

# **MASTEROPPGAVE**

**M5GLU**

**November 2024**

Elevers opplevelse av klasseromsklimaet i samfunnsfag

En kvalitativ casestudie

30 stp. oppgave

Students Experience of the Classroom Climate in Social Studies

A Qualitative Case Study

Ehlimana Visca



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## **Forord**

Jeg vil starte å takke mine veiledere Eva Kosberg og Anders Granås Kjøstvedt, for deres engasjement og støtte gjennom hele prosessen. Deres verdifulle innsikt og konstruktive tilbakemeldinger har vært helt essensielle for formingen av oppgaven til det den er i dag. Tusen takk for at dere har trodd på dette prosjektet og for at dere har vært tilgjengelige når jeg har trengt råd og veiledning.

En stor takk går også til mine kjære venner, som har støttet meg gjennom denne reisen. Dere har vært tålmodige og forståelsesfulle, selv når jeg har vært dypt inne i «mastermodus». Takk for at dere har heiet på meg, lyttet til mine frustrasjoner og delt min glede over små og store fremskritt. Jeg setter pris på at dere har holdt ut med mitt mas om oppgaven!

Jeg ønsker også å takke mamma og Enesa, som begge har vært fantastiske støttespillere gjennom hele denne perioden. Deres uendelige støtte og omsorg har betydd svært mye for meg. Takk for at dere har trodd på meg.

Til slutt vil jeg takke Sienna. Din støtte har vært uerstattelig, og jeg er evig takknemlig for din tålmodighet, tro og engasjement i denne prosessen. Takk for at du alltid har orket å lese gjennom alt jeg har sendt og hjulpet meg med å rette feil jeg selv ikke så. Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten deg.

Oslo, november 2024.

Ehlimana Visca

## Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan elever med ulik sosioøkonomisk (SØS) bakgrunn opplever klasseromsklimaet i samfunnsfag, med fokus på om det er en sammenheng mellom SØS og opplevelsen av et åpent klasseromsklima. Gjennom en kvalitativ casestudie har jeg intervjuet fem elever fra en ungdomsskoleklasse på 10. trinn, der jeg har samlet inn deres opplevelser og refleksjoner rundt klasseromsklimaet. Studien er teoretisk forankret i kvantitative data fra ICCS, i tre fremtredende demokratisyn i skolen – liberalt, deltaker og deliberativt – som belyser hvilke demokratisyn som er relevante for et åpent klasseromsklima, samt i Bourdieu sin teori om sosial reproduksjon.

Funnene fra min studie viser at elevenes SØS-bakgrunn har betydning for hvordan de opplever klasseromsklimaet. Elever med høyere SØS-bakgrunn tenderte til å oppleve klasserommet som mer åpent og inkluderende, og de viste også større engasjement, bedre refleksjonsevner og et mer utviklet språk. Dette samsvarer med Bourdieu sin teori, der elever med høyere SØS-bakgrunn har bedre forutsetninger for å navigere i et klasserom med høye akademiske forventninger. På den andre siden opplevde elever med lavere SØS-bakgrunn at de fikk mindre utbytte av klasseromsklimaet. Dette reflekterer hvordan ulik tilgang til ressurser, både i hjemmet og i skolen, kan påvirke elevers mulighet for læring og deltakelse i diskusjoner. I tillegg viser funnene at hvem som innehar den sosiale makten i klasserommet også spiller en rolle i hvordan elevene forholder seg til hverandre og til diskusjoner i klassen.

Studien har ikke som mål å påvise årsakssammenhenger, men heller å gi et bidrag til forståelsen av hvordan SØS-forskjeller kan påvirke elevers erfaringer i klasserommet. Den gir et konkret eksempel på hvordan et åpent klasseromsklima kan fremme eller hemme elevenes læring, avhengig av deres bakgrunn. Denne masteroppgaven gir dermed innsikt i en viktig problemstilling, og kan bidra til videre forskning og diskusjon om hvordan skoler kan utforme et mer inkluderende og rettferdig klasseromsmiljø.

## Summary

In this master's thesis, I have examined how students from different socioeconomic (SES) backgrounds experience the classroom climate in social studies, focusing on whether there is a connection between SES and the experience of an open classroom climate. Through a qualitative case study, I interviewed five students from a 10th-grade classroom, gathering their experiences and reflections on the classroom climate. The study is theoretically grounded in quantitative data from ICCS, in three prominent democratic views in schools – liberal, participatory, and deliberative – which shed light on which democratic perspectives are relevant for an open classroom climate, as well as in Bourdieu's theory of social reproduction.

The findings from my study show that students' SES background influences how they perceive the classroom climate. Students from higher SES backgrounds tended to experience the classroom as more open and inclusive, and they also displayed greater engagement, better reflective abilities, and a more developed language. This aligns with Bourdieu's theory, where students from higher SES backgrounds have better conditions for navigating a classroom with high academic expectations. On the other hand, students from lower SES backgrounds felt they gained less from the classroom climate. This reflects how unequal access to resources, both at home and at school, can affect students' opportunities for learning and participation in discussions. Additionally, the findings indicate that who holds social power in the classroom also plays a role in how students interact with each other and engage in class discussions.

The study does not aim to establish causal relationships but rather to contribute to understanding how SES differences can impact students' experiences in the classroom. It provides a concrete example of how an open classroom climate can either promote or hinder students' learning, depending on their background. This thesis thus offers insights into an important issue and can contribute to further research and discussions on how schools can design a more inclusive and equitable classroom environment.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Teori</b> .....	<b>9</b>
2.1. Skolens mandat til utvikling av demokratisk deltakelse.....	9
2.2. Ulike syn på demokrati .....	10
<b>2.2.1. Liberalt demokrati</b> .....	<b>11</b>
<b>2.2.2. Deltakerdemokrati</b> .....	<b>11</b>
<b>2.2.3. Deliberativt demokrati</b> .....	<b>12</b>
2.3. Demokratisynene i skolen.....	14
2.4. Åpent klasseromsklima .....	17
2.5. Reproduksjon av ulikhet på skolen .....	19
<b>3. Litteraturgjennomgang</b> .....	<b>22</b>
3.1. Forskning på sosioøkonomiske forskjeller.....	22
3.2. <i>International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)</i> .....	23
<b>3.2.1. Sammenhengen mellom SØS-bakgrunn og åpent klasseromsklima</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2.2. Kunnskapsnivå som en mellomfaktor</b> .....	<b>25</b>
3.3. <i>Klasseromsklimaets betydning for SØS-status</i> .....	26
3.4. <i>Ytterlige påvirkningsfaktorer på et åpent klasseromsklima</i> .....	28
<b>4. Metode</b> .....	<b>29</b>
4.1. Valg av metode .....	29
4.2. Datainnsamling .....	30
<b>4.2.1. Rekrutteringsprosess</b> .....	<b>30</b>
<b>4.2.2. Utvalg av informanter</b> .....	<b>31</b>
<b>4.2.3. Intervjuprosess</b> .....	<b>32</b>
4.3. Analyseprosessen.....	34
<b>4.3.1. Transkribering</b> .....	<b>34</b>
<b>4.3.2. Analysestrategi</b> .....	<b>34</b>
4.4. <i>Etiske vurderinger</i> .....	36
<b>4.4.1. Informert samtykke og konfidensialitet</b> .....	<b>36</b>
<b>4.4.2. Konsekvenser ved å delta</b> .....	<b>36</b>

<b>4.4.3. Forskerens rolle</b> .....	37
<i>4.5. Metodologiske utfordringer og begrensinger</i> .....	37
<b>4.5.1 Utvalgsstørrelse</b> .....	37
<b>4.5.2. Datainnsamling</b> .....	38
<b>4.5.3. Validitet og reliabilitet</b> .....	39
<b>5. Funn, analyse og drøfting</b> .....	<b>40</b>
<i>5.1. Elevdeltakelse i klasserommet</i> .....	40
<i>5.2. Diskusjoner og meningsdannelse</i> .....	43
<b>5.2.1. Elevenes forståelse av «dialogisk undervisning»</b> .....	43
<b>5.2.2. Meningsdannelse i klasserommet</b> .....	45
<b>5.2.3. Engasjement rundt samfunnsaktuelle og kontroversielle temaer</b> .....	47
<b>5.2.4. Debatt om mobilfri skole</b> .....	49
<b>5.2.5. Lærerens rolle i å fremme diskusjoner og meningsdannelse</b> .....	51
<i>5.3. Lærerens påvirkning og objektivitet</i> .....	53
<i>5.4. Konkluderende refleksjoner</i> .....	55
<b>5.4.1. Evaluering av klasseromsklimaet</b> .....	55
<b>5.4.2. Elevenes opplevelse av klasseromsklimaet</b> .....	56
<b>5.4.3. Fremtredende demokratisyn i klasseromsklimaet</b> .....	58
<b>5.4.4. Subjektiv versus faglig tilnærming</b> .....	61
<b>6. Avslutning</b> .....	<b>62</b>
<b>7. Referanseliste</b> .....	<b>63</b>
<b>8. Vedlegg</b> .....	<b>66</b>
<i>8.1. Vedlegg 1: Intervjuguide</i> .....	66
<i>8.2. Vedlegg 2: Samtykkeskjema og infoskriv foreldre</i> .....	67
<i>8.3. Vedlegg 3: Infoskriv til elever</i> .....	69
<i>8.4. Godkjenning fra SIKT</i> .....	72

## 1. Innledning

Gjennom praksisperioder og erfaringer som lærervikar har jeg blitt særlig oppmerksom på de tydelige forskjellene blant elever når det gjelder språk, disiplin og motivasjon for læring. På lærerstudiet har vi studert teoretikere som Bourdieu, som forklarer hvordan ulikheter i skolen kan påvirke elevenes utvikling og muligheter. Men det var først da jeg selv stod i klasserommet og erfarte forskjellene i praksis at jeg virkelig begynte å reflektere over deres betydning. Disse opplevelsene vekket min interesse for å forstå hvordan sosioøkonomisk bakgrunn kan påvirke elevenes opplevelse av diskusjon og deltakelse i samfunnsfag, et fag som jeg selv skal undervise i og som spiller en viktig rolle i demokratisk dannelse.

Sosioøkonomisk bakgrunn, slik det defineres av ICCS (Fjeldstad et al., 2010), omfatter faktorer som foreldres yrke, foreldres utdanningsnivå og ressurser i hjemmet, inkludert antall bøker hjemme. Videre i teksten vil jeg referere til dette som SØS-bakgrunn.

«Utdanning er et av de viktigste redskapene for sosial utjevning» sier forsker Jørn Ljunggren (Reinertsen et al., 2024, s. 6). Likevel har Norge gått fra å minske forskjellene til å øke dem. Statistikk viser at 37 prosent av barn fra overklassen fullfører en mastergrad, mens 23 prosent fra øvre middelklasse og bare 7 prosent fra arbeiderklassen gjør det samme (Reinertsen et al., 2024, s. 6). Selv om utbygging av lånekassen, universiteter og høyskoler har skapt muligheter for alle, er det først og fremst barn fra overklassen og øvre middelklasse som drar nytte av dem. Forskning tyder på dette skyldes middelklassens mobilisering av hele sin ressursportefølje; fra økonomi og nettverk til skolekunnskaper, for å støtte sine barn gjennom utdanningssystemet.

Et åpent klasseromsklima kjennetegnes av et miljø hvor elevene deltar aktivt i diskusjoner og meningsutveksling, og hvor deres stemmer blir hørt og respektert (Storstad et al., 2023, s. 92). I Samfunnsfaget, som er sentralt i skolens demokratiopplæring, er et slikt klima avgjørende for elevenes trivsel, faglige resultater og politiske engasjement (Maurissen et al., 2018).

Tidligere forskning viser at elever fra lavere SØS-bakgrunner ofte møter flere utfordringer i skolen, både faglig og sosialt, noe som kan påvirke deres demokratiske deltakelse og følelse av tilhørighet senere i livet (Hoskins et al., 2021). Med økende ulikhet i det norske samfunnet (Reinertsen et al., 2024, s. 6), blir det avgjørende å undersøke hvordan disse sosiale

forskjellene påvirker klasseromsklimaet. Skolen har et samfunnsmandat om å fremme likhet og sosial inkludering, men i praksis kan det fungere som en arena der sosiale ulikheter reproduseres. Pierre Bourdieu sin teori om sosial reproduksjon gir et nyttig rammeverk for å forstå hvordan forskjeller i kulturell kapital kan gi noen elever en fordel i utdanningssystemet, mens andre møter strukturelle begrensninger som hindrer deres utvikling.

I lys av samfunnsutfordringene knyttet til økende mangfold og ulikhet er denne teoretiske tilnærmingen svært relevant. Etter migrasjonsbølgen i 2015 satte EU et mål om å sikre at barn og unge tilegner seg sosial, samfunnsmessig og interkulturell kompetanse gjennom demokratiske verdier, sosial inkludering og ikke-diskriminering (Blaskoa, 2019). Likevel viser forskning at skolen fortsatt er preget av forskjeller mellom elever basert på SØS-bakgrunn, ulikheter som utdanningssystemet i teorien skal redusere.

Denne masteroppgaven har som mål å utforske hvordan elever med ulik SØS-bakgrunn opplever klasseromsklimaet i samfunnsfag. Gjennom kvalitative intervjuer søker jeg å gi et dypere innblikk i elevenes subjektive erfaringer, og kartlegge utfordringer som elever fra ulike SØS-bakgrunner kan møte i et åpent klasseromsklima. Hensikten er ikke å identifisere årsakssammenhenger, men å forstå hvordan SØS-bakgrunn kan være én av flere faktorer som påvirker opplevelsen av klasseromsklimaet. Ved å benytte ICCS 2022-data som et grunnlag for spørsmålene mine, ønsker jeg å bygge videre på kvantitative funn og gi en stemme til statistikken gjennom elevenes personlige opplevelser.

Forskning som dette kan bidra til økt bevissthet blant lærere om hvordan SØS-forskjeller påvirker klasseromsklimaet. Ved å få en bedre forståelse av elevenes subjektive opplevelser kan jeg og andre lærere tilrettelegge undervisningen på en mer inkluderende måte som bidrar til å redusere de ulikhetene ICCS-dataene avdekker. Økt forståelse og tilpasning kan også ha en positiv effekt på elevenes læringsopplevelse og motivasjon. Denne oppgaven vil derfor belyse problemstillingen: *hvordan elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn opplever klasseromsklimaet i samfunnsfag.*



## 2. Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de teoretiske rammene for oppgavens problemstilling: hvordan elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn opplever klasseromsklima i samfunnsfag. Kapitlet begynner med skolens samfunnsoppdrag for demokratisk deltakelse, slik det er beskrevet i lovverk og læreplanverk. Deretter vil jeg presentere de tre dominerende demokratisynene i skolen: liberalt, deltakende og deliberativt. Denne gjennomgangen skal utforske forskjellene mellom de tre synene og vurdere hvilke som er sentrale for å fremme et åpent klasseromsklima. Videre vil jeg gå inn på hva et åpent klasseromsklima innebærer, og betydningen. Til slutt vil jeg belyse Bourdieus teori om reproduksjon av ulikhet i skolen, og hvordan disse faktorene påvirker elevers erfaringer og deltakelse i det demokratiske fellesskapet.

Formålet med teorikapitlet er å etablere et rammeverk som kan belyse hvordan ulike teoretiske perspektiver kommer til uttrykk i mine funn om elevers opplevelse av klasseromsklimaet. Jeg søker å undersøke hvordan elevers erfaringer kan forstås i lys av demokratisynene og Bourdieus perspektiver. Teorikapitlet vil dermed fungere som et utgangspunkt for å tolke funnene, og gjøre det mulig å tydeliggjøre de ulike erfaringene blant informantene. Samlet sett kan disse teoretiske perspektivene bidra til en dypere forståelse av hvordan ulike faktorer påvirker elevenes erfaringer og deltakelse i samfunnsfaget.

### 2.1. Skolens mandat til utvikling av demokratisk deltakelse

Norske skoler har en lang tradisjon for å utdanne til demokrati og medborgerskap, en tradisjon som kan spores helt tilbake til 1814 i både lovverk og læreplaner (Solhaug, 2021, s. 19). I dag er disse prinsippene fremdeles sentrale i både Opplæringsloven og den gjeldende læreplanen, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20), som begge fremmer demokratiske verdier og skolens rolle i å danne aktive og deltakende samfunnsborgere.

Opplæringsloven inneholder flere bestemmelser som fremmer demokrati i skolen. I §1-3 fastslår formålet med opplæringen at den skal fremme demokratiske verdier, danne til kritisk tenkning og etisk handling. Medvirkning vektlegges, og elevene skal få være med på å påvirke sin egen opplæring. §1-3 understreker også at opplæringen skal bygge på demokratiske verdier som likestilling, respekt for menneskerettighetene og toleranse (Opplæringslova, 1998).

Dagens læreplan, LK20 erstatter LK06 og legger større vekt på demokratisk deltakelse enn det tidligere læreplaner har gjort (Solhaug, 2021, s. 21). *Demokrati og medborgerskap* har blitt et tverrfaglig tema i LK20, hvor både demokratisk kunnskap og demokratisk deltakelse vektlegges: «Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. (...) De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Medvirkning fremheves også i skolens verdigrunnlag under *Demokrati og medvirkning*: «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati er i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette innebærer at elevene skal erfare demokratiske prosesser gjennom medvirkning i læringsaktiviteter i skolen.

Samfunnsfag spiller en sentral rolle i å danne elever til å bli demokratiske medborgere. Et av kjerneelementene i faget er *Demokratiforståelse og deltakelse*, som understreker viktigheten av at: «elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg legger kjerneelementet vekt på at: «elevene skal få innsikt i forskjeller mellom land når det gjelder styresett og ivaretagelsen av menneskerettigheter og minoriteter, og de skal se hvordan forskjeller har hatt og har innvirkning på folks liv og mulighet til å medvirke» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette innebærer et kritisk perspektiv, der elevene ikke bare skal lære om de faktiske forskjellene i styresett, men også reflektere over hvordan slike forskjeller påvirker menneskers dagligliv, deltakelse og mulighet til medvirkning i samfunnet.

## 2.2. Ulike syn på demokrati

Å utvikle elever til å bli aktive og deltakende medborgere er, som vist ovenfor, et grunnleggende samfunnsmandat for skolen. En stor del av dette oppdraget er å forme elevenes evne til å delta i et demokratisk samfunn. Å redegjøre for ulike demokratisyn er relevant fordi det gir innsikt i hvordan de kan prege klasseromsdynamikken og påvirke elevenes opplevelse av et åpent klasseromsklima. I dette delkapittelet vil jeg presentere tre fremtredende demokratimodeller som gjelder i norsk skole: det liberale, det deltakende og det deliberative demokratiet.

### **2.2.1. Liberalt demokrati**

Solhaug (2021, s. 34) beskriver det liberale grunnsynet som vektleggingen av å begrense statens makt for å forhindre at den griper inn i individets frihet. I dette synet er det avgjørende at individet har rett til å gjøre personlige og samfunnsmessige valg uten statlig innblanding. Autonomi er derfor et sentralt ideal, der målet er å sikre at borgerne er frie til å handle ut ifra egne interesser og preferanser (Solhaug, 2021, s. 35). Staten blir sett på som en mulig trussel mot individets frihet dersom den får for mye makt, og det er derfor viktig å minimere dens innflytelse for å beskytte individets handlingsrom. Demokratiet blir dermed sett på som en mekanisme som beskytter individuell frihet.

Solhaug (2021, s. 36) fremhever videre at politisk deltakelse i et liberalt demokrati i stor grad er knyttet til ivaretagelse av egeninteresser, heller enn å bidra til fellesskapet. Konkurransen står her sentralt (Solhaug, 2021, s. 35), hvor politiske partier med ulike syn konkurrerer om å dominere. Politisk deltakelse utenom valgprosessen blir mindre vektlagt, ettersom valg anses som kjernen i det politiske systemet. Gjennom valg får borgerne representasjon via regjeringen eller de som har lokalt flertall.

Et annet viktig aspekt ved det liberale demokratiet er at deltaksformer ofte handler om indirekte eller representativ deltakelse, der individer overlater beslutningsprosesser til valgte representanter (Solhaug, 2021, s. 35). I dette perspektivet er det viktigere å beskytte individets frihet enn å fremme omfattende medbestemmelse i offentlige prosesser. Politiske partier og deres representanter får dermed i oppgave å ivareta innbyggernes interesser, noe som innebærer at borgerne selv kan velge å være passive. Dette betyr at deltakelse gjennom sivilsamfunn og organisasjoner kan spille en rolle, men hovedfokus for deltakelse er valgprosessen. Slikt fungerer liberalt demokrati primært som et system for å gi borgeren friheten til å velge sine ledere, uten at de nødvendigvis forventes å være aktivt involvert i hele den politiske prosessen.

### **2.2.2. Deltakerdemokrati**

Et deltakerdemokrati har sine røtter i republikanismen, en tradisjon som kan spores tilbake til Aristoteles (Eriksen & Welgård, 2003, sitert i Samuelsson, 2013, s. 49). I nyrepublikanismen er demokratisk deltakelse et kjerneelement, hvor makten tilhører folket og borgerne har en aktiv rolle i samfunnsstyringen (Hansen, 2022, s. 41). Demokratisk deltakelse innebærer at

borgerne engasjerer seg gjennom partier som representerer folkets interesser eller gjennom direkte folkeavstemninger (Samuelsson, 2013, s. 49). Kollektivt ansvar og solidaritet danner grunnlaget for deltakerdemokratiet, hvor samfunnet ses som en helhet bestående av økonomiske, sosiale og politiske fellesskap som forutsetter aktiv deltakelse (Solhaug, 2021, s. 36).

Et sentralt prinsipp i deltakerdemokratiet er at borgerne handler til fellesskapets beste. Dette står i kontrast til liberalismen, som ofte prioriterer individets egeninteresser. Staten betraktes ikke som en trussel, slik den kan i liberale demokratier, men heller som et uttrykk for folkets kollektive vilje (Samuelsson, 2013, s. 49). Solhaug (2021, s. 37) fremhever at aktiv deltakelse gir borgerne politisk erfaring og skaper en tro på at deres engasjement bidrar positivt til samfunnet. Videre styrkes deres bevissthet og refleksjonsevne, noe som kan føre til kritisk vurdering av beslutninger, slik at de endres eller justeres for å bedre ivareta folkets interesser. Dette fremmer både engasjement og tillit til deltakelsen.

Hansen (2022, s. 41–42) understreker samtidig at for å beskytte borgernes frihet er rettsstatsprinsipper, maktfordeling og en aktiv borgerrolle nødvendige. Rettsstatsprinsipper sikrer at loven gjelder for alle, inkludert staten, og beskytter borgerne mot maktmisbruk. Maktfordeling mellom institusjoner, lovgivende, utøvende og dømmende makt, forhindrer dominans og maktmisbruk, mens borgernes engasjement bidrar til å holde myndighetene ansvarlige. Hansen knytter disse prinsippene til republikanismen, der frihet krever både institusjonell støtte og aktivt medborgerskap. Han (2022, s. 42) advarer om at uten et sterkt juridisk rammeverk og aktive borgere kan samfunnet svekke borgernes frihet.

Selv om deltakerdemokratiet har mange fordeler, peker Solhaug (2021, s. 37) også på svakheter, spesielt knyttet til utfordringen med å skape en felles vilje i pluralistiske samfunn. Mangelen på tydelige prosesser for å oppnå enighet kan redusere beslutningenes legitimitet og gjøre gjennomføringen vanskeligere. En liberal kritikk av deltakerdemokratiet hevder at menneskers interesser ofte er egeninteresser, og at det er urealistisk å forvente at de alltid vil handle til det felles beste uten hensyn til individuelle preferanser.

### **2. 2. 3. Deliberativt demokrati**

Det deliberative demokratisynet bygger på den tyske sosiologen Jürgen Habermas sin teori om demokratiet, der rasjonell dialog og argumentasjon står sentralt. Habermas (1995) mener

at demokratisk legitimitet oppnås når borgere deltar i en åpen, kommunikativ prosess der argumenter og ulike synspunkter utveksles, og man sammen kommer frem til beslutninger som anerkjennes som rettferdige. Dette synet skiller seg fra både liberale og republikanske syn ved at beslutningsprosesser ikke kun baseres på individuelle interesser eller fellesskapets beste, men heller på en prosess hvor borgerne utveksler synspunkter i et åpent og fritt samtalerom. Rasjonaliteten ligger ikke i det instrumentelle eller verdibaserte, men i det kommunikative, det å overholde normene for samtale (Solhaug, 2021, s. 39).

Habermas (1995) bygger både på liberale og republikanske ideer. Hans mål var å finne løsning for det felles beste og å legitimere en demokratisk offentlighet gjennom enighet oppnådd via deliberasjon. Deliberasjon kan forstås som en dialog hvor fokuset skal være på samtaleetikk. Han viderefører liberale ideer om konkurranse mellom politiske synspunkter i offentlig deliberasjon, samtidig som han prøver å løse det republikanske problemet med kollektive beslutninger ved å innføre samtaleetiske beslutningsregler. Ifølge Habermas (1995) løser ikke valg og avstemninger utfordringen med å ivareta alles interesser, da mindretallet ofte ignoreres. Han kritiserer derfor både liberale og republikanske syn, fordi deres beslutningsprosesser ofte ikke ivaretar alle meninger.

Alternativet til Habermas (1995) er teorien om kommunikativ handling som går ut på at deltakerne møtes som likeverdige og deltar i en dialog eller deliberasjon uten ytre tvang. Denne deliberasjonen følger samtaleetiske prinsipper, der borgerne fritt kan presentere og argumentere for sine meninger, og beslutningen baseres på en kollektiv enighet som er oppnådd gjennom denne diskusjonen. Det er med andre ord «det beste argumentet» som vinner, ut ifra hva som er best for fellesskapet. Habermas (1995) argumenterer for at denne beslutningsprosessen både ivaretar individuelle rettigheter og det felles beste, som er basert på prinsipper som forståelse, likeverdig deltakelse og etisk dialog.

Solhaug (2021, s. 39) løfter frem at det deliberative demokratiet har fått økende betydning i politiske institusjoner. I praksis er det fremdeles avstemninger som er mest sentralt, men dialoger har også blitt viktige for å finne politiske løsninger. Dette ser vi blant annet i politiske dialoger for å oppnå brede forlik, som for eksempel enighet om norsk utenrikspolitikk, pensjonsforliket og forlik om økonomisk støtte under covid-19-pandemien (Solhaug, 2021, s. 39). Den offentlige debatten i media kan også spille en avgjørende politisk rolle i det deliberative demokratiet ved å opplyse om saker og la meninger konkurrere i det

offentlige rom. Imidlertid, som Solhaug (2021, s. 39) påpeker, overholder ikke den offentlige debatten alltid de etiske prinsippene for deliberasjon. For at en dialog skal kunne regnes som deliberasjon, må innlegg grunnleggende synspunkter, fremme ulike perspektiver og/eller utvikle motargumenter, samt som det skal vises respekt for andres meninger.

Det deliberative demokratisynet har imidlertid fått en del kritikk. Solhaug (2021, s. 39) og Hansen (2022, s. 52) fremhever argumentet om at denne tilnærmingen favoriserer og tjener de med visse ferdigheter, som høyere utdanning og bedre kommunikative ferdigheter.

Samuelsson (2013, s. 52) viser til Englund (2007) og Børhaug (2006), som peker på at ikke alle borgere har den kunnskapen og de ferdighetene som skal til for å kunne delta reflektert i en debatt, slik deliberativt demokrati forutsetter. Dermed er det en risiko for at det kun er en liten kommunikativ elite som deltar, noe som kan skape skjevheter i samfunnet. Samuelsson (2013, s. 52) understreker imidlertid at denne kritikken hovedsakelig handler om deliberativt demokrati i praksis, og at det fortsatt er mulig å opplære borgere i deliberative kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

### 2.3. Demokratisynene i skolen

I lys av skolens samfunnsmandat til å fremme demokratisk deltakelse, blir det sentralt å utforske hvordan ulike demokratisyn kommer til uttrykk i skolen. Solhaug (2021, s. 43) fremhever sentrale aspekter ved utdanning for demokrati og viser hvordan ulike demokratisyn kan anvendes i skolekontekst. Borgebund og Børhaug (2023, s. 47) peker også på at demokratiopplæringen i skolen preges av forskjellige forståelser av demokrati. Dette gjør det relevant å redegjøre for hvordan liberalt, deltaker- og deliberativt demokratisyn forstås og praktiseres i skolen.

Solhaug (2021, s. 43) tar opp demokratispektet knyttet til enighet versus konflikt, og hvordan dette spiller en rolle i å binde samfunnet sammen. Fra et liberalt perspektiv er pluralisme, mangfold av synspunkter, sentralt. I dette perspektivet er det aksept for at konflikter mellom ulike interesser kan eksistere, samt som det finnes områder av enighet. Dette kan ses i lys med opplæringsloven (1998) §1-3, som understreker viktigheten av et inkluderende og pluralistisk læringsmiljø, der det blant annet står: «opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold». I et deltakerdemokratisk perspektiv legges det vekt på at skolen kan bidra til å utvikle elevenes bevissthet om viktigheten av samfunnsmessig solidaritet og kollektivt ansvar, særlig gjennom

samtaler og diskusjoner. Målet er derfor å finne løsninger gjennom direkte deltakelse, som kan ses i lys av læreplanens vektlegging av aktiv deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). I et deliberativt demokrati, derimot, fokuseres det på rasjonell debatt og utveksling av argumenter gjennom samtaler, diskusjoner, deliberasjoner og valg for å finne felles løsninger. Skolen må derfor, ifølge dette demokratisynet, legge til rette for at elevene kan øve seg i deliberasjon.

Deltakelse og beslutningsprosesser i skolen er også sentrale demokratiske aspekter. Borgebund og Børhaug (2023, s. 40) fremhever viktigheten av å lære gjennom aktiv deltakelse og engasjement, i tråd med LK20, som vektlegger ferdigheter som samarbeid, kritisk tenkning og problemløsning. Forfatterne understreker at dette ikke bare skjer gjennom teoretisk kunnskap, men også gjennom erfaringer i demokratiet (Borgebund & Børhaug, 2023, s. 40). Solhaug (2021, s. 43) hevder at avstemninger, som er typisk for liberalt syn og en velkjent beslutningspraksis i skolen, ofte skaper «vinnere» og «tapere». Han fremhever at kompromisser kan oppnås bedre gjennom dialog, noe som gir elevene mulighet til å bli gjort bevisste på og reflektere over sin rolle i fellesskapet. Denne dialogbaserte tilnærmingen, typisk for deltakerdemokratiet og det deliberative demokratiet, bør ifølge Solhaug (2021, s. 44), få større oppmerksomhet i skolen.

I det liberale demokratiet legges det dermed vekt på en minimalistisk forståelse av deltakelse, der deltakelse hovedsakelig skjer gjennom valg, som for eksempel skolevalg. Solhaug (2021, s. 43) nevner også «gruppefellesskap» og «debatt» som en del av det liberale synet, noe som reflekteres i skolens fokus på politiske diskusjoner og gruppearbeid. Elevene får erfaringer med å uttrykke egne meninger og delta i diskusjoner, men den personlige deltakelsen i beslutningsprosesser er i hovedsak begrenset til valg. Dette gjenspeiles i valg av elevråd og andre avstemninger, hvor elevene lærer om betydningen av å delta i valg og hvordan avstemninger fungerer i praksis.

Både i deltakerdemokratiet og det deliberative demokratiet er deltakelsen langt mer omfattende enn å bare stemme (Solhaug, 2021, s. 43). I begge disse synene er aktiv deltakelse en grunnleggende verdi, som også vektlegges av læreplanen. Deltakelsen i deltakerdemokratiet er tett knyttet til utviklingen av borgerdyd, som innebærer en indre forpliktelse til å bidra til fellesskapet, en motsetning til liberalismens vektlegging av individets rettigheter og egeninteresser (Hansen, 2022, s. 46). Hansen (2022, s. 53) påpeker

videre at deliberative ferdigheter også er sentralt for et deltakerdemokrati, ikke bare for det deliberative, slik at elever senere i livet både skal kunne bidra til beslutningsprosesser og utfordre myndighetene. Dette er relevant for at friheten ikke skal bli truet av vilkårlig makt.

Solhaug (2021, s. 44) løfter frem dilemmaet om hvorvidt skolen skal være en arena for politisk debatt og handling. Elevers deltakelse i politiske aktiviteter, som for eksempel klimastreiker, viser hvordan skolen har blitt en arena for politisk engasjement. Samtidig må skolen håndtere hvordan kontroversielle politiske temaer diskuteres. Som Solhaug (2021, s. 44) understreker, spiller samtaleetikk og regler en viktig rolle for å skape trygge rammer for slike diskusjoner. Dette kan knyttes til deltakerdemokratiet, hvor det å lære å styre seg selv og delta i meningsfulle samtaler står sentralt, og det kan knyttes til det deliberative demokratiet, hvor samtaleetikk er sentralt i deliberasjonen (Solhaug, 2021, s. 39). Elevene bør oppmuntres til å delta i samtaler som utfordrer deres synspunkter, men i trygge rammer der de kan øve seg på samtaleetikk og diskusjonsregler. Å snakke saklig, sant, være oppriktig, lytte og forstå det andre sier kan bidra til større eierskap til reglene, skape trygge samtaler og fremme åpen uenighet (Solhaug, 2021, s. 44).

Det deliberative demokratisynet gjenspeiles i skolen gjennom aktiviteter som legger vekt på rasjonell debatt og argumentasjon, der det beste argumentet er avgjørende (Hansen, 2022, s. 52). Alle synspunkter skal vurderes, og folk skal tilpasse egne interesser til fellesskapets beste (Borgebund & Børhaug, 2023, s. 49). Likevel har enkelte kritisert dette idealet fordi konsensus ikke alltid er mulig, og noen har foreslått at deliberasjon også kan innebære uenighet (Borgebund & Børhaug, 2023, s. 49). Solhaug (2021, s. 44) peker dessuten på at elevene bør erkjenne at det finnes et mangfold av meninger i klassen. Diskusjoner om hvordan man kan være åpne for andres perspektiver, selv i uenighet, er avgjørende for å bygge tillit og respekt blant elever. Til tross for kritikk mot deliberative demokratiets konsusideal, har deliberativt demokrati fått en sentral plass i skolen fordi den oppfordrer til aktiv deltakelse, kritisk tenkning, samarbeid og ansvarsbevissthet (Borgebund & Børhaug, 2023, s. 49).

Borgebund og Børhaug (2023, s. 57) skiller mellom deliberativt demokrati som beslutningsform og deliberativ praksis. De mener at elever erfarer deliberativ og dialogisk pedagogikk, med vekt på problembasert læring, toleranse, respekt og dialog. Imidlertid er det en utfordring å erfare deliberativt demokrati som en beslutningsform i skolen, ettersom



skolens autoritet fortsatt har betydelig innflytelse over beslutninger og prosesser. Forfatterne (2023, s. 57) bruker elevrådet som et eksempel, og påpeker at dets underordning under rektors myndighet gjør at det ikke kvalifiserer som en deliberativ demokratisk styreform. De (2023, s. 57) legger til at deliberativt demokrati krever selvstendig myndighet for elevene, og at debatten ikke stoppes ved uenighet, at maktulikhet ikke påvirker utfallet, og at beslutninger tilpasses elevenes behov og synspunkter.

Til slutt diskuterer Solhaug (2021, s. 44-45) viktigheten av å utvikle elevenes bevissthet om den/de andre, samt som de skal stimuleres til å reflektere over egeninteresse. Skolen har, som tidligere nevnt, et samfunnsmandat til å fremme respekt, toleranse og likeverd mellom elever, noe som innebærer en bevissthet om den andre. Solhaug (2021, s. 44) understreker at velferdsstaten er et solidaritetsprosjekt, og at diskusjoner om velferdsstaten innebærer både individuelle valg og kollektive løsninger som likestiller alle. På bakgrunn av dette, hevder Solhaug (2021, s. 45) at elever bør utvikle evnen til å ta valg basert på egeninteresse, slik det liberale synet legger vekt på, men samt forstå sammenhengen mellom egeninteresse og fellesskapet, som er sentralt i et deltakerdemokratisk perspektiv. I et deliberativt demokrati er slike valg basert på rasjonell dialog og argumentasjon, der elevene lærer å veie ulike synspunkter opp mot hverandre for å komme frem til felles løsninger (Solhaug, 2021, s. 43).

## 2.4. Åpent klasseromsklima

ICCS (Storstad et al., 2023, s. 92) definerer et åpent klasseromsklima som et miljø hvor elevene oppfordres til å delta aktivt i diskusjoner, uttrykke egne meninger, og lytte til og respektere andres synspunkter. ICCS (Storstad et al., 2023, s. 92) understreker at læreren har en nøkkelrolle i å legge til rette for et slikt klasseromsklima, hvor mangfoldet av meninger skal aksepteres og ytringsrommet føles trygt for alle elever. McAvoy og Hess (2013, s. 20) utdyper dette ved å hevde at læreren må skape rom for at elevene kan diskutere politikk, og at de får muligheten til å utforske problemstillinger og meningsforskjeller. Forfatterne (2013, s. 20) argumenterer videre for at dette hjelper elevene med å utvikle politisk mestringstro, som fremmer deltakelse i samfunnet senere i livet.

McAvoy & Hess (2013, s. 16) beskriver videre det politiske klasserommet som et sted hvor elever øver seg på kollektiv beslutningstaking. Når læreren engasjerer elevene i deliberasjoner, får de erfaring i å tenke politisk og handle som demokratiske borgere. Dette

understreker viktigheten av et åpent klasseromsklima, der elevene ikke bare lærer fag, men også øver på å delta i det demokratiske fellesskapet. For at slike diskusjoner skal være effektive, må læreren sikre at klasserommet forblir et rettferdig og åpent rom for meningsutveksling, der konkurrerende synspunkter ikke blir avvist. McAvoy og Hess (2013, s. 44) anbefaler at lærere støtter alle politiske synspunkter, slik at elever lærer å diskutere og reflektere på komplekse politiske spørsmål uten frykt for å bli kritisert.

Begrepet deliberasjon knyttes ofte til Habermas (1995), som ser på deliberasjon som en prosess hvor ulike synspunkter presenteres i en debatt og det beste argumentet vinner. Imidlertid er ikke deliberasjon i klasserommet nødvendigvis ute etter å finne «det beste argumentet», Som McAvoy og Hess (2013, s. 15) påpeker, handler deliberasjon i undervisning om å skape rom for elever til å utvikle demokratiske ferdigheter gjennom diskusjon og refleksjon. Læreren oppfordrer elever til å lytte og forstå ulike synspunkter, ikke nødvendigvis for å komme til enighet, men for å fremme en kritisk forståelse av samfunnet og de spørsmålene som er relevante for dem. McAvoy og Hess (2013, s. 15) peker på at dette kan påvirke elevenes demokratiske kunnskapsutvikling, mens Hansen (2022, s. 53) understreker at deliberasjon kan trene elever til å utfordre eksisterende maktstrukturer og reflektere kritisk over samfunnet, som er i tråd med Samfunnsfagets kjerneelementer. På denne måten fremmer deliberasjon ikke bare debatt, men også en kritisk refleksjon rundt samfunnet og maktforhold.

Meningsutveksling og meningsdannelse er viktige forutsetninger for et åpent klasseromsklima. Solhaug (2021, s. 44) understreker at enighet ikke er mulig i mange komplekse spørsmål, og at vi må anerkjenne motstandere og leve med uenighet, noe som er essensielt å formidle i skolen. Dette henger sammen med Iversens (2014, s. 11) konsept om uenighetsfellesskap, som handler om at man aksepterer at folk har forskjellige meninger og ser uenighet som en naturlig del av demokratiet. I et slikt fellesskap får man innsikt i andres perspektiver og verdensbilder, noe som er grunnleggende for demokratisk utvikling (Iversen, 2014, s. 13). I denne sammenhengen kan et åpent klasseromsklima betraktes som en plattform for demokratisk utvikling gjennom utveksling av ideer og respekt for forskjellighet.

I deres studie fant Mcavoy og Hess (2013, s. 21-22) ut at det som virkelig dannet et godt og åpent klasseromsklima var muligheten til å diskutere kontroversielle politiske temaer. For å kunne ha en diskusjon om kontroversielle politiske temaer, peker Jøsok og Kjølstedt (2023, s. 112) på at elevenes politiske mestringstro spiller en sentral rolle. Som nevnt, kan et åpent

klasseromsklima danne muligheten til å utvikle elevenes politiske mestringstro. Politisk mestringstro handler om troen på at man kan påvirke samfunnet, at man mestrer spillereglene i et demokrati, og at ens meninger har verdi (Jøsok & Kjøstvedt, 2023, s. 112). Ifølge forfatterne (2023, s. 112) er dette viktigere enn selve demokratikunnskapen, da det bidrar til politisk mobilisering og styrker evnen til å delta i demokratiske prosesser.

Jøsok og Kjøstvedt (2023, s. 113) utdyper i sin artikkel hva som gjør et politisk tema kontroversielt. De fant ut at hvordan lærere vurderte et tema som kontroversielt, handlet mye om hvilket nivå elevenes politiske mestringstro lå på. Lærernes begrunnelser på hva som gjør et tema kontroversielt deler Jøsok og Kjøstvedt (2023, s. 114) inn i tre hovedkategorier; politiske, kunnskapsbaserte og emosjonelle. Temaer kunne være kontroversielle fordi de skapte politiske debatter i samfunnet, fordi de baserte seg på rasjonell argumentasjon, eller fordi de vekket sterke følelser hos elevene. Å forstå hvordan lærere vurderer slike temaer er avgjørende for å forstå hvordan de håndterer dem i et åpent klasseromsklima.

## 2.5. Reproduksjon av ulikhet på skolen

Som nevnt tidligere er likhet og like muligheter sentrale idealer i utdanningssystemet. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1995) utfordrer forestillingen om at moderne demokratier fullt ut oppfyller kravene om frihet og likhet. Her blir hans teori om reproduksjon av kulturell kapital særlig relevant for å forstå hvordan elevenes sosiale bakgrunn kan påvirke deres muligheter til å delta aktivt og fritt i klasserommet.

Gjennom sitt arbeid i det franske samfunnet og utdanningssystemet søkte Bourdieu (1977) å avdekke de skjulte maktstrukturene som påvirker individenes livssjanser. Selv om hans forskning i utgangspunktet dreide seg om franske forhold, viser Danielsen (1999, s. 44) at Bourdies innsikter også kan anvendes for å forstå mer generelle strukturer, også i Norge.

Hver klasse eller sosiale gruppe har en bestemt type *habitus*, eller smak, som formes av de sosiale forholdene de lever under (Bourdieu, 1995, s. 36). Dette kommer i uttrykk av goder og preferanser som henger sammen. Habitus fungerer som et samlende prinsipp, en persons sosiale posisjon viser seg i en konsistens livsstil, en sammenhengende måte å velge venner, ting og aktiviteter på. Forskjellige habitusformer skaper atskilte handlinger og preferanser, og de inneholder også ulike måter å klassifisere, oppfatte og rangere ting på, dermed ulike smaker. Bourdieu (1995, s. 37) understreker at disse forskjellene ikke oppfattes likt av alle.

Gjennom sosiale kategorier og måter å se ting på, blir de til symbolske forskjeller. Habitus påvirker hvordan individer reagerer og setter pris på blant annet utdanning.

I denne sammenhengen introduserer Bourdieu (1986) begrepet kulturell kapital, som referer til de sosiale ressursene som ikke er materielle, og som fremmer sosial mobilitet i et stratifisert samfunn. Bourdieu er kjent for flere kapitalformer, men jeg fokuserer her på det som er relevant for min studie. Kulturell kapital, ifølge Bourdieu, er den dominerende kapitalen i skolen.

Den kulturelle kapitalen (Bourdieu, 1986) kan eksistere i tre former; *inkarnerte kulturell kapital*, kunnskapen, ferdighetene og vanene vi har lært og som er en del av oss. Det handler om måten vi tenker og oppfører oss. *Den objektifiserte kulturelle kapitalen*; som er i form av kulturelle goder som bøker, bilder, instrumenter, maskiner osv. *Den institusjonaliserte kulturelle kapitalen*; som handler om hvordan utdanningssystemet gir spesielle verdier til vår kulturelle kapital. For eksempel, når vi får vitnemål eller grader, gir disse oss en ekstra verdi og anerkjennelse i samfunnet. Når utdanningssystemet gir disse formene for kulturell kapital en verdi og anerkjennelse, omdannes de til *symbolsk kapital*, som gir sosial verdi og status. Denne symbolske kapitalen anerkjenner og bekrefter den kulturelle kapitalens verdi, og gjør den dermed til en kilde til legitimitet og makt i samfunnet (Hansen, 1999, s. 58).

Bourdieu (1995, s. 225) hevder at samfunnet opprettholder sosial ulikhet ved å gjøre klassedistinksjonene til noe som er naturlig. Han argumenterer for at vi bærer med oss sosiale og kulturelle strukturer som har blitt formet av samfunnet vi lever i. Dette fører til en viss forståelse av verden og vår plass i den, men samtidig skaper det en «miskjennelse», eller blindhet, fordi vi mangler en bevissthet om at våre oppfatninger er sosialt konstruerte. De som tilhører de «dominerte klassene», de som har mindre sosial makt, vurderer sin egen verdi ut ifra samfunnets kriterier for å vurdere posisjoner og egenskaper. Dette systemet er imidlertid laget av de dominerende klassene og favoriserer dem, noe som fører til at de dominerte internaliserer sin plass i det sosiale hierarkiet. Dette fører dem til å godta sin posisjon uten å stille spørsmål.

I utdanningssystemet manifesteres denne dynamikken tydelig. Bourdieu (1973, s. 72) argumenterer for at utdanning fungerer som en reproduksjon av sosial ulikhet. Han peker på at utdanningssystemet spiller en viktig rolle i å favorisere habitusen, de kulturelle kodene og

verdiene, som er kjent for de som allerede har høyere status. Dette handler ikke bare om kunnskaper og evner, men også språket elevene bruker. Bourdieu (1977) introduserer begrepet *lingvistisk kapital*, som en type kulturell kapital. Barn som kommer fra utdannede hjem, vil ifølge Bourdieu ofte ordlegge seg og argumentere på en måte som er tilpasset utdanningssystemet.

Videre diskuterer Bourdieu (1977) begrepet *symbolsk vold*, som beskriver hvordan den dominerende kulturen pålegger sine verdier og normer på samfunnet. Dette skjer ikke gjennom direkte makt eller tvang, men gjennom mer subtile måter. Den symbolske volden bidrar til en miskjennelse av sosiale ulikheter, der ulikhetene forklares med naturlige og medfødte evneforskjeller. De privilegerte anerkjenner ikke at denne kunnskapen er tilegnet og slik blir ulikhetene i skolen legitimert. Bourdieu (1977) argumenterer også for at måten kunnskap overføres på i utdanningssettinger, det han kaller for pedagogisk kommunikasjon, gjenspeiler og forsterker eksisterende sosiale hierarkier. Lærere favoriserer ofte, uten å være klar over det, elever som allerede er kjent med det dominerende kulturelle språket og praksiser.

Bourdieu (1977) påpeker at elever fra lavere kulturelle bakgrunner kan slite i utdanningssystemet fordi deres kulturelle kapital ikke blir verdsatt. Dette kan føre til dårlig akademisk prestasjon og forsterke sosial stratifikasjon. Bourdieu (1977) konkluderer med at utdanningssystemet, ved å favorisere spesifikke former for kulturell kapital, spiller en sentral rolle i å reprodusere sosiale ulikheter fra generasjon til generasjon. Barn fra privilegerte bakgrunner har dermed større sannsynlighet for å lykkes i utdanningssystemet, mens de fra mindre privilegerte bakgrunner møter betydelige barrierer.

Ulikhetene skaper dermed en skjevhet senere i livet. Elever fra hjem med høy kulturell kapital oppnår ofte bedre resultater på skolen, noe som gir dem flere muligheter i videre utdanningsløp. Konkurransen om plassene i høyere utdanning favoriserer dermed de som allerede har fordeler fra start, og høyere utdanning gir ofte økonomiske fordeler og bedre levekår senere i livet (Danielsen, 2009, s. 129).

### 3. Litteraturgjennomgang

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning om oppgavens problemstilling; hvordan elever med ulik SØS-bakgrunn opplever klasseromsklimaet i samfunnsfag. Teori og empiri vil bli presentert for å belyse hvordan SØS-faktorer kan påvirke klasseromsklima samt hvordan et åpent klasseromsklima kan påvirke SØS-bakgrunner. Jeg vil legge frem tidligere studier som har undersøkt sammenhengen mellom SØS-bakgrunn og læringsmiljø, med fokus på både nasjonal og internasjonal forskning. Formålet med å presentere tidligere funn er for å bygge et teoretisk rammeverk som kan hjelpe til å tolke egne funn, som vil bli drøftet senere i oppgaven.

#### 3.1. Forskning på sosioøkonomiske forskjeller

Nordahl og Nordahl (2021, s. 8) påpeker at det lenge har eksistert betydelige forskjeller mellom elever med ulik SØS-bakgrunner i norske skoler. Allerede sent på 1970-tallet ble disse forskjellene identifisert, blant annet av Hernes (1978) og Knutsen (1980), som fant at elevenes skolefaglige presentasjoner kunne forklares av foreldres yrkesstatus, utdanningsnivå og tilgjengelige leseressurser i hjemmet (Nordahl & Nordahl, 2021, s. 9). Forfatterne (2021, s. 9) viser videre til PISA-undersøkelsen i 2000, som demonstrerte at foreldrenes sosiale status var avgjørende for elevenes presentasjoner i alle de deltagende land.

Aarseth (2014, s. 168) belyser hvordan systematiske forskjeller i skoleprestasjoner som av elevenes SØS-bakgrunn. Foreldre med høy utdanning og yrker som samsvarer med skolens verdier har større kapasitet til å støtte sine barns læring. Spesielt fremheves middelklasseforeldre, som gjerne tilbyr tilgang til bøker, kulturelle opplevelser og aktiviteter som stimulerer barnas nysgjerrighet og læringsglede. Disse foreldrene kan sies å besitte høy kulturell kapital (Bourdieu, 1977). Denne høye kulturelle kapitalen skaper et trygt og stimulerende miljø, der læring og trivsel står i fokus (Aarseth, 2014, s. 169).

Aarseth (2014, s. 172) skiller mellom kulturmiddelklassen og den økonomiske middelklassen. Foreldre i kulturmiddelklassen legger vekt på barnas egne interesser og oppfordrer til indre motivasjon, der barnas engasjement ofte er viktigere enn selve resultatene. Dette står i kontrast til foreldre i den økonomiske middelklassen, som fokuserer på konkurranse og prestasjoner (Aarseth, 2014, s. 177). I denne gruppen er strukturerte aktiviteter, gode karakterer og målrettet innsats vektlagt, med formål å ruste barna for fremtidige utfordringer i

et prestasjonsorientert samfunn. Dette kan imidlertidlig skape et instrumentelt press som i noen tilfeller kan dempe barnas læringsglede og interesse.

Godø (2014, s. 124) gir et annet perspektiv på hvordan lav SØS-bakgrunn kan påvirke elevers skoleinteresse. Hun beskriver en situasjon der jenter med både lav SØS-bakgrunn og minoritetsbakgrunn på 9. trinn blir plassert i en 8. klasse i norskfaget, og viser motstand gjennom frustrasjon. Disse jentene uttrykker at de opplever det som urettferdig å bli vurdert basert på deres minoritetsbakgrunn. Deres strategier for å håndtere motgangen inkluderer å vise frustrasjon og misnøye, protestere, skape relasjonelle konflikter med lærere, samt trekke seg tilbake i undervisningssituasjoner. Dette eksempelet illustrerer hvordan elever fra lavere SØS inkludert minoritetsbakgrunn kan møte flere barrierer i skolen.

I min studie har jeg, i likhet med ICCS, ikke inkludert minoritetsbakgrunn som en del av SØS-bakgrunn, ettersom hovedfokuset er på SØS-forskjeller. Jeg vil likevel presentere noe ICCS-data som viser forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. I intervjuene har jeg også inkludert spørsmål om elevenes språklige bakgrunn for å undersøke eventuelle sammenhenger eller om dette påvirker deres språklige uttrykksevne. Som eksempelet ovenfor viser, kan lav SØS-bakgrunn kombinert med minoritetsbakgrunn føre til ytterlige konsekvenser i skolen.

## 3.2. International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)

### 3.2.1. Sammenhengen mellom SØS-bakgrunn og åpent klasseromsklima

International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) undersøker 14 år gamle elevers kunnskap, forståelse, holdninger og engasjement knyttet til demokrati og medborgerskap. Jeg vil presentere deres funn om åpent klasseromsklima fra 2009, 2016 og 2022, både internasjonalt og nasjonalt, for å se hvordan utviklingen har vært over tid. Ved å analysere denne utviklingen kan jeg bruke ICCS som en ramme for å plassere og sammenligne mine egne funn, slik at min analyse får et bredere perspektiv og kan sees i lys av eksisterende forskning.

Ifølge ICCS antas det at elevenes møte med skolen, lærere og medelever, påvirker deres kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger, holdninger og engasjement (Fjeldstad et al., 2010, s. 97). Slike påvirkninger kan også komme gjennom dialoger og diskusjoner i klasserommet; det

vil si i hvilken grad elevene oppfatter et åpent klasseromsklima. Både lærere og elever ble bedt om å vurdere påstander med svaralternativene: Aldri, Sjelden, Av og Til og Ofte.

I ICCS 2009 var forskjellen mellom elever med høy og lav SØS-bakgrunn mindre markant når det gjaldt engasjement, sammenlignet med kunnskap (Fjeldstad et al., 2010, s. 223).

Dataene viser at SØS-forskjeller har en moderat påvirkning på engasjement, noe som tyder på at forskjellene ikke er dominerende, men fortsatt er verdt å merke seg. Funnene antyder også at engasjement kan påvirkes i samspill med andre faktorer, som kjønn eller foreldrenes engasjement i politikk, i tillegg til SØS-bakgrunn (Fjeldstad et al., 2010, s. 223).

Hoskins et al. (2021, s. 104) refererer til ICCS 2009 og ICCS 2016 for å undersøke sammenhengen mellom SØS-bakgrunn og elevers opplevelse av et åpent klasseromsklima. På individnivå rapporterte elever med høyere SØS-bakgrunn en mer positiv opplevelse av et åpent klasseromsklima i Danmark, Norge og Sverige både i 2009 og 2016. Dette indikerer at elever fra høyere sosiale klasser opplevde klasseromsklimaet som mer åpent og at de i større grad kunne delta i klasseromsdiskusjoner. I Finland derimot, viste det seg at SØS-bakgrunn ikke påvirket elevenes opplevelse av klasseromsklimaet i like stor grad. ICCS 2016 viste også at gapet mellom elevers SØS-bakgrunn og deres opplevelse av et åpent klasseromsklima var størst i Norge, som tyder på at SØS-bakgrunn kan ha en sterkere innvirkning på norske elevers følelse av et åpent klasseromsklima (Hoskins et al., 2021, s. 104).

Selv om det ikke er store forskjeller i SØS-bakgrunn mellom skolene, viser Hoskins et al. (2021, s. 104) at SØS fortsatt er en viktigere forklaringsfaktor på skolenivå enn på individnivå. I Danmark og Sverige var det slik at jo høyere den gjennomsnittlige sosial klassen på skolen var, desto mer sannsynlig var det at de rapporterte om et åpent klasseromsklima. Dette kan tyde på at skolene benyttet ulike undervisningsmetoder avhengig av elevenes SØS-nivå. I 2009 var dette også signifikant i Norge, men i 2016 var det ikke lenger tilfelle, noe som kan indikere at forskjellene i skolens tilgang til et åpent klasseromsklima har blitt utjevnet. I Finland ble SØS på skolenivå derimot en signifikant faktor i 2016, noe som tyder på at forskjeller mellom skolene begynte å komme frem der. Variansen på skolenivå i 2016 var størst i Danmark (28 prosent), deretter Finland og Sverige (14 prosent) og minst i Norge (4 prosent). Hoskins og Janmaat (2019, s. 72) påpeker også at åpenheten i klasseromsklimaet kan variere med skolens SØS-status, der skoler med lavere SØS har en tendens til å tilby et strengere læringsmiljø. Jeg går imidlertid ikke nærmere inn



på dette, da jeg ikke hadde mulighet til å undersøke om klasserommet jeg forsker på er påvirket av en høy eller lav SØS-status.

ICCS 2016 viser, som vist ovenfor, at norske elever i 2016 opplevde de største forskjellene mellom SØS-bakgrunn og klasseromsklima på individnivå, og de minste forskjellene på skolenivå. I Finland var det motsatt, der påvirket ikke SØS-bakgrunn klasseromsklimaet i like stor grad på individnivå, men på skolenivå ble det en betydelig forskjell i 2016.

Utviklingen i elevers opplevelse av åpent klasseromsklima fra ICCS 2009 til ICCS 2016 og ICCS 2022 har vært relativt stabil, med en nedgang på bare 0,9 skalapoeng (Storstad et al., 2023, s. 93). Både danske og norske elever ligger litt over det internasjonale ICCS-gjennomsnittet fra 2022, mens Sverige ligger på gjennomsnittet. Dette betyr at danske og norske elever opplever et tryggere og mer åpent ytringsrom i klasserommet enn svenske elever. I kontrast har land som Slovenia og Latvia hatt en betydelig nedgang i elevers opplevelse av klasseromsklima, med en nedgang på henholdsvis 3,5 og 3,2 skalapoeng (Storstad et al., 2023, s. 93).

Når det derimot gjelder elevers opplevelse av et åpent klasseromsklima basert på deres SØS-bakgrunn, er det merkbare forskjeller (Storstad et al., 2023, s. 95). Ifølge ICCS 2022 er det en differanse på 2,8 skalapoeng mellom elever med lavest og høyest utdanningsnivå i hjemmet. For elevenes innvandrersstatus er det imidlertid ingen signifikant forskjell. Andre faktorer, som kjønn, spiller også inn; jenter opplever klasseromsklimaet som mer åpent enn gutter. Den største forskjellen finnes i elevens kunnskapsnivå, hvor det er en differanse på hele 10 skalapoeng mellom de med lavest og høyest kunnskapsnivå.

### **3.2.2. Kunnskapsnivå som en mellomfaktor**

Lav SØS-bakgrunn er ofte assosiert med lavt demokratisk kunnskapsnivå, og et lavt kunnskapsnivå henger ofte sammen med en dårligere opplevelse av klasseromsklima (Maurissen et al., 2018, s. 961). Elever med lavere SØS-bakgrunn har ofte færre ressurser hjemme, noe som påvirker deres muligheter for akademisk utvikling. Dette fører ofte til et lavere kunnskapsnivå, som igjen kan påvirke elevenes motivasjon og vilje til å delta i timen, noe som kan bidra til en dårligere opplevelse av klasseromsklimaet. Siden kunnskapsnivået kan fungere som en medierende faktor mellom SØS-bakgrunn og opplevelsen av et åpent klasseromsklima, vil jeg derfor utforske dette nærmere for å forstå sammenhengen bedre.

Norge opplevde en nedgang i gjennomsnitt på 35 skalapoeng i kunnskap om demokrati og medborgerskap fra 2016 til 2022 (Storstad et al., 2023, s. 61). Dette var den største nedgangen blant de 13 landene som deltok både i ICCS 2016 og ICCS 2022. Selv om nedgangen kan tilskrives mulige pandemieffekter, vil jeg ikke gå nærmere inn på de spesifikke årsakene. Andelen norske elever som skårer på det laveste nivået (kunnskapsnivå D) har økt fra 4,5 prosent i 2016 til 11,9 prosent i 2022. Sverige og Danmark har også opplevd en økning i andelen elever på de laveste nivåene, men andelen er fortsatt lavere enn i Norge: 7,6 prosent i Sverige og 7,5 prosent i Danmark.

Elever som har foreldre med universitet som høyeste utdanning skårer bedre på kunnskapsnivå enn elever som ikke har foreldre med høyere utdanning (Storstad et al., 2023, s. 61). Elever som har foreldre med høyere utdanning skårer i gjennomsnitt 50 skalapoeng høyere enn elever med foreldre med lavere utdanning. Dette representerer en økning på 15 skalapoeng fra 2016, og den positive utviklingen fra 2009 til 2016 har snudd i perioden fra 2016 til 2022. I Sverige er forskjellen omtrent lik den som observeres i Norge.

Statistisk sentralbyrå (SSB) viser også at barn fra familier med høyere utdanning i gjennomsnitt får bedre karakterer enn barn fra familier med lavere utdanning (Ekren & Arnesen, 2022). I 2022 hadde elever med foreldre med grunnskoleutdanning i gjennomsnitt 36,5 grunnskolepoeng, mens elever med foreldre med høyere utdanning hadde 48,6 grunnskolepoeng, noe som utgjør en forskjell på 12 grunnskolepoeng. Her spiller også foreldres inntekt en rolle, ettersom foreldre uten høyere utdanning i gjennomsnitt har lavere inntekt enn de med høyere utdanning, noe som kan påvirke elevenes tilgang på ressurser i hjemmet.

### 3.3. Klasseromsklimaets betydning for SØS-status

Det er relevant å undersøke hvordan et åpent klasseromsklima påvirker elever med ulik SØS-bakgrunn, da dette kan gi verdifull innsikt som beriker og supplerer analysen i denne studien. Å undersøke hvordan elever fra forskjellige SØS-bakgrunner bruker og opplever mulighetene et åpent klasseromsklima gir, kan bidra til et nyansert rammeverk for forståelse.

Campbell (2008) presenterer to teorier om hvordan et åpent klasseromsklima kan påvirke elevenes SØS-bakgrunn: den kompenserende og den akselererende effekt.

Den kompensierende hypotesen (Hoskins & Janmaat, 2019, s. 72-73) antyder at et åpent klasseromsklima motvirker ulikheter. Siden elever med lavere SØS-bakgrunn har mindre tilgang til politisk læring hjemme, og de har derfor mer nytte av slike læringsmuligheter når de tilbys i skolen. Ettersom politiske temaer og deltakende aktiviteter ofte er nye for disse elevene, vil de være mer mottakelige for dem. Derimot har elever med høyere SØS-bakgrunn allerede vært aktivt involvert i å utvikle sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger til politisk engasjement gjennom interaksjon med familie, jevnaldrende og media. Derfor vil de nødvendigvis ikke lære mye ekstra fra de mulighetene som tilbys på skolen. Tilgang til et åpent klasseromsklima vil dermed redusere ulikhetene i politisk engasjement, ettersom elever med lav SØS-bakgrunn kan ta igjen det politiske læringsmessige forspranget deres medelever har.

Den akselererende hypotesen (Campbell, 2008) gir en alternativ forklaring, der elever fra høyere SØS-bakgrunn, med foreldre som oftere diskuterer politikk og er politisk engasjerte, kan dra større nytte av politiske læringserfaringer. Disse elevene har allerede et solid fundament av kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier som de kan bygge videre på i et åpent klasseromsklima.

Både Campbell (2008) og Hoskins & Janmaat (2019) konkluderer med at tilgang til et åpent klasseromsklima kan ha en kompensierende effekt, en sosial utjevnende effekt. Dette betyr at elever med lav SØS-bakgrunn har større utbytte av å være en del av et åpent klasseromsklima enn deres medelever med høy SØS-bakgrunn har. Campbell (2008) viser at klasserom med åpne diskusjoner, hvor læreren oppmuntrer elever til å uttrykke egne meninger og delta i debatter, bidrar til politisk engasjement for alle elever, uavhengig av bakgrunn. Hoskins og Janmaat (2019, s. 73) refererer til flere studier som viser kompensierende effekter i flere land. Hoskins et al. (2021) understreker at denne kompensierende effekten også gjelder i de nordiske landene. Maurissen et al. (2018, s. 959) viser til tidligere forskning som konkluderer med at regelmessige klasseromsdiskusjoner fører til økt politisk kunnskap, interesse for politikk, politisk tillit, tro på fremtidig deltakelse, forståelse for konflikt og intensjon om å stemme.

### 3.4. Ytterlige påvirkningsfaktorer på et åpent klasseromsklima

Som nevnt innledningsvis, finnes det flere faktorer som påvirker et åpent klasseromsklima, noe som bekreftes av flere forfattere og studier. Selv om min studie fokuserer på SØS-bakgrunn, kan det være nyttig å belyse hvordan andre faktorer kan samspille med SØS-bakgrunn. Å redegjøre for disse kan bidra til en mer nyansert forståelse av kompleksiteten i elevers opplevelse av klasseromsklima.

ICCS 2022 viser for eksempel at kjønn påvirker elevers opplevelse av klasseromsklimaet, der jenter skårer høyere enn gutter (Storstad et al., 2023, s. 95). Videre viser ICCS 2022 (Storstad et al., 2023, s. 97) at elevenes relasjon til læreren og til skolen også har betydning for deres opplevelse av et åpent klasseromsklima. Tidligere i dette kapitlet har Godø (2014, s. 124) også påvist at språklig bakgrunn også kan ha en påvirkning.

Godø (2014, s. 120) påpeker at sosial status også påvirker klassemiljøet. Elever på ungdomsskolen har en frykt for å skille seg ut, og konsekvensene av å havne utenfor kan være betydelige. Det sosiale hierarkiet styrer mye av dynamikken i klasserommet, inkludert hvem som innehar den sosiale makten (Godø, 2014, s. 120). Dette kan føre til motstand i klasserommet. Ifølge Godø (2014, s. 126) kan guttenes motstand innebære å distansere seg fra å være «flink» eller akademisk interessert, mens jentene kan unngå å delta i diskusjoner dersom de føler at det bryter med sosiale normer (Godø, 2014, s. 125). Samlet sett viser Godø (2014) at elevenes muntlige aktivitet i klasserommet kan være nært knyttet til deres sosiale posisjon, kjønnsroller og deres relasjon til læreren. Kjønnsroller påvirker derfor både hvordan og hvor mye elever tør å bidra muntlig, og dette kan variere avhengig av deres behov og forventninger i klasserommet.

## 4. Metode

I dette kapittelet presenteres og begrunnes de metodene som er benyttet for studien, med fokus på å gi en grundig redegjørelse av forskningsprosessen. Hensikten med metodekapittelet er å skape en forståelse av hvordan undersøkelsen er gjennomført og de overveielserne som er gjort for å sikre gyldighet, pålitelighet og overførbarhet i funnene.

Kapittelet innledes med en gjennomgang av metodevalget, der jeg forklarer hvorfor en kvalitativ casestudie ble ansett som mest hensiktsmessig for å utforske elevers opplevelse av klasseromsklima på bakgrunn av deres SØS-bakgrunn. Deretter følger en detaljert beskrivelse av datainnsamlingen, som dekker både rekrutteringsprosessen og selve intervjuprosessen. Videre vil jeg beskrive analyseprosessen og de metodiske tilnærmingene til datafortolkning. Kapittelet avsluttes med en refleksjon rundt etiske vurderinger og sentrale utfordringer og begrensninger ved studien.

### 4.1. Valg av metode

For å undersøke hvordan elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn opplever klasseromsklima i samfunnsfag, er det nødvendig å bruke forskningsmetoder som fanger opp elevenes individuelle og subjektive opplevelser. Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ casestudie fordi denne metoden muliggjør en detaljert og kontekstuell forståelse av hvordan SØS-bakgrunn kan påvirke klasseromsklima. Casestudier, som først ble etablert som en metode innenfor kvalitativ forskning på slutten av 1980-tallet av blant annet Yin (1984) og Stake (1995), brukes i min studie som en selvstendig kvalitativ metode. Likevel har jeg benyttet meg av kvantitative data (litteraturgjennomgang) for å støtte analysen og forståelsen av historiske data, noe Merriam (2009, s. 39) påpeker som vanlig i casestudier. Denne informasjonen har vært nødvendig, spesielt for utformingen av intervjuguiden.

Merriam (2009, s. 40) definerer casestudie som en grundig beskrivelse og analyse av et avgrenset system. Perspektivene på casestudier varierer (Merriam, 2009, s.40), og i min studie støtter jeg meg til Stake (1995, s. 3) sin forståelse av *instrumental casestudie*. Stake skiller mellom «intrinsic» og «instrumental» casestudie (Stake, 1995, s. 3). En intrinsic casestudie fokuserer på en spesifikk case for dens egen del, fordi den er unik og ikke nødvendigvis representativt for et bredere fenomen. Derimot brukes en instrumental casestudie til å forstå noe større ved hjelp av en spesifikk case (Stake, 1995, s. 3). I min studie er formålet å få

innsikt i hvordan SØS-bakgrunn kan påvirke elevers opplevelse av klasseromsklima, hvor jeg bruker elevers erfaringer for å forsøke å belyse dette større fenomenet.

Caestudier består ofte av flere forskningsmetoder for å få en dypere innsikt i casen. I denne studien har jeg valgt å utføre samtalebaserte dybdeintervjuer med fem elever i et klasserom. Intervjuene gir en mulighet til å utforske elevers egne opplevelser og oppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 174). En observasjonsmetode kunne også ha vært verdifullt som supplement til intervjuene for å gi ytterligere kontekst og innblikk, men dette lot seg ikke gjøre innenfor tidsrammen. En annen begrensning ved studiet er utvalget; dybdeintervjuer med fem elever kan ikke gi et fullt representativt bilde for problemstillingen, og generaliserbarheten blir derfor begrenset. Likevel gir casestudien verdifull innsikt i hvordan SØS-bakgrunn kan påvirke elevenes opplevelse av klasseromsklima i samfunnsfag.

## 4.2. Datainnsamling

### 4.2.1. Rekrutteringsprosess

Rekrutteringsprosessen for informanter til denne studien har vært en sentral del av datainnsamlingen, og den har også utgjort en mulig begrensning, både på grunn av den tidskrevende prosessen og den potensielt begrensede utvalgsstørrelsen. Jeg vil komme tilbake til dette når jeg diskuterer utfordringene ved datainnsamlingen. I min forskning har fokuset vært på hvordan SØS-forskjeller påvirker klasseromsklima. Derfor var det avgjørende å intervjuer elever fra en skole med et bredt spekter av SØS-bakgrunner, for å kunne hente frem de mest relevante perspektivene. Denne prosessen strakte seg over cirka tre måneder.

Rekrutteringen av informanter startet med at jeg sendte en e-post til rektorer eller sekretærer ved syv forskjellige ungdomsskoler i Oslo øst. Skolene ble valgt ut basert på de sosiodemografiske kjennetegnene i områdene de ligger i, da Oslo øst har en større variasjon i SØS-bakgrunn enn Oslo vest (Fløtten et al., 2023). Jeg mottok svar fra to skoler som uttrykte interesse og ville undersøke mulighetene videre med samfunnsfaglærere. Da jeg ikke hørte noe mer fra dem, fulgte jeg opp med en telefonsamtale til alle syv skolene. Her fikk jeg ulik respons; fire av skolene var ikke interesserte, mens tre skulle høre videre. En samfunnsfaglærer tok kontakt og mente at prosjektet var relevant, men ønsket ikke å delta, da temaet kunne være sensitivt for hennes elever på grunn av store forskjeller i klasserommet.

Jeg kom til slutt i kontakt med en samfunnsfagslærer på 10. trinn i mai. På dette tidspunktet hadde jeg allerede besluttet å utsette masteroppgaven til høst. Jeg vurderte å vente med intervjuene til da, for å kunne gjennomføre en mer grundig casestudie. Men jeg valgte å gjennomføre intervjuene med denne klassen ettersom læreren var positiv til prosjektet og rekrutteringsprosessen allerede hadde vært tidskrevende. Etter å ha presentert prosjektet for elevene med samtykkeskjema (se vedlegg 2) og informasjonsskriv (se vedlegg 3), viste syv elever interesse for å delta. Jeg innhentet samtykke fra deres foreldre. På grunn av eksamensperioden og aktivitetsdager i mai og juni, fikk jeg imidlertid ikke gjennomført alle syv intervjuer, men jeg rakk å intervju fem elever. Jeg vurderte det som viktigere å utføre dybdeintervjuer med fem elever som kunne strekke seg over lengre tid, enn å utføre flest mulig intervjuer, da dette ville gi mer innsikt og detaljerte svar som er nødvendig for å besvare problemstillingen grundig.

#### **4.2.2. Utvalg av informanter**

Et formålstjenlig utvalg, slik det defineres av Blikstad-Balas & Dalland (2021, s. 41) innebærer at informantene velges ut fra kriterier som er relevante for den aktuelle studien. I min studie er kriteriene for utvalg 10. klasse-elever med varierende SØS-bakgrunn. Elever på 10. trinn ble valgt fordi deres kunnskapsnivå og forståelse generelt er høyere enn på de lavere trinnene. Selv om spørsmålene mine er basert på ICCS-undersøkelsens spørsmål som ble brukt på 9. trinn, valgte jeg 10. trinn fordi sannsynligheten for at disse elevene har praktisert deliberasjon og diskusjon er høyere enn det for elever på 9. trinn. Jeg antok at 10. klasse-elever ville gi mer relevante svar.

Når det gjelder SØS-bakgrunn, er det mer komplisert å identifisere og velge ut elever, ettersom disse opplysningene er konfidensielle og først blir avdekket under intervjuene. Derfor har det vært viktig for meg å finne en klasse på en heterogen skole, der det er stor sannsynlighet for et bredt spekter av SØS-bakgrunner. Planen var å intervju flest mulig, og deretter velge ut fem informanter med variasjon i SØS. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) påpeker at en forsker bør intervju så mange som trengs for å få den nødvendige informasjonen. Selv om jeg bare rakk å intervju fem elever, viste det seg at disse representerte et bredt spekter av SØS-bakgrunn, noe som jeg vurderte som tilstrekkelig for analysen.

Tabell 1 gir en oversikt over relevante egenskaper ved de fem deltakerne som er representanter for casen min. Pseudonymer er brukt for å ivareta anonymiteten til deltakerne. SØS-bakgrunn er vurdert i henhold til ICCS (Fjeldstad et al., 2010) sin måling av SØS, som omfatter foreldres utdanningsnivå, foreldres yrke og antall bøker hjemme. Tabellen viser hvordan disse faktorene er kategorisert som høy, middels eller lav SØS-bakgrunn.

*Tabell 1: oversikt over informanter*

Navn	Alder	Foreldres utdanning	Foreldres yrke	Ant. bøker	Sosioøkonomisk bakgrunn (SØS)
Tomas	15	Universitet	Akademiker	Ca. 500	Høy
Nora	16	Grunnskole	Ufaglært arbeider	Ca. 0-10	Lav
Robin	15	Videregående	Musiker	Ca. 100	Middels
Sara	15	Universitet	Akademiker/ sosialarbeider	Ca. 300	Høy
Jakob	16	Universitet	Administrativt arbeid	Ca. 200	Middels/høy

### 4.2.3. Intervjuprosess

En intervjuguide ble utarbeidet tidlig i prosessen. Jeg valgte å utarbeide en semistrukturert intervjuguide, noe som ga meg en fast ramme samt som det åpnet for at intervjuet kunne utvikle seg naturlig utenfor guiden. Formålet med intervjuguiden var å belyse problemstillingen gjennom forskningsspørsmål som operasjonaliserer den (Svenkerud, 2021, s. 91). Intervjuguiden ble delt inn i to hovedtemaer: elevenes SØS-bakgrunn og deres opplevelse av klasseromsklimaet. Jeg tok, som nevnt, utgangspunkt i ICCS-undersøkelsens definisjon av SØS-bakgrunn for å utvikle spørsmål som kan identifisere informantenes SØS. Når det gjaldt spørsmål om klasseromsklima, operasjonaliserte jeg ICCS sine seks spørsmål som måler et åpent klasseromsklima (Storstad, 2023, s. 132). Spørsmålene var opprinnelig tiltenkt kvantitative undersøkelser med svaralternativene: Aldri, Sjelden, Av og Til og Ofte, men jeg tilpasset dem for kvalitativt intervju, slik at samtalen kunne utdype temaene. Jeg valgte å basere spørsmålene mine på ICCS sin forskning ettersom deres forskning på sammenhengen mellom SØS og klasseromsklima over flere år styrker relevansen og validiteten til min forskning.



Intervjuene ble gjennomført i et grupperom på skolen, et bevisst valg med tanke på betydningen av fysiske omgivelser. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s. 129) kan slike ikke-menneskelige faktorer påvirke atmosfæren under et intervju. Klassens lærer og jeg kom frem til å ta elevene ut av en undervisningstime, slik at de ikke gikk glipp av friminutt, noe elevene setter høyere enn fag. Det var også avgjørende at intervjuene fant sted i skoletiden og på skolen, ettersom skolen er elevenes kjente miljø. Som Kvale og Brinkmann (2021, s. 129) påpeker, kan et kjent territorium som dette påvirke intervjupersonens atferd og gjøre dem mer komfortable under intervjuet.

Hvordan jeg fremsto i de første minuttene var avgjørende for hvordan resten av intervjuet utviklet seg (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 160). Intervjupersonen danner seg raskt et inntrykk av meg som intervjuer, noe som påvirker deres villighet til å åpne seg. Av den grunn var det viktig å skape en avslappet atmosfære fra start. Jeg møtte intervjupersonene med et smil, forklarte prosjektets formål og informerte om at jeg kom til å ta lydopptak som ville bli slettet når prosjektet var fullført. I tillegg var jeg nøye med språkbruken min for å sikre at spørsmålene passet til alderen og forståelsesnivået deres. Kvale og Brinkmann (2021, s. 175) understreker betydningen av å stille klare, korte spørsmål og unngå flere spørsmål om gangen for å sikre god kommunikasjon. For eksempel unngikk jeg å bruke begrepet «klasseromsklima», da elevene trolig ikke kjente til dette uttrykket. I stedet brukte jeg ord som «ytringsrom», og for å sikre enda bedre forståelse brukte jeg «når dere diskuterer og ytrer dere i klasserommet».

For å sikre at intervjuene fungerte som en dialog, tok jeg lydopptak av dem. Kvale og Brinkmann (2021, s. 205) påpeker viktigheten av å fokusere på intervjuets emne og dynamikk. Jeg brukte appen «nettskjema-diktafon» for opptakene, godkjent av SIKT for innsamling av konfidensiell data. Hvert intervju varte mellom 40 og 50 minutter.

## 4.3. Analyseprosessen

### 4.3.1. Transkribering

Transkribering innebærer å omforme muntlig tale til skriftlig form, slik at materialet blir bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). I denne studien, som utforsker elevenes opplevelser av klasseromsklima, har jeg valgt å fokusere på en detaljert språklig analyse. Målet er å belyse problemstillingen, samt å undersøke hvordan språkformer og strukturer påvirker kommunikasjonen. Jeg har derfor prioritert innholdet i det elevene sier og deres spesifikke språkbruk, fremfor detaljer som pauser og talehastighet.

### 4.3.2. Analysestrategi

Analyse foregår kontinuerlig gjennom forskningsprosessen (Stake, 1995, s. 71) og innebærer å dele opp data i mindre biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 219). Forskeren begynner analysen allerede under datainnsamlingen ved å identifisere mønstre og sammenhenger. Kvale og Brinkmann (2021, s. 226) understreker at den vanligste formen for dataanalyse er koding av intervjuuttalelser for å få oversikt over tekstmaterialet og avdekke sammenhenger. I de fleste casestudier presenteres både kategoriserte, kodede data og direkte tolkninger (Stake, 1995, s. 29).

I min studie har jeg kategorisert kodede data, hvor relevante variabler ble oppdaget under intervjuprosessen. Tabell 2 på neste side illustrerer hvordan variablene er kategorisert, med noen eksempler av utsagn fra elevene for å vise fremgangsmåten. Under intervjuene oppdaget jeg at sosial status, til tross for at det ikke var en del av studiens opprinnelige formål, viste seg å være en relevant faktor i elevenes opplevelse av klasseromsklimaet.

Kvale & Brinkmann (2021, s. 227) understreker at analyse i kvalitativ forskning ofte innebærer en fleksibel prosess der forskeren må være åpen for nye innsikter som oppstår underveis. Gjennom intervjuene ble det tydelig at sosial status kunne påvirke elevenes uttrykksmåter og deltakelse, noe som bidrar til å nyansere forståelsen av klasseromsklimaet. Derfor blir sosial status inkludert som en sekundær variabel som gir en dypere kontekst til oppgavens problemstilling og styrker helheten i analysen.

Tabell 2: Kodeskjema av intervjuene (categorical aggregation)

Koder/variabler	Eksempler fra intervjuene				
	Tomas (Høy SØS)	Nora (Lav SØS)	Robin (Middels SØS)	Sara (Høy SØS)	Jakob (Middels/høy SØS)
Elevdeltakelse		«det er bare de samme som er aktive i timen»			«det er alltid de samme som deltar, ca. 5-10 elever»
Meningsdannelse/ meningsutveksling			«de gangene vi har diskusjoner vil hun at vi skal bygge på det hverandre sier...»		
Kontroversielle temaer/ samfunnsaktuelle spørsmål	«Hvis det er en dagsaktuell sak i media, kan det bli tatt opp av enten læreren eller oss...»				«noen misforstod litt og kom med en ganske kontroversiell mening...»
Debatt om mobilfri skole		«vi måtte diskutere i klassen om mobilfri skole var bra...»		«Vi diskuterte om mobilfri skole var bra, og da måtte vi enten være for eller imot...»	
Lærerens rolle i å fremme et åpent klasseroms-klima	«respektet hverandre ved å ikke avbryte, rekke opp hånda...»		«noen ganger bare peker hun ut folk»		«hun blir veldig glad når vi diskuterer imot henne...»
Lærerens objektivitet/ påvirkning		«hun presenterer begge sider men det er veldig tydelig hva hun mener om en sak...»		«hun er jo en person med sterke meninger så man skjønner ofte hvilken side hun er på...»	
Elevenes bruk av fagbegreper	«dialogisk undervisning, rasjonell argumentasjon»			«dialogisk undervisning»	
Sosial status		«guttene snakker mest»			«de som alltid deltar har alltid noe smart å si...»

Stake (1995, s. 74) skiller mellom to tilnærminger i casestudier: *categorical aggregation* og *direct interpretation*. Categorical aggregation innebærer å gjennomgå alle intervjuene og notere seg når bestemte temaer eller fenomener gjentar seg. Etter hvert begynner forskeren å se mønstre som er sentrale for analysen. Dette handler om å kategorisere data som representerer casen. Direct interpretation, derimot, betyr at forskeren tolker hver enkelt

hendelse eller utsagn direkte, uten å samle dem i kategorier. Her handler det om å gå i dybden på spesifikke tilfeller for å forstå deres betydning.

I min casestudie benytter jeg en kombinasjon av begge tilnærminger. Når jeg identifiserer fellestrekk mellom elevenes opplevelser, bruker jeg *categorical aggregation*. Her har jeg kategorisert data om elevenes beskrivelser av elevdeltakelse, meningsdannelse, kontroversielle temaer, lærerens fokus på muntlig aktivitet og diskusjon, samt sammenlignet deres språkbruk og refleksjoner om sosial status. I tillegg benytter jeg meg av *direct interpretation* når jeg analyserer enkeltelevens unike opplevelser, noe som kan gi en dypere innsikt i hvordan deres SØS-bakgrunn påvirker deres opplevelse av klasseromsklimaet.

Begge disse tilnærmingene er induktive ved at de bygger teorier ut fra dataene som er samlet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 224). Dette er i tråd med Stakes vektlegging av å utlede mening direkte fra casestudiedata, som er typisk for induktiv metode.

#### 4.4. Ethiske vurderinger

Kvale og Brinkmann (2021, s. 102) presenter fire etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle.

##### 4.4.1. Informert samtykke og konfidensialitet

Forskningsdeltakerne ble informert om studiens formål, spørsmålene som ville bli stilt, samt mulige risikoer og fordeler ved å delta. Før dette sendte jeg et tilpasset infoskriv til både foreldre (se vedlegg 2) og elever (se vedlegg 3), samt intervjuguiden (se vedlegg 1) til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT), for nødvendig godkjenning. Informert samtykke ble innhentet fra både elever og deres foresatte, og de ble informert om at deltakelse var frivillig og at de kunne trekke seg uten konsekvenser.

Pseudonymer er brukt i oppgaven for å ivareta anonymiteten til elevene, og alle opptak og transkriberinger vil bli slettet etter prosjektets avslutning i samsvar med forskningsetiske retningslinjer.

##### 4.4.2. Konsekvenser ved å delta

Ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s. 107) bør en forsker vurdere både mulige skader og fordeler for deltakerne, der mulige fordeler bør veie tyngst. I min forskning kan en mulig

skade være at elevene kan oppleve ubehag ved å diskutere sin SØS-bakgrunn eller få personlig informasjon eksponert. Jeg informerte derfor elevene på forhånd om at disse temaene ville bli berørt. Det er også risiko for stigmatisering, da SØS-forskjeller kan påvirke hvordan elever ser på seg selv og andre. For å redusere denne risikoen har jeg ivaretatt anonymitet, og ingen kan knyttes til sine utsagn. Videre kan utsagn om læreren påvirke relasjonen mellom lærer og elev, men jeg har forsikret elevene om at læreren ikke vil få tilgang til spesifikke utsagn fra intervjuene. Derfor vurderer jeg at det ikke vil medføre negative konsekvenser for deltakerne å delta.

Fordelene ved deltakelse inkluderer at elevene får muligheten til å reflektere over hvordan SØS-forskjeller påvirker klasseromsklimaet. Dette kan øke bevisstheten og bidra til en mer inkluderende holdning i fremtidige klasser, samt forbedre samarbeidet og interaksjonen mellom elevene. Bevisstgjøringen kan også fremme forståelsen av samfunnsstrukturer og demokratisk deltakelse.

#### **4.4.3. Forskerens rolle**

Kvale og Brinkmann (2021, s. 108) understreker at forskerens integritet og profesjonalitet er avgjørende for forskningens kvalitet. Som forsker har jeg vært bevisst på å opprettholde en profesjonell distanse samt som jeg har vist empati og respekt for deltakerne. Denne balansen har vært avgjørende for at resultatene nøyaktig reflekterer deltakernes perspektiver og dermed sikrer forskningens kvalitet.

### **4.5. Metodologiske utfordringer og begrensninger**

I dette delkapittelet vil jeg reflektere over metodologiske utfordringer og begrensninger, med særlig fokus på utvalgsstørrelse, datainnsamling og eventuelle utfordringer som oppstod underveis. Jeg diskuterer også studiens representativitet og generaliserbarhet.

#### **4.5.1 Utvalgsstørrelse**

Rekrutteringsprosessen tok lengre tid enn forventet, noe som resulterte i færre intervjuer enn ønsket. Et annet hinder var studiens tema, som gjorde deltakerutvelgelsen utfordrende. Jeg ønsket å intervju elever med ulik SØS-bakgrunn, noe som måtte avdekkes under intervjuene etter samtykke. Ifølge etiske retningslinjer kan denne informasjonen ikke innhentes på

forhånd, noe kunne skapt skjevhet i utvalget. For eksempel kunne jeg risikert å kun fått elever med høy SØS-bakgrunn, uten representasjoner fra lavere SØS-grupper.

Selv om utvalget viser et mangfold av SØS-bakgrunn, kan det ikke anses som fullt representativt. Utvalget er basert på frivillighet og tilgjengelighet, noe som kan føre til underrepresentasjon av enkelte grupper. Likevel kan det argumenteres for at utvalget er representativt for den klassen jeg studerer, ettersom det dekker et variert spekter av SØS-bakgrunn.

Casestudier som fokuserer på en spesifikk case, i mitt tilfelle et klasserom, er nødvendigvis ikke egnet for generalisering. Ifølge Stake (1995, s. 8-9) er formålet med casestudier å spesialisere snarere enn å generalisere, da forskeren dykker dypt inn i en enkelt case for å forstå dens unike egenskaper. Samtidig kan en case gi innsikt som kan overføres til lignende situasjoner, og i min studie kan den bidra til å bekrefte eller avkrefte sammenhenger mellom SØS og klasseromsklima.

En liten utvalgsstørrelse gjør det også vanskelig å trekke generaliserbare kausale konklusjoner. De metodologiske utfordringene stammer også fra det faktum at flere faktorer kan være involvert i de fenomenene jeg undersøker. I casestudier er det ofte vanskelig å fastslå hvilke faktorer som har størst påvirkning, ettersom flere sammenhengende fenomener kan spille inn. Formålet med min casestudie er å undersøke hvordan fem elevers SØS-bakgrunn påvirker klasseromsklimaet i samfunnsfag.

#### **4.5.2. Datainnsamling**

Det var flere utfordringer ved datainnsamlingen. Rekrutteringsprosessen tok lenger tid enn forventet, da få skoler viste interesse. Dette kan ha flere årsaker; én lærer nevnte at temaet kunne være sårbart for hennes elever, mens andre skoler ikke oppga noen spesifikk grunn. Heldigvis fant jeg en klasse som ønsket å delta, men det var utfordrende å finne passende tidspunkter på grunn av eksamensperioden. Eksamensstresset kan ha påvirket elevenes engasjement og åpenhet under intervjuene, noe som igjen kan ha hatt innvirkning på funnene mine.

Siden SØS-bakgrunn kan anses som et emosjonelt krevende tema, kan enkelte elever ha vært mindre villige til å delta, noe som kan ha skapt en skjevhet i utvalget. Hadde jeg intervjuet flere elever med lavere SØS-bakgrunn, kunne funnene mine muligens vært annerledes.

#### **4.5.3. Validitet og reliabilitet**

Det er avgjørende å vurdere validitet og reliabilitet for å sikre kvaliteten på studien (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). Validitet handler om at forskningen skal være gyldig og måle det den har hensikt til (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 176). Stake (1995, s. 108) understreker også viktigheten av validering i casestudier, der forskeren har et etiske ansvar for å minimere feilrepresentasjoner. I casestudier er valideringsprosessen knyttet til å samle flere data for å bekrefte eller utfordre tidligere antakelser (Stake, 1995, s. 110). Formålet er ikke bare å kartlegge, men å forstå og tolke betydningen av funnene.

Triangulering kan styrke validiteten ved å kombinere ulike datakilder eller metoder (Stake, 1995, s. 113). I min studie har jeg brukt både kvalitative data fra intervjuene og kvantitative data fra ICCS-forskningen som presenteres i litteraturgjennomgangen. Ved å sammenligne elevenes opplevelser med større datamengder fra ICCS, kan jeg identifisere mønstre eller ulikheter som gir innsikt i hvordan SØS-forskjeller påvirker klasseromsklima, og dermed styrke validiteten.

Reliabilitet handler om å oppnå pålitelige resultater som kan reproduseres (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 276). For å sikre reliabilitet i intervjuene har jeg vært bevisst på spørsmålsstillingen, som Kvale og Brinkmann (2021, s. 201) anbefaler. Jeg har brukt ledende spørsmål for å verifisere intervjupersonenes svar og mine fortolkninger, for eksempel ved å be om konkrete eksempler etter generelle svar.

Kategorisering av intervjuene kan også styrke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 175). Ved å gruppere svarene systematisk i kategorier, blir analysen mer reproduserbar, og andre forskere kan følge samme kategorisering og komme frem til lignende resultater. Dette kan motvirke subjektivitet ved at tolkningene blir mer strukturerte (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 176). Samtidig advarer forfatterne (2021, s. 176) mot at for stort fokus på reliabilitet kan hemme kreativ tenking og variasjon. Derfor har jeg valgt å kombinere kategorisering med spontane tolkninger utenfor kodingens rammer.

## 5. Funn, analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funnene fra intervjuene gjennom en tematisk analyse, der både analyse og drøfting veves sammen for å skape en helhetlig fremstilling. Kapittelet er strukturert rundt sentrale temaer som kom frem under intervjuene; elevdeltakelse, meningsdannelse og meningsutveksling, elevenes engasjement rundt kontroversielle spørsmål, og lærerens rolle i å skape et åpent klasseromsklima. I tillegg inkluderer jeg et eksempel fra en faglig orientert debatt om mobilfri skole. Sosial status, som viste seg som en gjennomgående påvirkningsfaktor, vil bli drøftet gjennom kapittelet. Til slutt vil jeg avrunde med noen refleksjoner og konklusjoner.

Ved å kombinere funn, analyse og drøfting i ett kapittel kan jeg gi en mer helhetlig og sammenhengende fremstilling av elevenes erfaringer og perspektiver, samt å knytte dem direkte til relevant teori.

Det er viktig å understreke at denne studien ikke søker å avdekke kausale sammenhenger, som også er utenfor casestudiens formål. Ved å intervjuer fem elever har jeg sett etter mulige mønstre mellom deres SØS-bakgrunn og opplevelsen av et åpent klasseromsklima. Funnene mine viser at det finnes flere faktorer som påvirker elevenes deltakelse, og enkelte elever har også uttrykt at andre forhold spiller inn. Når jeg diskuterer SØS som en påvirkningsfaktor i dette kapittelet, vil deres SØS-bakgrunn ikke tolkes som en utelukkende årsak, men heller som en mulig innflytelse på deres opplevelse av klasseromsklimaet.

### 5.1. Elevdeltakelse i klasserommet

Intervjuene viser et klasserom der muntlig deltakelse er konsentrert rundt en liten gruppe på 5-10 av 32 elever. Tomas, Nora og Jakob påpeker at det stort sett er de samme personene som tar ordet, mens Sara og Robin fremhever at enkelte dominerer diskusjonene. Dette illustrerer en tydelig asymmetri i deltakelsen, der det er en fast gruppe som dominerer diskusjonene, mens majoriteten av elevene forblir passive.

Basert på intervjuene fikk jeg inntrykk at av Tomas, Sara og Robin deltok aktivt. Alle tre brukte pronomenene «jeg» og «vi» når de beskrev deltakelsen, noe som indikerer en personlig tilknytning i klasseromsdiskusjonene. Jakob ga et annet inntrykk; han kunne delta, men uttrykte seg mer distansert ved å si «klassen diskuterer» eller «folk i klassen». Dette kan tyde



på at han opplever deltakelsen som mindre relevant for seg selv. Nora, derimot, virker mindre engasjert i klasseromsdeltakelsen, med unntak av emner som interesserer henne. Dette blir tydelig når hun sier: «jeg liker når vi har om rasisme også. Da pleier jeg å diskutere i timen». Ved spørsmål om lærerens påvirkning, sier hun også: «jeg følger ikke så mye med i timene».

Ingen av deltakerne nevner SØS-bakgrunn som en direkte faktor for deltakelse, men det kan tolkes indirekte gjennom forklaringer på hvorfor enkelte velger å holde tilbake. Jakob påpeker at elevenes evne til å delta i diskusjoner ofte avhenger av å ha «noe smart å si»: «de som alltid deltar har ofte noe smart å si, føler at det er viktig i klassen». Tomas beskriver en usikkerhet blant elever om å virke «dumme» eller bli «hengt ut» dersom de formulerer seg feil. Han forklarer:

Noen av dem er nok litt redde for hva andre kan tenke. Men tror det også handler om at de bare ikke tør å snakke generelt, litt redd for å si feil eller noe rart selv om det egentlig ikke er rart. Tror også at noen er litt redde for å virke dumme, hvis de ordlegger og formulerer seg litt feil.

Videre beskriver Sara hvordan klassen til tider kan utvikle en «dårlig stemning» dersom noen kritiserer eller kommenterer andres bidrag. Hun gir et eksempel: «Hvis noen stiller et spørsmål så kan det hende at noen sier at det var et dumt spørsmål, også kan det bli dårlig stemning». Slike situasjoner ser ut til å føre til at elever trekker seg tilbake for å unngå negativ oppmerksomhet. Sara påpeker at: «når man ser at andre blir pirka på vil man ikke sette seg selv i samme situasjon».

Denne tilbakeholdenheten kan forstås gjennom Bourdieus (1977) teori om symbolsk vold. I klasserommet ser det ut til at språket og de dominerende kulturelle kodene fungerer som usynlige normer, og elever uten den «rette» habitusen kan føle seg usikre og underlegne. Tomas og Jakob sine utsagn kan gi et inntrykk av at klassemiljøet verdsetter en bestemt språkføring og kulturell kompetanse som elever fra lavere SØS-bakgrunn kanskje ikke har tilgang til. Utsagnene eksemplifiserer også verdien av kulturell kapital, der den legitime uttrykksmåten i klassen blir til symbolsk kapital (Danielsen, 1999). De med «riktig» språk og «rett» habitus får sosial anerkjennelse, mens de uten denne kapitalen holder seg i bakgrunnen.

I tillegg peker Godø (2014) på at elever med lav SØS-bakgrunn ofte er mer utsatt for sosial miskjennelse grunnet manglende kjennskap med klasserommets normer og kulturelle koder,

som samsvarer med Burdieus forståelse av symbolsk kapital. Dette kan føre til at disse elevene vegrer seg for å delta aktivt i diskusjoner, av frykt for å si noe feil eller utsettelse for latterliggjøring. Nora, som har lav SØS-bakgrunn, uttrykker i intervjuet at hun ikke følger så mye med i timen. Godø (2014) gir et eksempel på hvordan jenter med lav SØS og minoritetsbakgrunn kan vise motstand ved å distansere seg fra læringsaktiviteten. Noras passivitet kan ses som en refleksjon av dette, der hun gjennom sin tilbaketrukne holdning kanskje uttrykker motstand mot den kulturelle kapitalen som verdsettes i klasserommet.

Sara påpeker imidlertidlig at læreren har blitt mer oppmerksom på å regulere kommentarer for å skape et trygt miljø: «hun har blitt veldig streng på nedlatende kommentarer. Så det har blitt mye bedre nå». Dette tyder på at lærerens aktive rolle er viktig for å fremme et åpent klasseromsklima der elevene føler seg trygge nok til å delta. Denne tryggheten kan være avgjørende for elevenes vilje til å engasjere seg i diskusjoner, til tross for sosiale og kulturelle barrierer. Jeg vil drøfte lærerens betydning nærmere senere i kapittelet.

Sara understreker også at deltakelsen for enkelte elever virker mer instrumentelt motivert enn som en naturlig del av læringsprosessen. Hun beskriver det slik: «noen som aldri deltar kan delta en gang iblant for å få opp karakteren». Dette eksempelet belyser et potensielt problem der deltakelse blir et middel for å oppnå en ytre belønning, fremfor å utvikle en genuin interesse for faget og en dypere forståelse av læringen. Fra et Bourdieusk perspektiv kan en slik instrumentell tilnærming forstås som et uttrykk for symbolsk vold. Når læreren fokuserer på karakterer og prestasjoner, formes elevenes læringsatferd i retning av ytre belønninger fremfor indre motivasjon, noe som kan begrense læringens dybde. Dette resonnerer med Aarseths (2014) beskrivelse av hvordan foreldre i den økonomiske middelklassen ofte legger vekt på konkurranse, struktur og prestasjoner. Elever fra denne gruppen kan derfor lettere bli motivert av ytre mål. I kontrast fremhever foreldre i kulturmiddelklassen (Aarseth, 2014) viktigheten av barns egne interesse og engasjement, og oppmuntrer til læring for læringens egen verdi.

Sett i lys av dette, kan foreldre fra kulturmiddelklassen sies å ha en fordel når det gjelder å fremme læringsglede hos sine barn. Elever som opplever en indre drivkraft i sitt faglige engasjement, kan lettere opprettholde en dypere tilknytning til faget, noe som styrker deres kritiske tenkning og forståelse. Som Saras observasjon antyder, kan den instrumentelle deltakelsen som motiveres av ytre belønninger, bidra til en overfladisk læringsprosess. Elever

uten kulturmiddelklassens habitus kan derfor ha færre forutsetninger for å utvikle et varig og dypt læringsengasjement, noe som videre kan bidra til reproduksjon av ulikhet.

Før jeg går videre inn på hva deltakelsen i klasserommet innebærer, er det relevant å påpeke at deltakelsen ikke utelukkende kan forklares med elevenes SØS, selv om dette er hovedfokus i oppgaven. Elevdeltakelsen kan også være påvirket av personlighetstrekk, noe både Tomas og Nora fremhever. Nora forklarer: «noen er sjenerte og derfor snakker de ikke i timen» mens Tomas sier: «... eller så er de som ikke deltar bare mer introverte». I tillegg kan deltakelsen være preget av den sosiale dynamikken rundt hvem som har sosial makt i klassen, som jeg vil komme tilbake til.

## 5.2. Diskusjoner og meningsdannelse

I de påfølgende delene av dette kapittelet vil elevdeltakelsen i klasserommet bli undersøkt, med særlig vekt på diskusjoner og deliberasjoner i klasserommet. Alle fem elever som ble intervjuet beskriver læreren som aktiv pådriver for et læringsmiljø der muntlig aktivitet, kritisk tenkning og argumentasjon står sentralt. De gir innsikt i hvordan læreren bidrar til å fremme deres evne til meningsdannelse, samt som hun forsøker å skape et åpent klasseromsklima som oppmuntrer til refleksjon og respekt for ulike meninger. Hvordan disse prosessene påvirker elevenes opplevelse av et åpent klasseromsklima, vil bli analysert og drøftet videre i dette delkapittelet.

### 5.2.1. Elevenes forståelse av «dialogisk undervisning»

Som et eksempel på lærerens forsøk på å skape dialog i klasserommet, beskriver Tomas og Sara en undervisningsform de kaller «dialogisk undervisning», et fagbegrep som kan reflektere deres lingvistiske kapital (Bourdieu, 1977) og faglig forståelse. Tomas forklarer det slik: «det går ut på at vi skal diskutere i timen. Og respektere hverandre ved å ikke avbryte, rekke opp hånda og ha samtaler i klassen». Sara utdyper med: «målet er å få til en diskusjon i klasserommet». Deres beskrivelser viser en tydelig forståelse av både normene og hensikten bak dialogbasert undervisning, noe som kan tyde på en viss refleksjon og trygghet i språket. Denne faglige og språklige bevisstheten står i kontrast til de øvrige elevene, som sier at de ikke er kjent med begrepet «dialogisk undervisning». Tomas, som ble intervjuet først, tok opp begrepet selv, og jeg spurte resten av deltakerne om de hadde kjennskap til det dersom de ikke nevnte det selv. Sara, som ble intervjuet som den tredje, tok også opp begrepet tidlig.

Denne forskjellen kan belyse Bourdieus konsept om kulturell kapital (1977), der Tomas og Sara viser en språkbevissthet og faglig interesse som kan være knyttet til deres SØS-bakgrunn, der begge har foreldre med en akademisk utdanning. Dette kan være med på å forklare hvorfor de både forstår og bruker begrepet «dialogisk undervisning» på en bevisst måte; de opplever større trygghet i å delta aktivt, både fordi de har tilegnet seg det språket som verdsettes i klasserommet, og fordi deres kunnskap om fagbegreper gir dem en form for status blant medelever.

Denne språklige tryggheten og forståelsen av fagbegreper kan gi Tomas og Sara en fordel i klasserommet. Begge uttrykker at de deltar i klasseromsdiskusjonen, og Tomas viser sin trygghet i å diskutere på sin egen debattform når han sier: «Jeg skjønner din side, men jeg personlig mener dette». Dette vitner om en modenhet og evne til å håndtere uenighet på en konstruktiv måte. Her kan Tomas sin SØS-bakgrunn ha gitt ham en evne til refleksjon og modenhet i argumentasjon, og man kan tenke seg at han har vært eksponert for diskusjoner om uenighet tidligere.

Videre kan deres kjennskap til begrepet «dialogisk undervisning» også reflektere forskjeller i oppmerksomhet og engasjement i undervisningen, noe som kan ha røtter i deres sosiale bakgrunn og oppdragelse. Ifølge Aarseth (2014) kan både Tomas og Sara betraktes som elever fra kulturmiddelklassen. Deres oppmerksomhet og engasjement i undervisningen, hvor begge sier at læreren stadig bruker begrepet «dialogisk undervisning», mens de øvrige deltakerne ikke kjenner til begrepet, kan indikere at de har hatt et hjemmemiljø som for det første gir dem et språk som samsvarer med skolens verdier, og dermed lettere gjør dem i stand til å både huske og bruke slike fagbegreper. I tillegg kan dette miljøet ha stimulert deres nysgjerrighet og interesse for faglige temaer, samt utviklet deres indre motivasjon og læringsglede. Dette kan bidra til at deres evne til å gjenkjenne og bruke fagbegreper gir dem en fordel i klasserommet.

Dette samsvarer med Bourdieus teori om symbolsk kapital, der bestemt typer språk og kunnskap anerkjennes som verdifulle og legitime. Elever som Tomas og Sara, som allerede behersker disse uttrykksformene, kan oppleve undervisningen som en arena som styrker deres posisjon, mens de som mangler den lingvistiske kapitalen kan føle seg mindre inkludert i dialogen og falle ut. Dette kan videre forsterke en sosial distanse i klasserommet og påvirke hvem som velger å følge med i undervisningen.

### 5.2.2. Meningsdannelse i klasserommet

Flere av deltakerne påpeker at læreren legger vekt på meningsdannelse i klasserommet, som reflekteres hennes forsøk på å danne et åpent klasseromsklima. Tomas forklarer lærerens fokus på at elevene skal kunne uttrykke sine meninger uten frykt for latterliggjøring:

hun kjefter på de som ler fordi det er lov å si feil. Hun får frem at det ikke nødvendigvis er feil om det er en personlig mening. Så hun har gjort det veldig klart at folk kan si det de mener selv om det ikke stemmer for alle. Nå kan ikke andre si noe på det lenger.

Dette bidrar til et støttende læringsmiljø som oppmuntrer elevene til å uttrykke sine egne meninger, uavhengig av hvor godt de passer med flertallet, som McAvoy og Hess (2013) fremhever som viktig. Tomas sitt utsagn om hva dialogisk undervisning innebærer viser også at klassen preges av en mer respektfull diskusjonskultur. Videre nevner både Sara og Nora at læreren stiller åpne spørsmål i klasserommet, som «Hva tenker du om dette?», noe som inviterer elevene til å reflektere og komme med egne synspunkter, snarere enn å lete etter «riktige» svar. På denne måten fremmer læreren deliberative praksiser, som Borgebund og Børhaug (2023) påpeker er essensielt for kritisk og selvstendig tenkning, samt aktiv deltakelse. Elevene får muligheten til å utvikle egne meninger gjennom refleksjon og diskusjon.

Robin beskriver også hvordan læreren oppfordrer elevene til å bygge på hverandres utsagn: «de gangene vi har diskusjoner vil hun at vi skal bygge på det hverandre sier. Og vi har blitt veldig gode på det», noe som bidrar til mer strukturerte og respektfulle diskusjoner. Dette viser en progresjon fra tidligere, da diskusjonene ofte kunne bli preget av krangling og dårlig stemning. Robin sier videre: «hvis vi klarer å argumentere mot hverandre uten å krangle og bli sure, så klarer vi å ha en bra samtale». I dag virker elevene mer komfortable med å uttrykke ulike synspunkter, noe som gir en bedre flyt i samtalene.

Tomas sitt utsagn om læreren som støttespiller til å danne egne synspunkter, spesielt ved å normalisere feil og understreke viktigheten av å uttrykke egne meninger, viser hvordan læreren fremmer et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014). I dette klasserommet oppmuntres meningsutveksling og anerkjennelse av ulike perspektiver. Ved å normalisere feil og anerkjenne ulike synspunkter, som både Tomas og Robin bemerker, reduseres frykten for negative reaksjoner. Dette gir elevene frihet til å uttrykke sine egne meninger, selv når de er i

mindretall. Elevenes utsagn viser en forståelse av at meningsforskjeller er en naturlig del av diskusjonen. Dette er i tråd med Iversens (2014) påstand om at anerkjennelse av motstridende synspunkter er essensielt for å oppnå et vellykket uenighetsfellesskap, som også forutsetter et åpent klasseromsklima (McAvoy & Hess, 2013).

Både Tomas og Robin nevner hvordan læreren har arbeidet for å opprettholde en god tone i diskusjonene, spesielt når det gjelder uenigheter. Dette arbeidet har ifølge Robin gjort elevene mer i stand til å håndtere uenighet konstruktivt, og de har blitt flinkere til å respektere ulike perspektiver uten at det nødvendigvis oppstår konflikt. Samtidig beskriver Jakob at enighet ofte oppnås mot slutten av diskusjonene, men at enkelte elever holder meninger tilbake: «det blir en viss enighet på slutten ofte. Ikke alltid da. (...) Altså det er sikkert noen som er uenige, men de sier ikke alltid ifra. (...) fordi de kanskje ikke gidder å diskutere mer eller ikke helt tør». Dette kan tyde på at enkelte elever opplever et mildt sosialt press til å følge flertallet eller unngå å skille seg ut, som kan begrense implementeringen av uenighetsfellesskap i praksis, til tross for lærerens forsøk om å fremme det. Begrensningen av elevenes meningsdannelse vil bli diskutert videre når jeg analyserer hvordan kontroversielle temaer i klasserommet blir tatt opp.

Det er også relevant å vurdere hvilke demokratisyn klassen ser ut til å være preget av når det gjelder meningsdannelse. Da Jakob ble spurt om læreren oppmuntrer til å danne egne meninger, svarte han: «hun vil at vi skal være ålreite mennesker på en måte, men at vi skal ha egne meninger». Dette kan forstås i lys av et deltakerdemokratisk perspektiv, der lærerens oppmuntring til at elevene skal «ha egne meninger», samt som de skal være «ålreite mennesker», reflekterer en balanse mellom personlig meningsdannelse og hensyn til fellesskapet. Dette er et kjerneprinsipp i deltakerdemokratiet (Solhaug, 2021). Fra et deltakerdemokratisk perspektiv i skolen, skal elevene dannes til å delta aktivt med tanke på fellesskapets beste.

Tomas uttrykte følgende da han ble spurt om hvordan meningsutveksling i klasserommet foregår: «Vi har gått fra å krangle til å diskutere mer sånn som 'jeg skjønner din side, men jeg personlig mener dette'. Vi diskuterer mot hverandre på en mer rasjonell måte nå. Poenget er jo at vi skal få frem argumenter som gir mening». Alt dette peker på et deliberativt demokratisyn, hvor aktiv deltakelse vektlegger rasjonell, åpen og respektfull diskusjon (Habermas, 1995). Dette innebærer at deltakerne i en diskusjon må presentere sine

argumenter på en rasjonell og forståelig måte, noe som Tomas ser ut til å forstå som en viktig del av demokratisk deltakelse.

### 5.2.3. Engasjement rundt samfunnsaktuelle og kontroversielle temaer

Elevene beskriver et bredt spekter av samfunnsrelevante og kontroversielle temaer som diskuteres i klasserommet. McAvoy og Hess (2013) argumenterer for at politiske diskusjoner gir en verdifull mulighet for et åpent klasseromsklima, ved at elever kan utforske problemstillinger og meningsforskjeller. Tomas påpeker at temaer som krig, folkemord og rasisme vekker stort engasjement i klassen. Sara forklarer at diskusjoner om saker som oppleves som viktige for dem, fører til at flere engasjerer seg: «fjorrige samfunnsfagstime diskuterte vi om det er folkemord i Palestina eller ikke. (...) Det var flere som var aktive da fordi den saken er noe de fleste er veldig opptatt av og det er veldig aktuelt nå». Hennes uttalelse tyder på at elevenes interesse for politiske temaer styrkes når emnene har en personlig tilknytning, noe som ytterligere støtter McAvoy og Hess (2013) sitt poeng om at åpne politiske diskusjoner kan være et effektivt middel for elevengasjement og dypere læring.

Tomas sier at læreren ofte setter i gang diskusjoner og lar elevene snakke seg imellom, men at hun stopper debatten dersom den drar ut eller avsporer fra temaet:

Hvis det er en dagsaktuell sak i media, kan det bli tatt opp av enten lærer eller en av oss, så kan vi ha en samtale om det. (...) Hun pleier ofte å starte også lar hun oss diskutere med hverandre. Men noen ganger når diskusjonene bare fortsetter som de ofte gjør, stopper hun dem fordi vi ikke har tid til å bruke hele timen på å diskutere og vi avsporer ofte.

Læreren ser ut til å balansere sin rolle mellom å være en deltaker og en observatør, og gir rom for elevene å utforske ulike synspunkter og utvikle sine egne meninger. Jakob legger til: «Hun ser at folk rekker opp hånda og da prøver hun å la elevene få forklare først, men hvis hun merker at man kanskje må rette på det som blir sagt så er hun med». Når læreren lar elevene diskutere seg imellom, gir hun dem muligheten til å øve på deliberasjon og kollektiv beslutningstaking, noe McAvoy og Hess (2013) ser på som en viktig øvelse i politisk tenkning og handling som demokratiske borgere.

Jakob forteller at det er rom for at elevene selv kan prøve å forklare og klargjøre hverandres meninger: «noen misforstod litt og kom med en ganske kontroversiell mening. Men da prøvde folk å forklare hva den meningene innebærer. (...) det ble ikke dårlig stemning». Dette viser en

respektfull håndtering rundt uenighet, ved at klassens respons ikke er avvisende eller kritiserende, men heller et forsøk på å forstå og forklare hva meningen innebærer, som McAvoy og Hess (2013, s. 44) hevder er et godt grunnlag for et åpent klasseromsklima.

Det er derimot begrensninger som hindrer det åpne klasseromsklimaet. Flere elever beskriver diskusjoner rundt sensitive eller kontroversielle temaer, som hvorvidt Hamas kan betegnes som en terrororganisasjon, noe som viser elevenes interesse for komplekse spørsmål der moralske og politiske vurderinger spiller inn. For eksempel forklarer Robin:

Vi har diskutert Israel og Palestina mye og det ble en stor diskusjon om Hamas er terrorister og om det er folkemord. (...) Læreren spurte sånn «hva tenker dere om dette» og mange ble gira i diskusjonen (...) jeg tror vi alle var enige om at Israel er syndige i denne konflikten, men jeg tror noen var åpne om å godta at det Hamas gjorde var terror.

Robins beskrivelse tyder på at det er rom for meningsforskjeller, men at det også eksisterer en viss grad av enighet blant elevene. Selv om kontroversielle temaer kan mobilisere bredere deltakelse i klasserommet, ser det også ut til å være begrensninger knyttet til et uenighetsfellesskap. Sara rapporterer et skille mellom hvordan elevene opplever å ytre meninger i diskusjoner om kontroversielle temaer som Palestina-Israel-konflikten, sammenlignet med mindre politiske ladede spørsmål. Hun forteller:

Hvis noen hadde sagt noe som er pro-Israel for eksempel hadde folk tatt det veldig dårlig. Når det er så kontroversielt som akkurat den krigen, så tør man ikke å si noe annet enn det alle mener. (...) men for eksempel når vi diskuterer om klima eller abort kommer folk med ulike argumenter. Folk tør å si egne meninger og det blir en interessant faglig diskusjon.

Dette utsagnet antyder at når temaer oppleves som svært kontroversielle, er det en form for sosial kontroll som demper fri meningsutveksling. Godø (2014) peker på at sosial status spiller en betydelig rolle i klasserom, som vi ser her; flertallets syn etablerer en norm, en «riktig mening», som hindrer reell utforskning av ulike synspunkter. Denne sosiale kontrollen kan svekke elevenes opplevelse av autonomi i diskusjonene og hemme muligheten til å luften upopulære synspunkter. Sara beviser dette ytterligere ved å si: «Men det er jo sikkert også fordi når det kommer til Palestina så bør man være enige på en måte. Det er jo faktisk et folkemord som foregår».



Sammenlignet med temaer som klima og abort, der Sara uttrykker at det er større frihet til å ytre egne meninger, kan man se at det er ulike nivåer av trygghet og rom for uenighet avhengig av temaets sosiale og politiske ladning. Dette peker mot en begrenset grad av uenighetsfellesskap i diskusjoner om svært kontroversielle temaer, et prinsipp som både Iversen (2014) og Solhaug (2021) argumenterer som essensielt for demokratisk danning. Når elevenes ytringer blir påvirket av flertallspress eller en felles forventning av hva som er «akseptabelt» å mene, kan uenighetsfellesskapet svekkes, og muligheten for en genuin deliberativ diskusjon reduseres.

#### **5.2.4. Debatt om mobilfri skole**

I en debatt om mobilfri skole uttrykker elevene seg på ulike måter som kan knyttes til deres SØS-bakgrunn, særlig gjennom deres språklige kompleksitet, refleksjonsdybde og evne til å se debatten i en bredere samfunnskontekst. Nora beskriver debatten slik: «Vi måtte diskutere i klassen om mobilfri skole var bra, der noen i klassen måtte være imot og noen måtte være for. Så da måtte vi komme med argumenter selv om vi ikke mente det». Nora uttrykker seg enkelt, med få detaljer og uten komplekse setninger, noe som antyder begrenset lingvistisk kapital, ifølge Bourdieus teori. Språket hennes er konkret og nært knyttet til selve læringssituasjonen, uten dypere analyse eller refleksjon.

Sara, som kommer fra en høyere SØS-bakgrunn, formulerer seg med en høyere grad av språklig kompleksitet og nyansering: «Vi diskuterte om mobilfri skole, og da måtte vi enten være for eller imot. Jeg synes det var litt utfordrende å argumentere imot fordi jeg selv mener at mobilfri skole er bra, men det var jo utrolig lærerikt og nyttig». Hennes refleksjon rundt egen læring og evne til å bruke ord som «utfordrende» viser språklig nyanse og metakognitiv bevissthet, som kan ses som tegn på hennes kulturelle kapital.

På lignende måte uttrykker Tomas en bredere forståelse av debattens samfunnsrelevans: «en slik debatt fører jo til at vi får øvd oss på å argumentere som er viktig for vårt samfunn». For å se dette i sammenheng med Tomas sin SØS-bakgrunn, kan man tenke seg at hans måte å se debatten på kan være et resultat av en oppdragelse hvor samfunnsengasjement og deltakelse verdsettes. Samtidig er språket hans formelt og relativt akademisk, som kan tyde på at han har blitt eksponert for en akademisk måte å tenke på, som ofte kjennetegner elever fra høyere SØS-bakgrunn og som Bourdieu peker på er en fordel for elever i skolesystemet.

Robin, som har en middels SØS-bakgrunn, gir uttrykk for at debatten var «gøy» og bemerker hvordan den åpnet for nye perspektiver: «Det var veldig gøy og gjorde at vi måtte komme med argumenter som vi ikke har tenkt på, og diskuterte med hverandre». Han ser også på debatten som en læringsprosess, men språket hans er enklere enn Saras og Tomas', uten tilsvarende grad av refleksjon. Dette kan tyde på at Robin også har en åpen holdning, men at hans kulturelle kapital ikke strekker seg like langt i skolesammenheng.

Jakob opplever debatten som en prosess der han endret mening, noe som skyldtes andres gode argumenter:

Jeg endra mening på slutten om mobilfri skole, fordi vi diskuterte såpass mye. Først tenkte jeg at det var greit at vi kunne ha mobilen hele dagen, men etter debatten tenkte jeg at det er greit å levere den tilbake (...) jeg endra mening fordi folk argumenterte godt imot.

Denne beskrivelsen viser hvordan Jakobs meningsdannelse foregår i en kollektiv refleksjonsprosess, kjennetegnet av dialog og åpenhet for andres synspunkter. Mens Sara og Tomas uttrykker mer komplekse metaperspektiver og knytter sine vurderinger til bredere samfunnskontekster, fokuserer Jakob mer på sin egen læring gjennom debatten. Dette kan indikere at Tomas og Sara har utviklet evne til å vurdere seg selv og andre. På den andre siden beskriver Robin og Nora bare situasjonen uten å reflektere over den.

Det er også viktig å bemerke seg at Jakob sin meningsendring kan vise hans økende forståelse for verdien av debatt og dialog, som er sentralt i et deliberativt demokratisk system. Dette er et viktig steg i hans demokratiske utvikling, der evnen til å endre mening gjennom kommunikasjon og argumentasjon står i sentrum for et aktivt og medvirkende medborgerskap (Hansen, 2022, s. 53).

Debatten om mobilfri skole er et tydelig eksempel på deliberativ praksis i klasserommet, der elevene, ifølge Habermas (1995), gjennom kommunikativ handling øver på deliberasjon og sammen kommer frem til en viss enighet. Slike debatter gir dem muligheten til å revurdere egne standpunkter basert på andres argumenter. Dette er tydelig i Jakobs tilfelle, hvor han endret mening etter debatten. Meningsdannelse skjer her gjennom en kollektiv refleksjonsprosess, som kjennetegner et deliberativt demokratisk klima. Gjennom slike deliberasjoner utvikler elevene sentrale deliberative demokratiske ferdigheter som kritisk tenkning, toleranse og evnen til å lytte og forstå ulike perspektiver (Solhaug, 2021). Når

Jakob revurderer sitt synspunkt etter påvirkning av andres argumenter, illustrerer det hvordan deliberativt demokrati handler om mer enn bare meningsutveksling; det handler om et miljø hvor ulike synspunkter blir vurdert med respekt og åpenhet, og hvor læring skjer gjennom en rasjonell dialog.

Elevdeltakelse i slike debatter gir også elevene en følelse av medbestemmelse og innflytelse i undervisningen, som kan bidra til at de føler seg verdsatt og betydningsfulle. Dette er i tråd med samfunnsfagets kjerneelement, under Demokrati og Medvirkning, hvor det står: «Elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette fremmer både en følelse av tilhørighet og personlig eierskap til egen læring, samt som det styrker det demokratiske fellesskapet i klasserommet. Gjennom slike debatter får elevene trening i å delta i et større samfunn, der de må forholde seg til og ta hensyn til meninger som skiller seg fra deres egne, som reflekterer idealet i et deliberativt demokrati.

På den andre siden kan en slik debatt, sett gjennom Bourdieus briller, tolkes som en måte å reproducere ulikheter, eller som en form for symbolsk vold. Elevenes varierende evner til å uttrykke seg språklig og reflektere over debatten på påvirker antageligvis hvordan de uttrykker seg i selve debatten. Tomas, Sara og Jakob, som har høyere kulturell kapital, viser en større evne til å sette egne meninger i en bredere kontekst og bruke et mer nyansert språk. Dette gjør dem bedre rustet til å forstå og uttrykke komplekse meninger, noe som kan gi dem en fordel i slike debatter, hvor fokuset er på rasjonell argumentasjon. Slik kan det tenkes at elevenes kulturelle kapital bidrar til å gi dem ulike utgangspunkt i deliberative diskusjoner, der elever med høyere kulturell kapital har et fortrinn i å formulere og presentere sine standpunkter på en mer faglig måte. På denne måten kan Bourdieu sine teorier tolkes som kritikk mot et deliberativt demokrati.

### **5.2.5. Lærerens rolle i å fremme diskusjoner og meningsdannelse**

Hvorvidt læreren klarer å tilrettelegge for at alle stemmer blir hørt og verdsatt, kan være avgjørende for å utjevne forskjellene i både deliberasjoner og i klasserommet generelt. I intervjuene kommenterer elevene kontinuerlig lærerens rolle og betydning. Læreren fremstår som en nøkkelperson som både fremmer og regulerer diskusjoner for å sikre en respektfull tone, noe som er typisk for både et åpent klasseromsklima og et deliberativt demokrati.

Ifølge Solhaug (2021) skal elevdeltakelse i et deliberativt klasserom baseres på samtaleetiske prinsipper, noe denne læreren aktivt forsøker å oppnå. Tomas nevner at læreren legger vekt regler som at ingen skal avbryte og at alle må rekke opp hånden for å få ordet. Sara og Tomas peker også på at hun ikke tillater nedlatende kommentarer fra medelever, noe som kan bidra til et tryggere og mer inkluderende miljø. For å sikre bred deltakelse bruker læreren strategier som direkte spørsmål og pekinger, noe flere av elevene; Robin, Nora, Sara og Tomas bemerker. Dette tyder på et bevisst arbeid for å inkludere flere perspektiver i diskusjonene.

Jakob fremhever at læreren oppmuntrer til meningsutveksling og ulike synspunkter: «hun blir veldig glad når vi diskuterer imot henne. Da er hun alltid sånn ‘ja det var interessant kan vi snakke mer om det...’ også blir det ofte en diskusjon». Ved å gi rom for at elevene kan uttrykke seg fritt og håndtere uenighet på en konstruktiv måte, bidrar læreren til å gi dem verdifull trening i å se saker fra flere sider. Dette styrker idealet om et deliberativt demokratisk klasseromsklima.

Videre uttrykker Tomas og Sara at læreren oppfordrer til å utvikle egne synspunkter. Tomas nevner en tidligere tilbaketrukket elev som nå deltar aktivt: «og hvis hun stiller et spørsmål i timen og selv velger ut en person som skal snakke, så gjør den personen det og får masse ros. (...) Nå snakker den personen hver time». Dette kan tolkes som at eleven har utviklet økt mestringstro og trygghet til å ytre egne meninger. Sara påpeker også:

Hun gir også ros når vi ytrer noe i timen, selv om det er litt feil (...) Og hun slår hardt ned på når noen andre kommenterer noe nedlatende på det som blir sagt, så nå har folk sluttet å kommentere så mye. Vi kommer heller med motargumenter.

Gjennom oppmuntring og ros bidrar læreren til at Sara og andre tidligere tilbakeholdne elever opplever at deres meninger blir verdsatt. Sara forklarer hvordan læreren har hjulpet henne til å overkomme frykten for å delta muntlig: «jeg har slitt med å ikke tørre å være muntlig aktiv i timen, men hun har oppmuntret meg veldig til å delta mer. Nå deltar jeg mye mer». For de mer tilbakeholdne elevene kan denne støtten være avgjørende for å tørre å ytre seg, noe som skaper en klasseromsdynamikk der elevene opplever at deres meninger blir verdsatt.

Læreren forsøker på denne måten å etablere et åpent klasseromsklima og en deliberativ praksis som inkluderer alle elever. Dersom dette lykkes, kan det bidra til å skape et mer likestilt klasseromsklima der rettferdig og respektfull deliberasjon blir mulig. Likevel står læreren overfor utfordringer, spesielt når nedlatende kommentarer fra medelever eller

etablerte hegemonier hindrer noen elever fra å uttrykke seg fritt. Slike situasjoner kan skape usikkerhet og føre til at noen elever trekker seg tilbake, noe som undergraver idealet om en åpen og likeverdig samtale og hindrer dannelsen av et uenighetsfellesskap, som læreren prøver å bygge. Lærerens innsats for å redusere disse begrensningene gjennom regler og oppmuntring til respektfull dialog kan dermed være avgjørende for å redusere disse hindrene og fremme en tryggere og mer inkluderende diskusjonskultur i klasserommet.

### 5.3. Lærerens påvirkning og objektivitet

Elevenes refleksjoner rundt lærerens personlige meninger og undervisningsstil viser hvordan lærerens fremgangsmåte kan påvirke elevenes læringsutbytte og forståelse, spesielt i politiske temaer som krever innsikt i flere perspektiver. Selv om elevene kontinuerlig beskriver læreren som en aktiv pådriver for å danne et åpent klasseromsklima, kan hennes tydelige meninger ha en utilsiktet negativ effekt. Elevene, inkludert Nora og Sara, merker seg at lærerens synspunkt ofte er synlig selv om hun presenterer flere sider. Nora uttrykker at: «hun presenterer begge sider, men det er veldig tydelig hva hun mener om en sak. Når hun mener noe så snakker hun skikkelig bra om den ene siden og dårlig om den andre siden. Eller litt mindre om den andre siden». Mens Sara understreker:

Hun er jo en person som har sterke meninger så man skjønner ofte hvilken side hun er på. Men hun presenterer jo begge sider av en sak og gir ofte ikke sin mening før vi har tenkt selv, men man kan jo lett tenke seg hvor hun står ut ifra hvordan hun snakker.

Dette kan ha en dobbel effekt: det kan gi elevene en klar referanseramme, men samtidig skape en risiko for at enkelte elever blir mer påvirket av lærerens synspunkter enn egne refleksjoner, spesielt dersom de ikke har forhåndskunnskap om temaene. Dette kan på en side føre til at enkelte elever kan føle seg presset til å tilpasse seg lærerens synspunkter, eller til og med la være å utvikle egne meninger dersom de er uenige med læreren. Sara peker på at «det er elever som ikke diskuterer politikk hjemme, og hvis de ser veldig opp til læreren kan de blindt stole på det læreren sier». Lærerens autoritet kan gjøre det utfordrende for elever uten forkunnskaper å forme sine egne standpunkter, særlig når hennes tolkninger fremstår som de mest legitime. For elever som ikke diskuterer politikk hjemme, kan læreren dermed representere den eneste «korrekte» stemmen, som skaper en skjevhet på deres syn på saken.

På den andre siden tyder Robin på at læreren bevisst uttrykker sine meninger for å fremprovosere diskusjoner og få frem motargumenter i klassen:

Hun presenterer flere sider av en sak, men hun kan også utfordre oss litt ved å bare presentere en side på en spørrende måte. (...) Jeg synes det er gøy fordi vi diskuterer imot også blir det ofte en diskusjon.

Dette kan ses som et forsøk på å stimulere til en deliberativ praksis, der ulike meninger brytes mot hverandre. Flere elever har også uttrykt at diskusjoner ofte blir livlige når en elev utfordrer læreren, noe som kan fungere som en trening i demokratiske diskusjoner. Likevel peker Nora på at lærerens tilnærming kan oppleves som uprofesjonelt, mens Sara mener at den kan påvirke noen elever negativt. Dette er et interessant aspekt, da det viser at selv velmente forsøk på å fremme kritisk tenkning kan slå uheldig ut hvis læreren ikke fremstår som tilstrekkelig nøytral. Dermed kan lærerens engasjement og sterke meninger både åpne og hemme bred deltakelse i klasseromsdebattene.

Selv om flere elever påpeker lærerens tydelige preferanser, beskriver de også at hun prøver å gi en balansert fremstilling ved å presentere ulike sider ved en sak. Tomas og Robin anerkjenner at hun inkluderer ulike perspektiver i undervisningen og at hun bevisst trekker frem mindre fremtredende synspunkter. Tomas ser dette som en del av lærerens pedagogiske mål, da hun prøver å lære elevene å få frem begge sider når de skriver fagtekster. Dette gir elevene en forståelse for at de skal være åpne og objektive i egne analyser, noe som kan bidra positivt til deres kritiske tenkning.

Elevene har som beskrevet ulike reaksjoner på lærerens fremstilling. Robin, med middels SØS ser det positive ved at læreren av og til viser subjektivitet, da det kan vekke diskusjon og engasjement. Jakob og Sara reflekterer også over at de ikke lar seg personlig påvirke, fordi de både er enige med læreren og har dannet sine egne meninger på forhånd. Nora hevder at hun heller ikke blir påvirket fordi hun er enig med læreren, uten å reflektere særlig over det videre. Samtidig nevner både Tomas og Sara at det kan være problematisk for de som er mindre kjente med temaet, da de kan bli påvirket, noe som kan redusere deres evne til å utvikle selvstendige og kritiske meninger.

## 5.4. Konkluderende refleksjoner

Avslutningsvis vil jeg reflektere direkte over oppgavens problemstilling: hvordan elever med ulike SØS-bakgrunn opplever klasseromsklimaet i samfunnsfag. Videre vil jeg vurdere mulige veier for å fremme et balansert og inkluderende åpent klasseromsklima, med hensyn til hvordan lærere kan legge til rette for elevenes deltakelse og meningsutveksling på tvers av sosiale forskjeller.

### 5.4.1. Evaluering av klasseromsklimaet

For å vurdere hvordan dette klasserommet passer inn i ICCS (Storstad et al., 2023, s. 92) sin definisjon av et åpent klasseromsklima, tar jeg utgangspunkt i deres beskrivelse av et miljø hvor elevene oppfordres til aktiv deltakelse i diskusjoner, får uttrykke egne meninger og øves opp til å lytte og respektere andres meninger. Læreren har ifølge Storstad et al. (2023, s. 92) en nøkkelrolle i å fremme slike miljøer, noe som tydelig gjenspeiles i dette klasserommet.

Diskusjoner står sentralt i klassen og utgjør en viktig komponent i klasseromsklimaet. Samtlige elever beskriver at diskusjonene prioriteres, og læreren har etablert regler som fremmer respektfull dialog og motarbeider nedlatende kommentarer. Som nevnt, oppgir elevene at de har blitt flinkere til å lytte til hverandre og at ros fra læreren har gitt mer trygghet til å dele egne meninger. Likevel, når kun 5 til 10 av 32 elever deltar aktivt i diskusjonene, tyder dette på at det fremdeles er et potensiale for et mer inkluderende klasseromsklima.

McAvoy og Hess (2013) samt Jøsok og Kjølsvold (2023) understreker viktigheten av å diskutere politikk og kontroversielle problemstillinger i klasserommet. Her kommer noen begrensninger i dette klasserommet til syne, særlig knyttet til sosial status og normer for enighet. Elevene er svært engasjerte i temaer, også kontroversielle, som oppleves relevante for dem personlig, men en uskreven norm om å opprettholde enighet skaper barrierer for ytringsfrihet. Kommentarer fra elever, som Jakobs observasjon om at det er «kult å ha noe smart å si», antyder at elevenes vurderes og verdsettes ut fra hvor kunnskapsrike og tilpasset de fremstår. Denne verdsettingen av «smartheit» kan forstås som symbolsk vold; en usynlig, men virkningsfull struktur som legger føringer for hva som anses som akseptable meninger.

Denne normen for enighet kan også føre til at elever kvier seg for å utfordre majoritetsoppfatningen. Frykten for negative reaksjoner og kommentarer eller å miste sosial status kan gjøre at elevene ofte unngår å uttrykke synspunkter som avviker fra flertallet. Dette bekreftes av elevenes, særlig Saras, beskrivelser. Slike situasjoner skaper en form for selvsensur som begrenser den åpne meningsutvekslingen og gjør klasseromsklimaet mindre inkluderende.

Selv om læreren forsøker å fremme et åpent klasseromsklima, viser disse utfordringene hvordan sosiale hierarkier og normen om enighet kan hemme elevenes frihet til å uttrykke sine meninger. Som McAvoy og Hess (2013, s. 15) fremhever, er friheten til å uttrykke egne meninger avgjørende for et virkelig åpent klasseromsklima. Dette understreker kompleksiteten i å oppnå et slikt klima: på den ene siden ser vi at læreren lykkes i å skape engasjement og trygghet, men på den andre siden opprettholdes det også visse begrensninger som hemmer en fullstendig åpen og inkluderende diskusjonskultur.

#### **5.4.2. Elevenes opplevelse av klasseromsklimaet**

Det er tydelig at elevene i denne studien blir eksponert for et åpent klasseromsklima, selv om det eksisterer enkelte begrensninger. Likevel opplever og forholder de seg til dette klimaet på ulike måter. Selv om elever fra ulike SØS-bakgrunner blir eksponert for samme miljø, påvirker forskjeller i SØS-bakgrunn hvordan de opplever og håndterer det åpne klasseromsklimaet.

Tomas og Sara, begge med høy SØS-bakgrunn, ser ut til å oppleve klasseromsklimaet som særlig åpent. Begge deltar aktivt i diskusjoner, uttrykker egne meninger samt som de viser en trygghet i å argumentere for sine synspunkter. Sara har utviklet denne tryggheten med støtte fra læreren, mens Tomas allerede virker sikker og engasjert. Begge viser en evne til språklig kompleksitet og refleksjon, og de har en forståelse av fagbegreper som «dialogisk undervisning». Dette indikerer at de følger med og har en dypere innsikt i diskusjonenes verdi for egen læring og for demokratiet. Tomas' og Saras evne til å sette diskusjonene i bredere samfunnskontekst, samt deres høyere grad av språklig refleksjon, kan knyttes til deres kulturelle kapital. Med høyt utdannede foreldre og tilgang til et hjem med mange bøker, besitter de også det Bourdieu omtaler som høy objektivisert kulturell kapital, noe som kan bidra til deres positive respons på og engasjement i et åpent klasseromsklima.



Deres kulturelle kapital står i kontrast til Jakob og Robin, som også opplever et åpent klasseromsklima, men ikke på samme nivå som Tomas og Sara. Robin har en middels SØS-bakgrunn med en far som er musiker, mens Jakob har en middels til høy SØS-bakgrunn. Robin deltar aktivt, men Jakob gir inntrykk av en mer tilbaketrukket rolle. Begge viser noe evne til refleksjon og en forståelse for diskusjon i klasserommet, men de uttrykker ikke kjennskap til begrepet «dialogisk undervisning», noe som kan tyde på at deres fokus og engasjement i timene kanskje ikke er like dyptgående som hos Tomas og Sara.

Nora, som kommer fra en lavere SØS-bakgrunn, blir eksponert for et åpent klasseromsklima, men deltar sjeldent. Hun uttrykte interesse for diskusjoner når de handlet om temaer hun selv var opptatt av, men viste mindre interesse i andre temaer, som debatten om mobilfri skole. Hun viste heller ingen kjennskap til begrepet «dialogisk undervisning». Nora tenderer til å fokusere på konkrete hendelser fremfor å trekke generelle lærdommer, og hennes kortfattede, deskriptive svar viser en mindre analytisk tilnærming. Dette kan tyde på en svakere evne til refleksjon, der hun fokuserer mer på umiddelbare hendelser enn på metakognitiv tenking.

Disse forskjellene kan ses i lys av Nordahl & Nordahl (2021, s. 17), som hevder at strategier knyttet til velferdsgoder som leksehjelp og fritidsordninger ofte ikke fungerer etter hensikten, hvor barn fra ressursvake familier i mindre grad utnytter disse tilbudene som barn fra ressurssterke familier gjør. Tomas og Saras deltakelse og evne til refleksjon i klasseromsdiskusjonene illustrerer nettopp hvordan elever fra høyere SØS-bakgrunn kan utnytte læringsmulighetene i større grad enn elever fra lavere SØS-bakgrunn.

ICCS-data fra 2022 viser at norske elever med høyere SØS-bakgrunn har en tendens til å rapportere mer positive opplevelser i klasserommet enn elever med lavere SØS-bakgrunn (Stordstad et al., 2023, s. 95). I min studie viser en lignende tendens, der Tomas og Sara, opplever et mer åpent klasseromsklima sammenlignet med Nora. ICCS 2022-data indikerer også at kjønn påvirker elevenes opplevelse av et åpent klasseromsklima, med funn som viser at jenter i større grad enn gutter opplever et åpent klasseromsklima. Min studie avviker her fra ICCS-data, ettersom guttene opplever et tryggere og mer engasjerende klasseromsklima. Ut ifra intervjuene fremgår det at dette kan skyldes at guttene utgjør flertallet i klassen og derfor har en mer dominerende posisjon, noe som bidrar til å definere den sosiale dynamikken i klasserommet.

Mine funn tyder på en annen dynamikk enn Hoskins og Janmaat (2019) sine, som hevder at elever med lavere SØS-bakgrunn drar mest nytte av et åpent klasseromsklima. I min studie ser vi at Tomas og Sara har det største utbyttet. Dette peker mot hvordan ulik tilgang til kulturell kapital og læringsstøtte i hjemmet kan påvirke elevenes opplevelse av et åpent klasseromsklima, noe også Nordahl og Nordahl (2021) konkluderer med. Tomas sitt utsagn om at «diskusjon er viktig for demokratiet vårt» viser hvordan elever fra høy SØS-bakgrunn er bedre rustet til å reflektere over diskusjonens betydning, noe som styrker deres læring og aktive deltakelse i klasserommet. Dette kan tyde på at, gjennom deres høye SØS-bakgrunn og muligens et hjemmemiljø preget av refleksjon og samtale, har de utviklet en habitus som verdsettes i klasserommet.

Nora, derimot, reflekterer ikke i samme grad og viser mindre forståelse for denne undervisningsformen. Robin viser noe evne til refleksjon og engasjement, men ikke forståelse for betydningen av et åpent klasseromsklima. Klasserommet kan dermed fungere som en akselererende effekt, slik Campbell (2008) beskriver, der barn fra høyere SØS-bakgrunner utnytter læringsmulighetene bedre enn de med lavere SØS. Elever med høyere kulturell kapital, som Tomas og Sara, har gjerne en kunnskapsbase, ferdigheter, holdninger og verdier fra hjemmet som gjør dem bedre rustet til å delta i et åpent klasseromsklima, mens elever med lavere kulturell kapital risikerer å falle bakpå.

Bourdieu's perspektiv understreker hvordan skolen er best tilpasset barn av foreldre med høy utdanning, et perspektiv som kan kaste lys over hvorfor Tomas og Sara ser ut til å ha et særlig godt utbytte av klasseromsklimaet. Skolens pedagogiske praksis verdsetter ofte de kulturelle ferdighetene og sosiale kodene som Tomas og Sara besitter, mens elever som Jakob, Robin, og spesielt Nora, kan bli oversett eller ikke motta samme positive oppmerksomhet. Selv om læreren i min studie ga ros og støtte til alle elever, tyder funnene på at det var medelever som i størst grad bidro til den symbolske volden. Ved å verdsette kunnskap og uttrykksmåter som er lettere tilgjengelig for elever med høy SØS-bakgrunn, bidrar de til å reproducere forskjeller, noe som forsterker ulikhetene i klasserommet.

#### **5.4.3. Fremtredende demokratisyn i klasseromsklimaet**

Spørsmålet om enighet versus konflikt i klasserommet viser seg å være komplekst. Læreren synes å strebe etter å skape et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014), der meningsmangfold

oppmuntres og respekteres. Samtidig finnes det tegn på at klassen til tider unngår konflikt, og at det er et underliggende press mot enighet. For å skape et trygt læringsmiljø understreker læreren at det ikke finnes «feil» meninger når det gjelder personlige oppfatninger, og hun oppfordrer elevene til å bygge videre på hverandres utsagn. Dette kan tolkes som forsøk på å etablere et åpent og inkluderende klasserom med rasjonell argumentasjon, der elever kan uttrykke sine tanker uten frykt for latterliggjøring eller utestengelse, en tilnærming som er i tråd med tankene om et deliberativt demokrati (Habermas, 1995).

Tomas beskriver en diskusjonskultur hvor elevene klarer å argumentere mot hverandre på en respektfull måte uten å ty til krangling. Elevene viser også et sterkt engasjement for diskusjoner rundt kontroversielle temaer som krig, folkemord, rasisme og Palestina-Israel-konflikten. Dette kan tyde på at det er rom for meningsbryting og at det eksisterer en grunnleggende aksept for forskjellige synspunkter, noe som er et kjennetegn på deliberativt demokratisk praksis, der offentlig diskusjon skal fremme rasjonelle argumenter og gjensidig forståelse (Solhaug, 2021).

Samtidig er det også faktorer som peker mot unngåelse av konflikt og et press mot enighet. Sara beskriver hvordan «dårlig stemning» kan oppstå når elever kritiserer hverandre, og hvordan dette kan føre til at mange trekker seg tilbake. Dette kan ses som en form for sosial sanksjon som gjør det vanskelig for elever å uttrykke upopulære meninger, hvilket er i kontrast til ideene om et fullt åpent og pluralistisk læringsmiljø. Jakob observerer at det ofte oppnås en viss enighet mot slutten av diskusjonene, og at enkelte elever holder meninger tilbake fordi de ikke «gidder» eller «tør» å diskutere mer. Dette kan indikere et press for konformitet, der det sosialt aksepterte synet dominerer diskursen, noe som kan hindre ekte pluralisme og meningsutveksling.

Lærerens tilnærming kan forstås gjennom både deltakerdemokrati og deliberativt demokratiperspektiver. I deltakerdemokratisk forstand, slik Hansen (2022, s. 39) påpeker, handler det om å danne aktive medborgere som deltar i samfunnsdebatten, med fokus på kollektivt beste. Læreren ønsker å inkludere alle i diskusjonene, og at rasjonelle argumenter, som kan tjene fellesskapet, står i sentrum. Tomas sin beskrivelse av den lærerstyrte debatten om mobilfri skole illustrerer dette perspektivet, hvor fokus er på å utvikle elevenes ferdigheter i rasjonell argumentasjon, en nøkkelfaktor i deliberativt demokrati.

Deltakerdemokratiske perspektiver er også tydelige i Jakob sin beskrivelse av lærerens ønske om at de skal være «åltreite» mennesker. Dette kan ses som et mål om å fremme elevenes deltakelse i demokratiet og bidra til felles beste, som Solhaug (2021) påpeker er essensielt for dette demokratisynet. Lærerens tilnærming synes derfor å være sterkt forankret i en visjon om demokratisk deltakelse som handler om mer enn bare formelle valg, men om aktiv, kollektiv deltakelse i samfunnsdebatten.

Samtidig kan lærerens tilnærming utfordre et liberalt demokratisyn, som vektlegger individets frihet og rett til å uttrykke sine meninger uten å bli presset til enighet (Solhaug, 2021). Ifølge opplæringsloven §1-3, som fremhever betydningen av et inkluderende og pluralistisk læringsmiljø, kan det argumenteres for at klassens normer til en viss grad begrenser individets frihet til å uttrykke upopulære synspunkter. Dette er et viktig poeng fra et liberalistisk perspektiv, der man vektlegger full personlig frihet til å fremsette kontroversielle meninger. Når elever vegrer seg for å uttrykke sine synspunkter fordi det kan skape «dårlig stemning», antyder det er press for å unngå konflikt som kan hindre fullstendig meningsmangfold.

I tråd med Habermas (1995) sin teori om kommunikativ rasjonalitet, kan vi forstå at ideelt sett bør kommunikasjonen i klasserommet være basert på dialog og diskurs, der målet er å oppnå forståelse og kritisk refleksjon fremfor å bekrefte majoritetens synspunkter. Men når klasserommet er preget av sosiale normer som favoriserer visse synspunkter, kan det føre til at elever føler et press for å justere sine meninger etter det som er sosialt akseptert, og dermed svekke muligheten for genuin kritisk refleksjon.

Et annet viktig aspekt er hvordan de deltaker- og deliberative demokratiske verdiene i klasserommet kan fungere som symbolsk vold, i tråd med Bourdieu, som beskriver hvordan sosiale normer kan ekskludere de som ikke mestrer de «korrekte» former for deltakelse. Elever med et mindre utviklet demokratisk vokabular eller de som ikke har erfaring med diskusjonskultur hjemme, kan oppleve det som pressende eller ekskluderende å måtte tilpasse seg en bestemt form for deltakelse. Dette kan føre til at ikke alle får like muligheter til å delta på egne premisser, og dermed skapes en sosial skjevhet i hvordan meningsmangfold praktiseres i klasserommet.

Samlet sett peker analysen på at lærerens tilnærming er en balansegang mellom å fremme aktivt medborgerskap og å skape et åpent, men samtidig normativt begrenset læringsmiljø.

Dette skaper både muligheter og begrensninger for elevenes frie uttrykk, og det er viktig å være bevisst på de utfordringene som kan oppstå i forsøket på å balansere deltakerdemokratiske idealer med den sosiale virkeligheten i klasserommet.

#### **5.4.4. Subjektiv versus faglig tilnærming**

Gjennom analysen av intervjuene fremkom et interessant aspekt: klasseromsdiskusjonene ser ofte ut til å være preget av elevenes subjektive interesser og personlige erfaringer fremfor faglige diskusjoner. Dette illustreres blant annet gjennom elevenes engasjement i politiske og kontroversielle temaer med personlig relevans. Den lærerstyrte debatten om mobilfri skole framstod som det eneste unntaket i min studie, da den var flart faglig rettet og i mindre grad basert på elevenes personlige erfaringer og interesser.

I tråd med funnene fra Jøsok og Kjølsvædts (2023) studie ser det ut til læreren i min studie i stor grad bygger videre på eksisterende diskusjoner og meningsutvekslinger blant elevene, samt aktuelle nyhets saker. Dette samsvarer med deres observasjon av to ungdomsskoler som bryter den nasjonale trenden ved at minoritetsspråklige elever og gutter har høyere politisk mestringstro, der lærere ofte bruker elevenes egne perspektiver som utgangspunkt for diskusjon. Jøsok og Kjølsvædt (2023, s. 125) konkluderer med at det ideelle målet er å flytte fokuset fra det subjektive og emosjonelle til det objektive og faglige nivået. Når autentiske samfunnsproblemer behandles med samfunnsfagets faglige rammeverk, mener de at dette kan bidra til å utvikle elevenes medborgerskapskompetanse og selvinnsett og å redusere lærerens frykt for å forårsake personlig ubehag. Debatten om mobilfri skole kan derfor ses som et eksempel på en faglig rettet diskusjon der lærerens strukturerende rolle bidrar til å fremme en faglig tilnærming, slik som Jøsok og Kjølsvædt (2023) foreslår i sin studie.

Spørsmålet er imidlertid om lærerens vektlegging av elevenes subjektive interesser og meninger er et bevisst valg for å fremme deltakelse og engasjement. Kan læreren ha observert svak deltakelse i mer faglig rettede diskusjoner, slik som i mobilfri-debatten? Jakob nevnte at han endret mening på grunn av gode argumenter fra motparten, noe som kan indikere at elever med gode deliberative ferdigheter dominerer de faglige diskusjonene. Dette kan tyde på at en subjektiv og personlig tilnærming er en bevisst strategi fra lærerens side for å sikre bred deltakelse og engasjement i klasserommet.

## 6. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan elever med ulike SØS-bakgrunn opplever klasseromsklimaet i samfunnsfag. Gjennom en kvalitativ casestudie, med dybdeintervjuer som metode, har jeg fått innsikt i elevers opplevelse av både læringsmiljøet og hvordan deres SØS-bakgrunn kan påvirke deres uttrykksevne, språkbruk og forståelse av et åpent klasseromsklima. En betydelig utfordring i denne studien har vært vanskeligheten med å trekke entydige konklusjoner om effekten av SØS alene, da det er mange faktorer som spiller inn på elevenes opplevelser. Samtidig har omfanget av studien, med bare fem intervjuede elever, begrenset generaliseringsmulighetene. Likevel representerer denne casestudien et viktig bidrag og en inngang til å forstå den bredere problemstillingen: hvordan ulikhet i SØS-bakgrunn kan forme elevers erfaringer i et klasserom.

Funnene mine viser at det eksisterer ulikheter i hvordan elevene uttrykker seg, både med tanke på språkbruk og i deres forståelse av klasserommet som et demokratisk forum. Disse forskjellene kan delvis knyttes til deres SØS-bakgrunn, noe som understreker betydningen av å skape et inkluderende og åpent klasseromsklima som tar høyde for elevenes ulike forutsetninger. Samtidig kom det frem at sosial makt i klasserommet ofte spilte en parallell rolle med SØS, noe som bekrefter teorier om at sosial posisjon kan påvirke hvordan elever opplever et åpent klasseromsklima.

Veien videre kan innebære å undersøke i større grad hvordan konkrete pedagogiske tiltak kan tilpasses elevers ulike bakgrunner for å fremme et mer rettferdig og inkluderende læringsklima. En videre studie kan også fokusere på hvordan klasseromsklimaet påvirker elevenes utvikling av kritisk tenkning og deres deltakelse i demokratiske prosesser. Ved å bygge på funnene fra denne casestudien kan fremtidig forskning bidra til å utvikle klasseromsmiljøer som gir alle elever like muligheter til å delta, uavhengig av deres bakgrunn, og dermed styrke grunnlaget for en mer inkluderende og demokratisk skole.

## 7. Referanseliste

- Blaskó, Z., da Costa, P. D., & Vera-Toscano, E. (2019). Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study. *International journal of educational research*, 98, 366-378. doi:10.1016/j.ijer.2019.07.005
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? In E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Eds.), *Metoder i klasseromsforskning* (pp. 21-46): Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In (1 ed., Vol. 3, pp. 71-112): Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 5). London: Sage.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, Greenwood.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement among Adolescents. *Political behavior*, 30(4), 437-454. doi:10.1007/s11109-008-9063-z
- Danielsen, A. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. In (pp. 43-78). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Ekren, R., & Arnesen, H. S. (2022). Hvordan påvirker foreldres utdanning og inntekt barnas karakterer? Retrieved from <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole/artikler/hvordan-pavirker-foreldres-utdanning-og-inntekt-barnas-karakterer>
- Fjeldstad, D., Lauglo, J., & Mikkelsen, R. (2010). *Demokratisk beredskap. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen (ICCS 2009)*. Retrieved from Universitetet i Oslo:
- Fløtten, T., Kavli, H., & Bråten, B. (2023). Oslo er fortsatt en delt by. *Aftenposten*. Retrieved from <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/dw2z8o/oslo-er-fortsatt-en-delt-by>
- Godø, H. T. (2014). Skolemotstand: Betydninger av kjønn og relasjoner på ungdomstrinnet. In H. B. Nielsen (Ed.), *Forskjeller i klassen* (pp. 118-135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. In E. O. Eriksen (Ed.), *Deliberativ politikk: demokrati i teori og praksis* (pp. 30-46). Oslo: Tano.

- Hansen, O. H. B. (2022). Republikanisme og demokratisk medborgerskap i skolen. In H. F. Nilsen (Ed.), *Myndig Medborgerskap - Demokrati i lærerutdanningen* (pp. 39-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoskins, B., Huang, L., & Arensmeier, C. (2021). Socio-economic inequalities in civic learning in Nordic schools: Identifying the potential of in-school civic participation for disadvantaged students. In (pp. 93).
- Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (2019). *Education, Democracy and Inequality: Political Engagement and Citizenship Education in Europe* (1 ed.). London: London: Palgrave Macmillan UK.
- Huang, L., & Norsk institutt for forskning om oppvekst, v. o. a. (2017). *Unge medborgere : demokratiforståelse , kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge : The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016* (Vol. 15/2017). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap : blick på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Jøsok, E., & Kjøstvedt, A. (2023). Politisk mestringstro og kontroversielle spørsmål i samfunnsfag. *Nordidactica*, 13(2023:3), 109.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - Demokrati og medborgerskap*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Lærplanverket for Kunnskapsløftet 2020 Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - Demokrati og medvirkning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Lærplanverket for Kunnskapsløftet 2020 Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Maurissen, L., Claes, E., & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: how the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21(4), 951-972. doi:10.1007/s11218-018-9449-7
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum inquiry*, 43(1), 14-47. doi:10.1111/curi.12000
- Merriam, S. B., & Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research : a guide to design and implementation*(3rd ed.).
- Nordahl, T., & Nordahl, S. Ø. (2023). Sosial ulikhet i skolen. *Paideia*, 25.



- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregående opplæringa*. Retrieved from <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§1-3>
- Samuelsson, M. (2013). Deliberativ demokrati i den norske skolan - Ger lärare uttryck för deliberativa uppfattningar när det kommer till demokrati och demokratiutbildning? *Utbildning och demokrati*, 22(1), 47-63. doi:10.48059/uod.v22i1.984
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen* (2. utgave. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Storstad, O., Caspersen, J., & Wendelborg, C. (2023). *Ett steg fram og to tilbake. Demokratiforståelse, holdninger og deltakelse blant norske ungdomsskoleelever : The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022*.
- Aarseth, H. (2014). Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelklassefamiliens læringskulturer. In H. B. Nielsen (Ed.), *Forskjeller i klassen* (pp. 168-188). Oslo: Universitetsforlaget.

## 8. Vedlegg

### 8.1. Vedlegg 1: Intervjuguide

<b>Problemstilling:</b> <i>hvordan opplever elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn klasseromsklima i samfunnsfag?</i>	
<b>Forberedelser:</b> intervjuguide og taleopptak på Nettskjema diktafon	
<b>Intervjuer:</b> Ehlimana Visca	
<b>«Bli kjent» med eleven / definere deres SØS-bakgrunn.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvilket land ble du og foreldrene dine født i og hvilket språk snakker du hjemme?</li><li>• Ble du lest til da du var barn?</li><li>• Har dere mange bøker i bokhylla hjemme? Ca. Hvor mange?</li><li>• Hva jobber foreldrene dine med? Har de utdanning?</li><li>• Er du glad i å gå på skolen? Hvorfor/ hvorfor ikke? Hvilke fag liker du?</li><li>• Hvilke temaer jobber dere med i samfunnsfag? Metoder? Pleier dere å diskutere, god/dårlig stemning? Er de fleste aktive i timen? Hvordan liker du best å jobbe?</li></ul>
<b>Elevers opplevelse av klasseromsklimaet</b>	<p>Hvordan opplever du at læreren din påvirker din evne til å danne egne meninger?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Kan du gi konkrete eksempler eller situasjoner der læreren din har oppmuntret deg til å utvikle dine egne synspunkter?</li></ul> <p>Oppmuntrer læreren din deg til å si hva du mener?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvis ja, hvordan? Eksempler?</li></ul> <p>Har dere diskutert aktuelle politiske hendelser i timen?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilke? Hva skjedde da? Hvem var aktive? Alle i klassen eller de samme elevene?</li></ul> <p>Har du opplevd å få muligheten til å ta opp politiske temaer som du er interessert i?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvis ja, hvordan gikk det? Viste læreren og medelever engasjement?</li></ul> <p>Føler du at du kan si akkurat din mening om et tema i timen, selv om det kan oppleves som upopulært?</p> <p>Oppmuntrer læreren din deg til å ha samtaler med de som har forskjellige synspunkter?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvis ja, hvordan påvirker det din læringsopplevelse? Eksempler på situasjoner?</li></ul> <p>Presenterer læreren din flere sider av en sak når han/hun forklarer noe i undervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvis ja, kan du gi eksempler på situasjoner der læreren har presentert flere sider av en sak? Hvordan har dette påvirket din forståelse av temaet?</li></ul> <p>Oppmuntrer læreren din deg til å utforske forskjellige synspunkter</p>

## Vil ditt barn delta i et forskningsprosjekt om sosial ulikhet i skolen?

### Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til ditt barn om han/hun vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn opplever klasseromsdiskusjonen. Forskning viser at sosial ulikhet er et problem i skolen. Jeg ønsker å høre hva elevene har å si.

Forskningen er en del av en masteroppgave hvor jeg som lærerstudent ønsker å intervjuere elever på ungdomsskolen.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deres barn blir spurt om å delta fordi skolen har et bredt mangfold av elever og jeg vil tro at dette kan hjelpe min forskning. Alle i klassen vil få denne henvendelsen.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for forskningsprosjektet.

### Det er frivillig å delta

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

### Hva innebærer det å delta?

Jeg skal utføre individuelle intervjuer med elever. Intervjuene vil skje i skoletid på skolen (grupperom, tomt klasserom).

Elevene som blir intervjuet vil bli anonymisert, jeg kommer ikke til å bruke ekte navn. Det vil heller ikke være mulig å gjenkjenne elevene som blir intervjuet.

Jeg skal forske på hvordan elever opplever samfunnsfagsundervisningen og diskusjon i klasserommet. Jeg ønsker å høre hvordan elevene oppfatter yringsrommet i klasserommet, altså om de får muligheten til å ytre seg og uttrykke egne meninger. Lærerens praksis vil også bli spurt om.

Jeg ønsker at elevene deler sin etniske tilhørighet dersom elevene mener at det er relevant for å beskrive egne erfaringer og meninger om temaet. Jeg har ikke direkte spørsmål om

elevenes egne politiske oppfatninger, men det kan hende at elevene snakker om det når jeg for eksempel spør om de føler at de får ytre upopulære meninger i klasserommet. Jeg vil da spørre videre dersom det er relevant for forskningen.

Opplysningene vil registreres med lydopptak og notater.

Foreldre kan be om å få se intervjuguide på forhånd om det er ønskelig.

### **Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuene. Etter lydopptak vil jeg transkribere opptaket, det vil si at jeg skriver ned hva som er blitt sagt i lydopptaket og gjør om lyd til tekst. I denne prosessen vil alle navn og annen persondata bli byttet ut. Etter jeg har transkribert lydopptaket vil jeg slette lydopptaket. Med dette blir alle deltakere anonyme.

Før transkribering av lydopptaket vil lydopptaket lagres på opptakeren, deretter føres over til en PC og lagres i en mappe beskyttet med passord. Etter jeg har overført lydopptaket fra lydopptaker til PC vil jeg slette lydopptaket fra lyd. Etter jeg har transkribert over til skrift vil jeg slette filen i mappa på PC.

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

Persondata vil bli slettet idet lydopptaket slettes, dvs. ved prosjektslutt som er estimert til mai 2024.

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2024.

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

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge ditt barn 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:

Veileder for masterprosjektet  
Eva Kosberg  
Professor ved OsloMet  
Telefon: 958 86 306  
E-post: [evako@oslomet.no](mailto:evako@oslomet.no)

Vårt personvernombud  
Ingrid S. Jacobsen  
E-post: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Eva Kosberg  
(Veileder)

Ehlimana Visca  
(Forsker)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet sosial ulikhet og diskusjon i samfunnsfagsundervisning og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i å bli intervjuet
- At mitt barn deler personopplysninger om tredjepersoner (foreldre)

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

---

(Signert av foresatt og prosjektdeltaker, dato)

### 8.3. Vedlegg 3: Infoskriv til elever

**Vil du delta i et forskningsprosjekt om sosial ulikhet?**

Klimakrisen. 22. juli. BLM-movement. Folkemordet i Palestina. Alt dette er eksempler på politiske temaer som du både lærer om på skolen, og som på ulike måter kan påvirke ditt liv. I et demokrati er det viktig at alle innbyggerne kan delta i diskusjonen om disse temaene, og at vi kan engasjere oss for å påvirke, hvis vi ønsker det.

Statistikk viser at sosial ulikhet i skolen lenge har vært en utfordring. Noen elever blir belønnet med gode karakterer, mens andre sliter med å oppnå de samme resultatene. Jeg vil være med på å gi denne statistikken en stemme, lytte til hvordan elever opplever dette i klasserommet. Mitt mål er at alle elever skal oppleve å bli hørt og at deres stemme betyr noe.

I de neste månedene ønsker jeg som forsker å intervjuere elever på en ungdomsskole. Det jeg sammen med dere ønsker å utforske, er hvordan deres bakgrunn påvirker hvordan diskusjoner om politiske temaer foregår i klasserommet.

Jeg vil utforske dette gjennom intervjuer. Disse intervjuene skal gjøres individuelt, og jeg vil snakke om hva dere tenker om samfunnsfagsundervisningen, hvordan dere opplever klasseromsdiskusjoner og om dere føler at dere får rom til å ytre dere i klasserommet. Jeg ønsker at dere deler etnisk tilhørighet og bakgrunn dersom dere mener at det kan være relevant for å beskrive egne erfaringer og meninger om temaet. Jeg kommer ikke til å stille spørsmål om deres egne politiske oppfatninger, men det kan hende at dette dukker opp under intervjuet. Intervjuene vil foregå i skoletiden.

Din lærer i samfunnsfag, NAVN, har sagt ja til å delta, og dermed får alle dere i klasse \_\_\_ spørsmål om dere vil bli med. Jeg håper at akkurat du sier ja! Videre i dette skrevet kan du lese mer om hva det innebærer for deg å være med.

Foreldrene dine har også fått et brev med informasjon om prosjektet. I foreldrebrevet ligger det et eget skjema, hvor både du og foreldrene dine må signere om du skal delta i forskningsprosjektet.

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

Hvis du sier ja til å bli intervjuet, vil du bli intervjuet individuelt. I selve intervjuet stiller forskeren spørsmål som dere kan snakke om.

- Intervjuene gjøres på skolen i løpet av en vanlig skoledag. Intervjuet skjer i et eget rom, for eksempel et grupperom eller et ledig klasserom på skolen. Jeg avtaler med læreren din når intervjuet skal skje, og du vil få beskjed fra læreren din på forhånd. Jeg vil gjøre lydopptak og ta notater fra intervjuene.

### **Det er frivillig å delta**

Du velger selv om du vil si ja til å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst ombestemme deg uten å oppgi noen grunn. Alt jeg vet om deg i prosjektet, vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller for læreren din hvis du ikke

vil delta eller senere velger å trekke deg fra prosjektet. Deltagelse i forskningsprosjektet vil heller ikke ha noen innvirkning på din lærers vurdering av deg i noen fag.

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

Jeg vil bare bruke det jeg får vite om deg og det du forteller i intervjuet på de måtene som jeg har fortalt om i dette brevet. All informasjon om deg blir behandlet uten at noen andre får vite noe om deg, slik det norske personvernregelverket har bestemt at det skal gjøres.

Ingen vil kunne kjenne igjen deg, læreren din eller skolen din i det jeg skriver.

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

Alle lydfiler vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

### **Dine rettigheter**

Så lenge det er mulig å kjenne deg igjen i datamaterialet, har du rett til:

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

SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør har sagt at måten jeg behandler data på i dette prosjektet, er riktig og i tråd med det norske personvernregelverket.

Hvis du vil spørre om noe eller du først har sagt ja til å være med og deretter ombestemmer deg, ta kontakt med meg eller min veileder. Min e-post [s330084@oslomet](mailto:s330084@oslomet.no), mobil 94 88 93 56. Min veileder, Eva Kosberg, e-post [evako@oslomet.no](mailto:evako@oslomet.no), mobil 958 86 306.

Med vennlig hilsen,

Ehlimana Visca  
Student, grunnskolelærerutdanning, OsloMet

## 8.4. Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger - Ref. 910320

<https://meldeskjema.sikt.no/65b16691-bc17-4f38-9d19-703dffe4655c/vurdering>



910320

Standard

21.06.2024

Masteroppgave i samfunnsfag og samfunnsfagsdidaktikk

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Eva Kosberg

Ehlimana Visca

01.01.2024 - 15.11.2024

Alminnelige

Særlige

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.11.2024.

[Meldeskjema](#)

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 15.11.2024 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!