

Fasilitering av ungdommers demokratiske danning

Alrø, Helle; Johnsen-Høines, Marit

Published in:
Demokratisk danning i skolen

DOI (link to publication from Publisher):
[10.18261/9788215031637-2019-08](https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-08)

Creative Commons License
CC BY-NC-ND 4.0

Publication date:
2019

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Alrø, H., & Johnsen-Høines, M. (2019). Fasilitering av ungdommers demokratiske danning. In K. M. R. Breivega, & T. E. Rangnes (Eds.), *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier* (pp. 153-167). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-08>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

KAPITTEL 8

Fasilitering av ungdommers demokratiske danning

HELLE ALRØ OG MARIT JOHNSEN-HØINES

SAMMENDRAG Prosjektet som dette kapitlet er knyttet til, handler om ungdommers kritisk demokratiske danning slik den viser seg gjennom debatt. Fem forskere har invitert 50 elever på åttende trinn til debatt om oljeutvinning i Lofoten. Debatten som forberedes gjennom scenario-basert gruppearbeid, løfter frem perspektiv og konsekvenser på ulike områder; det gjelder natur, forurensning, arbeidsliv, fiskeindustri, turisme, handel og familieliv. Kapitlet har fokus på hvordan forskerne fasiliterer debatten. Hvordan oppfordrer de elevene til å delta, reflektere og kommunisere på demokratiske måter? Hva kan være avgjørende for å fristille og fremme ungdommenes evne til å undersøke, lytte og ta stilling i kompliserte sosiopolitiske problemfelt? Kapitlet viser betydningen av hvordan erfarne andre, her forskerne, kan være forløsende for å fremme elevers kritisk demokratiske danning.

NØKKEORD fasilitering, kritisk demokratisk kompetanse, scenarioer, dialogisk debatt

ABSTRACT This chapter is linked to a project on young people's democratic competence as it emerges through debate. Five researchers have invited fifty 8th grade students to debate oil extraction in Lofoten. The debate is prepared through group work related to three scenarios. This is followed by a plenary debate on perspectives and consequences in various areas: nature, pollution, work life, the fishing industry, tourism, trade and family life. The chapter focuses on how the researchers facilitate the debate. How do they encourage students to participate, reflect and communicate in a democratic way? How do they tempt and promote the students' ability to investigate, listen and take a position towards complex socio-political issues? The chapter shows how development of students' democratic competence can be facilitated by experienced others.

KEYWORDS facilitation, critical democratic competence, scenarios, dialogic debate

8.1 LOFOTEN-PROSJEKTET

Lofoten er kjent for sin vakre natur, turisme og fisketradisjon. Torsken gyter og fiskes der, og det eksporteres tørrfisk og klippfisk til hele verden. Oljeboring i Lofoten, Senja og Vesterålen er et hett politisk tema; diskutert av politikere, oljeindustri, miljøorganisasjoner, i media og i uformelle diskusjoner blant folk flest. Området beskrives som sårbart. Oljeutvinning vil få miljøkonsekvenser. Potensielle oljereservoarer har stor økonomisk interesse, for industriell utvikling og nye arbeidsplasser vil skape økonomisk og teknologisk vekst. Oljeindustri i området rundt Lofoten er også i fokus nasjonalt, og dette preger lokalsamfunnet. Befolkningen deltar i diskusjoner om konsekvenser for fremtiden; økonomisk og kulturelt. Slike diskusjoner er komplekse. Argumentene er også fundert i etiske perspektiv. De er knyttet til verdispørsmål, til hva folk tenker og føler er viktig for seg og for samfunnet. Det finnes ingen absolutte svar om fremtiden – hypoteser og usikkerhet må håndteres. Diskusjonene utfordrer folks vilje til å ta risiko. Politiske problemstillinger som reises, gir sterke og motstridende debatter i lokalsamfunnet. Lokalmiljøets debatt er del av og speiles i samfunnsdebatten. Oljeboring er et viktig samfunnspolitisk problemfelt for ungdom i Lofoten. Det handler om deres historie, deres daglige liv og deres fremtid. Å kunne reflektere kritisk og debattere temaet kan derfor ses som en viktig del av deres demokratiske praksis i og utenfor skolen.

Lofoten-situasjonen fungerer som en kontekst for dette kapittelet. Fem forskere fra Høgskulen på Vestlandet (HVL) har avtale med lærere på en skole i Lofoten, og har invitert to åttendeklasser (ca. 50 elever) til å delta i debatt. Forskergruppen er tverrfaglig og søker innsikt i ungdommers kritisk demokratiske praksis slik den viser seg når de diskuterer samfunnspolitiske spørsmål som de er engasjerte i, og som de mener er viktige for seg selv og for samfunnet. Elevers demokratiske kompetanseutvikling er vesentlig for deres demokratiforståelse; for deres demokratiske danning. Det innebærer aktiv deltakelse, kritisk informasjonsinnhenting, åpenhet, diskusjon og kritikk, samhandling og vilje til å fatte beslutninger og fellesskap (Huang mfl., 2017, s. 117). Det innebærer å utvikle evne til å tilpasse seg og til å påvirke samfunnsmessige fellesskap. Vektlegging av skolens oppdrag knyttet til å danne kritisk demokratiske medborgere er også fremhevet av Berge og Stray (2012), som peker på skolen som arena for demokratiopplæring gjennom kunnskapstilegnelse og praksis.

På skolen i Lofoten forteller lærerne at elevene ikke har arbeidet med debatt som sjanger, og at de ikke har lært om olje eller oljeboring på ungdomsskolen. De har imidlertid nylig hatt et prosjekt om hva bærekraftig utvikling kan være. De har undersøkt hvordan lokale bedrifter tolker og håndterer bærekraftig utvikling.

Dette har de skrevet refleksjonsnotat om. Forskerne har lest notatene og snakket med elevene om dem dagen før debattdagen. Slik har de fått litt informasjon om elevene, om deres innsikt og evne til å gå inn i relaterte problemfelt, og kanskje det viktigste: Elever og forskere har møtt hverandre og fått kontakt med hverandre. Det bygger opp under debattdagen. Dette kapittelet har fokus på hvordan forskerne legger til rette for og fasiliterer ungdommenes demokratiske debatt om situasjonen i Lofoten; hvordan forskerne støtter opp under handlinger og prosesser for at ungdommene skal lykkes.

8.2 TRE SCENARIOER

Debattdagen foregår i et rom som er egnet både for gruppearbeid og for plenum. Elevene blir delt inn i grupper på 5 (eller 6). Alle gruppene har representanter fra begge klasser, ellers er de tilfeldig satt sammen. En av forskerne (Forsker 1) gir informasjon om oljeutvinning, særlig om undervannsinstallasjoner, og hvor slike installasjoner kan plasseres.

Elevene får vite at gruppesamtalene skal forberede til plenumsdebatt. De får til delt forskjellige scenarioer. De oppfordres til fremme egne meninger og diskutere i gruppene. Hensikten er ikke at de skal bli enige. Elevene blir bedt om å inkludere alle, lytte til hverandre, bli kjent med og forstå andres argument og akseptere uenighet. De bør også prøve å utvikle felles synspunkter. Senere, i paneldebatten, skal de snakke på vegne av gruppen eller på vegne av seg selv. Gruppediskusjonene har til hensikt å invitere alle elevene til å engasjere seg og ta eierskap.

8.2.1 OM SCENARIOER

Tre scenarioer, A, B og C, blir introdusert. Hver gruppe får ett scenario. De blir bedt om å argumentere både for og imot det scenarioet de har fått:

- A «Det skal bores etter olje for fullt utenfor Lofoten.»
- B «Man skal bygge ut litt etter litt og vente med å bestemme om større områder skal ha oljeboring.»
- C «Lofoten skal stenges for oljeboring.»

Hvert scenario er presentert på et ark med tre eller fire overskrifter. Overskriftene gjenspeiler den offentlige debatten: fiske, økonomi, natur og kultur. Hver overskrift har underspørsmål eller nøkkelord som for eksempel «Flere jobber?», «Oljeutvinning i torskens gyteområder?», «Forestill deg en politisk beslutning om oljeutvinning i Lofoten. Argumenter for eller imot dette. Reflekter over argumen-

tasjonen. Gruppen kan, men trenger ikke være enig». Overskriftene har til hensikt å inspirere gruppediskusjonen.

Scenarioer skal fremtre som realistiske muligheter og brukes som tenkeredskap. Jensen (2007, s. 160) beskriver scenariodiskusjoner som tilnærming til å undersøke og diskutere fremtid. Han stiller krav om at et scenario må være forskjellig fra den aktuelle situasjonen, må ha en klar hensikt, være sammenhengende og konsistent, men ikke «sant». Settes det frem flere scenarioer, må alle være forskjellige, sannsynlige og klart profilerte. Én beskrivelse av en mulig fremtid skal ikke være mer sannsynlig enn andre. Scenarioer gir rammeverk for å diskutere ulike fremtidsperspektiv og gjør det mulig å reflektere over potensielle konsekvenser (Jensen, 2007, s. 162).

Å bygge scenarioer betyr å se fremtid som usikker, som noe som kan påvirkes og formes gjennom aktiv handling. Når forskerne inviterer ungdommene til debatt, forventer de ikke skråsikre argument. De gir ungdommene muligheter til å fristille ideer og reflektere over fremtid på hypotetiske, undersøkende og kreative måter. De ser dette i lys av myndiggjøring, som mulighet til å utvikle kritisk demokratisk kompetanse.

8.3 Å FASILITERE DIALOGISK DEBATT

Debatten som forskerne inviterer elevene til, er forskjellig fra debattformer som man for eksempel ofte ser på fjernsyn eller i politiske fora, der det gjelder å fremme konkurrerende argument og overbevise de andre deltakerne om at man har rett. Slike debatter kan fungere som modell for deltakerne, de har vært lyttere og seere. Forskeren ønsker imidlertid å vende debatten i Lofoten til å utvikles som en undersøkende reflekterende debatt, som kan kalles dialogisk. Dialog forstås i denne sammenhengen som en samtale med særlige læringsorienterte kvaliteter. Dialogen er en undersøkende samtale, der ingen kjenner svarene på forhånd – den er uforutsigbar. Det uforutsigbare innebærer en viss risiko for ikke å ha kontroll. Deltakerne har en nysgjerrig tilnærming til hverandre og til det som dialogen handler om. De forholder seg inviterende, undrende, utprøvende, dvelende og er åpne for gjensidig refleksjon (Alrø & Skovsmose, 2002; Alrø & Johnsen-Høines, 2010).

Å fasilitere vil si å fremme handlinger eller prosesser, å virke til at de lykkes. Knyttet til dialogiske prosesser innebærer det for fasilitator å styrke deltakernes muligheter til å snakke om temaet, undersøke forskjellige perspektiv, skape et reflekterende samtalerom og ta ansvar for samtaleprosessen.

Facilitation is concerned with encouraging open dialogue among individuals with different perspectives so that diverse assumptions and options may be explored. This is in contrast to the current dualistic, win-lose, competitive, debating styles of discourse in western societies. (Hogan, 2002, s. 10)

Fasilitator skal holde fokus og innta en spørrende holdning, men ikke argumentere for eller vurdere hva som er riktig eller galt. Hun vil heller lytte til deltakernes ulike perspektiv og sørge for at alle blir hørt. Hun vil støtte og utfordre ved å undersøke de presenterte ideene og legge egne vurderinger til side for å løfte frem deltakernes ideer (Brockbank & McGill, 2007). På en slik måte kan fasilitator fremme reflekterende dialog blant deltakerne. De skal kunne bevege seg forbi «tatt for gitt»-antakelser og spørre undersøkende til egne og andres ideer.

Fasilitering kan på denne måten støtte opp om det som den humanistiske psykologen og utdanningsforskeren Carl Rogers kaller for signifikant læring (Rogers, 1990, s. 305; Rogers, 1983). Signifikant læring er i motsetning til å lære instrumentelt, en læring som kan oppstå når den lærende er involvert, motivert og engasjert i det faglige innholdet. En slik læring er meningsfull og derfor vedvarende, hevder Rogers (1983).

Fasilitering bygger på antakelse av at deltakerne har det som trengs for å delta (Rogers, 1983; 1990). Det er forskjellig fra en undervisningsform der læreren har ansvar for innholdet som elevene skal lære. I Lofoten-prosjektet skal debatten støtte ungdommenes demokratiske danning, deres utvikling som kritiske demokratiske borgere. Det handler derfor ikke om overføring av kunnskap eller en spesifikk forståelse av oljeutvinning. Det handler om at kunnskap løftes frem gjennom samspillet mellom ungdommene, og om å være støttende til deres kunnskapssøking. Rogers fremhever her betydningen av kvaliteten i kontakten mellom fasilitator og elever. Fasilitator må for det første være kongruent, dvs. autentisk til stede som menneske. Hun må dessuten være empatisk, dvs. forsøke å forstå det som elevene kommuniserer. Endelig må hun utvise ubetinget aksept for elevene som er del av prosessen hun fasiliterer. Det følgende viser et konkret eksempel på hvordan dette kan utspille seg i praksis.

8.4 FASILITATORS KOMMUNIKASJONSMØNSTRE

Ungdommene er, ut fra det lærerne sier, ikke kjent med debattsjangeren gjennom egen praksis i skolen. Forskerne, som heller ikke har arrangert debatt for ungdom tidligere, utfordres og bringes ut av sin komfortsone når de skal fasilitere ungdom-

mers måter å kommunisere, argumentere og svare på. De er alene med ungdommene, lærerne er sjelden til stede og ikke aktive. To av forskerne, Forsker 1 og Forsker 2, tar ansvar som fasilitator og medfasilitator. Dette kapittelet har til hensikt å kaste lys over hvordan de forvalter disse rollene, og hvordan det har betydning for plenumsdebattens utvikling.

8.4.1 INNLEDNING TIL DEBATT¹

Ungdommene vet at fasilitator (Forsker 1) er tidligere havforsker og har forsket på kommunikasjon mellom aktører som påvirker beslutninger om oljeproduksjon i Norge. De har brukt henne som profesjonell ressurs i gruppediskusjonene. Medfasilitator er forsker i matematikk-didaktikk og har lærerbakgrunn. Hennes rolle er å invitere ungdommene til debatt, og å støtte fasilitator i kommunikasjon med dem. De to innleder ved å understreke betydningen av å debattere en mulig oljeproduksjon i Lofoten. De gjør det ved å ha dialog med hverandre om formålet med prosessen. De viser til den politiske debatten om temaet, og til hvem som er involvert i den aktuelle samfunnsdebatten.

003. Medfasilitator [...] Dette er en debatt, som ikke er så veldig sann som på skolen, hvor vi skriver opp alle notater på tavla og sann. Det ligner litt mer på sann debatt som de har på TV og som politikere har, og sann. Og Kjellrun (Forsker 1), hun skal snart i en veldig viktig debatt. Kan du ikke fortelle om den, Kjellrun?
004. Fasilitator Vet dere hvem Ola Borten Moe er?
005. Roy Ja.
006. Medfasilitator Forklar det likevel, for det er ikke sikkert at alle vet det.
007. Fasilitator Kanskje noen har lyst til å forklare det? Hvem er han? Han er politiker, ja, og hva slags politiker? [...]
012. Roy Miljøminister, er han.
013. Fasilitator Han er olje- og energiministeren. Og i slutten av september så skal jeg i en debatt med ham, i Bergen. Og da tenker jeg at det er bra å få høre debatten her i klasserommet. Hva dere synes er viktig, og hva slags argumenter som er viktige. Hva som betyr noe for dere. For da kan jeg ha det med meg, når jeg skal i debatt med ham. Så det kan dere tenke på.

Forskerne forklarer hvilken type samtale de vil komme til å få, ved å understreke at denne debatten vil avvike fra andre samtaler som foregår i skolen, der en ofte i idemyldring noterer poeng på tavla, kanskje som tankekart, for å få oversikt over temaet, innsikt i begrep, sammenhenger og problemstillinger. Dette kommer til å være mer som TV-debatter eller en debatt som fasilitator kommer til å ha med olje-

1. De følgende sekvenser er utdrag av en debatt som varer i alt 140 minutt.

og energidepartementet. I denne sammenheng er det viktig for henne å lytte til elevenes meninger: «Hva dere synes er viktig [...] Hva som betyr noe for dere. For da kan jeg ha det med meg, når jeg skal i debatt med ham». Elevenes meninger blir fremhevet som viktige, fordi fasilitator kommer til å referere til dem i debatt med innflytelsesrike politikere. Dette fremstiller elevene som viktige deltakere og bidragsytere, noe som kan påvirke deres myndiggjøring og engasjement i debatten. Fasilitatorene introduserer debatten som reflekterende dialog. En elev er invitert til å forklare og utdype sitt forslag for å gjøre det klart for alle: «for det er ikke sikkert at alle vet det». Følgende dialog mellom fasilitatorene tjener som videre introduksjon til debatten:

- | | |
|---------------------|--|
| 017. Fasilitator | Ja. I den debatten så er det ikke min oppgave å være for eller imot. Jeg er invitert fordi jeg jobber på et forskningsprosjekt der vi har sett på kunnskapen som ligger til grunn for en beslutning eller ikke. For de er norske politikere, de sier at «når vi bestemmer om Lofoten skal bygges ut eller ikke, så skal det være kunnskapsbasert». |
| 018. Medfasilitator | Forstår dere hva kunnskapsbasert betyr? |
| 019. Fasilitator | Vi skal vite noe om hvordan det påvirker fisken, vi skal vite noe om hva slags arbeidsplasser, og så videre. |
| 020. Medfasilitator | Vi skal kunne noe om det. Vi skal ha kunnskap om det, som gjør at vi mener noe. [...] |
| 027. Fasilitator | Det skal være en til, og han jobber på universitetet i Bergen. Og han har vært opptatt av CO ₂ -utslippene i oljeproduksjonen. |
| 028. Medfasilitator | Hva betyr det, da? |
| 029. Fasilitator | Det betyr at han har for så vidt. Det er jo et argument mot oljeboring, det at man skal slippe ut enda mer CO ₂ . For det vil det jo bety hvis vi tar ut oljen. |
| 030. Medfasilitator | Det er sånn forurensing, ikke sant? |
| 031. Fasilitator | Men det er jo ikke så enkelt. Fordi at, for eksempel, Ola Borten Moe og statsministeren, de sier jo at «ja, men hvis vi borer etter olje blir det kanskje mindre kullkraft». Og det er enda mer forurensende enn olje. Så det er ikke så enkelt, den debatten her. Ja, og så vil det jo være en som styrer debatten, og så vil det være publikum der som også har lov til å diskutere. Så det vi skal diskutere, er først og fremst «men hva er det vi faktisk vet om spørsmålet?» |

Medfasilitators spørsmål til elevene, eksempelvis om begrep som brukes av fasilitator: «Forstår dere hva kunnskapsbasert betyr?», inviterer henne indirekte til å utdype. Andre spørsmål retter hun direkte til fasilitator for å gi henne anledning til å utdype: «Hva betyr det, da?», «Det er sånn forurensing, ikke sant?» Fasilitator får slik mulighet til å sette ramme for debatten. Hun gir ungdommene vitenskapelig og politisk informasjon – kunnskap som brukes til å informere den politiske

debatten. Hun tar imidlertid ikke evaluerende stilling til problemstillingene, uttrykker seg ikke «for eller imot».

Debattens tema er komplekst, noe som illustreres av forurensningsargumentet. Oljeboring vil forårsake mer CO₂-utslipp, men ministeren argumenterer for oljeproduksjon og mener at olje er mindre forurensende enn kull. Det finnes ikke ett riktig svar på problemet, forskere og politikere diskuterer: «Hva er det vi faktisk vet om spørsmålet?»

8.4.2 INITIATIV TIL DEBATT

Fasilitator vender oppmerksomheten mot forsamlingen:

037. Fasilitator Da begynner vi debatten. Og da tenkte vi at vi bare plukker ut en, som kanskje kan si noe om, trekke frem ett av disse argumentene. Har du lyst til å begynne? Har du lyst til å reise deg, kanskje, sånn at vi hører deg? Du kan begynne.
038. Tom [ser på arket] Ja, vi har da scenario A. Vi er for full oljeboring i Lofoten. Det økonomiske, det er økonomisk, bærekraftig utvikling, flere jobbmuligheter, det vil si mer inntekter. Og det er jo sånn at desto mer oljeboring det blir her i Lofoten, jo mer folk og innbyggere kommer det. Da må vi bygge ut. Og det vil også koste penger, derfor får vi inntektene. Og ja, det er, ja ...
039. Fasilitator Flott! Er det noen som har støttet dette, eller som har argumenter imot på akkurat disse temaene, for dette var jo flere temaer. Har dere noe som ligner her, eller er helt motsatt? [...]
045. Fasilitator Er det flere som har sett på arbeidsplassene, for eksempel? Ja?
046. Roy Vi har også scenario A. Og vi har kommet frem til at det også vil bli økt beredskap mot oljeutslipp.
047. Fasilitator Ja. Økt beredskap mot oljeutslipp, ja. Og hva slags konsekvenser vil det ha, eller hvorfor er det viktig?
048. Roy For akkurat nå, hvis det blir noe oljeutslipp, så er vi ikke ... Vi sitter jo passe bra an, men vi sitter ikke helt konge.
049. Fasilitator Ja. Tenker du da på andre ting enn oljeboring?
050. Roy Ja, også hvis det er, det er veldig liten sannsynlighet for det, men hvis en båt går på land, og så kommer oljen ut – så er det godt å ha litt økt beredskap.
051. Fasilitator Ja. Så dette med beredskap kan være bra, ikke bare for oljeboring, men for eksempel når disse tankskipene fra Russland kommer, fulle av olje, for eksempel. Eller hvis andre båter, med mye olje. Flott. Det ble nevnt arbeidsplasser her – er det noen som har skrevet noe om arbeidsargumenter? [...]
052. Eva Det blir arbeidsplasser, men til slutt blir vi jo tom for olje, så det er jo ikke veldig bærekraftig. Til slutt tar det jo slutt. Og da mister vi arbeidsplassene igjen. Så man får arbeidsplasser en stund, da. Men det tar jo slutt, og da er det ikke så veldig bærekraftig over lengre tid.
053. Fasilitator Ja, så flere arbeidsplasser, men over kortere tid. Er det andre som har. Ja, vi hadde jo en her også. [...]

057. Anne Det var bare at vi også var enige i at det kom flere folk, og at det ble mer jobber og inntekter og sånt. Men så er det jo også ... Det er jo bærekraftig, da, men jeg er jo enig i det at det kommer til å ta slutt, etter hvert, men det kan nok ta en god stund før det skjer.

058. Fasilitator Ja, er det flere som har snakket om ... Ja, flott.

Fasilitator inviterer Tom til å begynne debatten. Han støtter seg til gruppenotatene, og som de fleste bruker han mikrofon når han argumenterer. Fasilitator anerkjenner hans bidrag, «Flott!» og vender seg til alle når hun spør om noen vil være enige, uenige eller legge til noe. «Er det flere som har sett på arbeidsplassene, for eksempel?» Toms fokus på arbeidsplasser blir anerkjent, gjentatt og brukt til fortsettelse av debatten. Roy løfter frem et argument om oljeøkonomi, uten at han eksplisitt knytter det til arbeidsplasser: «Og vi har kommet frem til at det også vil bli økt beredskap mot oljeutslipp.» Fasilitator gjentar straks Roys formulering: «Økt beredskap for oljeutslipp.» Hun utfordrer ham til å utdype ved å spørre: «Og hva slags konsekvenser vil det ha, eller hvorfor er det viktig?» Dialogen mellom de to fortsetter ved at fasilitator parafraserer Roys argument, etterfulgt av avklarende spørsmål, som får Roy til å utdype. Fasilitators spørrende tilnærming viser hennes interesse for Roys bidrag. Hun ønsker å vite mer. Kanskje denne tilnærmingen også får de andre ungdommene til bedre å følge Roys argument. Orienteringen mot de andre blir også klar gjennom oppfølging, oppsummering og presisering av Roys uttalelse: «Ja. Så dette med beredskap kan være bra, ikke bare for oljeboring, men for eksempel når disse tankskipene fra Russland kommer, fulle av olje, for eksempel. Eller hvis andre båter, med mye olje. Flott.» Oppsummeringen anerkjenner Roys argument som vesentlig, samtidig som den gjør den tilgjengelig for de andre deltakerne i debatten.

Fasilitator vender tilbake til argumentet om arbeidsplasser som Tom tidligere reiste: «Det ble nevnt arbeidsplasser her – er det noen som har skrevet noe om arbeidsargumenter?»; «Det blir arbeidsplasser, men til slutt blir vi jo tom for olje, så det er jo ikke veldig bærekraftig», fremhever Eva. Fasilitator parafraserer Evas argument: «Ja, så flere arbeidsplasser, men over kortere tid», før hun gir ordet til Anne. Fasilitators gjentakelse kan få andre elever til å lytte til argumentet og holde fokusert oppmerksomhet. Anne er delvis enig med Eva, men legger til at det vil ta litt tid før oljen løper ut. Når fasilitator reagerer ved å understreke at det er det «flere som har snakket om», anerkjenner hun både Anne og andre deltakere. Hennes gjentatte «ja!» og «flott!» kan forstås både som anerkjennelse og som en slags positiv dveling, før hun retter oppmerksomheten mot en ny elev eller et nytt tema.

Fasilitator er sterkt til stede i elevenes argumentasjon i hele denne delen av debatten. Hun lytter, omskriver, spør, utfordrer og løfter elevers argumentasjon

frem. Gjennom parafrasering tydeliggjør hun elevers argumenter og oppfordrer andre til å være enige eller uenige. Hun utfordrer ungdommene ytterligere til å argumentere for sine uttalelser. Slik fasiliterer hun debatten som sammenhengende prosess. Hun unngår å ta en evaluerende posisjon. Hun dømmer ingen forslag som bra eller dårlig, rett eller galt. Hun viser interesse for og ønsker innsikt i hva hver elev sier, hun viser interesse i debatten og deltakerne i debatten. Slik fasiliterer hun debatten og oppfordrer til forhandling av mening, som en demokratisk kompetanse.

8.4.3 Å VISE TILBAKE

Når læreren utfordrer Tom til å starte debatten, vet hun at han sannsynligvis vil referere til gruppearbeidet de hadde før plenum. Forskerne har observert gruppediskusjonene. De har ikke deltatt aktivt selv, men de har vært tilgjengelige for konsultasjon og spørsmål. Elevene har kunnet be om informasjon eller annen form for hjelp når det var nødvendig. Når fasilitator i plenum inviterer til bidrag fra elevene, får Tom ordet: «Ja, vi har da scenario A. Vi er for full oljeboring i Lofoten.» Her refererer han til gruppearbeidet. Fasilitator refererer også tilbake til gruppearbeidet når hun spør: «Er det flere som har sett på arbeidsplassene, for eksempel?» Og senere: «Mange av dere har sett på turisme. Og noen har snakket om de negative konsekvensene for turisme.»

066. Fasilitator Kan du si noe om hvorfor turismen vil synke?

067. Mary: Nei, vi har vel ikke diskutert det så veldig mye, tror jeg. Vet ikke helt. Det er liksom ...

068. Medfasilitator Men du kan mene noe selv, vet du.

Den første delen av plenum refererer på denne måten til gruppearbeidet, elevene fremhever saker de har eller ikke har diskutert i gruppearbeidet, og læreren oppfordrer dem til å gjøre det. Gruppearbeidet var ment å danne grunnlag for plenum. Elevene ble imidlertid fra begynnelsen av oppfordret til også å snakke for seg selv. Dette gjentas når Mary ikke vil svare, fordi hennes gruppe ikke har diskutert turisme som et viktig emne. Medfasilitator svarer med å si: «Men du kan mene noe selv, vet du.» Ved å gjenta dette oppmuntrer hun til en annen tilnærming. Som det er omtalt i avsnittet nedenfor, kan dette være årsaken til en avgjørende vending i debatten. En avgjørende vending betyr i denne sammenhengen at ungdommenes deltakelse i debatten forandrer seg betydelig ved at de fra å referere til gruppens argumentasjon også argumenterer selvstendig for egne meninger. Denne vendingen

gen skaper et skille mellom det som her beskrives som debattens første og andre del.

Ungdommene er ventelig kjent med å oppsummere resultat fra et gruppearbeid. Gruppearbeid er en del av skolehverdagen. En slik tilnærming kan ha flere funksjoner i en debatt. Det kan fremme deltakelse, fordi gruppedlemmene kan føle at deres stemmer blir hørt uten at hver enkelt snakker. Det kan også være behagelig å snakke på grunnlag av det som er blitt diskutert og avtalt i gruppen. I gruppen har de utforsket emnet og fått felles innsikt som grunnlag for argumentasjon. Ved å henvise til gruppearbeidet kan man styrke grunnlaget for forhandling av mening, aktivere ungdommene og få dem til å ta eierskap for debatten. Henvisning til gruppearbeid kan imidlertid også låse debatten ved at eleven oppfatter at det han sier, må godkjennes av gruppen. Dette kan undertrykke den enkeltes meninger og hemme meningsdannende prosesser som foregår i plenum. Det har betydning for elevenes myndiggjøring at debatten er basert på samarbeid og felles ansvar for å formulere meninger. Samtidig skal det gi grunnlag for selvstendige meninger og selvstendig argumentasjon. Begge aspekt er vesentlige for å utvikle kritisk demokratisk kompetanse.

I følgende utdrag diskuterer ungdommene hva som kommer til å skje med fiskebestanden hvis fisken blir forstyrret av oljeutvinning, og hvis gyteområdene trues. Videre drøfter de turisme, om folk fortsatt kommer til å fiske, og om turister vil komme selv om de ikke kan fiske.

085. Mary Ja, er det ikke sånn at det er en viss grense som båter kan være unna plattformene. De kan jo ikke være nærmere enn så og så langt unna. Og det kan jo også gjøre at de får mye mindre fiskeområder. Og da blir det liksom mer, da må man liksom kjempe litt mer om plassen, liksom sånn som under VM i skreifiske. Da har man mindre plass å fiske på. Og det er jo kanskje ikke akkurat så veldig bra, for det er jo veldig mange som har lyst til å fiske mye når de er her.
086. Fasilitator Ja. I Nordsjøen, for eksempel, så er det sikkerhetsområder rundt oljeplattformer. Det er ikke lov for båter å nærme seg, å gå nærmere enn så og så mange meter. Så det vil være områder, selv om vi ikke kan se dem, det er helt riktig, der man ikke kan gå og fiske. Og så argumenterer du for at det vil gi begrensninger for fiskerne. Vær så god.

Mary legger vekt på hvilken innflytelse oljebransjen kan ha på fiske, noe som også kan få konsekvenser for industrien generelt og for turisme. Fasilitator støtter Marys argument og forsterker det ved å gi supplerende informasjon. Det er områder rundt oljeplattformen, «selv om vi ikke kan se dem, det er helt riktig, der man ikke kan gå og fiske». Hun argumenterer ikke selv, men understreker at dette er Marys poeng, «så argumenterer du for at det vil gi begrensninger for fiskerne», før

hun inviterer Joe, som har holdt hånda oppe. Han argumenterer for motsatt posisjon, at fiske sannsynligvis ikke vil være så viktig i fremtiden:

087. Joe Jeg vil ikke tro at Vestvik er avhengig av fiske nå lengre, og hvis vi får andre inntektskilder, så vil ikke det gjøre noe, om de drar en annen plass for å gyte.
088. Fasilitator Ja. Så her er det altså et argument for at kanskje vi ikke er så avhengig av fisken, og at oljenæringa vil få en større betydning. Vær så god.
089. Nina Selv om det blir flere arbeidsplasser på grunn av oljeutvinning vil det kanskje miste turister som vil se natur eller fiske, og de som eier eller jobber på hotell vil miste turister som er kunder, og dermed blir det færre som trengs for å jobbe på hotell. Både gamle og unge.
090. Fasilitator Ja, det var en som fortalte om hvor mange sengeplasser det er på hoteller, og det er i Vestvik, og det er veldig mye. Så kanskje den næringa er redd for å miste turistene. Vær så god.

Når Mary understreker det negative argumentet om at fiskeområdene vil bli begrenset av oljeproduksjon, hevder Joe at det ikke er så ille, fordi fiske ikke nødvendigvis vil være viktig i fremtiden, og da spiller det ingen rolle om fisken finner «et annet sted å gyte». Joes kommentar kan ses som et argument for oljeutvinning. Dette gjelder ikke for Nina, som hevder at oljeutvinning trolig vil føre til arbeidsledighet innenfor turisme, «de som eier eller jobber på hotell vil miste turister som er kunder, og dermed blir det færre som trengs for å jobbe på hotell». Fasilitator kommenterer alle argumentene mens hun gjentar dem og legger til noe informasjon som tidligere er gitt av en annen. Hun fremhever argumenter og klargjør og anerkjenner slik elevenes bidrag. Elevene lytter til hverandre og diskuterer motargumenter. Debatten blir mer kompleks etter hvert som uttalelser settes opp mot hverandre og nye perspektiv oppstår.

Ungdommene melder seg på talerlista, de reiser seg, mange tar mikrofonen for å snakke. De er godt artikulert, og stemmene er energiske. Emnet er komplekst og kontroversielt. Det krever mot å argumentere, og det krever mot å snakke høyt (i en mikrofon) – spesielt når man er uenig. Den dialogiske debatten skal være opinionsdannende, noe som er krevende fordi det inkluderer å kunne lytte til ulike perspektiv, undersøke dem og til og med gi slipp på eget perspektiv. Det skal være greit å forandre synspunkt underveis. Det krever risiko å debattere dialogisk.

I den første delen av debatten har fasilitatoren invitert til argumentasjon, understreket betydningen av argumentene og bedt ungdommene om å snakke høyt. I denne andre delen er imidlertid ikke slike invitasjoner nødvendige. Ungdommene viser engasjement og melder seg med innlegg. Fasilitator endrer sin posisjon tilsvarende underveis. Det oppstår en ny og avgjørende vending som det vil fremgå i følgende avsnitt.

8.4.4 ELEVENE TAR KONTROLL OVER DEBATTEN

Debatten fortsetter en stund. Fasilitator tar ordet annenhver gang, anerkjenner et argument og inviterer til andre. Ungdommene løfter frem nye argument. Noen viser eksempelvis til at turister vil besøke Lofoten uansett, for de er ikke bare interesserte i sjøen, de vil gå og klatre til fjells. De diskuterer bruk av oljepenger, eksempelvis til å bygge kjøpesentre. Det ville gjøre området mer urbant og dermed mer attraktivt for folk, hevder noen. Lofoten bør være kjent for sin vakre natur og ikke for å være preget av byer med kjøpesentre, sier andre.

Debatten har vart i nesten en halv time. Etter hvert har elevene fullstendig tatt over, fasilitatorene trekker seg fra arenaen. Melissas replikk kommer som den første etter at elevene har hatt en pause.

157. Melissa Vi kom da frem til et poeng. Dere snakket om kjøpesenter, å få det her. Det blir jo akkurat det samme som om man skal ta vekk Eiffeltårnet i Paris, og heller bygge et kjøpesenter. Da synker jo turismen der med en gang, og det samme kan jo skje her. At hvis vi da får store oljeinstallasjoner og kjøpesenter, og at det bare blir industri her, at da vil det synke her, også.
158. Anne Jeg er ikke helt enig i det, for som sagt er ikke havet det eneste i vår natur. Vi har fjellene, og hvis vi lager det under vann, så vises det ikke, og det er ikke sånn at vi tar det bort selv om vi lager et kjøpesenter. Fordi det er jo på havet, og vi bygger kjøpesenter på land. Og vi får bare flere folk, da. Både for jobb, og fordi at vi får litt større muligheter for shopping og litt sånn forskjellig.
159. Mary Jeg er veldig enig med Melissa. Det er jo sånn som hun sier, hvis man tar det bort så blir det jo ... Men likevel kunne det kanskje ha vært litt greit ... men likevel, på en annen måte så er det jo ikke like lurt, for hvis man bygger ut, så må man jo ... Altså, vi har veldig liten plass her i Vestvik nå, så da må man liksom ta av naturen til å bygge mer ut. Og det fører jo til at vi da mister mer av natur. Så det synes ikke jeg er så veldig bra.
160. Melissa Men samtidig, så – hvor skal de her bygges? Det er veldig lite plass her, og samtidig så tror jeg nok at vi er kjent for fiske, fjellene og naturen vår. Så jeg tror ikke at vi burde satse på å plutselig skulle bli en storby med kjøpesenter og sånne muligheter.

Ungdommene har tatt kontroll. De snakker ikke bare på vegne av gruppene sine, men også på egne vegne når de sier: «Jeg er ikke helt enig i det, for som sagt ...»; «Jeg er veldig enig med Melissa» og «Så jeg tror ikke at vi burde satse på å ...». De fortsetter å argumentere den neste halvannen timen ved å justere argumenter, lytte til hverandre og utvikle ny argumentasjon.

Fasilitators rolle endrer seg dramatisk i denne fasen. Hun har bokstavelig talt redusert seg til mikrofonstativ. Som om hun er moderator i en TV-debatt, klarer hun å orkestrere. Med minimal innblanding gir hun ordet videre: «Var det noen som holdt hånden opp?»; «Nå tar vi deg, bare [peker], og dere etterpå [peker]»; «Noen emner du ønsker å komme tilbake til?»; «Si noe mer om ... Du brukte ordet

«bærekraft»; «Du må snakke høyt»; «Eventuelle kommentarer til dette?». Hun inntar en modererende posisjon som egner seg til å fasilitere den reflekterende dialogen. Elevene ville trolig ikke kunne klare seg selv uten den, men en slik fasilitator-posisjon er svært ydmyk sammenlignet med den mer aktive, utfordrende og spørrende posisjonen hun hadde i debattens innledende fase. Etter nesten en time foreslår hun at alle skal ta en pause. Hun gjør det uten å oppsummere, evaluere eller konkludere. Alle reiser seg og går ut til en velfortjent pause.

8.4.5 Å FASILITERE EN REFLEKTERENDE DIALOG

Det krever dialogisk kompetanse å fasilitere en reflekterende dialog. Det innebærer å støtte samtaleprosesser gjennom å forvalte en spørrende holdning (Lindfors, 1999; Alrø & Johnsen-Høines, 2010). Det handler ikke om spørsmål, som har kjente svar. Scenarier kan fremme en dialogisk tilnærming ved at de gjør det mulig for deltakerne å presentere og undersøke ideer og muligheter. Å inngå i debatt er utfordrende og risikofyllt. En dialogisk tilnærming gjør det mulig for deltakerne å bevege seg ut av komfortsonen gjennom å være spørrende til et emne uten på forhånd å ha riktige svar, og uten å evaluere andres. Dialogkompetanse innebærer risikotaking og håndtering av mulige innsikter som dukker opp. Fasilitators ansvar knyttes til å støtte en prosess der det handler om å fremme vilje til å tåle slik risiko, hos seg selv og hos de andre debattantene.

Analysen over viser hvordan fasilitator kommuniserer for å opprettholde en dialogisk debatt gjennom å oppmuntre ungdommene til å delta, reflektere og kommunisere på en demokratisk måte. Følgende mønstre er identifisert:

1. motivere og oppmuntre elevene til å snakke høyt
2. invitere elever til å bidra og argumentere
3. speile og omskrive nøkkelord og -uttrykk
4. undersøke perspektiv ved å stille avklarende spørsmål
5. støtte ideer, utfordre og be om motargumenter
6. fremheve ved å oppsummere
7. anerkjenne elevers bidrag uten «rett og feil»-dommer

Alle disse dialogiske kommunikasjonsmønstrene plasserer ungdommene som viktige deltakere og bidragsytere i debatten. Dette synes å påvirke deres engasjement og myndiggjøring til etter en tid å ta kontroll over debatten.

Fasilitator viser en inkluderende dialogisk posisjon til hver elevuttalelse uten å dømme det som bra eller dårlig, riktig eller feil. Hun parafraserer meninger og fremhever argumenter ved å oppsummere samtidig som alle er frie til å kommentere. Denne posisjonen anerkjenner elevenes bidrag som betydelige og verdt å prøve ut. Hennes egen mening vises aldri eksplisitt i dialogen.

8.5 AVGJØRENDE VENDINGER I DEBATTEN

I debattens innledende fase inviterer fasilitator ungdommene til å argumentere, hun understreker betydningen av argumentene og ber dem å ta ordet. Den første avgjørende vendingen viser seg i debatten når slike invitasjoner ikke lenger er nødvendige. I stedet spør ungdommene aktivt om å få lov til å snakke og påvirke debattagendaen. En annen avgjørende vending i debatten oppstår når fasilitator endrer sin rolle fra spørrer til moderator, og elevene tar kontroll over debatten. Å ta kontroll er viktig for elevene i en dialogisk debatt. Elevene må både snakke for seg selv og lytte til hverandre. Videre er det viktig at de tar eierskap over innholdet, av den felles undersøkelsen de gjør om emnet. Ungdommenes demokratiske kompetanse viser seg gjennom debatten. De påvirker situasjonen. De viser myndighet, beskriver problemstillinger globalt og knyttet til lokalmiljøet, de stiller hypoteser og diskuterer konsekvenser. Fasilitator gir rom for ungdommenes demokratiske dannelse. Dette er levende demokrati, og dette skjedde i det fasiliterte plenumet i Lofoten.

LITTERATUR

- Alrø, H. & Skovsmose, O. (2002). *Dialogue and learning in mathematics education: Intention, reflection, critique*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Alrø, H. & Johnsen-Høines, M. (2010). Critical dialogue in mathematics education. I H. Alrø, O. Ravn & P. Valero (red.), *Critical mathematics education: Past, present and future* (s. 11–21). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Berge, K. L. & Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. New York: McGraw Hill Open University Press.
- Hogan, C. (2002). *Understanding facilitation: Theory and principles*. London: Kogan Page.
- 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 (ICCS) 2016. NOVA Rapport nr. 15*.
- Jensen, J. B. (2007). *Langt ude? Essays om fremtiden*. Århus: Academica.
- Lindfors, J. W. (1999). *Children's inquiry: Using language to make sense of the world*. New York: Teachers College Press.
- Rogers, C. R. (1990)[1967]. The interpersonal relationship in the facilitation of learning. I H. Kirschenbaum & V. L. Henderson (red.), *The Carl Rogers Reader* (s. 304–322). London: Constable & Robinson Ltd.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. New York: Merrill Publishing.