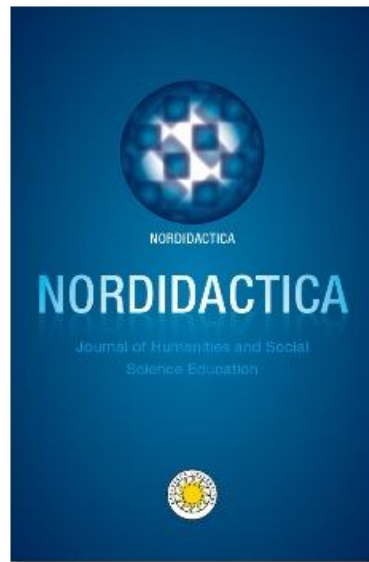


# Åpent klasseromsklima og klasseromsdiskusjoner i norsk ungdomsskole

**Anders G. Kjøstvedt & Evy Jøsok**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2026:2**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2026:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## Åpent klasseromsklima og klasseromsdiskusjoner i norsk ungdomsskole

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v16i2026:2.26925>

Anders G. Kjølsvædt & Evy Jøsok

OsloMet – storbyuniversitetet

*Abstract: An open classroom climate, where students experience that they can ask critical questions and express themselves without fear of consequences from either fellow students or teachers, has a positive effect not only on the student's democratic competence, but also on their future participation. Among pupils in Norwegian lower secondary schools, several surveys show that the perception of an open classroom climate is high. But what does this open classroom climate look like – and what is it used for? Based on classroom observations of Social Studies teaching and interviews with 31 pupils in the 9th grade in Norwegian lower secondary school, this article discusses how Social Studies teachers facilitate for an open classroom climate, and how pupils perceive and experience their classroom discussions in Social Studies. Our contribution is to discuss how teachers both facilitate and limit an open classroom climate, and what obstacles the students themselves identify. In the article, we also discuss the didactic implications of this for current and future Social Studies teachers in Norwegian schools.*

KEYWORDS: ÅPENT KLASSEROMSKLIMA, KLASSEROMSDISKUSJONER, SAMFUNNSFAGDIDAKTIK

**About the authors:** Anders G. Kjølsvædt er førsteamanuensis i historie og samfunnsfagdidaktikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hans forskningserfaring er innen demokratiundervisning, kritisk tenkning og moderne historie og historiedidaktikk. Kjølsvædt har særlig jobbet mye med kontroversielle og vanskelige historiske spørsmål.

Evy Jøsok er førstelektor i samfunnsfagsdidaktikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun forsker særlig på demokrati- og medborgerskapsopplæring, kontroversielle temaer, kritisk tenkning i klasserommet og begynneropplæring. Jøsok har arbeidet 23 år som lærer, og har bred erfaring med utviklingsarbeid med skoler og andre aktører i praksisfeltet, og som lærebokforfatter.

## Innledning

Resultatene i den seneste International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)-undersøkelsen fra 2022 forteller oss at demokratiundervisningen i den norske grunnskolen kan ha noen utfordringer. Ifølge undersøkelsen har norske 9.-trinns elever betydelig lavere demokratisk kompetanse nå enn ved undersøkelsen i 2016, og selv om det er registrert nedgang i alle land som deltok i begge undersøkelser, er tilbakegangen aller størst i Norge. Det er særlig bekymringsfullt at andelen elever som skårer på laveste kunnskapsnivå, har økt fra 4,5 % i 2016 til 11,9 % i 2022, spesielt med tanke på at analysene av ICCS 2022-undersøkelsen fastslår at nettopp kunnskap om demokratiske prosesser er avgjørende for ungdommenes framtidige demokratiske deltakelse (Huang mfl. 2017; Storstad, Caspersen & Wendelborg 2023, s. 46–52 og 107–108).

En annen faktor som har stor betydning for demokratisk kompetanse og framtidig demokratisk deltakelse, er erfaring med åpent klasseromsklima. Et åpent klasseromsklima kjennetegnes av at elevene oppfordres til å ytre seg, at de erfarer at det er rom for å stille (kritiske) spørsmål, og at det er respekt både blant lærere og medelever for et mangfold av meninger og perspektiver (Torney-Purta 2002; Campbell 2008; Manganelli, Lucidi & Alivernini 2015; Knowles, Torney-Purta & Barber 2018). ICCS 2022-undersøkelsen er tydelig på at norske ungdomsskoleelever opplever sine klasserom som åpne, og da i langt større grad enn gjennomsnittet av den internasjonale undersøkelsen. Samtidig er det slik at elevenes kunnskapsnivå i stor grad påvirker deres erfaringer med åpent klasseromsklima, og at det skiller nærmere ti skalapoeng i opplevelse av åpent klasseromsklima mellom elevene med høyest (54,6) og lavest (45,5) kunnskapskår (Storstad, Caspersen & Wendelborg 2023, s. 92–95).

Det er altså slik i den norske skolen at elever som kan mye om demokratiske institusjoner og prosesser, opplever sine klasserom som åpne i betydelig større grad enn de som har lav og til dels svært lav kunnskap. Kanskje bør det være slik at de elevene som forstår mest av hvordan demokratiske prosesser foregår, også opplever sine klasserom som mer demokratiske? På den annen side kan slike forskjeller antyde et demokratisk problem. Vi vet for eksempel ikke hvorfor det er en så tydelig sammenheng mellom kunnskapsnivå og opplevelsen av åpent klasseromsklima. Siden erfaringen med åpent klasseromsklima har stor påvirkning på framtidig demokratisk deltakelse, er det viktig at vi undersøker det åpne klasseromsklimaet i den norske skolen nærmere.

Selv om det er et åpent spørsmål om det norske samfunnet har blitt mer polarisert i de siste årene (Haugsgjerd & Nadim 2023; Hesstvedt, Berg & Aardal 2023; Steen-Johnsen, Fladmoe & Frøvdold 2022), er det tendenser til at ytringsrommet i den norske grunnskolen har blitt smalere (Tremoene, Nylenna & Skarrud 2024), og at elever av ulike årsaker vegrer seg mot å ytre seg i klasserommet (Johannessen & Røthing 2022; Kosberg 2024). Dette er en betydelig trussel mot intensjonene med demokratiopplæringen i den norske grunnskolen, og særlig mot den økte satsingen på demokrati- og medborgerskapsundervisning med læreplanrevisjonen i 2020 (Kunnskapsdepartementet 2019). I vår analyse av åpent klasseromsklima skal vi derfor ta for oss en av de viktigste bestanddelene i et slikt klima: klasseromsdiskusjonen

(Campbell 2008). Intensjonen er å undersøke elevenes erfaringer med og refleksjoner rundt klasseromsdiskusjoner som en del av det åpne klasseromsklimaet.

Formålet med artikkelen er todelt. Vi vil for det første analysere hvordan norske samfunnsfaglærere legger til rette for et åpent klasseromsklima i sin undervisning. For det andre vil vi undersøke ungdomsskoleelevers erfaringer med og refleksjoner rundt egen opplevelse av åpent klasseromsklima, og hvordan klasseromsklimaet kommer til uttrykk i klasseromsdiskusjoner. Det første undersøkes gjennom klasseromsobservasjoner, det andre gjennom elevintervjuer. I tillegg er vi som lærerutdannere opptatt av hvordan våre funn er relevante for nåværende og kommende samfunnsfaglærere, og vi vil derfor også diskutere undersøkelsens didaktiske implikasjoner.

For å strukturere undersøkelsen har vi utviklet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan legger samfunnsfaglærere til rette for åpent klasseromsklima i sin undervisning?
2. Hva er norske ungdomsskoleelevers opplevelse av og erfaringer med åpent klasseromsklima?
3. Hva er norske ungdomsskoleelevers opplevelse av og erfaringer med klasseromsdiskusjoner i samfunnsfag?

Vår undersøkelse er tydelig forankret i flere kontekster. I den norske grunnskolen er samfunnsfag et obligatorisk fag på alle årstrinn (1–10) og et fag som består av fagtradisjonene geografi, historie og samfunnskunnskap (Solhaug, Borge & Grut 2020). I tråd med den norske læreplanen har samfunnsfag et særskilt ansvar for skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning (Kunnskapsdepartementet 2019). Vi har valgt å fokusere på lærere og elever på 9. trinn fordi det er dette alderstrinnet som deltar i ICCS-undersøkelsen.

## **Teoretisk innramming og tidligere forskning**

Før vi gjør rede for vårt eget empiriske og analytiske bidrag, skal vi i denne delen presentere en kort teoretisk innramming og gi en oversikt over relevant tidligere forskning. Vi begynner med en teoretisk diskusjon om hva som kjennetegner et åpent klasseromsklima, hvor vi setter søkelys på både elevenes og lærernes rolle. Denne diskusjonen rammer inn vår analyse av forskningsspørsmål 1 og 2. Deretter forsøker vi å svare på hva som kan kjennetegne deliberative klasseromsdiskusjoner i samfunnsfag, forstått som en del av en demokratididaktisk praksis. Dette er vårt utgangspunkt for diskusjon av forskningsspørsmål 3.

Til tross for at definisjonene kan variere noe, er det ganske bred enighet blant forskere og fagdidaktikere om hva som kjennetegner et åpent klasseromsklima. Ifølge Torney-Purta (2002) innebærer et åpent klasseromsklima at elevene opplever rom for å stille (kritiske) spørsmål, og at samfunnsfag diskuteres med en grad av åpenhet som muliggjør frie meningsyttringer og et mangfold av synspunkter. For at et slikt klima skal kunne realiseres, er det avgjørende at elevene oppfordres til å uttrykke sine meninger, og at de ikke opplever negative konsekvenser når de gjør det. Campbell

(2008) understreker særlig viktigheten av at elevene opplever det som trygt å uttrykke sine meninger og synspunkter også når de avviker fra flertallet, og at elevene ikke skal straffes – verken av læreren eller medelever – for å ha «feil» meninger. Videre er det ifølge Campbell (2008) avgjørende at klasserommet rommer diskusjoner av aktuelle hendelser og åpne samfunnsfaglige spørsmål, og ikke bare faktakunnskap. Respekt og toleranse for andres synspunkter og perspektiver er derfor en helt nødvendig bestanddel i et åpent klasseromsklima. Læreren spiller en avgjørende rolle i å legge til rette for dette, og for å både utvikle og bevare et åpent klasseromsklima i samspill med elevene (Knowles, Torney-Purta & Barber 2018; Manganelli, Lucidi & Alivernini 2015).

I ICCS 2022-undersøkelsen måles elevenes erfaringer med åpent klasseromsklima gjennom seks spørsmål knyttet til undervisning i politikk og samfunns spørsmål. Elevene svarer på hvor ofte ulike praksiser forekommer, fra «aldri» til «ofte» (Storstad, Caspersen & Wendelborg 2023, s. 92). Spørsmålene omhandler blant annet hvorvidt læreren oppmuntrer elevene til å gjøre seg opp sine egne meninger og diskutere med elever som har et annet syn, hvorvidt aktuelle hendelser tas opp, og hvorvidt læreren presenterer flere sider av en sak. ICCS sin operasjonalisering av åpent klasseromsklima ligger dermed tett opptil definisjonene som benyttes i den toneangivende forskningslitteraturen. I ICCS er det elevenes erfaringer og opplevelser som måles, men både lærere og elever er sentrale aktører i å skape et åpent klasseromsklima.

Flere empiriske studier viser at elever som deltar i åpne klasseromdiskusjoner, får erfare at politiske og sosiale spørsmål er komplekse, perspektivavhengige og sjelden kjennetegnet av å ha enkle eller entydige løsninger. De utvikler lettere forståelse for at uenighet og motstridende synspunkter ikke utgjør en trussel, men snarere er en naturlig og viktig del av ethvert demokratisk samfunn (Torney-Purta 2002; Campbell 2006, 2008; Knowles Torney-Purta & Barber 2018; Manganelli, Lucidi & Alivernini 2015; Keating & Janmaat 2016). Det er derfor ikke overraskende at en rekke studier har dokumentert at opplevelsen av et åpent klasseromsklima har positiv innvirkning på elevers demokratiske kompetanser og framtidig demokratisk deltakelse.

Et åpent klasseromsklima bidrar ikke bare til å utvikle elevenes demokratikunnskap (Campbell 2008; Kwok 2014). Studier viser at det også vekker deres engasjement for demokratisk deltakelse (Quintelier & Hooghe 2013; Keating & Janmaat 2016; Huang & Biseth 2016; Knowles Torney-Purta & Barber 2018) og for aktivt medborgerskap mer generelt (Castillo mfl. 2015). Et åpent klasseromsklima kan gi elevene en forståelse av at politiske og demokratiske prosesser ikke bare angår «de andre», men også dem selv, og at disse prosessene kan ha direkte betydning for deres egne liv (Campbell 2008). I en nylig og omfattende review-studie finner Wallin, Olson og Persson (2025) at åpent klasseromsklima er særlig viktig for politisk og demokratisk deltakelse. Det er spesielt evnen til å diskutere og respektere perspektivmangfold som fremmer demokratisk deltakelse, og dette er en evne som bare kan utvikles i et klima med gjensidig respekt mellom lærere og elever og elever imellom.

Andre studier har undersøkt sammenhengen mellom elevers politiske mestringstro og erfaringer med åpent klasseromsklima. De viser at positive erfaringer med et åpent klasseromsklima kan styrke barn og unges politiske mestringstro (Hipolito-Delgado & Zion 2017; Claes, Maurissen & Havermans 2017; Knowles & McCafferty 2015) og øke

sannsynligheten for framtidig politisk deltakelse, som å stemme ved valg, bli medlem av et politisk parti eller delta i lovlige demokratiske aksjoner (Hoskins & Janmaat 2019). Andre studier har undersøkt betydningen av kontroversielle spørsmål som del av demokratiundervisningen, og viser at et åpent klasseromsklima kan ha positiv innvirkning på elevers demokratiske kompetanse (Hess & McAvoy 2015; Sætra 2020; Ljunggren, Unemar Øst & Englund 2015).

Internasjonalt er elevers opplevelse av åpent klasseromsklima i betydelig grad påvirket av sosiale faktorer som kjønn og sosioøkonomisk status (Torney-Purta mfl. 2001; Schulz mfl. 2018). Samtidig har både Campbell (2008) og Hoskins & Janmaat (2019) konkludert med at tilgang til et åpent klasseromsklima kan ha en sosialt utjevne effekt, ettersom elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn har større utbytte av slike erfaringer. Denne utjevne effekten er også dokumentert i studier av ungdom i de nordiske landene (Hoskins, Huang & Arensmeier 2021). Blant norske ungdomsskoleelever viser ICCS 2022-undersøkelsen at det er relativt små sosioøkonomiske forskjeller i opplevelsen av åpent klasseromsklima, da foreldrenes utdanningsnivå kun i begrenset grad påvirker elevenes erfaringer. Det er heller ikke betydelige forskjeller mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn. Derimot er det, som nevnt innledningsvis, betydelige forskjeller mellom elever med lite og mye kunnskap om demokratiske prosesser (Storstad, Caspersen & Wendelborg 2023, s. 90–95). Samtidig har Teglbjærg (2024a) nylig vist at det i en dansk kontekst langt oftere forekommer åpne klasseromsdiskusjoner på skoler med høyt presterende elever enn på skoler med elever som presterer lavt.

Forskning på klasseromsdiskusjoner i samfunnsfag er ofte forankret i ulike demokratiteorier. Det valgorienterte perspektivet betrakter demokrati som en arena der faste preferanser og interesser konkurrerer, mens deliberativt demokrati legger vekt på en kommunikativ viljes- og meningsdannelse som går forut for stemmegivning – altså selve diskusjonen (Samuelsson 2016). I en litteraturgjennomgang av forskningsfeltet om utdanning for deliberativt demokrati argumenterer Samuelsson & Bøyum (2015) for at det er bred enighet om at elever og framtidige borgere tilegner seg nødvendige ferdigheter og verdier for deltakelse i et demokrati gjennom aktiv deltakelse i deliberative diskusjoner. Ifølge Samuelsson (2016) er det viktig å skille mellom studier som primært betrakter deliberasjon som et politisk begrep, og studier som ser det som et pedagogisk begrep. Den første retningen tar utgangspunkt i en teoretisk forståelse av deliberativt demokrati og drøfter hvilke ferdigheter og verdier framtidige borgere bør utvikle. Den andre retningen tar utgangspunkt i deliberasjon som pedagogisk praksis i klasserommet, og undersøker hvilke ferdigheter og verdier deltakelse i slike prosesser kan fremme.

Denne studien har som formål å analysere elevenes refleksjoner og erfaringer knyttet til klasseromsdiskusjoner: hvilke utfordringer de møter, hvilke ferdigheter og kunnskaper de opplever å besitte eller mangle, og hvordan de forstår selve fenomenet. Studien søker også å observere samspillet mellom elevene og lærerens rolle i dette. Formålet er dermed ikke å analysere elev- eller lærerutsagn med sikte på å plassere dem innenfor ulike deliberative demokratiforståelser. Med dette utgangspunktet legges det til grunn en bred forståelse av diskusjonsbegrepet som inkluderer både politiske og

pedagogiske perspektiver. For å klargjøre hva som menes med klasseromsdiskusjon, bygger vi på Bridges' (1979) forståelse av begrepet. Han sier at slike diskusjoner er lærerstyrte aktiviteter hvor elever uttrykker og utforsker synspunkter og faglig innhold gjennom lyttende og responderende deltakelse, og at formålet med dem er å utvikle forståelse og innsikt gjennom ulike perspektiver – ikke nødvendigvis å oppnå enighet.

Men hva kan kjennetegnene deliberative klasseromsdiskusjon i samfunnsfag? I sin banebrytende studie argumenterer Gutman & Thompson (2004) for at en slik deliberativ klasseromssamtale må hensynta tre grunnleggende prinsipper: gjensidighet, offentlighet og ansvarlighet. Gjensidighet (reciprocity) og offentlighet (publicity) kan oppnås gjennom åpen argumentasjon og begrunnede synspunkter som er gjenkjennelige for alle, og som ikke kun springer ut av eller baseres på personlige meninger eller subjektive erfaringer. Ansvarlighet (accountability) sikres ved at deltakerne i klasseromsdiskusjonen er forberedt på å ta ansvar for sine argumenter og påstander, og ved at de kan anerkjenne og akseptere kritiske innvendinger eller motargumenter.

Mer spesifikt for deliberative klasseromsdiskusjoner i samfunnsfag har Sandahl (2013, 2015) argumentert for at målrettet og eksplisitt arbeid med samfunnsfaglige «second order concepts» ikke bare kan bidra til å heve kvaliteten på elevens evne til å argumentasjon og resonnering, men også øke deres engasjement som demokratiske medborgere. Sandahl er tydelig på at det i slike diskusjoner ikke er tilstrekkelig med faktakunnskap eller personlig engasjement, det som er avgjørende, er at elevene trenes i å forstå og benytte seg av grunnlagsbegreper som årsak–virkning, evidens, perspektivtaking og generalisering. Det gjør elevene i stand til å analysere komplekse samfunnsfaglige spørsmål, skille mellom fakta og verdier, vurdere holdbarheten i informasjon og argumenter og håndtere faglig uenighet og usikkerhet. For å oppnå dette er det avgjørende med lærerstyrt og målrettet arbeid med forståelse og bruk av samfunnsfaglige grunnlagsbegreper.

Å delta i klasseromsdiskusjoner hvor elevene møter perspektiver som avviker fra deres egne, kan bidra til økt toleranse, forståelse og interesse for politiske spørsmål (Hess & McAvoy 2015; Christensen, T. S., 2022; Christensen A. S., 2015; Englund, 2006; Samuelsson, 2016; Tväråna, 2018). Basert på undersøkelser blant 80 svenske samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet konkluderer Larsson & Larsson (2021) med at klasseromsdiskusjoner bidrar til økt faglig kunnskap, samtidig som de eksponerer elevene for ulike perspektiver. Diskusjonsprosessen øker elevenes motivasjon for å knytte fagstoff til egne erfaringer, og styrker evnen til å gjenkjenne forbindelser mellom faginnhold og abstrakte konsepter – framfor å kun sammenligne fakta. Larsson & Larsson (2021) understreker at dette forutsetter at læreren benytter diskusjonen som metode, ikke som sluttresultat. Klasseromsdiskusjoner i samfunnsfag bør derfor være godt strukturerte interaksjoner, der læreren inntar en tydelig rolle, og der elevene må argumentere – ikke bare uttrykke subjektive meninger (Engle & Ochoa 1988; Teglbjærg 2024a, 2024b; Hess & McAvoy 2015).

Teglbjærg (2024a) har vist hvordan kvaliteten på klasseromsdiskusjoner i samfunnsfag kan forstås og måles som deliberativ kvalitet, både som mål i seg selv og som middel for å utvikle demokratisk medborgerskap. Med utgangspunkt i deliberativ teori fra Cohen og Habermas analyserer han tre tilnæringer til klasseromsdiskusjoner:

faktabaserte, kontroversielle og stillasbaserte. Studien, som bygger på analyser av klasseromsdiskusjoner på 8. trinn i Danmark, viser at faktabaserte diskusjoner kan fremme inkludering og likeverd, mens stillasbaserte diskusjoner skaper større engasjement og deltakelse enn sterkt kontroversielle diskusjoner. Samtidig har faktabaserte diskusjoner et begrenset potensial for å utfordre dypt forankrede verdier og perspektiver.

Sandahl (2019), som har undersøkt klasseromsdiskusjoner i svensk skole, argumenterer for at inkludering av elevenes personlige engasjement og erfaringer kan øke deltakelsen, men at det er lærerens ansvar å utfordre elevene til å betrakte samfunnsspørsmål fra et mangfold av ståsteder – inkludert vitenskapelige og politiske. Strukturerede klasseromsdiskusjoner kan dermed bidra til økt opplevelse av relevans, men kun dersom elevenes subjektive erfaringer ikke får en for dominerende posisjon. I en norsk kontekst har både Børresen (2015) og Palm & Seierstad Stokke (2015) argumentert for at den tradisjonelle IRE-strukturen (Initiation – Response – Evaluation) har en tendens til å lukke diskusjoner. De påpeker at det ikke er tilstrekkelig at «noen sier noe»; det som sies, må bidra til refleksjon og nye spørsmål. Læreren må aktivt bringe diskusjonen videre ved å stille utdypende og oppfølgende spørsmål til elevenes bidrag.

I tillegg rapporterer lærere at yringsmiljøet i klassen kan bli dominert av enkelte elever eller grupper, som gjennom ulike former for kontroll sørger for at andre forblir tause. Knowles & Clark (2018) har på sin side stilt spørsmål ved den deliberative deltakelsesformen, som vektlegger meningsbryting og argumentasjon. En idealisering av en uttrykksform som framhever den verbalt aktive og rasjonelt argumenterende eleven, kan – bevisst eller ubevisst – gjøre det vanskeligere å uttrykke engasjement og deltakelse på andre måter. Knowles & Clark (2018) konkluderer ikke med at lærere bør slutte å legge til rette for diskusjoner, men at de i større grad må være bevisste på maktrelasjoner i klasserommet – både mellom elever og mellom lærer og elev – og hvordan disse kan hindre deliberasjon.

I intervjuer med norske ungdomsskoleelever har Kosberg (2024) identifisert tre hovedårsaker til at elever vegrer seg for å delta muntlig i klasseromsdiskusjoner. For det første uttrykker elevene frykt for sosiale sanksjoner fra medelever dersom de sier noe som oppfattes som «feil». For det andre mener mange at det ikke nytter å argumentere for sitt syn, ettersom medelever uansett ikke vil endre mening. Det eksisterer en utbredt forestilling blant elevene i Kosbergs materiale om at meninger er uforanderlige og uløselig knyttet til personlig identitet. Å endre mening oppleves dermed som en trussel mot egen selvforståelse – som om det innebærer å endre hvem man er som person. For det tredje gir elevene uttrykk for at det ikke er noen vits i å forsøke å påvirke andre, fordi de som unge opplever å ha liten eller ingen reell innflytelse i samfunnet. Denne opplevelsen av maktesløshet kan bidra til lav motivasjon for deltakelse i diskusjoner som oppleves som politiske eller samfunnsrelevante.

Også Johannessen og Røthing (2022) har funnet at elever ofte forsøker å unngå reelt meningsmangfold i klasseromsdiskusjoner, som regel på grunn av usikkerhet. Mens elever med minoritetsbakgrunn kan oppleve en representasjonsbyrde – det vil si en forventning om å representere en hel gruppe – og at deres synspunkter ikke blir tatt på

alvor (Hauan & Anker 2021), rapporterer majoritetselever at de kan bli usikre på hvordan de kan uttrykke seg på en måte som er sosialt akseptabel.

## Metode og forskningsdesign

I denne delen redegjør vi for vår metodiske tilnærming og forskningsdesign. Artikkelen bygger på et omfattende empirisk materiale, og vi anvender ulike forskningsmetoder for å belyse de tre forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmål 1, om hvordan samfunnsfaglærere legger til rette for åpent klasseromsklima, belyses gjennom klasseromsobservasjon. Da det er vår intensjon å si noe om hvordan lærerne i praksis tilrettelegger for åpent klasseromsklima, ikke hvilke intensjoner og tanker de gjør seg om dette temaet, anser vi observasjon som best egnet. Forskningsspørsmål 2 og 3, om elevenes erfaringer med åpent klasseromsklima og klasseromsdiskusjoner, diskuteres basert på empiri hentet fra gruppeintervjuer med elever i den norske ungdomsskolen.

Empirien er samlet inn ved tre ungdomsskoler i Norge, og all datainnsamling ble gjennomført lokalt på skolene i november og desember 2021. De tre skolene, heretter kalt A, B og C, befinner seg henholdsvis i fylkene Buskerud, Oslo og Akershus. Disse tre skolene ble i sin tid valgt ut etter spesifikke utvalgskriterier i et forskningsprosjekt begge artikkelforfatterne deltok i (Kjøstvedt mfl. 2023). Utvalgskriteriene har imidlertid ingen relevans for forskningsspørsmålene i denne artikkelen, og vi har derfor behandlet skoleutvalget som et tilfeldig utvalg. Observasjonsdataene stammer fra to undervisningsøkter i samfunnsfag ved hver av de tre skolene, og vi har i alt intervjuet 31 9.-trinns elever, 14 jenter og 17 gutter.

Klasseromsobservasjonene hadde flere formål. Det viktigste var at de skulle utgjøre et empirisk grunnlag for å besvare artikkelens første forskningsspørsmål. Her vektla vi hvordan lærerne tilrettela for et åpent klasseromsklima, og vi var særlig opptatt av lærernes handlinger og av samspillet mellom lærere og elever og elevene imellom. Vi ønsket videre å bruke observasjonene til å skape en ramme i forkant av elevintervjuene, slik at vi hadde noen felles opplevelser og eksempler vi kunne vende tilbake til. I tillegg forventet vi at det ville være lettere for oss å kontekstualisere og fortolke elevenes utsagn i intervjuene hvis vi på forhånd hadde observert interaksjoner elevene imellom og mellom elevene og lærer.

I alt deltok tre forskere i observasjonsarbeidet, og artikkelforfatterne er to av dem. Ved alle observasjoner deltok to forskere, som på forhånd hadde fordelt oppgaver mellom seg (Dalland, Hølland & Mifsud 2024). Én observatør gjennomførte en deskriptiv observasjon, samtidig som hen fylte ut et aktivitetsanalyseark med tidsskjema og ulike fargekoder for ulike aktiviteter. Aktivitetene vi loggførte, var «monologisk helklasse», «dialogisk helklasse», «individuell arbeid» og «gruppearbeid». Den andre observatøren foretok en systematisk observasjon basert på to kategorier spørsmål:

1. Hvordan ivaretas idealet om åpent klasseromsklima, operasjonalisert som samarbeidslæring, klasseromssamtale og klasseromsdiskusjon? Er aktiviteten organisert fra læreren, er det på bakgrunn av en spontan hendelse? Hvem

definerer temaet? Blir det satt ord på om målet er konsensus, eller om man skal godta uenighet?

2. Hvordan foregår samtalen? Hvem tar ordet? Bygger elevene på hverandres argumenter, eller argumenterer de mot hverandre? Bygger læreren videre på elevenes argumenter? Trekker læreren inn nye perspektiver som driver samtalen videre? Provoserer/utfordrer læreren elevenes meninger?

Vi er godt kjent med utfordringene som knytter seg til klasseromsobservasjon som forskningsmetode, særlig de som gjelder validitet og reliabilitet (Curby mfl. 2016; Loughland, 2019). I vårt tilfelle forsterkes utfordringene av at observasjonene våre er begrenset i tid. Vi mener likevel dette er den mest fruktbare metoden for å besvare vårt første forskningsspørsmål, da vår intensjon er å belyse hvordan samfunnsfaglærere konkret tilrettelegger for åpent klasseromsklima, og ikke hvordan de sier at de gjør det.

Vi intervjuet 31 9.-trinns elever fordelt på de tre ungdomsskolene, 14 jenter og 17 gutter. 10 elever var fra skole A (4 jenter, 6 gutter), 11 elever var fra skole B (5 jenter, 6 gutter), og 10 elever var fra skole C (5 jenter, 5 gutter). Elevene som deltok i intervjuene, ble valgt ut av lærerne basert på om de hadde interesse og tid, og om det forelå et samtykkeskjema. Som forskere ba vi om at begge kjønn var noenlunde likt representert, og at ikke kun de ivrigste og dyktigste elevene ble valgt ut.

I alt deltok det tre forskere i intervjuene, og artikkelforfatterne er to av dem. Ved alle intervjuer var det to forskere til stede, og alle intervjuene ble gjennomført som gruppeintervjuer med 3–5 elever i skolens lokaler i elevenes ordinære skoletid. Det ble tatt lydopptak av intervjuene, som senere ble transkribert. Både lydopptak og transkripsjon har i ettertid blitt lagret på sikre servere, i tråd med krav fra Sikt. Vi ble tildelt et grupperom der intervjuene ble gjennomført. For å legge til rette for et trygt samtaleklima tok vi en runde der alle elevene svarte på et konkret spørsmål knyttet til deres generelle trivsel på skolen og deres interesser på fritiden. Videre i intervjuet prøvde vi å få til en dynamisk samtale der elevene fikk bygge på hverandres argumenter og resonnementer. Av og til valgte vi å henvende oss mer direkte til elevene for å få fram de stemmene som ikke var mest aktive.

Intervjuene fulgte en seminstrukturert intervjuplan, som ble utformet basert på tidligere forskning og teoretisk litteratur om demokrati- og medborgerskapsundervisning (Brinkmann & Kvale 2018). I intervjuene berørte vi en lang rekke temaer, som for eksempel elevenes forståelse av demokrati og demokratisk deltakelse, deres oppfatninger av og tanker rundt demokrati- og medborgerskapsundervisningen i samfunnsfag, og elevenes vurdering av egen evne til å påvirke politiske spørsmål med nærhet til dem selv og samfunnsspørsmål mer allment. Det som danner grunnlaget for analyse og diskusjon i denne artikkelen, er imidlertid begrenset til elevenes svar på og refleksjoner rundt spørsmål knyttet til deres opplevelse av og erfaringer med åpent klasseromsklima og klasseromsdiskusjoner i samfunnsfag.

Vår intensjon var å få elevene til å dele sine erfaringer med og refleksjoner rundt åpent klasseromsklima og klasseromsdiskusjoner. Til dette formålet egner intervjuer seg klart best, og vi valgte gruppeintervjuer fordi vi anså det kollektive samspillet elevene imellom som en mulig kilde til informasjon. En mulig utfordring med

gruppeintervjuer med elever er at det kan være krevende for dem å si sin mening, både fordi de forventer å bli vurdert, og fordi de tilpasser sine svar til hva de antar er akseptabelt for de andre elevene (Chrzanowska 2002; Brinkmann & Kvale 2018). Vi forsøkte å ta hensyn til dette ved å legge til rette for en avslappet stemning med flere ufarliggjørende oppvarmingsspørsmål, samtidig som vi understreket at dette ikke var en vurderingssituasjon, men at vi var interessert i elevenes erfaringer og refleksjoner. Vi stilte elevene både direkte spørsmål om deres erfaringer og mer åpne spørsmål med rom for tolkning og refleksjon. Vi gjentok spørsmålene våre flere ganger, slik at det skulle være lettere for flere i gruppen å delta.

Under intervjuene ble det også tatt feltnotater. Dette var observasjoner gjort under intervjuene for å observere samspillet mellom elevene. Her noterte vi oss hvilke elever som var aktive og tok ordet, hvem som var passive og tause, hvem som avbrøt, og hvem som bekreftet det andre sa.

Notater fra klasseromsobservasjon og feltnotater ble lest og systematisert ut fra de overordnede spørsmålene om hvordan og i hvilken grad klasseromsklimaet var åpent eller ikke, og hvordan eventuelle klasseromsdiskusjoner foregikk. I tillegg til å svare på hvordan samfunnsfagslærene legger til rette for at elevene skal erfare et åpent klasseromsklima, ble observasjonsdataene brukt til å kontekstualisere svarene elevene ga i gruppeintervjuene. Vi har dermed brukt observasjonsdataene både til å analysere lærernes aktivitet i klasserommene, til å utdype funn fra elevintervjuene og til å drøfte noen sammenhenger mellom klasseroms konteksten og elevsvar.

I første runde med intervjuanalyse leste begge forfattere samtlige transkriberte intervjuer for å skaffe seg oversikt og gjøre seg kjent med empirien. I andre runde så vi nærmere på de konkrete delene av intervjuene som var relevante for å besvare forskningsspørsmål 2 og 3. Til forskningsspørsmål 2 – elevenes opplevelse av og erfaringer med åpent klasseromsklima – vektla vi særlig elevenes egne erfaringer med diskusjons- og ytringsklimaet i klasserommet, hva de selv identifiserte som eventuelle hindringer for et åpent klasseromsklima, og det de sa om hvorvidt disse hindringene kunne overvinnes eller ikke. Til forskningsspørsmål 3 – elevenes opplevelse av og erfaringer med klasseromsdiskusjoner i samfunnsfag – vektla vi elevens egne erfaringer med slike diskusjoner og deres egne refleksjoner rundt hva klasseromsdiskusjon er, og hva formålet med slike diskusjoner kan være. I analysen lette vi ikke systematisk etter likheter og forskjeller mellom elever fra ulike skoler. Vi merket oss imidlertid dersom det var stor grad av overenstemmelse og/eller uenighet på tvers av skolene.

## **Analyse og diskusjon**

### **Lærernes tilrettelegging for åpent klasseromsklima**

I denne delen skriver vi fram våre fortolkninger av det åpne klasseromsklimaet ved de tre skolene, basert på våre observasjonsdata. Vår umiddelbare og overordnede konklusjon er at det framstår som klart at alle lærerne vi har observert, forsøker å legge til rette for et åpent klasseromsklima i sin undervisning. Lærerne legger i stor grad opp

til aktiviteter hvor elevene oppfordres til å ta ordet og uttrykke sin mening, og hvor det er rom for å stille kritiske spørsmål. Lærerne organiserer ulike former for samarbeidslæring og klasseromsdiskusjoner, samtidig som de forsøker å legge til rette for et klasserom preget av respekt for meningsmangfold. Dette er dermed i tråd med hva vi ellers vet om norske klasserom, hvor elevene sier de opplever dem som åpne (Storstad, Caspersen & Wendelborg 2023). Våre observasjonsdata gir likevel grunnlag for å peke på en del viktige forskjeller de tre skolene imellom.

Ved Skole A observerte vi to økter med to forskjellige lærere. Den første økta besto primært av monologisk helklassesamtale der læreren gikk igjennom fagstoff og fagbegreper (det norske rettssystemet), men også inviterte elevene til å komme med innspill, svar og spørsmål. I tillegg var det gruppearbeid i forlengelse av lærerens gjennomgang og individuelt arbeid for å forberede seg til en prøve innen samme tematikk. Den andre økta besto nesten utelukkende av gruppearbeid, hvor elevene forberedte seg på deltakelse i et nært forestående rollespill, hvor elevene skulle være aktører i en rettssak.

Etter vår oppfatning har læreren i den første økta et helt tydelig formål med å legge til rette for et åpent klasseromsklima. Elevene blir ikke bare stilt åpne samfunnsfaglige spørsmål, men blir flere ganger oppfordret til å uttrykke sine meninger og til å fortelle om sine egne erfaringer. Læreren forsøker å knytte fagstoffet om det norske rettssystemet til elevenes hverdag og henter eksempler fra situasjoner og hendelser som det kan være mulig for elevene å kjenne seg igjen i. Voldtekt er et av eksemplene læreren gir på lovbrudd, og det skaper mye diskusjon og meningsytringer i klasserommet. Læreren uttrykker at en voldtekt er noe en gutt gjør mot en jente, og poengterer at gutter – både generelt og de spesifikke guttene i klasserommet – har et særlig ansvar for å unngå voldtekter, og at samtykke er helt sentralt i dette. En elev spør (vi parafraserer): «Hva om både jeg og en jente sier vi vil ha sex, og vi har sex, men at hun angrer seg i ettertid og påstår at hun ble voldtatt?» Lærer anerkjenner spørsmålet som et godt og viktig spørsmål, og oppfyller dermed en av de viktigste elementene i et åpent klasseromsklima (Torney-Purta 2002; Campbell 2008; Manganelli, Lucidi & Alivernini 2015; Knowles Torney-Purta & Barber 2018). Samtidig observerer vi at læreren synes det er utfordrende å respondere på elevens spørsmål, og anerkjenner ikke den indirekte kritikken av lærerens påstand om at kun gutter kan ha skyld i voldtektssaker. Vår vurdering er derfor at selv om læreren tar flere grep for å legge til rette for et åpent klasserom, er det krevende å følge dette opp i praksis. Selv om læreren inviterer til diskusjon og kritiske spørsmål, forblir de utfordrende og kritiske spørsmålene ubesvarte.

Et annen eksempel som viser at det er utfordrende å gjennomføre intensjonen om et åpent klasserom, er det vi vil karakterisere som svak struktur i denne undervisningsøkta. Et lite antall elever følger ikke med på undervisningen i det hele tatt. Et betydelig antall driver også med helt andre ting enn det de skal på nettbrettene sine. Det er mye uro, støy og forstyrrende prat, også når læreren har ordet, eller når det åpnes for innspill fra klassen. Lærerens milde formaninger om ro ignoreres i stor utstrekning. Vår vurdering er at læreren gjennom sin utydelige rolle kun i begrenset grad legger til rette for et åpent

klasseromsklima siden så mange elever ikke følger med på sine medelevers ytringer (Knowles Torney-Purta & Barber 2018; Manganelli, Lucidi & Alivernini 2015).

Ved skole B observerte vi to undervisningsøkter, begge med samme lærer. Også her er vår konklusjon at læreren legger til rette for et åpent klasseromsklima. Undervisningen legger opp til elevdeltakelse gjennom spørsmål elevene skal reflektere over og svare muntlig på både i plenum og med sine læringspartnere. Undervisningen preges derfor av dialogisk helklasse med innslag av gruppearbeid. Læreren er lydhør for innspill og spørsmål fra elevene, men følger samtidig den planlagte undervisningsstrukturen, som åpner for elevdeltakelse i bestemte perioder. Læreren organiserer klasseromsdiskusjoner om første verdenskrig, fagstoffet som er temaet for undervisningen, og i diskusjonene er ca. en tredjedel av klassen muntlig aktive. Læreren venter ofte på at flere elever skal be om ordet, for å la flere få uttrykke seg. Flere ganger spør læreren også elever som ikke har hånden oppe, og får respons i form av svar fra eleven.

I løpet av økta kommer elevene samlet sett til orde i omtrent 50 % av undervisningen, det vil si at læreren har skapt et rom for at eleven kan ytre seg, men relativt få elever benytter seg av denne muligheten. Klasserommet er preget av ro og orden, og det er ingen elever som er opptatt med mobiltelefon, pc eller lignende når de ikke skal. Generelt er det en respektfull tone mellom elevene og mellom elev og lærer. Læreren legger vekt på at de faglige innspillene og meningsytringene elevene kommer med, skal høres av alle elever, og læreren kan gjenta hva elever sier, for å oppnå dette. Hen stiller også oppfølgingsspørsmål og ber elevene utdype og argumentere. Læreren inntar en tydelig rolle og gir klart uttrykk for at gjetting og synsing ikke er tilstrekkelig, men at det er nødvendig med faglige argumenter (Campbell 2008; Manganelli, Lucidi & Alivernini 2015). Lærer legger på denne måten til rette for at ingen elever kan melde seg helt ut, selv om de velger å ikke delta i klasseromsdiskusjonene ved å ta ordet selv. I klasseromsdiskusjonene følger elevene delvis opp det medelevene sier, men er mest opptatt av å få fram egne argumenter og synspunkter. Tonen er likevel preget av respekt og toleranse, både elevene imellom og mellom elev og lærer. Klasseromsdiskusjonene er dominert av faglige spørsmål, og det åpnes ikke for at elevene skal uttrykke meningene sine om spørsmål hvor de har ulike personlige erfaringer eller identiteter.

Ved skole C observerte vi en dobbel undervisningsøkt med en lærer. Læreren åpner timen med å si at «det skal skje noe i dag», og antyder en form for markering eller feiring. Dette vekker umiddelbart engasjement blant elevene, som forsøker å gjette hva som skal feires. Gjennom økta, om første verdenskrig, forsøker læreren å legge til rette for at elevene skal utvikle faglig sammenhengsforståelse, at de skal kunne vurdere årsak/virkning, og at de skal se historiske hendelser fra flere perspektiver. Ved å bruke visuelle hjelpemidler forsøker læreren å få elevene til å resonnerer seg fram til faglige innsikter, både individuelt og i små grupper. Undervisningen kan derfor karakteriseres som dialogisk, med innslag av gruppearbeid. Diskusjonen går livlig, den er faglig, og læreren hjelper utfordrer elevene til å utdype og komme med argumenter, samtidig som hen selv bringer inn ulike perspektiver og sammenhengsforståelse. Vi ser dermed at læreren inntar en tydelig rolle og stiller klare faglige krav til elevenes deltakelse (Campbell 2008; Knowles Torney-Purta & Barber 2018; Manganelli, Lucidi &

Alivernini 2015). Læreren gir oppfølgingsspørsmål og er opptatt av at elevene skal problematisere og se historiske hendelser fra ulike perspektiver. For å tydeliggjøre dette bruker læreren en case, hvor en historisk hendelse forstås helt ulikt avhengig av hvilket perspektiv den ses fra. Elevene forstår eksemplet og diskuterer ivrig. Selv om noen elever etter hvert begynner å snakke i munnen på hverandre, holder diskusjonen seg til fag. Det er en balanse mellom disiplin og uformell deltakelse, og selv når elevene blir mindre disiplinerte, er det en rolig stemning, som opprettholdes fordi læreren er rolig og trygg og har god kontroll i klassen.

Oppsummerende kan vi si at de undersøkte lærerne tar flere grep for å legge til rette for åpent klasseromsklima, som å oppfordre til elevmedvirkning og kritiske spørsmål, og til respekt, likeverd, inkludering og toleranse for meningsmangfold. Tilretteleggingen inkluderer også faglig kompleksitet, argumentasjon og perspektivmangfold, ved at læreren presenterer krevende historiske caser og stiller kontroversielle spørsmål om for eksempel voldtekt (Campbell 2006, 2008; Manganelli, Lucidi & Alivernini 2015; Keaton & Janmaat 2016; Hess & McAvoy 2015). Samtidig observerer vi flere hindringer for det åpne klasserommiljøet ved skole A, hvor det er utfordrende for læreren å respondere på elevenes kritiske spørsmål, og hvor en betydelig del av klassen verken deltar i eller følger med på klasseromsdiskusjonen som læreren har initiert og styrer. Som følge av svak struktur og manglende faglig kontekstualisering fratras elevene i dette tilfellet muligheten til å bli eksponert for ulike perspektiver (Sandahl 2019; Palm & Seierstad Stokke 2015). Våre observasjoner ser dermed ut til å bekrefte tidligere funn om at læreren har en avgjørende rolle i etableringen og opprettholdelsen av åpent klasseromsklima (Campbell 2008; Knowles Torney-Purta & Barber 2018).

### **Elevenes opplevelse av og erfaringer med åpent klasseromsklima**

I starten av alle intervjuene spurte vi elevene om deres generelle trivsel på skolen og i klassen. Den umiddelbare responsen var overveldende samstemt: I samtlige intervjuer understreket elevene at de i det store og hele trives veldig godt på skolen, og beskrivelser som «godt», «fint», «bra» og «trygt» gikk igjen. Elevene framhevet særlig det sosiale miljøet og muligheten til å være sammen med venner som årsaker til denne trivselen.

Elevene er også bemerkelsesverdig samstemte i sin omtale av miljøet i klassen. De beskriver det som grunnleggende godt, og sier de opplever tilhørighet, samtidig som de understreker at klassen er et sted de kan være sosiale med vennene sine. Elevene beskriver ytringsklimaet som godt og trygt, og de opplever at de kan si hva de mener, når det er diskusjoner i undervisningen, både i samfunnsfag og i andre fag. Elevene gir flere eksempler på hva som etter deres oppfatning bidrar til et åpent klasseromsklima. På skole B trekker for eksempel én elev fram at lærerne pleier å gjenta hva noen sier, slik at de andre elevene får det med seg, og ofte kan legge til noe eller bidra til å tydeliggjøre. Elevene ved denne skolen sier de har erfaringer med at dersom en elev sier noe som ikke er faglig korrekt, så korrigerer læreren på en hyggelig og respektfull måte. Dette gir ifølge elevene trygghet til å tørre å delta muntlig i timene.

At denne overordnede positiviteten ikke er fullstendig representativ for elevenes erfaringer av klasseromsklimaet, blir mer og mer tydelig utover i intervjuene, og særlig når vi ber elevene om å være konkrete og gi eksempler. I samtlige intervjuer peker elevene etter hvert på flere utfordringer med ytringsklimaet i sine klasser. Her er det imidlertid ganske store variasjoner skolene imellom, og på et overordnet nivå kan vi dele elevenes erfaringer i to. Elevene ved skole B og C beskriver utfordringer i klasseromsklimaet som de mener lar seg løse av elever og lærere i fellesskap, mens elevene ved skole A beskriver et klasseromsklima de mener er alt annet enn åpent, siden mange ikke vil ytre seg av frykt for sanksjoner.

Elevene ved skole B og C gir uttrykk for at det kan komme negative kommentarer og bemerkninger fra medelevene, og at dette gjør det vanskeligere for dem å ytre seg: «Først starter det saklig, så blir folk gira, og så er det liksom ‘du er stygg’, og så blir det sånn ‘helt teit’.» Samtidig er elevene ved disse to skolene tydelige på at slik kommentering er noe både elever og lærere har mye oppmerksomhet rundt, og at det ofte blir tatt tak i det når det skjer. Elevenes overordnede erfaring er derfor at denne utfordringen langt på vei fortløpende blir håndtert av lærere og elever i fellesskap: «[Læreren] prøver å få ned lydnivået og prøver å se begge sider av det også, da. Å liksom få klassen til å se begge sidene.» Elevene anerkjenner dermed at negative kommentarer er en demper på deres engasjement og vilje til å ytre seg i klasserommet, men de opplever samtidig at denne utfordringen blir forsøkt løst i fellesskap mellom lærere og elever. Elevene virker derfor trygge på *intensjonen* ved det vi kan omtale som et åpent klasseromsklima i sin skolehverdag, selv om ikke elever og lærere alltid evner å realisere det. Tryggheten og fellesskapsfølelsen dette gir elevene, ser ut til å være utslagsgivende for hvorfor de opplever at klasseromsklimaet grunnleggende sett er åpent og inkluderende.

Til tross for dette er også elevene ved disse skolene engstelige for å havne i situasjoner hvor de sier noe som medelevene omtaler som «feil», eller blir stående alene. En elev ved skole C uttrykker det slik: «Hvis jeg er usikker på noe, da, så vil jeg veldig gjerne høre sånn hva andre mener først, før jeg sier noe sånn konkret.» En elev på skole B uttrykker dette slik: «Eller hvis man har litt annerledes meninger enn de andre, så vil man kanskje ikke skape en stor greie ut av det. Så man sier det bare ikke.»

Feltnotatene våre fra intervjusituasjonene ser ut til å bekrefte dette. I intervjuene ved skole C er det flere av elevene som ser ut til å tilpasse sine ytringer etter hva medelevene allerede har sagt. Enkelte av elevene ytrer seg aldri først, men kun etter at andre har gjort det før dem, og de uttrykker da at de er enige. Enkelte av elevene ser ut til å henvende seg like mye til (enkelte av) sine medelever som til forskerne i intervjuene. Det kan virke som de har et behov for at deres ytringer skal bli anerkjent som «riktige». Vi ser noe av det samme handlingsmønsteret ved skole B, men det er ikke like dominerende her. Det oppstår imidlertid en annen situasjon, som mer enn antyder at noen elever også ved denne skolen vokter seg fra å si noe som oppfattes som «feil». En elev ber om å få bli igjen etter intervjuet, og sier noe ganske annet til oss forskerne etter at de andre elevene har forlatt rommet, enn det hen sa i selve intervjuet. Da kommer det fram at hen ikke trives i klassen, og at hen ikke mener det er et inkluderende og godt miljø på skolen, men at dette er noe hen ikke kan si når medelevene hører på.

Elevene ved skole A tegner i intervjuene et bilde av et ytringsklima som de opplever som svært krevende og begrensende, hvor en liten gruppe elever etter deres oppfatning ødelegger for fri og respektfull meningsutveksling og diskusjon. De intervjuede elevene opplever at denne grupperingen, som i dette tilfellet er en gruppe gutter, begrenser ytringsklimaet i klassen, og flere elever sier at de «veldig ofte» holder igjen meningene sine. En elev sier: «Folk ler og sånn», en annen: «Du føler at alle er imot deg». Elevenes erfaringer omfatter både faglige diskusjoner og situasjoner hvor elevene oppfordres til å uttrykke personlige meninger. Elevene forteller oss at det også gis negative tilbakemeldinger og nedsettende kommentarer dersom elever svarer faglig korrekt på lærerens spørsmål: «[H]vis du liksom har riktig, så kan du bli kalt sånn nerd og ...'tryhard' og 'du svetter skole', og ...» Frustrasjonen er til tider stor: «Man føler liksom ikke – man føler at man ikke gjør noe riktig.» Elevene er også samstemte i at det ikke hjelper at lærer forsøker å begrense eller stanse kommenteringen.

Ved skole A sier nesten samtlige av de intervjuede elevene at diskusjoner skjemmes av bråk og uro, og at de nesten alltid ender i det elevene selv betegner som «kaos». Et mindretall av de intervjuede elevene mener imidlertid at dette også kan være «gøy», men at det er en grunnleggende mangel på respekt for andres meninger i klassen, og liten eller ingen vilje til å lytte til andres synspunkt. Dermed er det en tendens til at «[a]lle diskusjoner [blir] en konkurranse». Engasjerte elever kan bli omtalt som «nerd» eller «tryhard», og flere elever sier de ikke ønsker å delta fordi de er redd for å si noe andre elever oppfatter som feil. Særlig flere av jentene kvier seg tydelig for å delta og sier de holder seg fra å delta, fordi de vet det gir negative tilbakemeldinger fra det elevene mener er de dominerende guttene.

Oppsummerende for forskningsspørsmål 2 kan vi si at elevene gir oss et komplekst og noe motstridende innblikk i deres opplevelse av klasseromsklimaet. Innledende og overordnet mener alle elevene vi har intervjuet, at klassemiljøet er godt, og at det sosiale miljøet er inkluderende. Når vi spør om ytrings- og diskusjonsklimaet i klassen, og samtidig ber elevene om å være konkrete, avtegner det seg et ganske annet bilde. Vi får tydelige innblikk i hva som karakteriserer klasseromsklimaets begrensninger, og ved samtlige tre skoler synes elevene det er svært krevende å uttrykke sin mening dersom de enten faktisk er alene om denne meningen, eller dersom de frykter at de er det. Det er likevel ulike erfaringer med hvor omfattende utfordringene for det åpne klasseromsklimaet er. Elevene ved skole B og C anerkjenner at det finnes utfordringer, men har erfart at disse håndteres av lærere og elever i fellesskap. For disse elevene er det aller viktigste at det er en felles forståelse av at alle i klasserommet tilstreber et åpent klasseromsklima. Da er det lettere for dem å godta at de som klasseromsfellesskap ikke alltid lykkes. Sårende kommentarer og nedsettende bemerkninger får dermed ikke så stor effekt, da de oppleves som unntak snarere enn regelen.

Elevene ved skole A forteller på sin side om et tydelig fravær av åpent klasseromsklima, og uttrykker i stor grad frustrasjon over at det er slik. Elevene ved denne skolen erfarer også at klasseromsfellesskapet mellom lærere og elever ikke er i stand til verken å løse eller redusere disse hindringene. Vi kan derfor si at det er mangel på en felles forståelse for hvordan klasseromsklimaet skal være. De intervjuede elevene er samtidig tydelige på at det er spesifikke grupper som reduserer det åpne klasserommet

ved denne skolen, og som gjennom å utøve kontroll over de andre elevene (Hess, 2015) innsnevrer det tillatte ytringsrommet (Wallin, Olson & Persson 2025). Kontrollen utøves gjennom sosiale sanksjoner i form av verbale angrep i klasserommet, som minner om kontrollmekanismene beskrevet hos Kosberg (2024).

### **Elevenes opplevelse av og erfaringer med klasseromsdiskusjoner i samfunnsfag**

Elevene forteller oss at det diskuteres mye i samfunnsfagstimene. De har både deltatt i klasseromsdiskusjoner hvor de har diskutert egne synspunkter og meninger, og i klasseromsdiskusjoner hvor de har blitt tildelt roller og meninger de ikke nødvendigvis deler selv. Ikke bare forteller elevene at dette er noe de har gjort «ofte», de gir uttrykk for at de tar det som en selvfølge at det er slik. De ser det som en integrert del av det å være skoleelev, særlig i samfunnsfag, men også i andre fag. Disse erfaringene kan være en viktig årsak til at elevene i utgangspunktet opplever klasserommene sine som åpne.

Hva elevene egentlig legger i «diskusjon», er imidlertid noe mer uklart. I intervjuene lot vi bevisst være å spesifisere hva vi mener en klasseromsdiskusjon er, slik at vi ikke skulle påvirke elevenes svar. Det var derfor interessant å se hvordan elevene selv fortolker begrepet. Ved å analysere elevenes forståelse av hva en «diskusjon» er, tegnet det seg et interessant skille mellom skole A og B på den ene siden og skole C på den andre. På sistnevnte skole, som gjennom klasseromsobservasjonene ble beskrevet som åpent, velstrukturert og med stort faglig engasjement, er elevene tydelige på at faglige spørsmål ikke kan diskuteres. I alle de tre elevgruppene fra skole C skilles det kategorisk mellom det å diskutere og det å jobbe med fagstoff. Et tilsvarende skille kommer ikke til syne i noen av de elevgruppene ved skole A og B. Hva mener elevene med dette?

Det framstår som tydelig at elevene ved skole C mener at diskusjoner kun kan inneholde meninger, enten dette er elevenes egne personlige meninger om en sak eller andres meninger, for eksempel meningene til et politisk parti. En diskusjon av faglige spørsmål, forstått som en diskusjon av fakta, er for disse elevene en selvmotsigelse: «Man kan ikke diskutere fakta, liksom.» Elevene ved skole A og B har på sin side en bredere forståelse av hva en klasseromsdiskusjon kan ha som omdreiningspunkt: Det kan være faginnhold, og det være elevenes egne meninger.

Det interessante med at elevene ved skole C så tydelig skiller mellom faglige spørsmål og spørsmål det er mulig å diskutere, er at rett før intervjuene ved skole C fant sted, observerte vi en undervisningsøkt hvor det var nettopp dette som skjedde: Elevene i intervjuene deltok i ikke bare i én, men i to, klasseromsdiskusjoner som dreide seg om faglige spørsmål, ikke elevenes subjektive meninger, akkurat i tråd med Sandahls (2013, 2015) anbefalinger. I undervisningen strukturerte læreren to historiefaglige diskusjoner hvor det ikke var gitt noe korrekt svar, men hvor vurdering og aktørperspektiv avgjorde hvordan en hendelse kunne forstås eller fortolkes. Det kan imidlertid se ut som om elevene ikke forstår at dette også er en diskusjon, og for dem er dette «fakta». Det virker som om elevene ved skole C forstår det å diskutere som synonymt med å uttrykke sin subjektive mening, men når faglige perspektiver diskuteres, er det «læring». En annen

elev ved skole C forklarer hvorfor han ikke savner eller ønsker å delta i diskusjon i klasserommet: «Vi prøver bare å lære så mye som mulig, egentlig.»

I motsetning til skole C, er elevene ved skole A og B tydeligere når de skal gi eksempler på undervisningsopplegg der de har fått tildelt roller og perspektiver. De er også veldig tydelige på at diskusjoner kan være basert på både subjektive meninger, erfaringer, faktakunnskaper og faglige perspektiver. Et konkret eksempel fra skole B er årsaker til hvorfor kriger oppstår: «Da er det mye sånn (...) diskusjoner. Og så skal vi se på hva forskerne har sagt, da. Som kanskje vet litt. Eller når vi søker, da, så ser vi mange forskjellige svar.» Vår konklusjon er dermed at ved alle tre skoler forsøker lærerne å legge til rette for diskusjoner av åpne samfunnsfaglige temaer. Samtidig er det et paradoks at er elevenes forståelse av hva de faktisk er med på, er minst ved den skolen hvor slike diskusjoner skjer i størst grad, og hvor læreren så tydelig forsøker å få elevene til å forstå og benytte seg av «second order concepts» (Sandahl 2013, 2015) .

## Utfordringer og didaktiske implikasjoner

Samlet sett, basert på både observasjon og elevintervjuer, identifiserer vi tre utfordringer for et åpent klasseromsklima i vårt materiale.

For det første har elevene en tendens til å knytte klasseromsdiskusjoner til det å uttrykke personlige meninger og egne erfaringer, framfor til det å diskutere faginnhold. Vi finner dette ved alle tre skoler, men det er særlig tydelig ved skole C, hvor elevene kategorisk avviser at det er mulig å diskutere faglige spørsmål. En slik forståelse begrenser mulighetsrommet for hva det vil si å diskutere, og er følgelig en utfordring for et åpent klasseromsklima. Når diskusjoner – i elevenes øyne – reduseres til å ytre seg om sine personlige meninger, er det en fare for at det øker terskelen for deltakelse, særlig når funnene fra denne studien viser at elevene er svært konsensusorienterte og er redde for å stikke seg ut med en mening som avviker fra flertallets.

For det andre framstår det klart både gjennom observasjon og elevintervju at i enkelte klasserom er strukturen for svak til at det kan realiseres et åpent klasseromsklima. Her er det flere utfordringer. En av dem er at bråk, uro og ikke-faglige aktiviteter tar for mye plass og oppmerksomhet i klasserommet, også når det legges til rette for klasseromsdiskusjoner og andre meningsytringer fra elevene. Rommet for å ytre seg – og ikke minst for å lytte til hva medelever sier – er rett og slett for lite. En annen utfordring med svak struktur er det store antallet elever som mer eller mindre melder seg helt ut av klasseromsaktivitetene, og i stedet bruker tiden i klasserommet på surfing, gaming o.l. En ting er at de selv ikke ytrer seg, men de anerkjenner heller ikke sine medelever ved å lytte til hva de har å si. Samlet sett vitner den svake klasseromsstrukturen vi har observert, og som vi får innblikk i gjennom elevintervjuene, om en manglende respekt, ikke bare mellom elev og lærer, men også elevene imellom. Blir fraværet av lyttende medelever for stort, er heller ikke klasseromsklimaet åpent.

For det tredje er det en gjennomgående tendens at elevene uttrykker at de kvier seg for å ytre seg i klasserommet, av frykt for ulike sanksjoner fra medelever. Dette gjelder kun i liten grad dersom det er faginnhold elevene ytrer seg om, og er mye mer

omfattende når elevene skal si sin personlige mening. Ved alle tre skoler er det et stort antall elever som sier at de er redd for å ha «feil» mening, eller å bli stående alene om et synspunkt. Innholdet i og alvorlighetsgraden av slike verbale sanksjoner varierer, fra latterliggjøring til skjellsord. Særlig ved én av skolene virker sanksjoneringen av meninger og ytringer særlig omfattende. Her ser også denne sanksjoneringen ut til å være dominert av en bestemt elevgruppe, da det ifølge elevene er enkelte av guttene i klassen som sanksjoner, og det er jentene som tydeligst uttrykker at de frykter sanksjoner, og at de derfor ikke ønsker å ytre seg.

Både ICCS2016 og ICCS2022 viser at både norske elever og lærere selvrappporter om et åpent klasseromsklima. I forlengelsen av vår diskusjon over er det kanskje berettiget å stille spørsmål ved i hvilken grad det faktisk forholder seg slik? Også i vår undersøkelse er elevenes umiddelbare forståelse av eget klasseromsklima veldig positiv: Samtlige elevgrupper beskriver det som åpent. Det blir imidlertid ganske raskt klart at mange av elevene, ved alle tre skoler, identifiserer ulike hindringer som gjør at de ikke opplever klasseromsklimaet som spesielt åpent, og vi har oppsummert disse kort over. Som lærerutdannere i samfunnsfag spør vi oss da: Hvilke samfunnsfagsdidaktiske implikasjoner kan dette ha?

Som Hess & McAvoy (2015) og Sætra (2020) tidligere har vist, framgår det også av vårt materiale at klasseledelse og god klasseromsstruktur er viktige forutsetninger for realiseringen av åpent klasseromsklima. Dette er imidlertid et ansvar som alle skolens lærere må ta. Ser vi mer konkret på hva som kan være samfunnsfaglærerens bidrag, vil vi peke på fagliggjøring som et mulig virkemiddel for å redusere elevenes frykt for deltakelse. Elevenes frykt for sanksjonering av deltakelse i klasserommet må tas på alvor, da dette utgjør en reell og direkte trussel på elevenes opplevelse av et åpent klasseromsklima.

Vi tror at en fagliggjøring av samfunnsfagundervisningen kan bidra til en didaktisk løsning på denne utfordringen. I vårt materiale virker det som om en tilnærming til klasseromsdiskusjoner som i mindre grad tar utgangspunkt i personlige meninger og subjektive erfaringer, kan være med på å dempe elevenes frykt. I så måte er våre konklusjoner ikke bare i tråd med bidragene til Larsson og Larsson (2021), Børresen (2015), Sandahl (2019), Palm og Seierstad Stokke (2015) og Teglbjærg (2024a og 2024b), men også med samfunnsfagdidaktisk forskning på kontroversielle spørsmål, som også vektlegger viktigheten av fagliggjøring (Ljunggren, Unemar Øst & Englund 2015; Jøsok & Kjølsvædt, 2023). En konkret didaktisk tilnærming kan være å legge større vekt på at elevene påtar seg ulike roller, og diskuterer hva noen, ikke nødvendigvis de selv, mener om en sak. Organiserte diskusjoner, med for eksempel en klar bevissthet på om de skal organiseres som fakta,- kontrovers- eller stillasbaserte diskusjoner (Teglbjærg 2024a) eller som samarbeidslæring, kan legge til rette for at elevene lytter til hverandre, og at de innledningsvis slipper å eksponere sine meninger og argumenter for samlet klasse, men kan gjøre det i mindre grupper først. En annen tilnærming kan være å utvide forståelsen av at faginnhold også kan diskuteres, og at faglige spørsmål kan forstås ulikt avhengig av perspektiv. I vårt materiale er det tydelig at elever kan delta i diskusjoner av samfunnsfaglig faginnhold, men de forstår ikke nødvendigvis selv at det er det de gjør.

## Referanser

- Bridges, D. (1979). *Education, democracy and discussion*. NFER.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). *Doing interviews*. 2. utg. Sage.
- Børresen, B. (2015). En egen form for samtale. I Christensen, H. & Seierstad Stokke, R. I. (red.) *Samtalens didaktiske muligheter*, Gyldendal akademisk, s. 18–32.
- Campbell, D. E. (2006). *Why we vote: How schools and communities shape our civic life*. Princeton University Press.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior* 30(4), s. 437–454. <https://doi.org/10.1007/s11109-008-9063-z>
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C. & Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school: the roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies* 18(1), s. 16–35. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>
- Christensen, A. S. (2015). Demokrati-og medborgerskapsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 5(1), 64–92. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18991>
- Christensen, T. S. (2022). Observing and Interpreting Quality in Social Science Teaching. *Journal of social science education*, 21(2), 128–152. <https://doi.org/10.11576/jsse-4147>
- Chrzanowska, J. (2002). *Interviewing groups and individuals in qualitative market research*. Sage.
- Claes, E., Maurissen, L. & Havermans, N. (2017). Let's talk politics: Which individual and classroom compositional characteristics matter in classroom discussions? *Young*, 25(4), s. 18–35. <https://doi.org/10.1177/1103308816673264>
- Curby, T. W., Johnson, P., Mashburn, A. J. & Carlis, L. (2016). Live Versus Video Observations: Comparing the Reliability and Validity of Two Methods of Assessing Classroom Quality. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(8), 765–781. <https://doi.org/10.1177/0734282915627115>
- Dalland, C., Hølland, S. & Mifsud, L. (2024). *Observasjon som metode i lærerutdanningene*. Fagbokforlaget.
- Engle, S. H. & Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship. Decision making in the social studies*. Teachers College Press.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of curriculum studies*, 38(5), 503–520. <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>

Gutmann, A. & Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton University Press.

Hauan, L. S. & Anker, T. (2021). Fordommer mot religion. Epistemisk urettferdighet i klasserommet. I Lippe, M. (red.) *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget, s. 84–103.  
<https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-04>

Haugsgjerd, A. & Nadim, M. (2023). Et mer polarisert samfunn? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 64(3), 249–251. <https://doi.org/10.18261/tfs.64.3.4>

Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge.

Hess, D. E. (2015). Discussion in Social Studies. Is it Worth the Trouble? I Parker, W. C. (red.) *Social studies today*. Routledge, s. 257–265.

Hesstvedt, S., Bergh, J. & Aardal, B. (2023). Ideologi og polarisering ved stortingsvalget 2021. I Bergh, J. & Haugsgjerd, A. H. (red.) *Politikk i urolige tider. En analyse av stortingsvalget 2021*. Cappelen Damm Akademisk, s. 142–179.

Hipolito-Delgado, C. P. & Zion, S. (2017). Igniting the Fire Within Marginalized Youth: The Role of Critical Civic Inquiry in Fostering Ethnic Identity and Civic Self-Efficacy. *Urban Education* 52(6), s. 699–717.  
<https://doi.org/10.1177/0042085915574524>

Hoskins, B. & Janmaat, J. G. (2019). *Education, democracy and inequality: Political engagement and citizenship education in Europe*. Palgrave Macmillan.

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. I Biseth, H., Hoskins, B. & Huang, L. (red.) *Northern lights on civic and citizenship education: A cross-national comparison of Nordic data from ICCS*. Springer, s. 93–122. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7_5)

Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9. klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study 2016 (NOVA-rapport 15/17)*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5108>

Huang, L. & Biseth, H. (2016). Openness in Scandinavian Classrooms: Student Perceptions of Teaching Practices and High Achievers of Civic Knowledge. *Creative Education* 7(5), s. 713–723. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.75075>.

Johannessen, E. M. & Røthing, Å. (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), s. 3–14.  
<https://doi.org/10.18261/npt.106.1.2>

Jøsok, E. & Kjølsvædt, A. G. (2023). Politisk mestringstro og kontroversielle spørsmål i samfunnsfag. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 13(3), 109–130. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/25019>

- Keating, A. & Janmaat, J. G. (2016). Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), s. 409–429. <https://doi.org/10.1093/pa/gsv017>
- Kjøstvedt, A. G.; Seland, I.; Jøsok, E. & Huang, L. (2023). *Politisk mestringstro i ungdomsskolen. Casestudie om demokrati- og medborgerskapsundervisning i fire norske ungdomsskoler* (NOVA Rapport 15/2023). <https://hdl.handle.net/11250/3105590>
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J. & Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(1), s. 7–30. [https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7_1)
- Knowles, R. T. & McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), s. 255–269. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.002>
- Knowles, R. T. & Clark, C. H. (2018). How common is the common good? Moving beyond idealistic notions of deliberative democracy in education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.002>
- Kosberg, E. (2024). Sources of Internal Political Efficacy in the Social Studies Classroom: A Qualitative Investigation of Norwegian Lower Secondary Students' Perceptions. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 14(2), s. 30–54. <https://doi.org/10.62902/nordidactica.v14i2024:2.24309>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF0104)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nob>
- Kwok, W. S. (2014). *The Influence of Classroom Openness and Citizenship Efficacy on Adolescents' Civic Behaviour: The Hong Kong Case*. PhD-avhandling. The Hong Kong Institute of Education.
- Larsson, A. & Larsson, L. (2021). Controversial Topics in Social Studies Teaching in Sweden. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(1), s. 1–21. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22093>
- Ljunggren C., Unemar Öst, I. & Englund T. (red.) (2015). *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Glerups.
- Loughland, T. (2019). Classroom Observation as Method in Research and Improvement. I *Teacher Adaptive Practices*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-6858-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-13-6858-5_3)
- Manganelli, S., Lucidi, F. & Alivernini, F. (2015). Italian adolescents' civic engagement and open classroom climate: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, s. 8–18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.07.001>

- Palm, K. & Seierstad Stokke, R. I. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I Christensen, H. & Seierstad Stokke, R. I. (red.) *Samtalens didaktiske muligheter*. Gyldendal Akademisk, s. 83–102.
- Quintelier, E. & Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), s. 567–589.  
<https://doi.org/10.1080/03054985.2013.830097>
- Samuelsson, M. (2016). Education for deliberative democracy: A typology of classroom discussions. *Democracy & Education*, 24(1), Artikkel 5.  
<https://democracyeducationjournal.org/home/vol24/iss1/5>
- Samuelsson, M. & Bøyum, S. (2015). Education for deliberative democracy: Mapping the field. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 24(1), 75–94. <https://doi.org/10.48059/uod.v24i1.1031>
- Sandahl, J. (2013) Being Engaged and Knowledgeable: Social Science Thinking Concepts and Students' Civic Engagement in Teaching on Globalisation. *Nordidactica. Journal of humanities and social science education*, 3(1), 158–179.  
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18948/17145>
- Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *JSSE -Journal of Social Science Education*, 5(1), 19–30.  
<https://doi.org/10.4119/jsse-732>
- Sandahl, J. (2019). Studying politics or being political? High school students' assessment of the welfare state. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 18(1).  
<https://doi.org/10.4119/jsse-900>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *ICCS 2016 International Report: Becoming Citizens in a Changing World*. IEA.
- Solhaug, T., Borge, J. A. Ø. & Grut, G. (2019). Norway: Social science education (samfunnsfag) in Norway: A country report. *JSSE – Journal of Social Science Education*, 19(1). <https://doi.org/10.4119/jsse-1748>
- Steen-Johnsen, K., Fladmoe, A. & Frøvoll, G. L. (2022). En endret offentlighet? Holdninger til og erfaringer med ytringsfrihet i 2013– 2020. I Thorbjørnsrud, K., Midtbøen, A. & Mangset, M. (red.) *Ytringsfrihet i en ny offentlighet: Grensene for debatt og rommet for kunnskap*. Universitetsforlaget, s. 57–75.
- Storstad, O., Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2023). ICCS 2022: *Ett steg fram og to tilbake. Demokratiforståelse, holdninger og deltakelse blant norske ungdomsskoleelever*. Institutt for lærerutdanning, NTNU, NTNU Samfunnsforskning AS. [https://samforsk.no/uploads/files/NTNU-samf\\_IEA-rapport.pdf](https://samforsk.no/uploads/files/NTNU-samf_IEA-rapport.pdf)
- Sætra, E. (2020). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), s. 345–357.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>

Teglbjærg, J. H. (2024a). Contexts and prevalence of classroom discussion in Nordic social science teaching: A large N observational study. *The Journal of Social Studies Research*, 48(2), 114–131. <https://doi.org/10.1177/23522798231223666>

Teglbjærg, J. H. (2024b). Chasing Deliberation in the Social Science Classroom. A Study of Deliberative Quality in Whole-Class, Small Group, and Pair Discussions. *The Social Studies*, 115(6), 299–322. <https://doi.org/10.1080/00377996.2024.2322977>

Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), s. 203–212. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604\\_7](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7)

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen (CIVED)*. IEA.

Tremoen, H. N., Nylenna, M. & Skarrud, E. (2024). Mange lærerar er redde for å krenke: – Vi må tole ubehag! *Nrk.no*, 29. oktober. [https://www.nrk.no/trondelag/ytringar-i-klasserommet\\_-laerarer-er-redde-for-a-bli-misforstatte-og-oppfatta-som-krenkande.-1.17131173](https://www.nrk.no/trondelag/ytringar-i-klasserommet_-laerarer-er-redde-for-a-bli-misforstatte-og-oppfatta-som-krenkande.-1.17131173) [27.09.2025]

Tväråna, M. (2018). Theories of justice among eight-year-olds: Exploring teaching for an emerging ability to critically analyse justice issues in social science. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 8(4), 43–64. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19077>

Wallin, P., Olson, M. & Persson, M. (2025). Which teaching practices promote students' democracy learning? A systematic review. I Janmaat, J. & Dijkstra, A. B. (red.) *Research Handbook on Education and Democracy*. Edward Elgar Publishing, s. 239–258. <https://doi.org/10.4337/9781803928111.00022>