. s. 133-144). Cappelen Damm Akademisk.

Kerr, D & Huddleston, T (Red.). (2016). Att verka i spänningsfält. Undervisa om kontroversiella frågor genom utbildning i demokratisk medborgarskap och mänskliga rättigheter (EDC/HRE). [Utbildningspaket för lärare. https://rm.coe.int/16806d8d5c](https://rm.coe.int/16806d8d5c)

Koritzinsky, T. (2012). Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2019. https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf?lang=nob&fbclid=IwAR34hdjP9o821FLV5-SeR-ozH9B9eOxJ45H2fPIgTsjYzRjSMj6zQ0_a1X4

Lenz, C & Moldrheim, M. (2019). "Nulltoleranse" – fra lydighet til myndiggjøring: Hvordan møte krenkede atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. I Lenz, C & Moldrheim, M (Red.), *Dembra, Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendlighet i skolen, nr 2*, (s. 34-49). https://dembra.no/no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf

Lomsdalen, C. (Programleder). (2018, 31. Juli). Lars Laird Iversen om skolen som uenighetsfellesskap. [Audiopodcast-episode]. Lektorlomsdalen.no. <https://lektorlomsdalen.no/reprise/lars-laird-iversen-om-skolen-som-uenighetsfellesskap/?fbclid=IwAR3sOvRsSWfuPg3ZIQIZmXp8030hqQCC2lj0KKIUzLtfC2DaxRW9uaA3fO4>

Mattsson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. I Lenz, C & Moldrheim, M (Red.), *Dembra, Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendlighet i skolen, nr 2*, (s. 34-49). https://dembra.no/no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf

Netland, G. (2020). "Rawls' metode": Om uvitenhetens slør i håndtering av verdikonflikter. I O, Lysaker & T. E. Fredwall (Red.), *Verdier i konflikt: Etikk i et mangfoldig samfunn* (s. 199-218). CAPPELEN DAMM AKADEMISK

- Postholm, M. B & Jackobsen, D. I (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Ringdal, K. (2018). Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (4.utg). Fagbokforlaget.
- Sibeko, G. J & Eriksen, K. G (2022). Innganger til en antirasistisk undervisning. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. M & Jore, M. K (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 33-48). Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2021). Aksjonsforskning. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2.utg. s. 133-144). Cappelen Damm Akademisk.
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B-M. (2001). Kunnskapens former: Vetenskapsteori och forskningsmetod. Liber.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering – Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic studies in education*, 36(4), 279–294.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>
- Tanggaard, L & Brinkmann, S. (2022). Intervju: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S & Tanggaard, L (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45).
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Toft, A. (2019). Fakta-resistente fordommer. I M. Von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 155-182).
- Tomter, J. J & Nelvik, L. (Produsent & Programleder). (2023, 22. april). Lørdagsrådet: Henriette Steenstrup/ Erik Solbakken/ Jan Thomas [Audiopodcast-episode]. NRK.
https://radio.nrk.no/podkast/loerdagsraadet/l_cf100d8c-66e1-4822-900d-8c66e1e8229f

10. Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 4: Planleggingsdokument for undervisningsopplegget

Vedlegg 5: Problemet elevene i undervisningsopplegget skulle diskutere

Vedlegg 6: PowerPoint-presentasjonen som ble brukt i gjennomføringen av undervisningsopplegget.

10.1 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet "Produktive uenighetsfelleskap i klasserommet"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan mitt utviklede undervisningsopplegg kan øve elevene i å ta andres perspektiv samt å uttrykke uenighet på en konstruktiv måte. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Våren 2023 arbeider jeg med min masteroppgave knyttet til skolefaget KRLE. Formålet med prosjektet er å se hvordan vi som lærere kan bruke uenighet blant elever til noe produktivt i undervisningssammenheng. Problemstillingen jeg i denne oppgaven ønsker å analysere er: I hvilken grad kan et undervisningsopplegg der elevene diskuterer et etisk dilemma om hverdagsrasisme øve elevene i å ta andres perspektiv samt å ytre uenighet på en konstruktiv måte? Med uenighet mener jeg uenighet rundt kontroversielle/sensitive temaer. For å besvare denne problemstillingen vil jeg utforme et undervisningsopplegg som har som formål at elevene får øvd seg på å ta andres perspektiv. Undervisningsopplegget vil ha en varighet på minimum 45 minutter. Jeg vil gjennomføre to intervju med lærerne: Et i forkant og et i etterkant av undervisningsopplegget. Intervjuet i forkant vil handle om lærernes erfaringer med uenighet i klasserommet, blant annet om de opplever at det er rom for å være uenige om kontroversielle/sensitive tema blant elevene. Intervjuet i etterkant av undervisningsopplegget vil fungere som en evaluering av opplegget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget består av KRLE-lærere på ungdomsskolen. Du blir spurt om å delta i intervjuene, fordi du er KRLE-lærer på ungdomsskolen, og fordi du skal observere undervisningsopplegget jeg skal gjennomføre.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil gjennomføre et intervju før gjennomført undervisningsopplegg i regi av meg, samt et intervju i etterkant av undervisningsopplegget. Selve undervisningsopplegget vil ha en varighet på 45 minutter. De to intervjuene i forbindelse med undervisningsopplegget vil samlet sett vare i cirka en time.

Jeg vil ikke samle inn noen personvernsopplysninger om deg eller dine elever. Opplysningene jeg vil samle inn omhandler dine tanker om elevenes samarbeid og uenighet generelt. I etterkant av undervisningsopplegget vil spørsmålene være direkte rettet mot det gjennomførte undervisningsopplegget. Intervjuene vil registreres med lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

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

Undervisningsopplegget vil ikke dokumenteres ved lydopptak eller film. Det er kun mine egne notater og refleksjoner rundt opplegget som vil inkluderes i masteroppgaven. Ingen personvernsopplysninger om klassen og elevene.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til innsamlet informasjon er:

- Jeg (Aurora Tina Harstad Strøm).
- Min veileder (Eli-Anne Vongraven Eriksen)

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, vil jeg erstatte navn, bosted, skole og eventuelt andre personopplysninger med koder som for eksempel fiktive navn. Du vil som deltaker ikke gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, altså i slutten av mai 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU ved Aurora Tina Harstad Strøm, nås på atstrom@ntnu.no og min veileder Eli-Anne Vongraven Eriksen, nås på eli-anne.eriksen@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, personvernombud v/NTNU, thomas.helgesen@ntnu.no, mobil: 93079038

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

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

Med vennlig hilsen

Aurora Tina Harstad Strøm
(Forsker/veileder)

Eli-Anne Vongraven Eriksen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at [Aurora Tina Harstad Strøm] kan bruke det transkriberte intervjuet i sitt prosjekt
- Aurora Tina Harstad Strøm gjennomfører et undervisningsopplegg knyttet til uenighetsfellesskap på min klasse i en KRLE-time og bruker egen observasjon i denne timen i sitt prosjekt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10.2 Intervjuguide

Før undervisningsopplegget

Uttrykk for uenighet

(elev) Uttrykker elevene uenighet med hverandre? Hvordan gjør det de (f.eks. verbalt/nonverbalt)? Eller hvorfor mener du at de ikke gjør det? (f.eks., liker de de samme filmene/musikken/idretten) De heier på samme fotballag? Osv.

(elev) Opplever du at elevene i klassen er inndelt i mindre gjenger?
Hvis ja: Påvirker disse gjengene hvordan elevene ytrer enighet eller uenighet med hverandre i klasserommet?

(elev) Tør elevene uttrykke personlige meninger i klasserommet?

Uenighet rundt kontroversielle tema

Opplever du at elevene uttrykker uenighet eller enighet rundt kontroversielle temaer (f.eks.: fordommer om religiøse/etniske/seksuelle minoriteter, upopulære politiske meninger, annet?) i undervisning?

Har du erfaring med at elevene tester ut kontroversielle meninger (for eksempel upopulære meninger som f.eks. som at Pride/seksuelle minoriteter tar/får for mye plass, at det er unaturlig å være homofil, at religiøse mennesker er naive, annet?) som avviker fra resten av gruppen?

Hvis ja: Hva tenker du er bakgrunnen for disse kontroversielle ytringene? (f.eks.: Testing, provosering, genuin nysgjerrighet, genuine meninger, videreformidling av tanker hjemmefra, annet?)

Rom for enighet elevregi

Snakker eller diskuterer elevene om kontroversielle temaer i eget regi (i klasserommet eller skoleregj)? Hvordan, i hvilke situasjoner, og om hva/hvilke kontroversielle temaer (f.eks. ytrer de fordommer mot minoritetsgrupper (seksuell, etnisk, religiøs)? Konspirasjonsteorier? Dagsaktuelle tema?). Hvis nei: hvordan kan du vite det? Tanker om hvorfor?

Rom for uenighet lærerperspektiv

Opplever du at elevene tør å være uenige med deg som lærer i undervisning? Hvordan/på hvilke måter? Hvorfor/hvorfor ikke?

Opplever du at elevene tør å være uenige med hverandre i undervisning? Hvorfor/hvorfor ikke? Ev. hvordan?

Legger du opp til uenighet i klasserommet? I så fall, om hva? (kontroversielle tema som fordommer mot minoritetsgrupper, xxx, avstemninger om temaer som gjelder/berører elevene, annet?) Hvordan? Hvorfor, hvorfor ikke?

F. eks. legger du opp til avstemninger av demokratisk art? Eller legger du opp til øvelser hvor elevene må ta stilling til temaer og begrunne sine meninger? Andre måter?

Konsekvenser av uenighet

Opplever du at det får konsekvenser for elevene i ettertid å ha uttrykt uenighet i klasserommet?

- Uenighet som en del av undervisning?
- Uenighet som elevene ytrer i egen regi/ytrer uoppfordret/på egenhånd?

I såfall hvordan? Hvorfor/hvorfor ikke?

Opplever du at det får konsekvenser for elevene i ettertid å ha uttrykt uenighet om kontroversielle tema? (F. Eks om det er aksept for å tilhøre en religiøs/etnisk/ seksuell minoritet) I såfall hvordan? Hvorfor/hvorfor ikke?

Etter undervisningsopplegget

Hvordan vil du si samarbeidet mellom elevene gikk i dette undervisningsopplegget?

Opplever du at det kom flere meninger/synspunkter i dette undervisningsopplegget enn det vanligvis gjør i denne klassen?

Hvorfor/hvorfor ikke? Ev. hvilke eller hvordan?

Opplevde du at elevene klarte/turte å være uenige med hverandre under undervisningsopplegget?

Hvorfor/hvorfor ikke? Ev. hvordan?

Har du noen tanker om hvordan undervisningsopplegget ditt i større grad kunne åpnet for uenighet mellom elevene?

Ev. hvordan?

Kunne du ha kjørt et lignende opplegg selv? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvilke justeringer ville du da ha gjort i opplegget? Hvorfor?

Har du erfaring med noen andre opplegg/øvelser/undervisning som fungerer godt når det kommer til å trene på uenighet? Hvilke? Hvordan? Hvorfor?

10.3 Godkjenning fra NSD

10.05.2023, 12:24

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [produktive uenighetsfellesskap i klasserommet](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
678054

Vurderingstype
Automatisk

Dato
17.01.2023

Prosjekttittel
produktive uenighetsfellesskap i klasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig
Eli-Anne Vongraven Eriksen

Student
Aurora Tina Harstad Strøm

Prosjektperiode
01.01.2023 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

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

Informasjonssikkerhet

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

10.4 Planleggingsdokument for undervisningsopplegget

Tidsbruk	Hva	Hvordan
Ca. 5 min	Oppstart: Lærerstyrt gjennomgang av opplegget. Presentasjon av øktas mål samt etablering av spilleregler for diskusjon.	<p>Elevene sitter i grupper med tre elever i hver gruppe (så langt det lar seg gjøre).</p> <p>Klassen blir i fellesskap enig om noen spilleregler for diskusjon.</p> <p>Lærer viser deretter frem sine punkter som er skrevet ned på forhånd og spør elevene om de er enige i disse punktene også.</p>
Ca. 10 min	Presentasjon av dilemma	<p>Lærer leser opp problemet.</p> <p>Lærer skriver i samarbeid med elevene ned viktige stikkord, samt spørsmål i problemet ned på tavla.</p> <p>Deretter deles eksemplarer av problemet ut til hver gruppe.</p>
Ca. 5 min	Individuell refleksjon	Elevene skriver ned hver for seg ideer, perspektiver og mulige problemløsninger.
Ca. 25 min	Diskusjon i grupper	<p>Elevene presenterer ideene, refleksjonene og tenkte løsninger på problemet til de andre på sin gruppe.</p> <p>Elevene diskuterer fordeler og ulemper med alle løsningsforslagene. Hver gruppe skal komme frem til tre løsningsforslag og de skal kunne begrunne disse.</p>
Ca. 10 min	Samtale i plenum	<p>Gruppene presenterer hvilken løsning de endte på.</p> <p>Lærer åpner opp for diskusjon i plenum rundt de ulike løsningsforslagene</p>
Ca. 5 min	Metasamtale	<p>Elevene svarer muntlig på følgende spørsmål i metasamtalen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hva var vanskelig? 2. Hvordan følte det å uttrykke uenighet? 3. Hva var utfordrende med å sette seg inn i andres situasjon?

10.5 Problemet elevene i undervisningsopplegget skulle diskutere

Skulle jeg kuttet ut farfar?

Kjære Lørdagsrådet

Jeg trenger sårt hjelp fra noen som kan se mitt problem utenfra. Først litt rask bakgrunnsinformasjon: Mine foreldre er skilt. Jeg har en helsøster og en stebror på mamma sin side. Mamma og stefaren min har vært sammen så lenge jeg kan huske. Min stebror heter Johannes, og med til historien hører det at han er adoptert fra Colombia.

For 5 år siden befant jeg meg i en situasjon som ennå kan gi meg pustevansker hvis jeg tenker på det. Det var første juledag og jeg, min søster og min far satt rundt middagsbordet hos farmor og farfar. Alle de voksne var på grensen mellom småberuset og fulle. I starten var det god stemning, men så begynner farfar å snakke nokså nedsettende om Johannes. Farfar kjenner ikke Johannes, men lirer likevel av seg rasistiske kommentarer om hvor uansvarlig det er av min mor å dra en mørk gutt inn i livet til meg og min søster. Dette er ikke et enkelttilfelle. Det har hendt flere ganger. Kommentarene ble bare drøyere og kvelden endte for min del opp i tårer. Jeg prøvde flere ganger å få en stopp på kommentarene, og understreket at det faktisk var min bror han snakket om. Både farmor, farfar og pappa synes jeg var dramatisk som reagerte som jeg gjorde. Og farfar sa blant annet "Du må ikke la det gå ut over oss at du har din uke i måneden". Jeg dro den kvelden uten å si ha det. Jeg dro skuffet, sint og ekstremt lei meg over at de kunne behandle meg på den måten og ikke minst snakke så stygt om min stebror Johannes.

Dette er nå 5 år siden. Jeg har siden det ikke sett verken farmor eller farfar. Ingen kontakt. De bor 3 timer kjøretur unna, så hadde omstendighetene vært normale ville det uansett ikke vært snakk om mer en 2-3 besøk i året.

Så til problemet: Farfar er veldig syk. Han kommer trolig til å dø innen 2 år. Og dette høres helt forferdelig ut, men for meg har han vært død helt siden den kvelden for 5 år siden. Farmor har i det siste sendt meg flere meldinger og bedt meg om å legge hele hendelsen bak meg og besøke farfar. Men jeg klarer det ikke. Pappa og søstera mi vil også gjerne at jeg legger det bak meg, både for deres og farmors skyld. Mamma er redd for at jeg skal angre hvis jeg ikke tar kontakt før han dør.

Jeg trenger desperat råd. Jeg er redd for å gjøre feil. Skal jeg ta kontakt igjen? I såfall hvordan og hva slags forhold til dem skal jeg legge opp til? Kommer jeg til å angre hvis ikke? Må jeg ha et forhold med dem bare fordi de er familie? Og skal man finne seg i alt når det er snakk om blod? Hjelp! Tar imot alle råd.

Vennlig hilsen Nina 17 år

10.6 PowerPoint-presentasjonen som ble brukt i gjennomføringen av undervisningsopplegget



Mål for økta

- 2 Mål:

1. Dere skal trene på å være uenige
2. Dere skal øve dere på å sette dere inn i andres situasjon og ta andres perspektiv



Plan for økta

- Vi lager spilleregler for diskusjon sammen.
 - Presentasjon av problem. Noter stikkord underveis.
 - Individuell refleksjon i 5 min – skriv ned ideer og forslag til løsninger.
 - Diskusjon i grupper. Alle forslag og ideer skal diskuteres.
 - Presentasjon og refleksjon i plenum.
 - Metasamtale om hvordan økta har gått.
-
- Viktig: Se flere sider av saken og tørr å være uenig

Spilleregler for diskusjon

- Klikk for å skrive



Elevene kommer med forslag. Jeg skriver ned fortløpende

Spilleregler for diskusjon – mine forslag

1. Gi hverandre rom til å snakke
2. Respekter andres utsagn
3. Skill sak og person
4. Vær saklig



Skulle jeg kuttet ut farfar?

- Klikk for å skrive



Individuell refleksjon - 5 minutter

- Skriv ned ideer, perspektiver og/eller mulige problemløsninger

Diskusjon i grupper – 25 minutter

- Alle forslag skal diskuteres
- Forsøk å se flere sider av problemet
- Hver gruppe skal minst ha tre løsningsforslag
- Hver gruppe skal enes om et endelig løsningsforslag
- Husk spillereglene for diskusjon

Presentasjon og refleksjon av løsningsforslag

- Hvilken løsning endte dere på? Hvorfor?
- Hva er fordelene og ulempene med løsningen dere endte på?
- Hvilke andre løsninger var dere innom? Hvorfor endte dere ikke på en av disse?

Metasamtale

Diskuter spørsmålene raskt i gruppene

- Hva var vanskelig?
- Hvordan føltes det å uttrykke uenighet?
- Hva var utfordrende med å sette seg inn i andres situasjon?

