

# Kontroversielle tema i skolen

En studie av et utvalg samfunnsfaglæreres refleksjoner om kontekstuelle faktorer i undervisning om kontroversielle tema, og hvordan de forholder seg til kontroversielle tema i egen undervisning

Ingrid Grønningsæter Espås

SDID4009 – Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Våren 2023

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



© Ingrid Grønningsæter Espås

2023

Kontroversielle tema i skolen

<http://duo.uio.no>

## Sammendrag

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i at skolen og spesielt samfunnsfagene har en viktig rolle når det gjelder hvordan undervisning om kontroversielle og sensitive tema kan brukes til demokratisk utdanning, og at ved å styrke uenighetsfellesskapet i klasserommet og læreres bruk av pedagogisk klokskap og dømmekraft vil bidra til elevenes demokratiske utvikling. Likevel kan kontroversielle og sensitive tema være vanskelig å ta opp i klasserommet, og når det skjer kan det by på ulike utfordringer. Derfor er lærerens rolle en viktig brikke i hvordan dette foregår. Oppgaven min har tatt utgangspunkt i denne problemstillingen: «Hvilke refleksjoner har et utvalg samfunnsfaglærere om kontekstuelle faktorer i undervisning om kontroversielle tema, og hvordan forholder de seg til kontroversielle tema i egen undervisning?»

Studien har tatt utgangspunkt i intervjuer fra fire samfunnsfaglærere. Funnene viser at hensynet til elevenes beste er det aller viktigste man kan gjøre i undervisning om kontroversielle og sensitive tema. Lærerne med sin pedagogiske klokskap og dømmekraft vurderer når det er riktig å gjøre hva. De velger undervisningsformer som i stor grad er basert på hva slags relasjon de har til den aktuelle elevgruppen, bakgrunnen og modenhetsnivået til elevene. Hensynet til elevene har dermed betydning for hvordan de velger å undervise. Gjennom å legge til rette for et uenighetsfellesskap søker de å skape et antirasistisk klasserom der elevene kan være meningsmotstandere og ikke fiender. Disse verdiene er i tråd med den overordnede delen av læreplanen og kan bidra til å utvikle elevene til å bli demokratiske medborgere.

## Forord

Etter min tid her på Blindern er det mange som fortjener en takk. Det har vært en lang og lærerik prosess med flere gode støttespillere på veien.

Først vil jeg takke mine fantastiske veiledere Silje Førland Erdal og Hege Roaldset. Deres hjelp og veiledning har vært uvurderlig, og jeg setter veldig stor pris på all tid dere har brukt på å hjelpe meg. Dere er 10/10 bra damer.

Jeg vil også rette en stor takk til lærerne som jeg fikk intervjuet. Tusen takk for at dere raust og ærlig delte deres erfaringer og refleksjoner. Uten dere hadde ikke denne oppgaven sett dagens lys.

Til slutt vil jeg takke alle mine nære og kjære for all glede og støtte dere har gitt meg gjennom denne tiden. Ingen nevnt, ingen glemt. Dere er best. Nå kan sommeren bare komme.

Ingrid Grønningsæter Espås

Blindern, juni 2023

## Innholdsfortegnelse

<b>1 Introduksjon .....</b>	<b>1</b>
1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse .....	1
1.2 Skolens rolle .....	3
1.3 Problemstilling, formål og avgrensing .....	5
<b>2 Teori og tidligere forskning .....</b>	<b>7</b>
2.1 Kontroversielle og sensitive tema .....	7
2.1.1 Hva er et kontroversielt tema?.....	7
2.1.2 Rasismebegrepet.....	8
2.2 Demokrati og demokratisk medborgerskap .....	11
2.2.1 Den deliberative demokratiforståelsen .....	11
2.2.2 Kritikk av deliberativt demokrati .....	12
2.3 Undervisning om kontroversielle og sensitive tema .....	12
2.3.1 Uenighetsfellesskapet.....	12
2.3.3 Lærerrollen i undervisning om kontroversielle tema .....	14
2.3.4 Ubehagets pedagogikk .....	16
2.3.5 Kontekstuelle faktorer i undervisningen .....	17
<b>3 Metode.....</b>	<b>20</b>
3.1 Kvalitativ metode .....	20
3.2 Utvalg .....	21
3.2.1 Beskrivelse av utvalget.....	22
3.3 Semistrukturerte intervjuer.....	22
3.4 Analyse av datamaterialet.....	23
3.4.1 Transkribering og kondensering .....	23
3.4.2 Koding og kategorisering .....	24
3.5 Etske betraktninger.....	24
3.5.1 Validitet .....	25
3.5.2 Reliabilitet .....	25
3.5.3 Overførbarhet .....	26

3.6 Forskningsetiske refleksjoner .....	26
<b>4 Analyse og diskusjon .....</b>	<b>28</b>
4.1. Kontekstuelle faktorer i undervisningen .....	28
4.1.1 Elevfaktorer .....	29
4.1.2 Systemfaktorer .....	32
4.1.3 Situasjonsfaktorer .....	34
4.2 Lærernes tilnærminger til undervisning om kontroversielle og sensitive tema .....	36
4.2.1 Bruk av filmklipp og tv-serier i inkluderende undervisning .....	36
4.2.2 Når kan man ha fri diskusjon og debatt i klasserommet? .....	38
4.2.3 Planlagt undervisning og å holde seg til tema .....	40
4.2.4 Uventede og spontane situasjoner .....	42
4.2.5 Fallgruver .....	44
4.2.6 Holdningsskapende og dannende undervisning .....	47
4.2.7 Forberedelser og spilleregler .....	48
4.2.3 Undervisning om karikaturtegningene og rasismebegrepet .....	52
<b>5 Avslutning.....</b>	<b>55</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>59</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>66</b>

# 1 Introduksjon

## 1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse

2020 var et år der rasisme ble satt på dagsorden. Black lives matter-bevegelsen blusset kraftig opp etter drapet på George Floyd og skapte massive demonstrasjoner og debatt verden over. Høsten 2020 ble en lærer i Frankrike halshugget for å ha vist karikaturer av profeten Muhammad til elevene sine i en undervisningstime, og dermed ble hvordan man som lærer skal forholde seg til slike kontroversielle tema gjenstand for debatt (Lomsdalen, 2020). Her i Norge ble juleprogrammet «Nissene over skog og hei» (Eckbo et al, 2011) først publisert på Discovery+, før det så ble fjernet etter å ha blitt anklaget for rasisme og «blackface». Deretter ble det gjenpublisert etter flere kronikker og debatt om at det ikke var tilfelle for ekte og farlig rasisme (Kuflu & Falahatimarvast, 2020). Man kan altså forstå at rasisme kan være et kontroversielt og sensitivt tema å snakke om.

På samme tid så man en oppblomstring av begrepet «woke», som betyr at man er bevisst på «sosiale og politiske problemer, spesielt rasisme» (Oxford Learner's Dictionaries, 2023, min oversettelse). Ordet ble hyppig brukt for å beskrive opplevd bevissthet om spørsmål som gjelder sosial rettferdighet og raserettferdighet, altså var det ment å være et positivt, eller kanskje også nøytralt ladet ord. Begrepet ble brukt av norske kjendiser, og det var veldig «in» å snakke om hvor «woke» man var. Ettersom rasisme kan oppleves kontroversielt å snakke om, kan det føre til at noen tier av frykt for å bli tillagt holdninger man ikke har, og av frykt for ikke å være «woke» nok. Nå kan det virke som at ordet har nådd en slags grense, for den siste tiden har det floret beskrivelser som «woke-hysteri», «over-woke», «disse wokedider» og «anti-woke». I den nye serien på NRK «Vi lover et helvete» blir en person som studereret universitet fortalt at han er fanget i et «woke-fengsel» (2023). Det vil si at det er visse rammer for hva det er sosialt akseptert å si høyt, og at man risikerer å bli «cancelled» hvis man bryter disse rammene. Man kan forstå at verken mannen i gata eller lærere har lyst til å bli kansellert eller beskyldt for å være noe man ikke er. Elevenes relasjon til læreren sin spiller derfor en rolle i dette. Da jeg gjennomførte intervjuene mine var det ingen av lærerne som hadde hørt om woke-begrepet, mens i dag kan man nesten ikke klikke seg inn på en eneste nettavis uten å se at begrepet er nevnt. Det sier noe om hvor stor utvikling begrepet har hatt på bare noen få år, og at mange har en mening om det. Det kan se ut som begrepene om å være politisk

korrekt og «woke» ligner mer og mer på hverandre. I utgangspunktet var nok det å være «woke» en betegnelse på noe man ville være. Nå kan det virke som at begrepet er i ferd med å representere det motsatte av hva det egentlig var ment til, og er nå et ord som det finnes mange ulike meninger om, muligens flest negative. Kan dette føre til at viktige diskusjoner uteblir? Diskusjoner som vil lede til større kunnskap, forståelse og samhold, og at fraværet av slike viktige diskusjoner gjør vondt verre? I verste fall kan det til og med være et demokratisk problem.

Når man skal snakke om hva som er kontroversielt finnes det ulike syn på hva som er kontroversielt og ikke. Alle har ikke likt syn på hva som regnes som kontroversielt og hva som ikke gjør det. Derfor kan det være vanskelig å vite hva som bør behandles som et kontroversielt tema. Selve ordet «kontroversiell» kommer opprinnelig fra latin og betyr omdiskutert eller omstridt (Nilstun, 2023b). En fellesnevner kan derfor være at det er snakk om uenighet og forskjellige meninger. For mange kan ulv og ulvebestanden i Norge være et kontroversielt og følsomt tema, mens for andre kan fosterdiagnostikk være kontroversielt og sensitivt. Her i Norge er kanskje ikke spørsmålet om selvbestemt abort skal være lov, mens noen stater i USA ikke tillater abort i det hele tatt. I begge disse eksemplene ser vi at det er spørsmål det er knyttet sterke følelser til og som skaper reaksjoner og splittelser i samfunnet. Utgangspunktet for denne oppgaven er kontroversielle og sensitive tema i form av rasisme og rasimerelatert tematikk. Man kan tenke at rasisme og rasimerelatert tematikk egentlig ikke bør regnes som kontroversielle tema, men det kan fortone seg slik likevel. Vi skal også se at selv om noe ikke er kontroversielt kan det fortsatt være sensitivt, altså knyttet sterke følelser til temaet.

Et sensitivt og følsomt tema trenger heller ikke være kontroversielt. For eksempel kan vi se for oss et nyforelsket par som nettopp har forlovet seg, eller en fødsel som har gått som planlagt der både mor og barn er friske. I begge tilfellene vil det nok være et sensitivt tema, men på en positiv måte. Man er ikke redd for å krenke disse personene når man skal snakke om det som er følsomt, i motsetning til eksemplene i avsnittet over. Man kan derfor si at følelser har en sentral rolle i hvordan noe oppleves som kontroversielt og betent for noen. Dette skal vi se nærmere på videre i oppgaven.



## 1.2 Skolens rolle

Overordnet del av læreplanen er relevant for denne oppgaven ettersom den representerer «grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i heile grunnopplæringa» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne oppgaven handler om og undersøker pedagogisk praksis, og dermed danner overordnet del grunnsynet man skal forankre praksisen i. I det følgende skal jeg presentere de punktene i overordnet del som er mest sentrale for oppgaven min. Det er opplæringslovens formålsparagraf, kapittel 1: Opplæringens verdigrunnlag og kapittel 2: Prinsipper for læring, utvikling og dannelse som er mest relevante. Avslutningsvis presenterer jeg den mest aktuelle fagrelevansen for læreplanene i samfunnsfag og samfunnskunnskap.

Opplæringslovens formålsparagraf slår fast at:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det står videre at «opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det viktigste er kanskje at «alle former for diskriminering skal motarbeides» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er noe som er viktig i et godt klasseromsfellesskap og diskusjonsklima spesielt når man snakker om kontroversielle og sensitive tema. Gjennom å motarbeide diskriminering, kan man også styrke likestilling og demokrati. Derfor er dette er holdninger som ligger til grunn for hele oppgaven.

Opplæringens verdigrunnlag presenterer også «menneskeverdet», «identitet og kulturelt mangfold», «kritisk tenkning og etisk bevissthet», og «demokrati og medvirkning» som viktige verdier som skal være med i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her står det også at elevens beste er det viktigste hensynet, og det krever at lærere bruker sitt profesjonelle skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som vi skal se vil dette være ekstra viktig i antirasistisk undervisning, og når det gjelder hvordan lærere kan ivareta både elever som er utsatt for og elever som bevisst eller ubevisst utøver rasisme (Sibeko & Eriksen, 2022). Et annet viktig moment er at «når lærere viser omsorg og ser den enkelte elev,

anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette gjelder hvordan elevsynet skal være, og det er spesielt viktig med tillit og gode relasjoner i undervisning om kontroversielle og sensitive tema. Det vil også komme til uttrykk videre i oppgaven.

I «prinsipper for læring, utvikling og danning» finner vi det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» som er særlig relevant med tanke på hva som er demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal lære at man ikke kan ta demokratiet for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er kanskje en av grunnpilarene når det gjelder undervisning om noe kontroversielt og sensitivt fordi både det å kunne møte ulike meninger med respekt, og ytre sine egne meninger og bli møtt med respekt er avgjørende i et demokrati.

Lignende holdninger finner vi i de aktuelle læreplanene. I læreplanen for samfunnsfag og samfunnskunnskap står det at elevene skal lære å bli «deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere» (Kunnskapsdepartementet, 2019a og b). De skal også lære å få «drøfte og reflektere i fellesskap og vise respekt for meningsmangfold» samt å forstå at «andre kan ha eit anna verdigrunnlag og ein annan ståstad enn dei har sjølve» (Kunnskapsdepartementet, 2019a og b). Dette er også særlig relevant for å kunne ha en agonistisk diskusjon (Mouffe, 1999; 2005) og et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014; 2016), og senere i oppgaven vil vi se at disse verdiene støttes av tidligere forskning og teori. I LK20 står det også at elevene skal lære seg å håndtere uenighet for sosial læring generelt og medborgerskap spesielt (Kunnskapsdepartementet, 2017, i Eriksen et al, 2022, s. 16). Det vil si at elevene vil bli nødt til å håndtere uenighet overalt på livets landevei, og at skolen er en ypperlig plass på å øve seg på å håndtere og respektere denne uenigheten. Slik kan skolen bidra til at de blir demokratiske og tolerante medborgere når de er ferdige på skolen og skal ut i samfunnet.

Vi ser dermed at skolen, og spesielt samfunnsfagene, har et spesielt ansvar for å utdanne tolerante, ansvarlige og demokratiske borgere, men hva tenker egentlig lærere om hvordan man skal tilnærme seg kontroversiell og sensitiv tematikk i undervisningen? Og finnes det kjennetegn ved elevene som påvirker hvordan de kan undervise om kontroversielle tema? Kanskje omgivelsene rundt læreren der og da spiller en stor rolle for hvordan læreren velger å undervise. Det kan også være læreplanen som legger føringene for hvordan undervisning om

slik tematikk kan foregå. Jeg ønsker å finne ut hva lærere mener og reflekterer rundt slike kontekstuelle faktorer, og hvordan de forholder seg til slik tematikk i undervisningen sin.

### 1.3 Problemstilling, formål og avgrensning

På bakgrunn av denne aktualiseringen og den relevansen kontroversielle og sensitive tema har både i og utenfor skolen, er jeg interessert i lærernes perspektiver på denne tematikken. For å undersøke dette har jeg formulert denne problemstillingen: Hvilke refleksjoner har et utvalg samfunnsfaglærere om hvordan kontekstuelle faktorer påvirker undervisning om kontroversielle tema, og hvordan forholder de seg til kontroversielle tema i egen undervisning?

For å svare på problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

1. Hvilke refleksjoner har et utvalg samfunnsfaglærere om hvordan kontekstuelle faktorer påvirker undervisning om kontroversielle tema?
2. Hvordan forholder et utvalg samfunnsfaglærere seg til kontroversielle tema i egen undervisning?

Problemstillingen har et iboende argument selv om det er formulert som et spørsmål, nemlig at lærere har refleksjoner om kontekstuelle faktorer i undervisning om kontroversielle tema, og at de forholder seg til kontroversielle tema i egen undervisning. For å svare på denne problemstillingen intervjuet jeg fire samfunnsfaglærere.

Oppgaven kan knyttes til det som kalles *Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme*, forkortet til Dembra. Kort fortalt ble Dembra bestilt av Utdanningsdirektoratet i 2012 på bestilling fra Kunnskapsdepartementet (Dembra, 2023). Det er Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (ILS) som står bak Dembra (Dembra, 2023). På nettsiden deres står det at Dembra «styrker arbeidet mot fordommer og gruppefiendtlighet, som rasisme, antisemittisme, muslimfiendtlighet og ekstremisme» (Dembra, 2023). De har tilbud som er rettet mot barneskoler, ungdomsskoler, videregående opplæring og lærerutdanninger i Norge (Dembra, 2023).

Oppgaven starter med dette innledningskapittelet. Deretter kommer et kapittel med teori og tidligere forskning som er relevant for oppgaven, og som vil bli brukt i analysedelen. Videre kommer et metodekapittel med valg og begrunnelse av metoden som er gjennomført for å svare på oppgavens problemstilling. Etter det finner vi analysekapittelet som drøfter og diskuterer funn opp mot tidligere forskning og teori. Avslutningsvis kommer en konklusjon med oppsummering av hovedfunn, fagdidaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg presentere teori og tidligere forskning. Jeg har valgt å presentere teori sammen med tidligere forskning. 2.1 vil ta for seg forskning på kontroversielle tema og rasismebegrepet ettersom dette er begreper hele oppgaven baserer seg på. I 2.2 vil jeg gjøre rede for demokratisk medborgerskap, den deliberative demokratiforståelsen og kritikken den deliberative demokratiforståelsen har møtt. I 2.3 vil undervisning om kontroversielle og sensitive tema ta for seg hva som menes med uenighetsfellesskapet, agonistisk diskusjon og lærerens ulike roller og tilnærminger. Det er sentrale teoretiske perspektiver i forbindelse med kontroversielle temas rolle i skolen og hvordan lærere kan undervise om det. I samme delkapittel presenteres ubehagets pedagogikk og ulike studiers funn når det gjelder hvilken rolle en lærer kan ta når hun skal undervise om kontroversielle tema. Her vil jeg også vise hvordan kontekstuelle faktorer påvirker læreres skjønnsbruk i undervisningen. Dette vil også være analytiske verktøy jeg vil bruke i analysekapittelet.

### 2.1 Kontroversielle og sensitive tema

#### 2.1.1 Hva er et kontroversielt tema?

Som nevnt finnes det ulike meninger om hva som skal regnes som kontroversielt og ikke. Likevel finnes det ulike definisjoner på hva som utgjør et kontroversielt tema. Her vil jeg presentere noen av dem. Hess definerer kontroversielle tema som «authentic questions about the kinds of public policies that should be adopted to address public problems» (2009, s. 5).

Siden 1980-tallet har flere personer kommet med bidrag som inneholder ulike kriterier for hva et kontroversielt tema er (Lippe, 2019, Sætra, 2021b). Denne debatten kalles kriteriedebatten (Sætra, 2021b). Den går ut på at det finnes noen bestemte kriterier for å avklare hva som skal behandles som kontroversielt og ikke. Robert Stradling har kommet med det som etter hvert har blitt kalt det politiske kriteriet (Sætra, 2021b). Det tar utgangspunkt i en forskningsundersøkelse han hadde vært med i, der de hadde funnet ut at lærerne synes det var mest utfordrende å undervise om spørsmål som splitter samfunnet (Stradling, 1984, s. 121, i Sætra, 2021b). Stradling formulerte deretter denne definisjonen av hva et kontroversielt tema er: «issues that deeply divide a society, that generate conflicting explanations and solutions based upon alternative worldviews are controversial issues» (1984, s. 121, i Sætra, 2021b).

Det vil altså si at temaer som splitter samfunnet basert på ulike verdensbilder kan defineres som kontroversielle tema. Det kan forstås som at forskjellige grupper og personer som ikke deler samme verdisyn, kommer fram til ulike konklusjoner selv om det kan finnes bevis og dokumentasjon på det motsatte (Andresen, 2020). Dermed kan kultur og religion oppleves som kontroversielle tema (Andresen, 2020), selv om man verken kan bevise eller motbevise en religion. Kulturelle forskjeller som kjønnsroller og seksualitet, og religiøse trosretnings meninger om abort er eksempler på spørsmål som kan oppleves som kontroversielle fordi det er så mange som ikke deler samme verdisyn (Andresen, 2020).

Anker og Lippe (2016) skriver at på grunn av innvandring, religionskonflikt og terrorhendelser i Europa er det et økt behov for læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i undervisningen.

Flere avviser at det finnes forhåndsbestemte kriterier som definerer hva et kontroversielt tema er, og at i skolen er det lærernes vurdering av situasjonen og bruk av pedagogisk klokskap som avgjør om noe skal behandles som kontroversielt eller ikke (Eriksen et al, 2022, s. 17; Sætra, 2019). Dette er noe jeg stiller meg bak, men samtidig ser jeg på noen av definisjonene og kriteriene som nyttige verktøy i de tilfellene der det er relevant.

### **2.1.2 Rasismebegrepet**

Guro Jabulisile Sibeko og Kristin Gregers Eriksen (2022, s. 33) skriver at kontroversielle tema vanligvis defineres som spørsmål som ikke gir «klare svar». Dermed blir det faktisk feil å si at rasisme er et kontroversielt tema (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 33), noe som kan sies å være et aktivistisk utgangspunkt. Vi ser likevel at ifølge Utdanningsnytt (2020, i Sibeko & Eriksen, 2022, s. 33) er rasisme et tema mange lærere kvier seg for å undervise om. Det er flere grunner til at rasisme kan fremstå som kontroversielt (Sibeko & Eriksen, 2022). Noe av grunnen kan være at en «langvarig berøringsangst knyttet til rasisme i det norske samfunnet» har ledet til et dårlig utviklet begrepsapparat (Bangstad, 2017, i Sibeko & Eriksen, 2022, s. 33). Når man ikke har begreper for å fortelle hvordan man opplever rasisme eller hvordan rasisme kommer til uttrykk, kan det oppstå uenighet og konflikt (Sibeko & Eriksen, 2022). I rasisme er det også vanskelig å sette et skille mellom det kontroversielle og det sensitive (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 34). «Vi kan tenke ulikt om og reagere forskjellig på rasisme

fordi vi rammes ulikt» (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 34). Når man rammes ulikt kan ulike mennesker utvikle ulike «verdensbilder», og på den måten kan rasisme virke splittende, slik som Stradling finner ut (1984). Slik sett kan det Young (1999) mener om at mennesker må få fortelle sin historie, slik at andre kan sette seg inn i situasjonen, være hensiktsmessig. Lowe og Jones (2010, i Sibeko & Eriksen, 2022, s. 34) påpeker også at alle tema kan bli sensitive hvis det «oppstår emosjonelle reaksjoner, dersom det er konkurrerende forklaringer på hendelser, eller dersom det er politiske uenigheter knyttet til egnede tiltak». Det er også viktig å få frem at rasisme er sensitivt i skolen fordi den rammer norske elever, men ingen regner seg selv som rasist (Antirasistisk senter, 2017 i Sibeko & Eriksen, 2022, s 34). En måte å etablere klasserommet som et antirasistisk rom, er å på forhånd snakke med elevene om rasisme (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 43). Da kan man gi klare retningslinjer for hvilke ytringer som er uakseptable (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 43). Hvis en elev bryter disse retningslinjene holder det å slå ned på utsagnet og si at det er uakseptabelt, og etterpå ta en samtale på tomannshånd med den det gjelder (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 43). Dette kan være det Emil Sætra (2021a) mener med at man har passende normer for sosial interaksjon. I hans studie har han formulert tre kjerneelementer som må være på plass for å ha gode diskusjoner om kontroversielle tema (Sætra, 2021a). Dette er et av de tre kjerneelementene. De to andre skal vi se mer på i kapittel 2.3.

Rasisme er et begrep som det kan være vanskelig å gi en kort definisjon på, men forskningen skiller mellom hverdagsrasisme, klassisk rasisme og strukturell rasisme. I tillegg kommer rasismen også i ulike grader og ulike former (Bangstad & Døving, 2015). Man kan si at rasisme er en negativ generalisering og underordning av mennesker uavhengig av om den begrunnes med menneskers hudfarge, religion, språk eller kultur (Bangstad & Døving, 2015, i Sibeko & Eriksen, 2022, s. 36). Rasialisering som rase er også et begrep som Bangstad (2017) beskriver som at hudfarge, etnisitet, kultur eller religion er noe man blir født med og som definerer hvordan man er som menneske og hvordan man er i relasjoner med andre, altså at den definerer identiteten din.

Essed (2008) beskriver hverdagsrasisme som dagligdagse, diskriminerende praksiser og språklige uttrykk som kan være så vanlige at vi ikke merker at de er der, men som likevel ikke kan forstås som separat fra samfunnsstrukturer. Hverdagsrasisme kan være både usynlige og utilsiktede former for utestenging og negativ forskjellsbehandling av spesifikke etniske grupper (Skorgen et al, 2023). En form for hverdagsrasisme kan være mikroagresjoner som

understreker annerledeshet eller underordning (Gressgård & Harlap, 2015). De bruker en litt bred definisjon av mikroagresjoner:

Ytringer og handlinger som utpeker og knytter personer til stereotype oppfatninger om etnisitet, rase, kjønn, seksualitet eller andre etablerte sosiale skillelinjer. Mikroagresjon dreier seg om hverdagslige, ofte uintenderte handlinger og kommentarer som virker nedverdiggende for dem de rettes mot (Gressgård & Harlap, 2015, s. 24).

Et eksempel på en mikroagresjon kan være å kjenne på håret til en person som har afro, rose noen for hvor bra norsk de snakker, «stadige spørsmål om opprinnelse», «komplimenter eller fornærmelser basert på gruppetilhørighet» (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 36-37). I Gressgård og Harlap (2015) presenterer de også en case der en person som brukte ordet «studine» ble beskyldt for å komme med en mikroagresjon. Man kan derfor se at man ikke alltid er enige om hva som er en mikroagresjon og ikke. Et kjennetegn kan likevel være at den som kommer med mikroagresjonen ofte går i forsvarsposisjon og mener at den som følte seg truffet ikke må være så hårsår (Gressgård & Harlap, 2015).

Klassisk rasisme, eller biologisk rasisme som det også kan kalles, er ifølge Skorgen et al (2023), når arvelige egenskaper legges til grunn for å dele inn mennesker i påståtte «raser». Det vil si at antatte fysiske kjennetegn som kroppshøyde, hud-, hår- og øyenfarge feilaktig blir knyttet sammen med indre, mentale rasekjennetegn som gir grunnlag for et skille mellom over- og underlegne raser (Skorgen et al, 2023).

Strukturell rasisme beskriver hvordan usynlige strukturer i samfunnet kan virke utestengende og diskriminerende på individer på grunn av deres etniske bakgrunn (Skorgen et al, 2023). Ulike, ofte skjulte, mekanismer resulterer i ulike muligheter for eksempel på jobb-, og boligmarkedet (Skorgen, 2023).

Rasisme er ikke alltid bevisst, og som lærere kan man møte på elever som bevisst eller ubevisst utøver rasisme, og elever som er utsatt for rasisme (Sibeko & Eriksen, 2022). Derfor er det viktig å kunne sette ord på hva rasisme er, og hvordan det skal motarbeides. I undervisningssammenheng mener Sibeko og Eriksen at det vil være fordelaktig å «fokusere på fortellinger der melaninrike ikke er passive, hjelpeløse ofre, men agenter med makt og myndighet» (2022, s. 47).



## **2.2 Demokrati og demokratisk medborgerskap**

Demokrati og demokratisk medborgerskap er viktig fordi demokratiske verdier skal fremmes gjennom aktiv deltagelse hele opplæringsløpet på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Særlig i undervisning om kontroversielle og sensitive tema er det ekstra viktig å ha et godt klasseromsklima for å kunne prate om det som vil være kontroversielt og sensitivt for noen. I det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» presiseres det også at elevene skal lære seg å respektere uenighet samt lære at demokratiet alltid må utvikles og vedlikeholdes (Kunnskapsdepartementet, 2017). På denne måten vil undervisning om kontroversielle tema være aktuelt og må kunne snakkes om for å utvikle og vedlikeholde demokratiet. Som nevnt i innledningen vil fravær av å snakke om det som kan oppleves kontroversielt, eller si noe som mange er uenige i, resultere i såkalt kansellering. I ytterste konsekvens vil det kunne bli et demokratisk problem. Derfor er det viktig at elever allerede på skolen blir vant til å snakke sammen om tema man er uenige om, og vise respekt for forskjellige synspunkt. På denne måten kan de styrke sine demokratiske verdier og bli demokratiske medborgere. Demokrati som felles verdigrunnlag og demokrati som deltagelse er begge demokratidimensjoner som er viktige for skolens rolle til å styrke elevers demokratiske identiteter som aktivt deltagende medborgere (Stray, 2011a). Diana Hess (2009) argumenterer for at den beste måten elever kan bli demokratiske subjekter er ved å gi dem mange muligheter til å delta i og øve på demokrati gjennom diskusjoner og samhandling med hverandre. Dette kan gi elever tro på at de kan gjøre noe for å forbedre samfunnet, og hva denne forbedringen går ut på er opp til elevene å finne ut av gjennom deres øving i å «gjøre» demokrati (Hess, 2009). I likhet med Hess mener Berge og Stray (2012, s. 22) at elever bør få «praktisere og erfare demokratiske prosesser ved deltagelse i aktiviteter som dialog».

### **2.2.1 Den deliberative demokratiforståelsen**

Jeg skal kort presentere den deliberative demokratiforståelsen. Det er først og fremst kritikken som er rettet mot deliberativt demokrati som er relevant for oppgaven min, derfor kommer en liten introduksjon av hva deliberativt demokrati er først. Den deliberative demokratiforståelsen, også kalt den samtaledemokratiske demokratiforståelsen, kjennetegnes av aktiv kommunikasjon og deliberasjon. Deliberasjon står i sentrum av demokratier og demokratisk deltagelse. I Store norske leksikon står det at deliberasjon betyr overveielse eller rådslagning (Nilstun, 2023). Dysthe (2013, s. 98) mener begrepet deliberativ kommer fra

Aristoteles og betyr å veie eller balansere ulike alternativer. Den tyske filosofen Jürgen Habermas (1995) er kjent for sitt syn på deliberativt demokrati som politisk ideal. I deliberasjoner er det viktig at deltakerne «anser, behandler og respekterer hverandre som frie og likeverdige medlemmer av det politiske fellesskapet» (Habermas, 2006, s. 5). I politisk uenighet og konflikt bør individer dele «sine synspunkter med hverandre» og søke «rasjonelt begrunnet konsensus» om «det bedre argument» som er til fellesskapets beste, ikke den enkelte (Habermas, 2006, s. 5). Konsensus kan nås ved at «partene har lik tilgang til informasjon, at hver borger legger frem og begrunner sitt argument *tvangfritt* og at borgerne vurderer hvert arguments rasjonelle verdi i tråd med gyldige, konstitusjonelle prinsipper» (Habermas, 2006, s. 5). Dette er denne konsensusen blant annet som har møtt en del kritikk. Det skal vi se nærmere på i neste delkapittel.

### **2.2.2 Kritikk av deliberativt demokrati**

To av dem som har kritisert deliberativt demokrati er Iris Marion Young og Young (1996) mener at det ikke vil være mulig for alle å delta i en slik habermask deliberasjon fordi man alltid har ulik grad av makt. Det vil alltid være sosiale ulikheter i makt (Young, 1996). Chantal Mouffe. Mouffe (1999) mener det ligger i menneskets natur å være uenige. Hun mener individer må se på hverandre som meningsmotstandere heller enn en fiende som må knuses, hun kaller det agonisme (Mouffe, 1999, s. 755). For at dette skal fungere må det ligge visse etisk-politiske prinsipper i bunn som man må være enige om (Mouffe, 1999, s. 756). Målet i en agonistisk diskusjon er at deltagerne er meningsmotstandere, og ikke fiender. Det er også flere som mener at mangfold, sosial motstand og uenighet kan brukes som en ressurs og forutsetning for utvikling og forbedring av et demokrati (Young, 2000; Mouffe, 1999, Bakhtin, 1981; Freire 2018). På denne måten kan blant annet uenighetsfellesskap, agonistisk diskusjon og ubehag i undervisningen forvaltes på en demokratifremmende måte.

## **2.3 Undervisning om kontroversielle og sensitive tema**

### **2.3.1 Uenighetsfellesskapet**

Iversen (2016, s. 4) skriver at «et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger som deler en felles utfordring eller et problem». Ifølge Iversen (2016, s. 10) ble begrepet om et uenighetsfellesskap til i klasserommet. Etter å ha observert klasserom og oppdaget at elevene turte å si sin mening selv om de visste at mange var uenige, formulerte han begrepet for første gang (Iversen, 2016). Trygghet viste seg å være en forutsetning for

uenighet (Iversen, 2016). «Jo bedre fellesskap, jo lettere å vise frem uenighet» (Iversen, 2016, s. 4). Dette passer spesielt godt med et av de tre kjerneelementene som Sætra (2021a) mener må være på plass for å få til gode diskusjoner i klasserommet, nemlig gode relasjoner. Et annet viktig moment som må være på plass for et godt uenighetsfellesskap er hvilke spørsmål lærerne stiller (Samuelsson, 2016). Lærernes spørsmål kan altså være med på å tilrettelegge for et godt uenighetsfellesskap. God tilrettelegging er også et av de tre elementene Sætra (2021a) mener er viktig for å kunne få gode diskusjoner om kontroversielle tema.

Elevene i norske skoler blir både med i «et klasseromsfellesskap og et skolefellesskap», samt at skolen skal gjøre dem klare for et «samfunnsfellesskap – på nasjonalt og globalt nivå» (Iversen, 2014). Disse fellesskapene består av forskjellige personer som har «ulike meninger og verdier», og dette er noe lærere og skoleledere kan legge vekt på (Iversen, 2016, s. 3). Iversen (2016, s. 3) skriver videre at en slik vektlegging vil være en god beredskap mot antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger. Det er fordi et viktig kjennetegn for forskjellige former for rasisme er ideen om at indre egenskaper avhenger av gruppetilhørighet (Iversen, 2016). I stedet for kan man ha en «forståelse av at grupper ofte består av medlemmer som er uenige seg imellom» (Iversen, 2016, s. 3). Dermed blir terskelen høyere for å «etablere enkle, fordomsfulle og skjebnetunge tankeskjema der «vi» og «de» er iboende og grunnleggende ulike når det kommer til viktige, varige og moralsk ladede egenskaper» (Iversen, 2016, s. 3). Inspirert av Mouffe, vurderer Iversen (2019, s. 62) at «mangfold håndteres bedre hvis det ses som uenighet heller enn kulturforskjeller og verdikonflikt» og at «diskusjon og uenighet kan gi økt innsikt i andre personers verdensbilde og gjøre disse mindre truende». Moe (2006, i Andresen, 2020) finner ut at hvis kontroversielle temaer skal kunne føre til en agonistisk diskusjon, må det skapes et rom for at ulike verdisyn blir en kamp mellom motstandere, ikke en kamp mellom fiender.

Dermed kan man bruke uenigheter i en prosess for å løse et problem eller en utfordring (Iversen, 2014, 2016 og 2019). Likevel kan diskusjoner om kontroversielle temaer sette uenighetsfellesskapet på prøve. Da må elevene både argumentere saklig og læreren må være fullt oppmerksom og ha innarbeidede strategier for å håndtere eventuelt ubehagelige situasjoner som kan oppstå (Ljungquist og Grannäs 2015, s. 163). Selv om elevene har til felles at de er satt sammen i et klasserom med et felles mål om å lære noe, skal de også gå overens med hverandre (Council of Europe, 2008b, i Iversen, 2019). Siden klasserom i offentlige skoler kan regnes som små demokratiske samfunn (Iversen, 2016, s. 2), er det

viktig at elevene kan øve seg på diskusjoner og ubehagelige situasjoner i skolesammenheng under trygge rammer og omgivelser, slik at de blir klare for å tre ut i samfunnsfellesskapet.

### **2.3.3 Lærerrollen i undervisning om kontroversielle tema**

Undervisning om kontroversielle tema i såkalte uenighetsfellesskap kan være både utfordrende og krevende for en lærer. Gert Biesta (2014) beskriver pedagogisk klokskap, eller pedagogisk dømmekraft, som noe man tilegner seg gjennom erfaring (s. 163). Han ser på dømmekraft og kompetanse som to forskjellige ting, og at lærere må kunne «vurdere når det er riktig å gjøre hva» (Biesta, 2014, s. 159). Han peker også på at god dømmekraft er viktig fordi «det som virker i én dimensjon, faktisk kan være direkte skadelig i en annen dimensjon» (Biesta, 2014, s. 159-160). Det kan forstås som at noe som fungerer godt i en undervisningssituasjon, kan fungere svært dårlig i en annen situasjon. Dette er relevant for intervjuene mine fordi grunnen til at noen av lærerne i enkelte tilfeller unngår å diskutere kontroversielle eller sensitive temaer kan være fordi de vurderer det som en risiko for at noen blir såret eller krenket. Det vil alltid være en risiko fordi «utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker» (Biesta, 2014, s. 23). Lærerne skal gjøre om læreplanene til faktisk undervisning og bruker skjønn til å vurdere hva elevene skal lære, «de styrer klassmiljøet og de håndterer alle forutsette og uforutsette situasjoner som kan oppstå i et klasserom» (Thornton, 1989, i Boote, 2006, s. 461, i Andresen s. 156).

Flere forskere har formulert ulike roller en lærer kan ta i undervisning om kontroversielle tema. En av dem er Diana Hess (2004), og hun har intervjuet amerikanske samfunnsfaglærere. Hun har formulert fire måter å undervise om kontroversielle tema (Hess, 2004). Den første måten kalles fornektelse (Hess, 2004). Her underviser læreren som om temaet ikke er kontroversielt fordi det visstnok skal finnes én sannhet (Hess, 2004). Den andre måten beskrives som en unnvikende strategi (Hess, 2004). Det vil si at læreren har så sterke meninger om et tema at hun unngår å undervise om det, ofte i frykt for at spenningene skal bli for store (Hess, 2004). Den tredje måten kaller hun favorisering (Hess, 2004). Her preges undervisningen av at det ene perspektivet får forrang eller fremstår som riktigere enn det andre (Hess, 2004). Det anerkjennes likevel at det er uenighet (Hess, 2004). Den fjerde måten er balansering (Hess, 2004). Den måten kjennetegnes av at læreren anerkjenner at temaet er kontroversielt og forsøker å få frem ulike perspektiv (Hess, 2004).

Hess (2004) mener også at det kan være lurt av læreren å ikke avsløre hva hun mener. Det kan både innvirke på elevenes engasjement når de vet hva lærerens mening er, det kan også hindre at de tør å utforske andre meninger og perspektiver ved temaet (Hess, 2004).

I Trysnes og Skjølberg (2022) presenteres fem roller lærere kan ta for å håndtere ekstreme ytringer: konfliktvegneren, provokatøren, debattlederen, den forståelsesfulle og brobyggeren. Konfliktvegneren kjennetegnes ved at vedkommende overser og nedtoner ekstreme ytringer i klasserommet samt at hun unngår å ta de ubehagelige diskusjonene i plenum (Trysnes og Skjølberg, 2022). Denne rollen kan ligne litt på Hess (2004) beskrivelse av unnvikelse, men har også likheter med en avvisende holdning (Ljunggren & Øst, 2010). Flere av lærerne forsøker å unngå konflikter rundt rasistiske utsagn og beskriver det som “misforståtte beskyldninger”.

Provokatøren setter ting på spissen, utfordrer og skaper splittelse, men med et bevisst mål om å fremme toleranse også for de kontroversielle synspunktene og realisere ytringsfriheten (Trysnes & Skjølberg, 2022).

Debattlederen vil lære elevene å håndtere uenighet gjennom å diskutere, ta ulike standpunkt og utvikle toleranse og respekt for andres meninger (Trysnes & Skjølberg, 2022). Samtlige av lærerne Trysnes og Skjølberg (2022) har intervjuet, bruker denne strategien til en viss grad i samfunnsfagundervisningen. Ifølge Trysnes og Skjølberg (2022) vil en typisk debattleder si: «Her får de virkelig øvet seg på samfunnet» (Trysnes & Skjølberg, 2022). Trysnes og Skjølberg (2022, s. 63) fant ut i forskningen sin at problemet eller utfordringen er at «mange elever vil ha ferdige svar» og det lærerne gjør er å prøve «å få dem til å gjøre er å tenke selv, stille spørsmål, være kritiske, men det er jo vanskelig for mange» (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 63).

Den forståelsesfulle læreren bruker det Sjøen og Mattsson (2019, i Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 64) kaller en smal strategi, og er opptatt av å møte eleven og «se eleven i lys av sin individuelle bakgrunn». Hun bruker gjerne tid på å bygge en relasjon med eleven på tomannshånd (Trysnes & Skjølberg, 2022). Dette kan kalles kjærlighetspedagogikk fordi den bygger på omsorg og et åpent sinn for eleven (Goldstein, 1997, i Trysnes & Skjølberg, 2022). En ulempe kan derimot være at eleven ses som «et sosialt produkt av sine omgivelser», og

selv om det er godt ment kan eleven havne i en offerposisjon som kan virke mot sin hensikt og stigmatisere eleven (Sjøen & Mattson, 2019, i Trysnes & Skjølberg, s. 65).

Brobyggeren er opptatt av et trygt læringsmiljø og gode relasjoner (Trysnes & Skjølberg, 2022). Dette harmonerer med det Sætra (2021a) har funnet i sin studie om de tre kjerneelementene: gode sosiale relasjoner, passende normer for sosial interaksjon og god tilrettelegging, som må være på plass for å ha gode diskusjoner om kontroversielle tema. Som navnet tilsier er brobyggeren opptatt av å bygge broer på tvers av ulike kulturer på skolen (Trysnes & Skjølberg, 2022). En brobygger jobber «holistisk og dialogorientert» (Gereluk, 2012, i Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 66), hun er også empatisk og «opptatt av å fremme interkulturell forståelse» (Solhaug & Osler, 2017, i Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 66). Vi kommer også til å se at brobyggeren er en gjenganger blant lærerne jeg intervjuet, og at mange også søker en balansering.

Stray og Sætra (2016) har formulert fem ulike tilnærminger læreren kan bruke gjennom dialog. I likhet med (Andresen, 2020) tar jeg utgangspunkt i fire av fem tilnærminger. Moderatoren korrigerer meninger som kan hindre elevens deltakelse eller oppleves som krenkende (Stray & Sætra, 2016, i Andresen, 2020 s. 155). Læreren kan opptre som fasilitør ved å skape rom for meningsbryting og tilrettelegge for dialog i klasserommet (Stray & Sætra, 2016, i Andresen 2020). Læreren kan ta rollen som djevelens advokat gjennom å «problematiskere elevens utsagn for å belyse et tema fra flere sider» (Stray & Sætra, 2016, i Andresen, 2020, s. 155). Motivatoren tar tak i elevenes undring og spørsmål, og oppmuntrer elevene til å ytre seg (Andresen, 2020, s. 155).

Vi ser at lærerrollen preges av den enkeltes profesjonelle skjønn og pedagogiske dømmekraft, og dermed kan ta ulike roller eller benytte ulike tilnærminger til undervisning om kontroversielle og sensitive tema. I mange tilfeller glir disse rollene og tilnærmingene over i hverandre, og mange vil nok flyte litt fram og tilbake mellom dem.

#### **2.3.4 Ubehagets pedagogikk**

Vi har nå sett at undervisning om kontroversielle og sensitive tema kan by på utfordringer og også ubehag. Åse Røthing (2019, s. 44) mener at ubehag kan forstås som en ressurs, og at det kan være viktig i antirasistisk undervisning å motstå fristelsen til å unngå ambivalens og

ubehag. Dette kan sammenlignes med det Sibeko og Eriksen (2022) mener om at undervisning ikke alltid skal være ukomplisert og enkelt. Røthing (2019, s. 44) hevder også at et viktig mål i ubehagets pedagogikk er å «problematisere hvordan elever lærer å forstå seg selv og andre». Et annet mål er at ubehagets pedagogikk skal «behandle og utfordre maktforhold» (Røthing (2019, s. 45). Ubegagets pedagogikk kan knyttes til det Gressgård og Harlap (2015) kaller «hot moments». De beskriver det som «situasjoner der studentenes og /eller underviserens følelser når et nivå som truer med å forstyrre undervisning og læring, vanligvis utløst av en kommentar om et sensitivt tema» (Harlap, 2015, i Gressgård & Harlap, s. 24). Det kan forstås som at det er en trussel som kan avverges, eller den kan ikke avverges, og «skade» vil skje. Her er skade forstått som at undervisning og læring forstyrres. Det vil si at hvis den avverges finnes det fortsatt en mulighet for undervisning og læring. Der ubegagets pedagogikk kan brukes som en ressurs, har også «hot moments» en mulighet, men det avhenger av at «trusselsituasjonen» avverges. Jeg opererer med at et «hot moment», eller en trusselsituasjon, er ubehagelig. Røthing (2019, s. 47) skriver også at et problem kan være at både elever og lærere er ulike og i forskjellige posisjoner i samfunnet og også i klasserommet. At personer er i ulike maktposisjoner som dermed skaper konsekvenser for deliberasjon er også noe Young (2000) problematiserer. Røthing (2019, s. 53) skriver videre at man godt kan være skeptisk til å aktivt skulle skape ubehag hos elever, selv om det er pedagogisk begrunnet. Likevel må man huske at antirasistisk og antidiskriminerende undervisning krever at man utfordrer forståelsesmåter som reproduserer maktforhold og privilegier (Røthing, 2019, s. 53). Det kan derfor også være både utfordrende og ubehagelig for noen elever dersom lærere ikke utfordrer den slags forståelsesmåter. Ifølge Røthing (2019, s.53) handler det om hvordan «behag og ubehag skal fordeles mellom ulike elever». Røthing (2019, s. 53) mener også at «i et aktivt arbeid med ubehag som ressurs, [...] er det viktig å utvikle beredskap for å møte og ivareta elevers ubehag».

### **2.3.5 Kontekstuelle faktorer i undervisningen**

Silje Andresen (2020) har intervjuet 16 lærere og gjennomført klasseromsobservasjon i fagene samfunnsfag og religion og etikk ved to videregående skoler i Oslo. I artikkelen sin undersøker hun hvordan lærere bruker skjønn i undervisning om kontroversielle tema. Hun har latt seg inspirere av Buvik (2016) og tatt utgangspunkt i «tre kontekstuelle faktorer som - ved siden av egenskaper ved lærerne selv og deres kompetanse - har betydning for lærernes skjønnsbruk: elevfaktorer, situasjonsfaktorer og systemfaktorer» (Andresen, 2020, s. 154).

Det vil si hvordan «læreplaner, relasjon til ulike elevgrupper og den faktiske skolehverdagen» påvirker læreres skjønn «når de underviser i temaer som kan oppleves kontroversielle av lærere og/eller elever» (Andresen, 2020, s. 152). Elevfaktorene handler om kjennetegn ved elevene som har noe å si for hva lærere gjør med utgangspunkt i sitt profesjonelle skjønn (Andresen, 2020, s. 154). Relasjonen læreren har til ulike elevgrupper er sentral her, og naturlig nok ønsker ikke læreren å bli feilaktig beskyldt for å være rasist eller støte noen av elevene. Hva som er kontroversielt, kan variere ut fra hvilken klasse man er i. Derfor vil lærerens valg av undervisningsmetode variere ut fra hva slags relasjon hun har til de aktuelle elevene, og også elevenes bakgrunn, kompetanse og modenhetsnivå. Situasjonsfaktorer er hvordan selve klasseromssituasjonen påvirker undervisningsformen læreren velger (Andresen, 2020, s. 154). Det handler i stor grad om at for å kunne ha en agonistisk diskusjon må man både kunne ha kontroll, men også være villig til å slippe opp for å åpne for noe uventet (Andresen, 2020). Her er det viktig at man på forhånd har lagt spilleregler for hvordan man skal ha debatt om noe kontroversielt, og at alle holder seg til temaet (Andresen, 2020). Hvis elevene er ukonsentrerte eller bråkete kan det gjøre at læreren har mindre lyst til å gi fra seg kontroll (Andresen, 2020). Systemfaktorer er det som kjennetegner systemet som har noe å si for lærerens skjønnbruk (Andresen, 2020). Dette kan være for eksempel læreplanene eller dårlig tid til å komme gjennom kompetansemålene. Disse kontekstuelle faktorene vil være analytiske verktøy i analysekapittelet.

I undersøkelsen hennes kommer det fram at de fleste av lærerne opplever at kontekstuelle faktorer som støy og uro, mangel på tid og relasjonen til ulike elevgrupper kan føre til at de velger bort undervisning som skaper debatt og diskusjoner (Andresen, 2020). Videre har hun funnet ut at arbeid med fagstoff som dekker fagets kompetansemål blir oftest prioritert (Andresen, 2020).

Andresen (2020) refererer til Lipsky (2010) som formulerer at lærere tar skjønnsmessige vurderinger av hvordan de skal handle innenfor en spesifikk skolekontekst. «Skjønn er kapasiteten og forpliktelsen til å bestemme hva som er en passende handling innenfor et handlingsrom» (Boote, 2006, s. 462, i Andresen, 2020). Dette kan tolkes til å henge litt sammen med Biestas syn på skjønn. Det å kunne bruke skjønn til å vurdere noe som ikke passende der og da er noe positivt. Biesta (2014 s. 158) skriver at en lærer må vite hvilken kompetanse som skal brukes når. Videre påpeker han at utdanningens formål alltid må være utgangspunktet for hva som må gjøres (Biesta 2014, s. 158).



Det kreves i følge Lipsky (2010, s. 15, i Andresen 2020) fleksibilitet og omsorg for elevene når man som lærere skal tilpasse undervisningen. Det har en klar sammenheng med elevsynet som presenteres i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for innsamling, tolking og systematisering av data og hvordan det kan hjelpe til med å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Studien baserer seg på intervjuer av fire samfunnsfaglærere om deres refleksjoner og erfaringer med undervisning om kontroversielle tema.

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign fordi jeg er opptatt av å gå i dybden på oppgavens tema og lærernes erfaringer og refleksjoner rundt dette. Dette håper jeg kan være et interessant bidrag og supplement til forskning og oppgaver som allerede finnes om Dembra.

I 3.1 går jeg gjennom kvalitativ metode og hva det innebærer. 3.2 tar for seg utvalget, mens 3.3 går gjennom intervju som forskningsmetode. I 3.4 presenterer jeg analyse av datamaterialet. Videre kommer 3.5 med etiske betraktninger, og avslutningsvis 3.6 med forskningsetiske refleksjoner.

### 3.1 Kvalitativ metode

Metode er ifølge Euris L. Everett og Inger Furseth (2012, s. 128) «hvilket som helst middel (en forsker) bruker som fremgangsmåte for å (innhente) ny kunnskap». Siden jeg var interessert i å gå i dybden på hva lærerne tenkte, var kvalitativ metode det som ville passe best. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 69) beskriver kvalitativ forskning som noe som skal gi leseren en følelse og beskrivelse av en «menneskelig verden». En retning innenfor analytisk tilnærming til kvalitativt datamateriale er det som kalles hermeneutikken (Dalen, 2011). Hermeneutikken betyr «læren om tolkning», der det sentrale er forståelse og fortolkning (Dalen, 2011, s. 17). Her er det viktig å «fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet» (Dalen, 2011, s. 18). For å få til dette, må budskapet settes i en sammenheng, og det er denne sammenhengen mellom helhet og del som må til for å få en dypere forståelse, også kalt den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2011, s. 18). Det passer med det jeg ønsket å finne ut av og formidle fordi lærernes opplevelse av «verden» er sentral. En annen tilnærming til betydningen av fenomener i dagliglivet er en litt åpen fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep der en interesse for å «forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut

fra den forståelse at den virkelige verden er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Lærernes perspektiver på hvordan de opplever og erfarer undervisning i klasserommet, med for eksempel relasjoner og diskusjoner er eksempler på sosiale fenomener og deres beskrivelse av verden.

Jeg valgte å ha intervju med fire lærere. I tillegg til dette var jeg inne på tanken med å bruke enten observasjonsdata eller fokusgruppeintervju som supplement. Fokusgruppeintervju egner seg når man ønsker å finne ut av en «bredde av synspunkter, holdninger, erfaringer og fortolkninger fremfor fyldig og detaljert informasjon fra enkeltindivider» (Johannesen et al, 2021, s. 126). Dette kunne gjort dem litt varme i trøya ved å ha det for eksempel før intervjuene, eller det kan være det ikke hadde blitt så stor forskjell uansett. Observasjon passer godt når «forskeren ønsker direkte tilgang til det han undersøker» (Johannesen et al, 2021, s. 82). Om jeg hadde fått direkte tilgang til en undervisningstime hadde det vært nyttig og kunne gitt en mer tydelig pekepinn på hvordan lærerne faktisk forholdt seg til undervisningen slik de trodde. Johannesen et al (2021, s. 82; Anker, 2020, s. 37) skriver at det er ikke sikkert at det vi sier at vi gjør, er det vi faktisk gjør. I et intervju kan jeg få vite hvordan lærerne forteller at de har erfart ulike situasjoner, men ikke hvordan de oppfører seg i andre situasjoner enn i selve intervjuet (Anker, 2020, s. 37). I denne perioden var det strenge koronarestriksjoner som forhindret mulighet for observasjon av en klasse. Det gjorde også et eventuelt fokusgruppeintervju vanskelig å organisere. Jeg vurderte om jeg skulle prøve å få det til digitalt, men kom fram til at det ville bli for mye organisering, samt rekruttering av flere lærere. Det ville også blitt utfordrende å skulle høre forskjell på flere stemmer når jeg bare har møtt dem gjennom en skjerm. Dermed satte dessverre koronapandemien en stopper for både observasjon og fokusgruppeintervju, og det ble dermed kun intervju med de fire lærerne jeg kom i kontakt med.

### **3.2 Utvalg**

Jeg valgte fire deltagere med utgangspunkt i Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 149) sin argumentasjon for fordelene med «mindre kan være mer»-tilnærming, og dermed ha få deltagere i undersøkelsen. Fordeler med dette er at forskeren da har mulighet til å være ekstra grundig i analysen av noen få intervjuer, samtidig som det er mer letthåndterlig for studenter som har begrenset med tid og ressurser til «tallrike intervjuer, utskrifter eller analyser» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). Et annet viktig moment er at det er fortsatt mulig å si noe interessant om temaet selv om det er en analyse av få deltakere (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 149). Ulemper har blitt presentert i både dette kapittelet og kapittel 3.5, og forteller blant annet at med å ha kun fire lærere er at det er litt begrenset hvor mye data man får, og man kan gi litt tynnere empirisk grunnlag til å svare på problemstillingen.

### **3.2.1 Beskrivelse av utvalget**

Da jeg hadde bestemt meg for intervju som forskningsmetode spurte jeg lærere og andre jeg kjente om de visste om noen samfunnsfaglærere som kunne være interessert. Jeg ble da satt i kontakt med fire samfunnsfaglærere i Oslo og Viken, tre på VGS og én på ungdomsskole. To av dem underviste i faget samfunnskunnskap på VG1 studiespesialisering, én underviste i samfunnsfag ved VG1 på yrkesfag og en underviste i samfunnsfag på en ungdomsskole. De har fått de fiktive navnene Sofie, Espen, Marte og Katrine. Vi hadde først litt kommunikasjon på e-post der de fikk litt informasjon og et vedlegg av samtykkeskjemaet som de kunne lese gjennom. Kommunikasjon på e-post kan være en måte å bygge tillit på i forkant av intervjuet (Johannesen et al, 2021). De takket ja og signerte skjemaet. Noen signerte elektronisk, andre hadde skrevet ut dokumentet og signert på papir og sendt meg bilde av det. På grunn av coronasituasjonen hadde vi ikke anledning til å møtes fysisk, og dermed avtalte vi intervju på zoom. Ingen av lærerne hadde synlig minoritetsstatus (Anker, 2020, s. 112). Hvis de hadde tilhørt en minoritet, både synlig og usynlig, er det noe som kan påvirke hvordan de håndterer kontroversiell og sensitiv tematikk i undervisningen. Kanskje de hadde gjort det annerledes hvis de tilhørte en minoritet. Nå skal det sies at jeg vet ikke om det er tilfelle, men det er nærliggende å tro at de hadde sagt noe om det selv dersom det gjaldt dem.

### **3.3 Semistrukturerte intervjuer**

Jeg har brukt semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette passer godt når man skal utføre kvalitative intervjuer fordi det gir mulighet til å snakke ganske fritt og la intervjudeltakeren få komme med sine tanker og refleksjoner. På den måten er det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser av det man skal studere (Johannesen et al, 2021, s. 105). På grunn av coronapandemien ble de utført på zoom og varte mellom 40 og 60 minutter. Jeg hadde på forhånd lagd en intervjuguide med åpne spørsmål og noen punkter som jeg tenkte vi kunne snakke litt om (Anker, 2020; Johannesen et al, 2021). Intervjuguiden var utgangspunktet, mens jeg bevegde meg frem og tilbake mellom spørsmål, tema og rekkefølge

(Johannesen et al, 2021, s. 108). Problemstillingen spør etter hvilke refleksjoner lærere har om undervisning om kontroversielle og sensitive tema, og de erfaringene og meningene kan jeg få kjennskap til i et intervju (Anker, 2020, s. 37; Kvale og Brinkmann, 2015 i Johannesen et al, 2021, s. 105). Et kjennetegn ved det kvalitative forskningsintervjuet er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) «å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv». Det er altså intervjupersonens opplevelser og oppfatninger som står i fokus i et kvalitativt intervju, som var det jeg ønsket svar på i intervjuene. Her har informantene mulighet til å formulere seg med sine egne ord (Johannesen et al, 2021). Et kvalitativt intervju kan kjennetegnes ved at: «intervjuet nærmest har karakter av en uformell samtaleform» (Kleven, 2002, s. 73). Det vil da ligne mer på en dialog heller enn spørsmål og svar (Johannesen et al, 2021). Et intervju på zoom kan i motsetning til det virkelige liv ha noen ulemper ved at man mister litt av den medmenneskelige dynamikken. Men erfaringen til Johannesen et al (2021, s. 122) er at det ikke er så stor forskjell på resultatene man får gjennom et digitalt intervju i motsetning til et intervju i det virkelige liv. Det kan også oppstå tekniske utfordringer som kan gjøre det utfordrende å kommunisere. Jeg opplevde ikke selv noen påfallende utfordringer i intervjuene mine, men har i bakhodet at å se hverandre gjennom en skjerm ikke er det samme som å se hverandre i det virkelige liv.

### **3.4 Analyse av datamaterialet**

#### **3.4.1 Transkribering og kondensering**

Intervjuene varte mellom 40 og 60 minutter. Intervjuet med Espen varte lengst og intervjuet med Sofie varte kortest. Jeg brukte diktafon-appen til Nettskjema til å ta opp intervjuene. De ble da lagret i Nettskjema som er et nettbasert sted som er trygt og sikkert for lagring av data. Med en gang hvert intervju var ferdig skrev jeg ned mine tanker og inntrykk i et notat, samt en liten oppsummering av intervjuet. Deretter startet jeg prosessen med å transkribere materialet. Her fikk jeg fanget opp det meste av meningsinnholdet, og dannet meg meninger om hvordan prosessen videre skulle bli. Allerede i transkripsjonene anonymiserte jeg materialet. For å øke leservennligheten satte jeg også inn komma, punktum og stor bokstav slik at det stod skrevet som fullstendige setninger. Jeg skrev også ned notater underveis, forslag til koding og stikkord hva jeg ville trenge teori til, samt et lite sammendrag av hvert intervju. Dette var for min egen del for å få satt ord på, og visualisert startprosessen i analysefasen. Transkriberingen kan forstås som den første delen av analysefasen (Anker, 2020).

### **3.4.2 Koding og kategorisering**

I den første analysefasen lagde jeg forslag til koder og kategorisering underveis i transkriberingen. Noen eksempler på dette er “dialog/debatt/diskusjon”, “trygghet i klasserommet”, “koble det til læreplanmål”. Dette var empirinære koder, såkalt induktiv koding. Dette gjorde jeg for å få fram innholdet i ytringene til informantene. Jeg noterte også ned hva jeg tenkte jeg burde finne teori på videre i denne prosessen og mulige funn. Etter hvert markerte jeg de ulike kodene med farger og markerte ut de intervjudelene med de fargekodene som passet. Deretter kodet jeg med utgangspunkt i teoridrevne koder. Dette gjelder de teoretiske perspektivene og tidligere forskning som ble presentert i kapittel 2, blant annet uenighetsfellesskap, agonistisk diskusjon, pedagogisk klokskap, kontekstuelle faktorer og lærerrollen i undervisningen. Etter hvert fant jeg også ut at noen kategorier ville bli mer overordnet andre, for eksempel de kontekstuelle faktorene. Slik hadde jeg funnet noen teoretiske perspektiver som jeg tok utgangspunkt i som jeg ville teste ved hjelp av empirien min, også kalt deduksjon (Johannessen et al, 2021, s. 30). I prosessen gjentok jeg dette flere ganger etter hvert som jeg utviklet en større forståelse for både materialet mitt og teorien. Jeg fulgte altså en kombinasjon av teori- og empiridrevne koder, også kalt abduktiv analyse (Anker 2020 s. 79). En abduktiv analyse kjennetegnes ved at den må bevege seg frem og tilbake mellom empirisk materiale og teori. Den bevegelsen bidrar til at kodene spisses, og at det teoretiske rammeverket videreutvikles (Alvesson & Sköldbberg 2005, s. 55 i Anker 2020, s. 80). I en abduktiv analyseprosess blir altså kodene identifisert og konstruert både gjennom å jobbe med materialet, gjennom det teoretiske rammeverket og gjennom forskningsspørsmålene (Coffey & Atkinson 1996, s. 31, i Anker 2020, s. 80). Jeg vekslet altså mellom induksjon og deduksjon for å «finne den beste forklaringen på et fenomen» (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2021, s. 30). Analyseprosessen min har også elementer av det Anker (2020 s. 40) kaller tematisk innholdsanalyse. Denne strategien er i utgangspunktet empirinær og har hovedfokus på «innholdet i et spesifikt materiale», men kan også kombineres med mer teoretisk innrettet analyse (Anker, 2020, s. 40).

### **3.5 Etiske betraktninger**

Det stilles krav til vitenskapelig arbeid og alle steg i forskningsprosessen skal fremstilles så transparent som mulig. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at dette gjelder forskningens validitet (gyldighet), reliabilitet (pålitelighet) og overførbarhet. Det er viktig å «beskrive alle

beslutninger i hele forskningsprosessen, slik at leseren kan følge og vurdere disse» (Johannesen et al, 2021, s. 259).

### **3.5.1 Validitet**

Validitet handler om at forskningsfunnene som blir presentert passer sammen med virkeligheten de beskriver. Det vil si at validitet, også kalt gyldighet, går ut på at metoden undersøker det den har til hensikt å undersøke (Johannesen et al, 2021, s. 256). Johannesen et al (2021) beskriver det som at validitet dreier seg om i hvilken grad «forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannesen et al, 2021, s. 256). Anker (2020, s. 109) mener at funnene må svare på det problemstillingen spør etter. Her er det helt sentralt å spørre seg om data er relevante for det man skal undersøke (Furseth & Everett, 2012). En fallgrube kan være at man har vært for selektiv og ikke fått med seg data som kan ha betydning (Furseth & Everett, 2012, s. 135). Lincoln og Guba (1985, i Johannesen et al, 2021, s. 256) mener at det er viktig å investere god tid til å bli godt kjent med feltet og bygge opp tillit. Problemstillingen spør etter hvordan lærere forholder seg til undervisningen. Jeg kan ikke bevise at de forholder seg til undervisningen slik de sier. De kan likevel velge fritt fra opplevelser og erfaringer de husker, og tenker er relevante. Oppgaven spør heller ikke hva de gjorde en spesifikk økt, men er mer ute etter det store bildet. Det er fortsatt en svakhet, men jeg anser det ikke som et avgjørende validitetsproblem.

### **3.5.2 Reliabilitet**

Reliabilitet har «med forskningsresultatene troverdighet å gjøre» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 276). Det handler om å vurdere kvaliteten på data (Furseth & Everett, 2012). Et sentralt spørsmål vil være hvor pålitelig de innsamlede data er (Johannesen et al, 2021). Det handler om hvordan undersøkelsens data er samlet inn, hvordan den er bearbeidet og hvilke data som brukes (Johannesen et al, 2021). Reliabiliteten, eller påliteligheten til forskeren kan styrkes ved å gi leseren en «inngående beskrivelse av konteksten og en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen» (Johannesen et al, 2021, s. 256). Dette henger sammen med det Creswell og Miller (2000, s. 128) kaller «tykke, rike beskrivelser». På denne måten er det lett for leseren å følge hele prosessen og vurdere om det

er pålitelig eller ikke. Problemstillingen spør etter meninger og refleksjoner, og det kan man få pålitelige data på gjennom intervjuer. Problemstillingen spør også etter hvordan de forholder seg til undervisningen. Som nevnt tidligere er det ikke alltid at vi sier og gjør det vi tror vi gjør, og jeg som forsker har ingen «bevis» på at de faktisk forholder seg til undervisningen slik de sier at de gjør. Dette kan være en svakhet, men som oftest gjenfortalte de hva som hadde skjedd i en selvvalgt undervisningssituasjon, derfor ser jeg ikke på det som en avgjørende eller kritisk svakhet at de muligens ikke gjenfortalte det helt identisk med virkeligheten.

### **3.5.3 Overførbarhet**

Jeg har intervjuet fire lærere i denne studien. Det kan hende at andre lærere har lignende erfaringer og meninger, men funnene mine kan ikke generaliseres til å gjelde andre lærere, og er heller ikke representativ for andre lærere eller skolemiljø. Mine funn blir diskutert og analysert med teoretiske bidrag og empiriske studier som har lignende tematikk. I dette tilfellet kan man spørre seg om resultatene mine kan overføres til lignende fenomener (Johannesen et al, 2021). I min kvalitative undersøkelse er det snakk om *overføring* av kunnskap, heller enn generalisering (Malterud, 2017; Thagaard, 2018 i Johannesen et al, 2021). Det handler om «hvorvidt man lykkes med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (Johannesen et al, 2021, s. 258). Det kan være en overføringsverdi selv om undersøkelsen ikke er statistisk generaliserbar (Larsen, 2017). Siden datainnsamlingen kommer fra få individer med visse felles egenskaper, er ofte kvalitative resultater rettet mot det «kontekstuelte unike, og mot betydningen av de aspektene ved den sosiale virkeligheten som undersøkes» (Johannesen et al, 2021, s. 258). Fyldige beskrivelser styrker derfor en studies overførbarhet (Johannesen et al, 2021).

## **3.6 Forskningsetiske refleksjoner**

Det er viktig at forskningen følger «forskningsetiske prinsipper» som skal bidra til at «forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte» (Befring, 2016, s. 28). I Everett og Furseth (2012, s. 136) står det at «all forskning som gjøres med mennesker har etiske implikasjoner». Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) tre forskningsetiske prinsipper som forskere må forholde seg til når de skal behandle intervjudata: *informert samtykke*, *konfidensialitet* og refleksjoner omkring mulige *konsekvenser* av å delta i studien.



Det betyr også at de som deltar skal ha nødvendige opplysninger om undersøkelsen (Johannesen et al, 2021, s. 49). Jeg var nøye på at all informasjon som kunne føre til gjenkjenning av personene ble tatt vekk for å sikre full konfidensialitet. Befring (2016, s. 31) presiserer også at «samtykket skal være gitt på et fritt, forstått og informert grunnlag. Det er ikke nok å informere.» Dette er spesielt viktig når det gjelder små barn eller utviklingshemmede personer (Befring, 2016). I mitt tilfelle med voksne lærere anså jeg ikke dette som problematisk. Jeg vurderte det som forsvarlig å gjennomføre intervjuene.

Siden jeg skulle behandle personopplysninger søkte jeg til NSD og fikk studien godkjent. Datainnsamlingen og transkriberingen ble utført våren 2021. Skriveprosessen tok derimot lengre tid enn planlagt, men jeg forsikret meg om at jeg fulgte retningslinjene til NSD (Vedlegg 2). I forbindelse med intervjuene ga jeg et informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærerne jeg skulle intervjuer (Vedlegg 3). Her presenteres studiens overordnede fokus, tematikk og at de blir anonymisert. Disse ble signert før intervjuene for å sikre informert samtykke.

Lydopptakene var lagret i Nettskjema for UiO fram til transkripsjonene var fullført, da ble de slettet og alt materiale var anonymisert.

## 4 Analyse og diskusjon

De to foregående kapitlene har gjort rede for det teoretiske og metodiske grunnlaget. I dette kapitlet vil jeg presentere, analysere og diskutere datamaterialet jeg har valgt ut for å svare på oppgavens problemstilling:

«Hvilke refleksjoner har et utvalg samfunnsfaglærere om hvordan kontekstuelle faktorer påvirker undervisning om kontroversielle tema, og hvordan forholder de seg til kontroversielle tema i egen undervisning?»

Som nevnt er problemstillingen todelt, og jeg har derfor to forskningsspørsmål:

1. Hvilke refleksjoner har et utvalg samfunnsfaglærere om hvordan kontekstuelle faktorer påvirker undervisning om kontroversielle tema?
2. Hvordan forholder et utvalg samfunnsfaglærere seg til kontroversielle tema i egen undervisning?

I 4.1 går jeg gjennom hvordan lærerne mener kontekstuelle faktorer påvirker undervisningen, mens 4.2 tar for seg hvordan de forholder seg til undervisningen og hvilke tilnærminger de bruker. 4.1 handler om det kontekstuelle som er utenfor lærerens kontroll på det aktuelle tidspunktet, mens 4.2 er mer fra et lærerperspektiv om hvilke didaktiske valg de tar.

### 4.1. Kontekstuelle faktorer i undervisningen

Som nevnt i teorikapitlet har Andresen (2020) latt seg inspirere av Buvik (2016) og tatt utgangspunkt i tre kontekstuelle faktorer som har betydning for lærernes skjønnsbruk i undervisning om kontroversielle tema: elevfaktorer, systemfaktorer og situasjonsfaktorer. Jeg skal bruke disse utarbeidede begrepene som kategorier og se hvordan de påvirker refleksjonene og valgene til lærerne. Noen av lærerne jeg intervjuet sa at de holder seg til kompetansemålene, og at de ofte er i en «boble» med det temaet de holder på med. Noen av dem nevnte også at det er en slags trygghet i å holde seg til kompetansemålene hvis man skal snakke om noe som kan oppleves kontroversielt eller sensitivt for noen av elevene. Den ene læreren sa også at han hadde avblåst en situasjon der noen elever diskuterte et annet kontroversielt tema fordi det ikke var det de skulle jobbe med i den timen. I noen tilfeller glir disse tre faktorene litt over i hverandre, og derfor vil det noen ganger stå litt om for eksempel situasjonsfaktorer under delkapitlet som tar for seg elevfaktorer.

### 4.1.1 Elevfaktorer

Hva som kjennetegner elevene har betydning for hvilke vurderinger lærere gjør med utgangspunkt i sitt profesjonelle skjønn (Andresen, 2020, s. 154). Det handler om elevenes bakgrunn, kompetanse og modenhet, og den relasjonen de har til læreren (Andresen, 2020, s. 154). Alle lærerne jeg intervjuet nevner spesielt at hva slags relasjon de har til elevene er avgjørende for hvordan de kan ta opp kontroversielle eller sensitive spørsmål. De nevner også om elevsammensetningen er preget av personer med veldig ulik bakgrunn er det noe som må tas hensyn til.

Relasjoner spiller en stor rolle for hvordan Katrine ville undervist om noe kontroversielt. Hun forteller litt om hvilke forberedelser hun gjør før undervisning om noe som kan oppleves krenkende for enkelte elever. Her peker hun blant annet på at elevene må vite om lærerens velvilje overfor dem, og at det henger sammen med en god relasjon til læreren.

Katrine:

*Det har ganske mye å si hvordan du kjenner klassene dine, og hvis du har en god relasjon med en klasse, så er det ikke så vanskelig å ta opp sånne ting. Hvis det er en klasse du har ikke fullt så god relasjon med så ville jeg kanskje ikke turt det, fordi at hvis du har en god relasjon med elevene, så skjønner elevene at dette gjør læreren fordi dette er viktig, eller dette er interessant, eller dette er relevant. Altså de skjønner at jeg også vil deres beste, at ikke jeg legger det fram for å være ekkel eller for å være kjip, eller for å skape dårlig stemning da. Men i klasser hvor man kanskje har dårligere relasjon, vil kanskje noen elever føle litt sånn "dette gjør læreren fordi hun er ute etter meg", eller fordi "hun vil at min gjeng eller min gruppe skal føle seg utsatt".*

Katrine mener at det er viktig at elevene skjønner at hvis en lærer tar opp noe som kan oppleves sensitivt eller kontroversielt, så er det fordi det er relevant og for elevenes beste. Dette minner litt om det den ene læreren i Andersen (2020) gjorde da hun prøvde å ta rollen som djevelens advokat da de skulle ha om negative fordommer mot islam. Elevene der skjønte ikke at det var det hun gjorde, og trodde læreren prøvde å få fram svar som var av negativ oppfatning av islam (Andresen, 2020). Vi ser likevel at Katrine nevner at hun ikke sånn uten videre hadde turt det, som kan vitne om at med mindre relasjonen til elevene er god, er det snakk om å «tørre» eller «ikke tørre».

Katrine reflekterer rundt det viktigste man som lærer kan gjøre når man skal undervise om noe kontroversielt eller sensitivt. Hun mener at forholdet læreren har til elevene er avgjørende for hva man kan gjøre. God tilrettelegging er også noe hun trekker fram som et viktig moment, noe som også Sætra mener er viktig (2021a).

Katrine:

*Du må kjenne elevene som går i klassen din og vite hvor du står. Hva slags relasjon du har med klassen har litt å si for hvordan du kan legge opp undervisninga, hvor mye fri diskusjon du kan ha, hvor mye bør du kanskje gjøre i grupper da. Det går hånd i hånd med det å planlegge. Du skal ikke unngå å ha undervisning om de settingene i klasser du kanskje ikke har så god relasjon med, men du må kanskje legge opp undervisninga på en litt annen måte. I klasser hvor du har god relasjon så kan du ha mer sanne diskusjoner i klassen og håndsopprekning og det kan bli litt mer sann debatt, men i klasser hvor du er litt mer usikker på relasjonene, eller du har noen elever i klassen som du vet vil føle seg litt støtt av det, så må du legge opp undervisninga på en litt annen måte, samarbeide i mindre grupper, diskutere i mindre grupper, kanskje gjøre noe i større grad skriftlig, lese tekst. Man skal ikke unngå det, men man må planlegge godt og man må kjenne klassen for å vite hvordan man skal legge det opp da.*

Tidligere brukte Katrine ordet «tørre» når hun skulle fortelle om hun turte å ta opp kontroversielle tema i en klasse hun ikke kjente så godt. I dette sitatet fremstår det ikke som om det er noe man skal tørre eller ikke tørre, men mer hvordan elevene vil få best utbytte av det. Det kan se ut som både elevhensynet og hvordan hun selv fremstår som lærer for elevene er viktige på litt forskjellige måter for henne. God planlegging og å kjenne klassen kan tolkes som det Biesta (2014) beskriver som lærerens profesjonelle skjønn og pedagogisk dømmekraft, og slik Katrine beskriver sine tanker om planlegging vitner det om god pedagogisk dømmekraft.

Elevfaktorene har også spilt en stor rolle for Sofie, spesielt med tanke på elevenes bakgrunn har det vært følsomt og sensitivt tema. Når hun snakker om hvordan hun tror en diskusjon ville ha blitt tyder det på at hun med sitt profesjonelle skjønn har tatt en avgjørelse på at en helklassediskusjon ikke er den beste undervisningsformen.

Sofie:

*Når jeg tenker over det nå, så tror jeg, den klassen er veldig delt. Det er noen veldig, veldig flinke norske elever, og så er det en del flere med en annen etnisitet. En diskusjon i det klasserommet, det ville bare ha blitt at de norske elevene hadde gitt sin mening for de er så tause de andre.*

Sofie har også brukt tv-serien «Sjuende» fra NRK (2019) som handler om å være sjuendeklassing på Tøyen. I Sofies klasse var det stort mangfold blant elevene, derfor måtte hun være varsom med hvordan hun la fram undervisningen.

Sofie:

*Jeg har brukt en sånn serie om å være ung på Tøyen, [...] det handler om oppvekstmiljøet på Tøyen hvor det bor veldig mye innvandrere som driver på gata og som veldig lett blir antasta, skulle jeg til å si, av politiet. Nå har jeg fått delt klassen, men første halve året så hadde jeg mange elever fra både Norge og mange andre land. Da var det ekstra viktig å være varsom fordi i den ene halvdel av klassen så kan de kan fort være de som tramper andre på tærne. Det er rett fra levra, og de er vokst opp i et veldig hvitt miljø, så jeg måtte være veldig forsiktig med hvordan jeg la det fram. Men disse filmsnuttene tror jeg gjorde bra inntrykk på dem, og da kunne vi få til en dialog, men den gangen da, altså tidligere, så var dialogen enda skjevere på grunn av at jeg ikke hadde fått delt klassen. Men nå har jeg fått delt dem, så nå kan jeg få litt mer kontakt med alle elevene.*

I dette tilfellet spiller elevfaktorene en stor rolle, spesielt når det gjelder modenhetsnivå, relasjonelt både seg imellom, og til læreren. Her beskriver Sofie noen elever som kommer fra et veldig hvitt miljø som fort kan ende opp med å trampe andre på tærne. Det å «trampe andre på tærne» kan være en såkalt mikroagresjon som resulterer i et «hot moment» (Gressgård og Harlap, 2015). I dette tilfellet kunne det vært for eksempel en kommentar med en rasistisk undertone som kan si noe om annerledeshet eller underordning. Dette kan naturlig nok oppleves ubehagelig for dem det gjelder. Som Røthing (2019) poengterer er det viktig å vurdere nøye om man kan bruke ubehag som pedagogisk verktøy, og det er viktig å tenke på hvem det i så fall blir ubehagelig for. Hvis ubehaget kan brukes som et pedagogisk verktøy for læring er det avgjørende at «lærere kan forvalte elevers trygghet og ubehag» (Røthing, 2019, s. 53). På måten Sofie beskriver utviklingen virker det som at det var hensiktsmessig å være varsom med måten hun la fram undervisning om kontroversielle tema før hun fikk delt

klassen. Bruken av ordet «varsom» kan tyde på at hun ikke vurderte ubehag som en måte å fremme læring på, ettersom noen av elevene kunne blitt ordentlig såret eller krenket. Det kan forstås som at det var det ikke var en risiko hun ville ta. Elevfaktorene har altså her lagt føringer for hvordan hun forholdt seg til undervisning om kontroversielle og sensitive tema. Situasjonsfaktorene har også spilt en rolle ved at å dele klassen har hjulpet på klasseromsdynamikken i form at hun har blitt bedre kjent med elevene sine, og også dialogen etter å ha sett på de aktuelle seriene.

Sofie forteller om at situasjonen var annerledes noen år tilbake. Her ser vi hvordan de kontekstuelle faktorene glir over i hverandre. Det var i hovedsak elevgruppen og at det var lenge siden som gjorde at klasseromssituasjonen i helhet var annerledes, og mer mottagelig for en annen form for undervisning enn slik hun beskriver den klassen hun har nå.

Sofie snakket om at hun hadde undervist om karikaturtegningene for lenge siden, første gangen det ble publisert i Jyllandsposten. Den gang var det ikke så steile fronter, og ikke knyttet så sterke følelser til det, hvert fall ikke i klasserommet. Derfor vurderte hun det som passende at hun kunne vise det uten at det oppleves like betent og sensitivt som for eksempel i dag. Dette er et eksempel på pedagogisk klokskap og dømmekraft.

Sofie:

*Da snakka vi om det faktisk. for det var i Jyllandsposten og de hadde mottatt en bombetrussel. det var jo ikke fullt så dramatiske konsekvenser som denne gangen, men da gjorde jeg jo det hvert fall. Jeg ville jo ikke ha, hvis jeg skulle gjort det så ville jeg tenkt meg nøye om, og jeg ville ha diskutert med de andre lærerne.*

#### **4.1.2 Systemfaktorer**

Systemfaktorer innebærer hva det er som kjennetegner institusjonen eller systemet som påvirker skjønnsbruken til læreren (Andresen, 2020, s. 154). Noen eksempler på det kan være læreplanene, skolens arbeidskultur, forventninger fra kolleger eller elever (Andresen, 2020).

Espen snakker om at de som regel er i en boble med det temaet de holder på med, og blir veldig opptatt av det. Han sier også at hvis de har kompetansemål som åpner for å trekke inn kontroversielle og sensitive tema så blir det diskutert både blant lærerne og i klasserommet.

Det er altså i stor grad kompetansemålene innenfor det temaet de holder på med som legger rammene for undervisningen, noe som kan kategoriseres som en systemfaktor.

Espen:

*Er det et tema hvor vi kan dra inn disse tingene, da blir det diskutert hver gang. Man går i en sånn boble hvor man blir veldig opptatt av det, og så forsvinner det litt da, de tingene her. Men det skal sies at det, har vi kompetansemål som er ganske hands on da, selvfølgelig, men det skulle jo bare mangle, det er mer relevant liksom. Tar vi den diskusjonen? Tar vi den tar vi opp disse temaene også utenom da? [...] Samfunnskunnskap, samfunnsfag er såpass åpne fag. Det handler om refleksjon, drøfting, diskusjon.*

Espen:

*Det som er så fint med samfunnskunnskap da, det er jo at det er et metodefag. Vår jobb er på en måte å klare å samle inn og bruke data til å prøve å forklare et eller annet.*

Espen forteller at han tar utgangspunkt i kompetansemålene for å åpne for diskusjoner om kontroversielle og sensitive tema.

Espen:

*Jeg synes at så lenge kompetansemålene åpner opp for disse diskusjonene, så føler jeg at, det er min opplevelse at «da tar vi dem». Da er det ikke noe feil å gå inn på disse tingene, men enkelte kompetansemål, det blir litt far fetch å trekke inn de tingene.*

Noen kompetansemål vil være mer åpne for slike tema enn andre. Det kan tyde på at han vektlegger kompetansemålene mer enn den overordnede delen av læreplanen i den umiddelbare undervisningssituasjonen.

Espen:

*Jeg synes ikke det skal være, det er lett å si da, det skal ikke være ubehagelig å ta opp ting i det faget, så lenge du gjør det på fagets premisser kanskje. Jeg skal jo ikke stå der og si hva jeg mener. Det er jo helt irrelevant mener jeg da.*

Fagets premisser som grunnlag for at det ikke skal være vanskelig å snakke om, kan tolkes som Sætras (2021) funn om å tilrettelegge godt på. Det kan også knyttes til systemfaktorene,

og at det handler om læreplanen og skolen som institusjon. At Espen sier at han ikke skal stå der og si hva han mener kan ifølge Hess (2004) ha noen pedagogiske fordeler. Dersom læreren presenterer sitt syn på saken kan det føre til at elevene mister interesse for å utforske spørsmålet, og snakker mindre (Hess, 2004). Det kan også hende at tonen i klasserommet endrer seg hvis elevene vet hva læreren mener, det kan gjøre at de ikke tør å fremme sitt synspunkt hvis det strider mot lærerens (Hess, 2004). Elevene kan også la være å jobbe like hardt for å skjønne en sak når de allerede vet hva læreren mener (Hess, 2004). Det finnes likevel noen unntak som vi skal se litt nærmere på senere.

#### 4.1.3 Situasjonsfaktorer

Situasjonsfaktorer beskrives som «omgivelsene rundt læreren, selve klasseromssituasjonen, og hvordan den påvirker lærerens håndtering av undervisningen og undervisningsformen læreren velger» (Andresen, 2020, s. 154).

Espen forteller også om erfaringer med anklagelser om rasisme helt ut av det blå i klasseromssituasjonen, selv om han vet elevene ikke mener det, synes han det er særdeles ubehagelig.

Espen:

*Jeg husker det var episoder med elever som hadde mørkere hudfarge enn meg selv da, og hvis jeg sa for eksempel "ikke gå dit, du skal sitte på plassen din". Så sier de "du er rasist as". Da hendte det at jeg liksom måtte begynne å prøve å forklare at dette er ikke rasisme. Jeg tenkte at det var en ubehagelig ting å få etter seg, og det kommer litt sånn ut av det blå. Den hang veldig løst. Jeg vet at de ikke mener det, men det var en ubehagelig følelse.*

Espen nevner også ordet ubehag flere ganger som noe man naturlig nok vil søke seg vekk fra. Det at det henger løst for elevene å slenge ut anklager om at læreren eller andre medelever er rasister kan være en forsterkende faktor for at noen vegrer seg litt for å ta opp kontroversielle og sensitive tema i klasserommet, nettopp fordi de ikke vil bli kalt rasist, eller at noen elever faktisk skal tro at de er rasister. Dette kan også henge sammen med at også Espen bruker ordet trygg når han skal beskrive hvordan han underviser om rasisme. Han beskriver det som at det hang løst å kalle noen rasist, og at han vet de ikke mener det. Det kan vitne om at en tilrettelegging i form av å klargjøre på forhånd hva som er greit å si, slik Sibeko og Eriksen



(2022) foreslår kan være nyttig. Da er normene for sosial interaksjon (Sætra, 2021a) satt, uansett om det er tull eller ikke.

Espen:

*Når vi har hatt om de temaene her, og jeg har undervist om hva det betyr i dag, og hvorfor det betyr det det betyr, så er det veldig trygt å lene seg litt på ulike definisjoner, ulike forklaringer, kanskje statistikk og tabeller som forteller noe om opplevelsen av rasisme da. Da er man helt objektiv.*

Espen:

*De gangene jeg har fortalt om "dette er rasisme", "dette er diskriminering", så har det liksom vært med sånn. Da er liksom definisjoner på tavla, grafer eller statistikk som forteller noe om hva er dette, hvordan oppleves det. Om det er filmklipp eller hva det måtte være.*

Både Espen og Katrine beskriver hva som er trygt, for å beskrive hvordan de foretrekker å undervise om kontroversielle og sensitive tema. Det at de vil forsikre seg om å være trygge, kan være et tegn på at det er stor risiko for å ikke være trygg, altså utrygt. Det kan med andre ord se ut som at undervisning om kontroversielle og sensitive tema oppfattes utrygt, og at man bør være nøye med hvordan man legger opp undervisningen for å være trygg. Derfor kan spontane situasjoner i klasserommet gjøre at man blir satt ut og ikke har rukket å gjøre de forberedelsene som kreves for å være trygg. Dermed er det større sjanse for at spontane situasjoner blir avfeid fordi det anses som risikabelt og utrygt.

Espen forteller også at han, i likhet med Sofie, bruker ulike filmklipp i undervisningen for å fortelle om hva rasisme eller diskriminering er. Det er som nevnt mange fordeler med det.

Noe som kjennetegner situasjonsfaktorer, er selve klasseromssituasjonen og åpne for at uventede situasjoner og digresjoner får slippe til. Mens Espen var veldig opptatt av å holde seg til tema, var Marte mer åpen for å snakke om noe utenfor tema hvis elevene ønsket det. Her snakker Marte om halshuggingen av den franske læreren, og at hun valgte å ikke ta opp det med klassen sin, men hadde vært åpen for det dersom noen av elevene hadde villet det. Man kan knytte det til både elevfaktorer og situasjonsfaktorer siden det både handler om relasjonene, men også klasseromssituasjonen.

Marte:

*Hadde noen tatt det opp hadde jeg absolutt tatt det, for det er jeg veldig for, at ikke gå inn i en time og "nei, nå må vi holde oss til tema som er sånn og sånn". Vil noen snakke om noe dagsaktuelt så gjør vi det.*

Dette kan være både et godt grunnlag for digresjon. I Andresen (2020, s. 157) var det en av lærerne hun intervjuet som snakket om at digresjoner kan være noe positivt:

*Nei, som sagt: I større og større grad har jeg de siste årene begynt å verne om digresjonen som pedagogisk hjelpemiddel, for da kommer større viktige spørsmål opp, som kanskje ikke nødvendigvis er knytta til de norske kompetansemålene, men som kanskje handler mer sånn overordna om skolens rolle i samfunnet.*

Som vi ser kan digresjoner være nyttige og ta opp viktige samfunnsaktuelle tema som læreplanen ikke dekker (Andresen, 2020). Det er også forenlig med utdanningsfilosofen John Dewey's ord: «jeg tror på at skolen må representere det nåværende livet» (Dewey, 1897, i Eriksen, 2022, s. 25).

## **4.2 Lærernes tilnæringer til undervisning om kontroversielle og sensitive tema**

Her vil jeg analysere hvordan lærerne forholder seg til undervisningen og hvilke undervisningsmetoder de velger. Dette inkluderer også å drøfte opp mot de kontekstuelle faktorene der det er relevant.

### **4.2.1 Bruk av filmklipp og tv-serier i inkluderende undervisning**

I Sibeko og Eriksen (2022) skrives det om representasjon og perspektivmangfold i antirasistisk undervisning. Representasjon vil si hvem som får plass i undervisningen og på hvilken måte (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 46). Også Sibeko og Eriksen (2022, s. 46) skriver at «alle elever bør kunne finne forbilder de kan identifisere seg med». Perspektivmangfold innebærer at man i undervisning om multikulturalisme også må vise perspektivene fra et minoritetsperspektiv (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 47). Videre står det at det er viktig å passe på at minoritetsperspektivet ikke «legges til som et tillegg til majoritetsperspektivet» som enkeltstående hendelser (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 47). Som Sofie sier, vil film og tv-program som viser «deres stemmer» kunne være et godt alternativ når det gjelder representasjon og perspektivmangfold. Det gir mulighet å vise et større menings- og

perspektivmangfold, samt at det er stor sjanse for at elevene kan finne et forbilde som ligner på dem.

Sofie snakker om at hun har brukt både film og et ungdomsprogram fra NRK (2020) som heter «Chattes» der de diskuterer tabubelagte temaer.

Sofie:

*Det var innvandrerungdom som var samlet til debatt, og det var bare en etnisk norsk gutt med i den debatten. Det slo veldig godt an fordi det var deres egne stemmer, både i alder og at det var innvandrerungdom til stede der. De diskuterte på en god måte om «når er det rasisme og når er det ikke rasisme», og en gutt innrømte blant annet å ha dratt det såkalte rasismekortet når han hadde fått dårlige karakterer på skolen. Han hadde i ettertid skjont at det var ikke så lurt. Det var jo en litt skjor problemstilling for oss også, fordi det er noen i den klassen som har kalt lærerne våre for rasister når de har fått dårlige karakterer. Det er et veldig følsomt tema i den klassen, dette med rasisme, men vi har brukt mye tid på det. Det å lære gjennom litt film er en god måte å lære på. I den klassen er det mange språklig svake elever også. Jeg må tenke litt alternativt.*

Hun forteller at det er flere elever med en annen etnisitet i den klassen, og da er det nærliggende å tro at de enten har opplevd selv, eller vært vitne til rasisme. Derfor er det naturlig nok knyttet sterke følelser til temaet. Det at en lærer velger og anerkjenner et sånt program som noe elevene kan lære av og som er viktig, kan også være med på å styrke relasjonen til elevene og at de er mer velvillig innstilt til å diskutere det. Læreren fortalte selv at det var vellykket å bruke det programmet i klasserommet, så det tyder på både godt profesjonelt skjønn og god pedagogisk dømmekraft (Biesta, 2014). Det hun gjør passer godt til det man kaller inkluderende undervisning (Sibeko & Eriksen, 2022). At det er mange språklig svake elever er en klar elevfaktor som hun viser at hun har tatt hensyn til gjennom sitt profesjonelle skjønn og pedagogisk dømmekraft ved å tenke alternativt.

Sofie har også brukt den populære ungdomsserien «Skam» fra NRK i undervisningen, og hun forteller hva hun tenker er viktig å ha med når man skal undervise om noe kontroversielt eller sensitivt. Hun har også stilt det Hess (2009) kaller et åpent, autentisk og diskusjonstilretteleggende spørsmål.

Sofie:

*Jeg har også vist noen episoder av skam. [...] Å bruke sånne filmsnutter, utdrag fra ting som er deres generasjon hvor de også da er representert, du ser konflikten fra deres ståsted, og deres aldersståsted, det sammen med dialog, det tenker jeg er den beste veien å gå. "Hva skjer her?", for eksempel, "hva tenker dere om dette?"»*

Sofie har også jobbet med at elevene skal få være med og komme med sine synspunkter på rasisme og diskriminering som begreper.

Sofie:

*Vi har jobba med rasisme og diskriminering som begreper, og fått ungdommens eget syn på det, synes jeg var en veldig god måte i den diskusjonen.*

På denne måten er ungdommene med i prosessen om å forstå hva begrepene innebærer. Det kan oppleves som noe fint ettersom rasisme og diskriminering kan være noe de selv eller noen de kjenner kan ha opplevd. Slik er de med på å legge premisene for hva begrepene innebærer og utvikle en større forståelse for det. Det harmonerer også med det Sibeko og Eriksen (2022, s. 44) skriver at heller enn at «oss» som skal lære om rasisme og «de» som utsettes for det, er det bedre at elever som tilhører en minoritet også får være med å ta del i det, og ikke blir fremstilt som ofre, men heller som handlekraftige. Et tydelig begrepsapparat som de forstår og har «godkjent» kan være med på styrke handlekraften til elevene. Dette gjelder for alle elevene, siden alle trenger å være i stand til å jobbe mot rasisme og aktivt fremme demokratiske holdninger. Likevel vil det sannsynligvis være av større personlig betydning for elever som har vært utsatt for eller vitne til andre som ligner på dem selv bli utsatt for rasisme eller diskriminering. Sibeko og Eriksen (2022, s. 35) skriver også at «den enkelte lærer kan ha positiv innvirkning på elevers livskvalitet», derfor er det viktig med antirasistisk undervisning som tar for seg «lærerens relasjonelle arbeid». Dette kan også forstås i lys av den overordnede delen av læreplanen der det står at ved å se den enkelte eleven styrkes menneskeverdet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

#### **4.2.2 Når kan man ha fri diskusjon og debatt i klasserommet?**

Det er ikke gitt at man kan ha fri diskusjon og debatt i klasserommet. Her forteller Espen om kjennetegn ved elevene som gjorde at han kunne ha fri diskusjon i klasserommet. Han forteller at elevene hadde en skriftlig oppgave om karikaturtegningene, og da hadde de en

klasseromsdiskusjon og påstandsspillet der man skal ta stilling til om man er enig eller uenig. Det at elevene oppfordres til å ta et standpunkt kan ifølge Andresen (2020) være en måte å åpne for en diskusjon om kontroversielle tema. Espen beskriver klassen som lett å dra i gang i diskusjoner, og at de er flinke til å holde seg saklige. Det kan tyde på god relasjon til læreren og et modenhetsnivå som gjør at de klarer å diskutere saklig. Med andre ord kan dette være et eksempel på elevfaktorer som har gjort det mulig å ha en diskusjon. Modenhetsnivået til elevene blir også beskrevet som at de klarer å snakke sammen selv om de er uenige, noe som er en viktig demokratisk ferdighet (Hess, 2009, s. 15).

Espen:

*De er veldig lette å dra i gang i diskusjoner og de er flinke til å holde seg saklige. Jeg husker vi diskuterte disse karikaturtegningene og de skrev faktisk et innlegg om det i samfunnskunnskap. De skrev et innlegg om deres mening om, knyttet til ytringsfrihet, for da jobbet vi med det. Jeg spør klassen for og mot, og da var det sterke meninger på begge sider. Men jeg kan liksom ikke si at jeg står der og er stressa. Jeg er på alerten. Det tror jeg at det er viktig at man er. Jeg står ikke der og tenker at her kan alle si alt, og hva de mener, eller jo, jeg er jo skrudd på. Jeg vet jo at det er et sensitivt tema, og jeg vet at det er mange som er muslimer selv, som kjenner mer på det enn hva andre gjør, og da prøve å åpne opp den sfæren der med at for noen så er dette personlig, mens for andre er det ikke det. [...] Vi hadde en klasseromsdiskusjon om det, og så hadde vi det der påstandsspillet.*

Her kan man se at følelser spiller en stor rolle for en del av elevene, og at følelser spiller en stor rolle i tema som oppleves kontroversielle. Måten Espen forteller om hvordan han håndterer situasjonen gjenspeiler i stor grad Sætras (2021a) kjerneelement som omhandler god tilrettelegging, ved at Espen er påskrudd og tilrettelegger for elevens beste. Vi kan også trekke inn pedagogisk klokskap og dømmekraft, og utdanningens overordnede mandat (Biesta, 2014, s. 165). Når Espen sier han er på alerten og prøver å åpne opp den sfæren med at for noen er dette personlig, mens ikke for alle, så viser det at han kjenner elevene sine. På den måten kan man tolke at han søker en balanse (Hess, 2004) og bygge bro (Trysnes & Skjølberg, 2022) som kan være nyttig i undervisning om kontroversielle tema fordi han anerkjenner at temaet er kontroversielt, og prøver å få frem flere perspektiver. Han er klar over at ettersom noen av elevene kan oppleve dette som spesielt følsomt, kan det også oppstå spenninger i klasserommet som kan utløse «hot moments» (Gressgård & Harlap, 2015). Ifølge Eriksen et al (2022, s. 16) kan dette noen ganger være en verdifull mulighet for læreren å

bruke slike «hot moments» til demokratisk læring. I dette tilfellet kan det se ut som det var en fruktbar og demokratidannende diskusjon.

#### 4.2.3 Planlagt undervisning og å holde seg til tema

I et tilfelle med Espen legger situasjons- og systemfaktorer grunnlaget for at han ikke ville ha en spontan diskusjon som var utenfor tema de jobbet med akkurat den timen. Her forteller Espen om selve klasseromssituasjonen, men siden det er snakk om et spesifikt kompetansemål og forventinger fra elevene kan det knyttes til systemfaktorene også.

Espen:

*Nå er det veldig sånn spesifikt at denne timen jobber vi med dette. Verbet i kompetansemålet er å drøfte. Så denne timen skal vi drøfte. Men det som skjer da er at jeg blir veldig fokusert på det. Så kommer det da elever som, og vi hadde en oppgave om noe sånn arbeids- og næringsliv. Vi snakket om sosial ulikhet og inntekt. Og så sitter noen elever og diskuterer, noe kjønnsroller og noe sånt. De satt og diskuterte, en sånn oppheta diskusjon, og så så jeg jo hvor det bar. Også stoppa jeg dem. Så sa jeg «det er ikke det her vi skal diskutere nå, dere skal gjøre dette». Da ble jo de fryktelig skuffa av at en samfunnsfaglærer kommer og stopper en diskusjon i samfunnsfag. Når sånne ting skjer, jeg tenker litt på om jeg løste det på en god måte. Burde jeg latt den diskusjonen løpe fritt?*

Han begrunner valget med det temaet de hadde om akkurat da og den planlagte undervisningen til det.

Espen:

*Er det et tema som ikke nødvendigvis åpner opp for det, da blir det ikke diskutert. Da er vi i en sånn slags boble.*

Lærerne i Andresens studie fortalte at gode diskusjoner kan oppstå ved å gi rom for digresjoner (2020, s. 157). Vi ser at Espen som jeg intervjuet reflekterte over at han lot en slik mulighet gå fra seg, som kunne gitt en fruktbar meningsbryting og diskusjon i form av det som i utgangspunktet var en digresjon. Dette kan også være det Gressgård og Harlap (2015, i Eriksen et al, 2022, s. 16) kaller for «hot moment». Uten av vi vet detaljene i diskusjonen elevene hadde, vet vi at den var oppheta og handlet om kjønnsroller. Selv om det ikke var en del av selve undervisningen, skjedde det fortsatt i klasserommet, litt på siden av temaet de

hadde om. Vi vet heller ikke om de var uenige eller ikke. Det kan være alle var enige og snakket oppheta og engasjert om det de var enige om. Hvis situasjonen hadde vært at de var uenige og en av dem hadde kommet med en kommentar som kunne oppfattes som en mikroaggresjon om for eksempel likestilling og kjønnsroller, kan det kanskje beskrives som et «hot moment» som i utgangspunktet også startet som en digresjon. Ettersom vi har sett argumenter for at både digresjoner og «hot moments» kan brukes som pedagogiske hjelpemidler, er det en mulighet for at det kunne vært tilfelle i denne situasjonen. Nå skal det sies at det kan være Espen hadde håndtert det annerledes dersom dette var en del av undervisningsopplegget, men det kan vi ikke vite. Det viser uansett at han i dette tilfellet ønsket å holde seg til kompetansemålene og den planlagte undervisningen.

En annen tanke kan være at det at de tør å diskutere med hverandre selv om det ikke er nøyaktig det de skal gjøre, kan vitne om et godt uenighetsfellesskap (hvis de var uenige) og god relasjon til læreren og hverandre. Det er ikke en selvfølge at man tør å diskutere med medelever, og heller ikke en selvfølge at man tør å gjøre det når det er litt utenfor tema med en hvilken som helst lærer som er til stede. Det kan tolkes som at selv om diskusjonen ikke var en del av undervisningen og i tillegg ble avbrutt, kan det si litt om miljøet i klasserommet. Slikt sett kan man si at situasjonen gir et godt grunnlag for et uenighetsfellesskap og agonistisk diskusjon. Gode relasjoner er også viktig for å kunne få et godt grunnlag for diskusjon (Sætra 2021a).

Hans funn er at gode diskusjoner om kontroversielle tema kan finne sted når disse tre elementene er oppfylt: gode sosiale relasjoner, passende normer for sosial interaksjon og god tilrettelegging (Sætra, 2021a). Dette kan passe med Andresens (2020) kontekstuelle faktorer som gjelder elevene, situasjonen og systemet, dersom disse faktorene er gunstige akkurat den enkelte dagen eller for den enkelte klassen. Om dette er oppfylt kan det ha lagt et godt grunnlag for det Mouffe (1999) kaller agonisme, der deltakerne er meningsmotstandere og ikke fiender.

Espen forteller om en skriftlig oppgave som fungerte som en inngang til diskusjon om kontroversielle og sensitive tema.

Espen:

*Ofte så handler det ikke nødvendigvis om "hva er tema". Vi vil lære dem om årsakssammenhenger, om å klare å diskutere og klare å ta stilling til problemet. Det er det vi vil de skal lære. Tema er viktige, men satt på litt på spissen så er de ikke så viktige, i et fag som samfunnskunnskap. En av de vurderingene vi hadde i samfunnskunnskap, det var at de skulle skrive en tverrfaglig fagartikkel. De kunne skrive om hva de ville, og godt over halvparten av tekstene handlet om ytringsfrihet, blm, karikaturtegningene og om sian blant annet, så det er åpenbart noe elevene er opptatt av, og da hadde man en inngang.*

Videre forteller Espen at han ikke synes det skal være vanskelig eller ubehagelig å ta opp ting i samfunnsfag. Det er helt menneskelig å søke seg bort fra det som er ubehagelig og ønske at det ikke skal være vanskelig, men ifølge forskning på feltet kan det også i enkelte tilfeller ha pedagogiske fordeler (Røthing, 2019; Gressgård & Harlap, 2015; Sibeko & Eriksen, 2022). Espen forteller videre om inngangen til en diskusjon med utgangspunkt i fagartikkelen de jobbet med.

Espen:

*Da diskuterte de det. Jeg synes ikke det er vanskelig å ta opp. Jeg synes ikke det er vanskelig å snakke med elevene om det.*

#### **4.2.4 Uventede og spontane situasjoner**

Katrine har opplevd å ha spontane og uplanlagte diskusjoner i klasserommet. I en skriftlig oppgave der elevene fikk velge mellom forskjellige tema som kunne oppfattes kontroversielle eller sensitive, var det mange som valgte å skrive om ytringsfrihet i lys av halshugginga i Frankrike. Det var noen som skrev om det samme, mens andre skrev om noe annet. Katrine hadde gått rundt og veiledet underveis i noen skriveøkter. I situasjonen hun beskriver har Katrine åpnet for det uventede, en situasjonsfaktor som også kan gi læringsutbytte.

Katrine:

*Da har de fått noen økter til å skrive, og så går jeg imellom og veileder litt underveis. Da har det på en måte vært diskusjoner med kanskje en eller to elever som skriver om det samme, og så har det vært flere elever rundt som har meldt seg på. Så det har ikke vært noen sånn strukturert felles "nå diskuterer vi dette" på en måte. Mer sånn, litt underveis med hver enkelt, og mange har meldt seg på i den diskusjonen selv om de kanskje ikke egentlig skrev om det temaet, men de synes at det var interessant da.*



Her ser vi at i likhet med Espens erfaring fungerte en skriftlig oppgave som en inngang for diskusjon. Katrine har veiledet og diskutert med noen elever, som har ført til at flere fattet interesse og ble med. Dette kan være didaktiske grep læreren gjør med utgangspunkt i profesjonelt skjønn og pedagogisk dømmekraft som er med på å skape et trygt diskusjonsklima. Det at flere elever ble med fordi de ble interessert peker i retning av et godt uenighetsfellesskap i klasserommet. Siden hun sier at elevene ble med fordi de var «interesserte», og ikke «provoserte» eller «sinte», er det et tegn på at de var meningsmotstandere i diskusjonen. Diskusjonen Katrine beskriver bærer derfor preg av agonistisk diskusjon i et uenighetsfellesskap.

Espen har også opplevd rasistiske uttrykk da han jobbet på en ungdomsskole. Her forteller han at elever ofte brukte rasistiske begrep og uttrykk mot hverandre. I et tilfelle der han hadde avfeid kommentaren, og gått videre, reflekterte han over om det var riktig håndtering av situasjonen. Noe lignende finner vi i Andresen (2020, s. 159) der en av lærerne hadde avvist en elev som hadde sagt at jødene styrte verden. Han hadde ønsket å korrigere eleven og fungere som en moderator, men endte opp med unngåelse (Andresen, 2020). I begge tilfellene var det en spontan situasjon som overrasket lærerne. Håndteringen til Espen bar preg av den overraskende situasjonen, og kan derfor ha vært påvirket av en situasjonsfaktor. Det kan også falle inn under elevfaktorer siden elevenes bakgrunn, modenhetsnivå og relasjon til Espen spiller en rolle for hvordan han forholder seg til situasjonen.

Espen:

*I ungdomsskolen var mye drittslenging da, og det å bruke rasistiske begrep og uttrykk mot andre, den hang litt løst. Det hendte at jeg stod i klasserommet og så plutselig kommer det noe direkte rasistisk ut i klasserommet. Da husker jeg at jeg var sånn "ikke gjør det der, slutt", og så bare gikk jeg videre. Da tenkte jeg etterpå: "der hadde jeg en sinnsykt god mulighet, og så tok jeg den ikke". Da føler man at man har gjort noe feil da, som samfunnsfaglærer. Om jeg gjorde det, eller ikke, jeg vet ikke.*

Et rasistisk uttrykk som kan være sensitivt for andre kan utløse et «hot moment» (Gressgård & Harlap, 2015). Vi vet ikke detaljene i situasjon eller nøyaktig hva som ble sagt, annet enn at det var direkte rasistisk. Vi vet heller ikke om dette utløste en situasjon som truet undervisning og læring, men mye i denne beskrivelsen kan tyde på det. Det kan også være at

det satt elever som følte seg truffet, men lot være å si noe fordi de ikke vil bli oppfattet som nærtagen eller uten humor. Det er ikke sikkert at ubehag ville vært en ressurs i akkurat dette tilfellet, og det var lærerens vurdering å ikke gå videre med det. Her ser vi også likheter med det (Trysnes & Skjølberg, 2022) kaller konfliktvegrer, ved at han ikke ville ta det i plenum. Her også handler det om å utvise profesjonelt skjønn om hva som skal sies når og ikke (Biesta, 2014). I denne situasjonen er det stor sjanse for at Espen i øyeblikket vurderte at situasjonen innebar en stor risiko som ikke var verdt å ta (Biesta, 2014), men ved nærmere ettertanke var usikker på om ubehaget kunne vært en ressurs og gitt en god diskusjon likevel.

I Sibeko og Eriksen (2022, s. 41) skriver de også at det er viktig å adressere alle rasistiske utsagn og forklare hvorfor de er dehumaniserende. Dette er også for at de elevene som er utsatt for rasisme kan være trygge på at «deres menneskelighet blir ivaretatt i klasserommet» (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 41). Det er også viktig at dette gjøres «i forståelse med elevene som blir posisjonert som ofre for rasisme for å unngå viktisering» (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 41). Sibeko og Eriksen (2022) presenterer et funn i en rapport fra Antirasistisk senter (2017) av et tilfelle av en rasistisk ytring i klasserommet, der en elev får en rasistisk kommentar rettet mot seg (Sibeko & Eriksen, 2022). Læreren reagerte bare med å si at de måtte være stille (Sibeko & Eriksen, 2022). Det er ikke helt det samme som skjer med Espen, og vi vet heller ikke om kommentaren som var rasistisk var rettet mot en annen elev, han som lærer eller et utsagn til allmennheten. Situasjonen har likevel noen likhetstrekk ved at slik uønsket adferd til en viss grad blir oversett. Espen sier at eleven ikke skal gjøre det, noe som tyder på at det er uakseptabelt, men ikke noe mer enn det. I likhet med tidligere kan det være nyttig å på forhånd ha klarert hva som er greit å si og ikke. Noe man kan tenke på både i tilfellet til Espen og i rapporten fra Antirasistisk senter er hvordan man kan ivareta begge elevene, og samtidig bedre relasjonene til elevene seg imellom. Sibeko og Eriksen (2022, s. 41) påpeker at pedagogisk klokskap i form av relasjonelt arbeid er viktig i møte med rasisme.

#### **4.2.5 Fallgruver**

Lærerne forteller om ulike fallgruver som kan være lurt å unngå hvis man skal undervise om noe som kan oppleves kontroversielt og sensitivt. Fallgruvene de presenterer kan i stor grad knyttes til at elevenes beste er det viktigste. Hvis det er en risiko for at noen av elevene kan bli støtt av det, regnes det som en fallgruve som bør unngås.

Espen forteller at en fallgruve kan være å ikke ta hensyn til elevene i klasserommet, noe som kan knyttes til elevfaktorer og at relasjoner spiller en viktig rolle.

Espen:

*Fallgruver vil være å bare kjøre på med et tema og ikke tenke over om det finnes hensyn å ta i klasserommet. Det kan være om noen har opplevd å bli krenka for eksempel ut ifra hvordan de ser ut, eller kroppen deres, eller noe sånt. Da synes jeg man skal ordlegge seg på en måte som ja, man skal tenke på at det er hensyn å ta i et klasserom.*

Samtidig mener han at det er viktig å ikke plante en ide i hodet til elevene, for så å forlate dem uten at man har fått snakket ordentlig sammen om det.

Espen:

*Så tror jeg en fallgruve kan være å prøve å definere hvem eller hva som får x eller y... Hvis jeg planter tanken om at det er østkanten i Oslo som har mest koronasmitte, men bare forlater elevene med den tanken, da er det veldig viktig at jeg får tid til å få inn "hva er deres tanker?". Og etter det igjen, hvis jeg planter en tanke om at det er på østkanten i Oslo det er mest koronasmitte, da vil jo jeg at det skal sette i gang en del tanker. Men da er det superviktig at jeg også kommer med en slags, ikke fasit, men liksom prøve og forklare "hva kan være årsaken da?". Du har årsak, hva er sammenhengen? Da er det veldig viktig at jeg også drar inn de kausalitetsforholdene der da. Jeg vet ikke om det er noe andre samfunnsfaglærere gjør, at de planter sånne ideer og så bare "jaja, vi går rett til noe annet". Det ville vært en tabbe. Eller så er det hvis du bare kjører på med et eller annet tema uten å ta hensyn. Om du skal diskutere karikaturtegninger da, spør de elevene du tror det blir litt for personlig for.*

Egne meninger kan også være en fallgruve man kan unngå, men av og til noe man kan bruke på en god pedagogisk måte som Espen reflekterer rundt her.

Espen:

*Vær litt forsiktig med egne meninger kanskje. Jeg tror du må pakke inn meningene dine da, og det er tross alt fag som, hvis du pakker inn meningene dine eller pakker inn en slags ide, så har du gjort det riktig da. Jeg skal ikke fortelle deg hvorfor, du skal finne det ut selv.*

Det Espen beskriver her er noe som kan kobles til en typisk debattleder ved at han prøver å få dem til å tenke selv og være kritiske.

Som vi har sett på tidligere finnes det argumenter for at en lærer ikke skal fremme egne perspektiver i undervisningen. Ifølge Gereluk (2012, i Stray & Sætra, 2016, s. 281) har læreren i noen kontroversielle eller religiøse spørsmål et «moralsk imperativ» om å «lede elevene i en bestemt etisk eller moralsk retning». Et eksempel kan være hvis en lærer overlater elevene til å finne ut av situasjonen rundt 9/11 uten å gi de en veiledning eller retning i forkant, kunne det endt opp i «irrasjonelle holdninger som islamofobi og muslimhat» (Gereluk, 2012, i Stray & Sætra, 2016, s. 281). Sitatet fra Espen over viser en refleksjon som harmonerer med dette argumentet. Når Espen sier at man som lærer må pakke inn meningene sine eller pakke inn en slags ide, kan det overføres til å gi en diskusjon eller dialog retning, og dermed oppfylle sitt «moralske imperativ».

Sofie mener at provosering er en fallgrube man bør unngå.

Sofie:

*Fallgruver tror jeg vil være provokasjoner på noe vis eller litt sånn, man provoserer ikke, tenker jeg. Og det er ikke bare fordi at det skulle være noe farlig i forhold til det som skjedde i Frankrike, men også i forhold til å få dem med til å tenke selv da.*

I likhet med Espen mener hun det er viktig å få elevene til å tenke selv, og denne tilnærmingen bærer også preg av å være en debattleder. Forskningen inneholder variasjoner når det gjelder provosering fra læreren. I Trysnes og Skjølberg (2022) har de formulert «provokatøren» som en rolle man kan ta i møte med undervisning om kontroversielle tema. De beskriver at «provokatøren setter ting på spissen, utfordrer og skaper splittelse, men med et bevisst mål om å fremme toleranse også for de kontroversielle synspunktene» (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 62). I deres studie har noen av lærerne provosert med vilje for å få elever til å snakke. Selv om intensjonen er god viser forskning at respekt, tillit og gode relasjoner er veldig viktig (Sætra, 2021a; Iversen, 2014; Nordbruch & Sieckelink, 2018, i Eriksen et al, 2022). En lærer som tar rollen som provokatør kan risikere «økt splittelse og utenforskap gjennom å fokusere for mye på forskjeller, uenighet og konflikt» (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 62-63). Sitatet fra Sofie viser at hun ikke velger provosering som en strategi i møte med

undervisning om kontroversielle tema, noe som ifølge forskningslitteraturen kan ha mange fordeler.

#### 4.2.6 Holdningskapende og dannende undervisning

I Andresen (2020) forteller hun om en lærer som mener det er viktigere å lære seg å tenke seg om to ganger og behandle andre på en god måte, enn å huske konkrete ting. Det henger litt sammen med det Marte fortalte.

Marte:

*Det spiller ingen trille hvilken farge du har på huden eller hva du tror på, så lenge du kan oppføre deg. Det litt mitt mantra her på jobben, at du kan elske hvem du vil og være hvem du vil, så lenge du er fin med andre.*

Selv om de ikke snakker om akkurat det samme, nevner begge at det er viktig at de behandler andre på en god måte og er «fin med andre». Marte nevner også at man må kunne oppføre seg, og det henger litt sammen med å kunne tenke seg om to ganger. Marte nevner ikke nåværende overordnet del spesifikt, men det hun snakker om henger veldig sammen med verdiene som presenteres der.

Marte nevner også at etter 2020 har hun blitt mer bevisst på å ta tak i kontroversielle tema og knytte det opp til flere mot tema de holder på med.

Marte:

*Dette må vi ta tak i og jobbe med, for i bunn og grunn så skal vi jo utdanne mennesker til å oppføre seg i denne verden og respektere hverandre. Det er det viktigste. [...] Det sier jeg til elevene og, [...] at så lenge du klarer å oppføre deg i samfunnet og respektere andre så er jeg fornøyd.*

Her tar Marte en rolle som søker en balanse og bygge bro. På mange måter er dette tilnærminger som har dannende egenskaper for elevene, og kan bidra til å styrke deres demokratiske identiteter. Dette vil igjen kunne være med på å styrke et godt uenighetsfellesskap som er preget av agonistisk diskusjon.

#### 4.2.7 Forberedelser og spilleregler

Når det gjelder hvordan man kan forberede elevene på noe som kan være kontroversielt og sensitivt mener Marte at det kan være lurt å snakke med dem det gjelder på tomannshånd. Det er også noe Espen mente kunne være en god ide. Som lærer mener hun det er viktig å være forberedt på kommentarer som man må slå ned på.

Marte:

*Jeg tror jeg ville tatt en prat med dem på forhånd. Jeg har i hvertfall gjort det med andre ting. [...] Vi har elever som jeg vet sånne ting er ekkelt, [...] ta en prat med dem på forhånd sånn at de er litt forberedt på hva vi skal snakke om.*

Jeg:

*En og en?*

Marte:

*Ja, kan godt gjøre det, med dem jeg vet synes sånne ting er veldig ekkelt, men også felles i klassen. [...] Bare gi dem litt forhåndsinfo. Og være bevisst på at du kan få kommentarer man ikke er helt enig i. Være forberedt på det, så man ikke blir så sjokka. Men også være tydelig på at det er helt lov å mene forskjellige ting, så lenge det ikke er innenfor krenkelser eller rasistiske uttrykk. Så vær litt sånn, slå hardt ned på ting. Ikke la det skli ut, for det kan det fort gjøre hvis du ikke tar det med en gang. Det tenker jeg man må være litt sånn i forkant på.*

Tilnærmingen til Marte kan vitne om at hun er tydelig på at hun vil korrigere utsagn som kan være rasistiske eller krenkende, og dermed fungere som en moderator (Stray & Sætra, 2016). På samme tid er det også trekk som ligner på både debattleder og fasilitør. Hun legger til rette for meningsbryting, diskusjon og at man skal tolerere andres meninger (Trysnes & Skjølberg, 2022; Stray & Sætra, 2016). Som Sibeko og Eriksen (2022) mener hun det er viktig å etablere et antirasistisk rom ved å være i forkant på at rasistiske og krenkende utsagn ikke er godtatt, og hun er tydelig på at rasistiske eller krenkende kommentarer må slås hardt ned på. Hvis elevene klarer å følge disse spillereglene kan dette være agonistisk diskusjon i et uenighetsfellesskap.

Marte trekker også fram at relasjonen med klassen har mye å si i forbindelse med om hun kan ta opp noe kontroversielt eller sensitivt. Hvis hun selv ikke er kontaktlærer i klassen og ikke kjenner de like godt som kontaktlæreren ville hun snakket med kontaktlæreren først.

Marte:

*Da hadde jeg gått til kontaktlærer først og diskutert litt, «hva tenker du?», «er dette noe man kan ta opp?», «er det noen jeg må være litt obs på?». Selv om jeg kjenner mange godt, så betyr ikke det at jeg vet alt, så det er kanskje greit å bare diskutere med noen først.*

Hun bruker altså sitt profesjonelle skjønn og pedagogiske dømmekraft til å vurdere hvordan hun skal tilnærme seg noe som kan være kontroversielt og sensitivt. Her er det i hovedsak elevfaktorene i form av relasjonen til henne som lærer som er det mest sentrale.

Katrines syn på relasjonen hun har til elevene er også viktig for hvordan hun ville lagt opp undervisning om noe kontroversielt eller sensitivt. Hun trekker fram at om hun kjenner dem godt, så vet hun om det finnes behov som må tas hensyn til i klasserommet. Det mest sentrale er likevel at man må være forberedt på flere ulike reaksjoner som kan komme, og at man vet ulike måter å håndtere det på.

Katrine:

*Det er jo ting man tenker over på forhånd, og såfremt man ikke har denne undervisninga helt i oppstarten, så kjenner man jo elevene sine såpass godt at man vet litt hvem som ville blitt påvirket eller hvem som ville blitt støtt av det, så det er ting man kan ta hensyn til. Man kan snakke til de spesifikke elevene på forhånd og si hva man har tenkt å gjøre. Men på en annen måte så har jeg ikke, jeg har ikke gjort noe annet enn at jeg tenkte over på forhånd kanskje ulike reaksjoner man kan få på det da, og hvordan man håndterer det. Man må ta det litt som det kommer.*

I likhet med Marte trekker Katrine også fram at det er viktig å forberede seg godt. Hun mener det er viktig å ha forberedt elevene på at de skal ha om et tema som kan føles kontroversielt, og følge nøye med på reaksjonsmønstrene til elevene. Det er også noe Espen trakk fram som viktig. Det er altså omgivelsene rundt læreren og klasseromssituasjonen som legger til rette for hvordan Katrine tilnærmer seg slik undervisning. Det kan tyde på at det er

situasjonsfaktorene (Andresen, 2020) som i stor grad avgjør hvordan Katrine forholder seg til slik tematikk.

Katrine:

*Det som skjer i klasserommet der og da, man må liksom takle det, og så lenge man vet at man kan takle det på ulike måter, så man må være litt mer på alerten da, man ser litt på reaksjonsmønsteret til elever, altså du må følge veldig nøye med. Jeg ville også på forhånd lagt det frem på en måte og si at «i dag skal vi snakke om et veldig kontroversielt tema. Det kan føre til at det blir en del oppheta diskusjoner, det kan føre til at noen føler seg støtt.» Men det kommer jo litt an på hvor godt man kjenner klassen og hvor god relasjon man har.*

Det kan virke som det å ha en god relasjon til læreren og at man kjenner klassen godt er det aller viktigste for Katrine når det gjelder om hun kan ha en helklassesdiskusjon eller ikke. Tett etterfulgt av at man må være forberedt og i stand til å håndtere ulike reaksjoner som oppstår i klassen. Både Espen og Katrine sier det er viktig å være på alerten for å kunne håndtere en uventet situasjon. Hun legger også til at hun synes det er viktig at man kan ta opp dagsaktuelle hendelser som ikke nødvendigvis er enkelt eller noe man har veldig lyst til.

Katrine:

*Jeg ville forklart hvorfor det er viktig og hvorfor det er relevant å gjøre, og at man noen ganger må være med på ting som ikke står helt på toppen av lista av det man har lyst til. Man skal heller ikke unngå det fordi man er redd for en reaksjon, spesielt i et fag hvor man kan ta opp mange samfunnsnyttige tema da, som skjer i samfunnet akkurat nå.*

Her argumenterer Katrine for at det er viktig å ta opp kontroversielle tema i undervisningen, selv om det ikke alltid er enkelt eller ukomplisert (Sibeko & Eriksen, 2022). I likhet med Marte mener hun at hvis man skal ta opp noe som nettopp har skjedd, er det viktig å være ærlige med elevene om at man ikke vet alt.

Katrine:

*Da må man bare legge det fram og si at det skjer nye ting i denne saken hele tiden. Ofte så er det interessant å ta de sakene med en gang det har skjedd, for elevene har jo ofte spørsmål. Da opplever de også faget som veldig relevant da.*



Selv om man ikke vet alt så er det også viktig fordi elevene får mer utbytte av å snakke om det når det fortsatt er relevant, og opplever at faget tar for seg det som skjer i verden akkurat nå.

Marte forteller også om en fagdag de hadde der de delte inn elevene både ut fra hvem de følte seg trygge med, men også med tanke på det faglige. Da hadde de om flyktninger og hvor mange flyktninger Norge skal ta inn.

Marte:

*Produktet var individuelt, men de kunne bruke hverandre og diskutere før de leverte en skriftlig og muntlig del. Noen var litt sånn ærlige på godt og vondt, sånn «nei, hadde ikke vært sånn supergira på å få inn masse flyktninger, for da blir det sånn opphopning som på Stovner». Ikke sant, de sier sånne ting. Men de aller fleste sa liksom sånn «jeg tror det kunne vært vanskelig, men da må vi hvert fall få spredt de godt utover landet». Jeg var veldig tydelig på at jeg ikke skal ha noen svar som er rasistiske eller krenkende. Det er lov å mene forskjellige ting, men da vi må være saklige og begrunne godt.*

Denne undervisningssituasjonen er ikke en helklassediskusjon eller debatt, men individuelle svar. Likevel har hun etablert hva som er greit å svare og ikke. Noe som tyder på et klart antirasistisk rom (Sibeko & Eriksen, 2022). Inndelingen av elever var også tilrettelagt slik at de skulle være trygge på hverandre, noe som harmonerer med at hensynet til elevenes beste er viktig (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når det gjelder forberedelser for å snakke om noe som nettopp har skjedd, er Marte positiv til å ta opp det i undervisningen. Hun forteller også at det er lav terskel for å snakke med de andre samfunnsfaglærerne om hvordan de skal legge opp undervisning om noe kontroversielt som nettopp har skjedd.

Marte:

*Noe er jo planlagt, og se litt sånn viktigheten av å jobbe litt med dannelsen, men også litt sånn bare «så du det på nyhetene i går, kanskje dette er noe vi bør ta tak i og jobbe med». Jeg tenker det er viktig at ikke alt blir tatt på sparket, men at heller ikke alt blir, sånn, veldig planlagt, da.*

Marte hadde dermed vært klar for å ta opp noe som akkurat har skjedd, så lenge man er ærlige med elevene om at man ikke vet alt, men presisere at det er viktig fordi det skjer her og nå.

Marte:

*Bare vær ærlige med elevene og si at dette er viktig, for det foregår her og nå, så dette må vi ta her og nå. Men vær ærlig på at det ikke er alt man vet, fordi det skjedde nylig. [...]*  
*Selvfølgelig lese seg opp så godt det går, men kanskje heller legge det mer i den der drøfting og refleksjonen rundt. «Hva er det som gjør at folk gjør dette?» «Hva tenker dere om det?».*  
*Altså vinkle det mer den veien.*

#### **4.2.3 Undervisning om karikaturtegnene og rasismebegrepet**

Her skal vi se på hvordan lærerne stiller seg til karikaturtegnene og rasismebegrepet i undervisningen. Katrine mener man kan ha god undervisning om karikaturtegnene uten at man trenger å vise dem. Det handler om at man klarer å få i gang like gode diskusjoner uten å vise dem.

Katrine:

*Du kan godt ha veldig god undervisning om det her, selv om du ikke trenger å vise karikaturene. Og det handler ikke om at du er kanskje redd for at noen skal bli krenka eller veldig støtt, men mer "er de nødvendige for kunne å få opp debatten eller få opp diskusjoner rundt temaet?". Noen vil kanskje hevde ja, men for min del så tror jeg at du kan få like gode diskusjoner selv om du ikke viser det.*

Katrine har erfaringer med rasismebegrepet i klasserommet. Hun beskriver at elevene er opptatte av å påpeke hva som er rasistisk, men at de kanskje ikke har full kontroll på begrepsbruken.

Katrine:

*Elever er veldig ofte opptatt av at ting er rasistisk eller "han er rasistisk", eller "du er rasistisk" eller "det er rasistisk", og så er de kanskje ikke helt sikre på begrepsbruken ofte da. Eller, de ser på diskriminering og rasisme som det helt samme. Det er ting vi har brukt en del tid på, spesielt i samfunnskunnskapen i år, å snakke litt om akkurat det da. Og hva slags holdninger folk har da, og at alle kan ha litt sånne holdninger som man kan være uenige i.*

*Man kan ha tanker om situasjoner som skjer, men man trenger kanskje ikke være rasistisk uansett.*

Katrine forteller også om at de har snakket om en episode i radioprogrammet Radioresepsjonen der Tore Sagen forsøker å lage humor av noe rasimerelatert som endte opp med at det ble mye mediestorm og masse kritikk i etterkant.

Katrine:

*Da jobba jeg på en skole som har fått en mye større andel av minoritetsspråklige. Der var det veldig mange interessante diskusjoner om akkurat det da. Var det humor eller var det krenk? Da var det delte meninger. Noen mente at kjenner man til showet, kjenner man til de personene så tar man det på en måte som humor, mens andre igjen var litt sånn "det er ikke greit å tulle med uansett". Men det tok jeg opp ganske rett etterpå fordi elevene var opptatte av det, og det passet inn med det vi jobba med. Det var naturlig å trekke inn da, og da hørte vi faktisk på det klippet for det var det noen elever som spurte om vi kunne gjøre. Da var jeg litt sånn "skal jeg gjøre det, skal jeg ikke?», men da virka det som veldig konsensus i klassen.*

Marte forteller at hun i likhet med Katrine ikke hadde vist karikaturtegninger i undervisningen sin, og begrunner det med respekt for andre. Hun mener at det hun gjør mot noen andre, må hun selv tåle tilbake. Derfor kan det ende i en ond sirkel.

Marte:

*Jeg hadde ikke gjort det, for det er noe med at vi skal ha respekt for andre, og innenfor islam, så skal man ikke ha bilder av Mohammed, og da tenker jeg at det må vi respektere, for hvis ikke blir det feil da. Skulle jeg vist det, men så skal jeg på en måte ikke tolerere at de med muslimsk bakgrunn hadde gjort noe mot meg da. Det blir en sånn evig ond sirkel. Så tenker det er noe med å gå inn med den respekten for andre og andres tro.*

Utsagnet til Marte henger sammen med overordnet del av læreplanen som sier at man skal ha respekt for mangfold og andre sin overbevisning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel er dette et tema om ytringsfrihetens grenser. Hun sier at dette er hennes valg, og ingen av lærerne sier at de hadde vist karikaturtegninger i dag, men noen reflekterte rundt at det kan være andre som mener at det må være greit.

Marte forteller litt om rasismebegrepet i sitt klasserom. Der har de snakket om begrepet ut fra en historisk kontekst.

Marte:

*Vi jobba litt med det med tanke på holocaust, apartheid, segregering, ja altså, i Sør-Afrika og USA. Vi har jobbet mye med det begrepet, hva betyr de forskjellige begrepene. Jeg tror de har en ganske god oppfattelse av hva som ligger i begrepet rasisme.*

I antirasistisk undervisning vil det være hensiktsmessig å ha en «sannferdig formidling av kunnskap og historie» (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 46). Det har blitt skapt et bilde av en «menneskehet med ulik grad av menneskeverd», og dette må elevene forstå hvis de skal forstå rasisme. (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 47). I lys av dette kan det se ut som at Marte har lyktes i sitt forsøk på antirasistisk undervisning.

## 5 Avslutning

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i at skolen og spesielt samfunnsfagene har en viktig rolle når det gjelder hvordan undervisning om kontroversielle og sensitive tema kan brukes til demokratisk utdanning. Ved å styrke uenighetsfellesskapet i klasserommet og læreres bruk av pedagogisk klokskap og dømmekraft, vil det bidra til elevenes demokratiske utvikling. Likevel kan kontroversielle og sensitive tema være vanskelig å ta opp i klasserommet, og når det skjer kan det by på ulike utfordringer. Derfor er lærerens rolle en viktig brikke i hvordan dette foregår. Oppgaven min har tatt utgangspunkt i denne problemstillingen: «Hvilke refleksjoner har et utvalg samfunnsfaglærere om kontekstuelle faktorer i undervisning om kontroversielle tema, og hvordan forholder de seg til kontroversielle tema i egen undervisning?»

Som nevnt er problemstillingen todelt, og jeg har derfor to forskningsspørsmål:

1. Hvilke refleksjoner har et utvalg samfunnsfaglærere om kontekstuelle faktorer i undervisning om kontroversielle tema?
2. Hvordan forholder et utvalg samfunnsfaglærere seg til kontroversielle tema i egen undervisning?

Når man som lærer ikke alltid vet hva som kan oppleves kontroversielt eller sensitivt, og heller ikke hvordan man skal forholde seg til det som skjer i undervisningen, er det forståelig at man prøver å legge til rette for at man ikke selv skal bli misforstått og tillagt holdninger man ikke har, og heller ikke at andre elever skal bli støtt. Om det foregår ved at man unngår det, later som det ikke er kontroversielt, har en balansert diskusjon eller favoriserer noe, kan lærerens bekymring for å bli stemplet som rasist eller forårsake at elever blir krenket, har stor påvirkning på hvordan man velger å løse ulike situasjoner.

Det er på mange måter forståelig at man velger å unngå visse tema som kan føre til diskusjon fordi risikoen er stor for at det kan ende i misforståelser og at noen blir såret eller krenket. Det er også viktig å påpeke at læreren er forpliktet til å jobbe mot alle former for diskriminering og rasisme. Derfor kan det være tilfeller der vedkommende bruker sin pedagogiske klokskap og dømmekraft til å velge noe bort fra undervisningen siden risikoen for at noen blir såret er for stor. Jeg tenker at en lærer skal føle at hun har kunnskapen og ordene som trengs for å kunne undervise om kontroversielle og sensitive tema på en god måte uten å være redd for feilaktig bli stemplet for noe hun ikke er.

## 5.1 Oppsummering av hovedfunn

Det første forskningsspørsmålet spør etter hvilke refleksjoner lærerne har om kontekstuelle faktorer i kontroversielle og sensitive tema i undervisningen. Dette er da faktorer som er utenfor lærerens kontroll på det aktuelle tidspunktet. Et hovedfunn er at elevfaktorene spiller aller størst rolle for hvordan de velger å undervise om kontroversielle og sensitive tema. Det andre forskningsspørsmålet spør etter hvordan lærerne forholder seg til undervisningen. Elevenes forhold til læreren i form av at det er gode relasjoner, er nesten avgjørende for om de kan ha fri diskusjon i klasserommet. Elevenes modenhetsnivå er også i stor grad viktig her, ettersom det er snakk om de klarer å holde seg saklige. Hvis man ikke kjenner elevgruppa godt, vil det være fordelaktig å benytte seg av andre undervisningsmetoder i form av inkluderende undervisning, film, TV eller arbeide i mindre grupper. De har altså ulike tilnærminger ut fra kjennetegn ved ulike elevgrupper.

Alle lærerne var samstemte om at det skal være mulig å undervise om kontroversielle og sensitive tema, og ved hjelp av pedagogisk klokskap og dømmekraft skal de vurdere ulike undervisningsmetoder i ulike situasjoner basert på kontekstuelle faktorer. De ønsker å ta hensyn til elevenes beste. I dette ligger både at elevene ikke skal bli såret eller støtt, men også at det er til elevenes beste at de ikke tror at læreren er for eksempel rasistisk. Alle lærernes svar peker i retning av at de ønsker et godt uenighetsfellesskap med agonistisk diskusjon, der elevene vil utvikle seg til å bli demokratiske og respektfulle mennesker.

Et annet funn er at det spontane og det planlagte fører til litt ulike tilnærminger. Litt bakt inn i andre utsagn sier noen implisitt at det er ikke alltid de «tør» å gjøre et eller annet, at de er på «alerten» og at de nevner undervisningsmetoder som er «trygge», «varsomme» og «forsiktige». Derfor kan det tyde på at noe er trygt og utrygt, og at undervisning om kontroversielle og sensitive tema innebærer en stor risiko, både for elever som kan bli såret og krenket, men også for at læreren fremstår som en hensynsløs person. Hvis en av elevene helt oppriktig tror at læreren er rasistisk eller ute etter å ta noen, vil det være svært uheldig. Særlig i spontane situasjoner der læreren ikke rekker å forberede seg, for eksempel hvis det kommer rasistiske kommentarer eller digresjoner, virker det som at det oppleves som å bli tatt litt på senga og dermed møtes situasjonene med avvisning eller unngåelse. Det som skjer spontant kan være noe man tenker på som utrygt, og at man derfor må få kontroll på situasjonen fordi man ikke har tenkt gjennom hvordan situasjonen skal løses. Overraskelsesmomentet kan gjøre

at lærerne vurderer at det kan være en risiko for at elevenes beste står i fare. I slike situasjoner kan det være en stor risiko for at vondt blir verre. Derfor kan det å sette seg selv i en posisjon der det er fare for å bli misforstått, ikke være til elevenes beste.

## **5.2 Pedagogiske og fagdidaktiske implikasjoner**

For å unngå å bli tillagt holdninger man ikke har og ikke støte andre, er det avgjørende med gode relasjoner og et trygt klassemiljø, samtidig som læreren utviser profesjonelt skjønn og pedagogisk klokskap. Alle lærerne vektla tydelig elevenes beste som det viktigste i undervisning om kontroversielle tema, og å etablere klasserommet som et tydelig antirasistisk rom. Det virker som at pedagogisk klokskap er nøkkelen til å ha god undervisning om kontroversielle og sensitive tema. I stor grad er det hvilket forhold du har til den enkelte elevgruppen som avgjør hva slags undervisning som er mest hensiktsmessig og til elevenes beste. Alle lærerne jeg intervjuet var klare på at det viktigste er å ta hensyn til elevene. Dette er også verdier som vektlegges i den overordnede delen av læreplanen. Undervisning om kontroversielle og sensitive tema vil dermed variere fra elevgruppe til elevgruppe og relasjonen elevgruppa har til læreren. Læreren kan med sin pedagogiske klokskap og profesjonelle skjønn vurdere hvilke undervisningsformer som er best for å skape et antirasistisk uenighetsfellesskap der elevene er meningsmotstandere og ikke fiender.

## **5.3 Videre forskning**

Undervisning om kontroversielle tema kan som nevnt by på utfordringer og være komplisert. Et forslag til videre forskning kan være å undersøke hvordan lærere som selv tilhører en minoritet forholder seg til kontroversielle tema. Da kan det være interessant å sammenligne svar fra lærere som tilhører ulike minoriteter. Det kan også være interessant å sammenligne svar fra lærere der noen tilhører en minoritet og andre ikke. Et interessant moment her kunne vært å se på hvordan de reflekterer rundt og kjenner på dette med berøringsangst, og om det er noe de også kjenner på. Lærerne jeg intervjuet nevnte at det å bli kalt rasist, selv om det er på tull, eller å være redd for å bli kalt det, var noe de helst ville unngå (naturlig nok). Det hadde vært interessant å se om en lærer med minoritetsstatus ville kjent på samme bekymring.

Det kunne også vært interessant å sammenligne svar fra lærere som underviser på skoler på Øst- og Vestkanten i Oslo, eller sammenligne svarene fra lærere som jobber på yrkesfag og studiespesialiserende på VGS, eller ungdomsskole og VGS. Noen annet interessant kan være

å ha en oppgave der både lærerens og noen av elevenes perspektiver blir presentert. Det kan også være en ide å bytte metode, eller i det minste supplere intervju med observasjon eller fokusgruppeintervju.



## Litteraturliste

- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift* 4(3), 151-164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - en håndbok for masterstudenter*. 1.utgave. Cappelen Damm AS, Oslo.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet* 4. <https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Antirasistisk senter (2017). *Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun. En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. Oslo: Antirasistisk senter.
- Bangstad, S. og Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(3), 233-251. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin and London: University of Texas Press
- Befring, E. (2016). "Kap. 3: Forskningsetikk", i *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* s. 28-35. Copyright (C) Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. & Stray, J. H. (red.) (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Oversetter: Ane Sjøbu. Fagbokforlaget. Bergen.
- Boote, D. N. (2006). Teachers' professional discretion and the curricula. *Teachers and Teaching*, 12(4), s. 461–478. <https://doi.org/10.1080/13450600600644319>
- Buvik, K. (2016). The hole in the doughnut: a study of police discretion in a nightlife setting. *Policing and Society*, 26(7), s. 771–788. <https://doi.org/10.1080/10439463.2014.989157>

- Council of Europe, (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe.  
<https://www.rivisteweb.it/doi/10.1446/27889>
- Creswell, J., & Miller, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice: Getting Good Qualitative Data to Improve Educational Practice*, 39(3), 124–130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Universitetsforlaget.
- Dembra, (2023). *Om Dembra*. <https://dembra.no/no/om-dembra/>
- Dewey, J. (1897) My pedagogical creed. *School journal*, 54, 77-80.  
<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Eckbo, E. & Ødegård, K. (Manusforfattere og regissører). (2011). *Nissene over skog og hei*. [TV-serie]. TVNorge/Discovery+. <https://www.discoveryplus.com/no/show/nissene-over-skog-og-hei>
- Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw B., & Jore, M. K. (2022) Kontroversielle, emosjonelle og sensitive time i skolen. Universitetsforlaget.
- Essed, P. & Trienekens, S. (2008). ‘Who wants to feel white?’ Race, Dutch culture and contested identities. *Ethnic and Racial studies*, (31)1, 52-72.  
<https://doi.org/10.1080/01419870701538885>
- Freire, P. (2018). *De undertryktes pedagogikk*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). 3.utgave. *Masteroppgaven - hvordan begynne - og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Gereluk, D. (2012). Education, extremism and terrorism: what should be taught in citizenship and why. Continuum. London.
- Goldstein, L. S. (1997). *Teaching with love: a feminist approach to early childhood education*. New York: Peter Lang Publishing.
- Gressgård, R. & Harlap, Y. (2015). Spenninger i klasserommet: mikroagresjon som pedagogisk utfordring. 37(3), 23-33. *Uniped*.  
<https://www.idunn.no/doi/10.3402/uniped.v37.23779>
- Habermas, J. (1995). Deliberativ politikk: Demokrati i teori og praksis. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk: Demokrati i teori og praksis*. Tano.
- Habermas, J. (2006). Religion in the Public Sphere. *European Journal of Philosophy*, Vol. 14

- (1). <https://doi.org/10.1111/j.1468-0378.2006.00241.x>
- Harlap, Y. (2014). Preparing university educators for hot moments: theater for educational development about difference, power, and privilege. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 217–228. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2013.860098>
- Hess, D. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS, Political Science & Politics*, 37(2), 257-261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom – The Democratic Power of Discussion*. Routledge.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap - blick på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2016). *Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap*. Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr 1. [https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra\\_artikkelsamling\\_2016\\_03\\_1korr.pdf](https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2016_03_1korr.pdf)
- Iversen, L. L. (2019). *From safe spaces to communities of disagreement*. *British Journal of Religious Education*, 41:3, 315-326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617>
- Johannesen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 6. utgave. Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kuflu N. & Falahatimarvast F. (2020). *Vi er ikke krenket av Nissene over skog og hei*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/7KPMG9/vi-er-ikke-krenket-av-nissene-over-skog-og-hei>
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i samfunnskunnskap (SAK01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01>
- Larsen, A. K. (2017). «Om samfunnsvitenskapelig metode», i (Red) Larsen, Ann Kristin. *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. S. 17-31. Copyright (C) Fagbokforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage
- Lippe, M. (2019). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400-410. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy : dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded ed.). New York: Russell Sage Foundation. [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=cs\\_djgS5v-UC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Lipsky,+M.+\(2010\).+Street-level+bureaucracy+:+dilemmas+of+the+individual+in+public+services+\(30th+anniversary+expanded+ed.\).+New+York:+Russell+Sage+Foundation&ots=mLqZyIxG52&sig=cWnz-siXVQR19iSIVHfg-A4Vrx0&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=cs_djgS5v-UC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Lipsky,+M.+(2010).+Street-level+bureaucracy+:+dilemmas+of+the+individual+in+public+services+(30th+anniversary+expanded+ed.).+New+York:+Russell+Sage+Foundation&ots=mLqZyIxG52&sig=cWnz-siXVQR19iSIVHfg-A4Vrx0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Ljunggren, C., Öst, I. U. & Englund, T. (red.) (2015). *Kontroversiella frågor: Om kunnskap och politik i samhällsundervisning*. Malmö: Gleerups utbildning AB
- Ljungquist, S., & Grannäs, J. (2015). Kap. 8: Berättelsen som forum för kontroversiella frågor. I *Kontroversiella frågor: Om kunnskap och politik i samhällsundervisningen* (s. 149–167). Gleerups Utbildning AB.
- Lomsdalen, C. (2020). #JeSiusSamuel: De viktige verdiene i skolen er under angrep. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/x3PKX8/jesuissamuel-de-viktige-verdiene-i-skolen-er-under-angrep>
- Lowe, P. & Jones, H. (2010). Teaching and learning sensitive topics. *Enhancing learning in the social sciences*, 2(3). <https://www.tandfonline-com.ezproxy.uio.no/doi/full/10.11120/elss.2010.02030001>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moe, H. (2006). Lidenskap som politikkens drivkraft. Et intervju med Chantal Mouffe. *Norsk medietidsskrift*, 13(02), 159–165. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2006-02-0>

- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66(3), 745–758. <https://www.jstor.org/stable/40971349>
- Mouffe, C. (2005) *On the political*. New York: Routledge
- Nilstun, C. (2023a). Deliberasjon. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/deliberasjon>
- Nilstun, C. (2023b). Kontroversiell. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/kontroversiell>
- Nordbruch, G. & Sieckelinck, S. (2018). *Transforming schools into labs for democracy*. 34. [https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2019-04/ran\\_edu\\_transforming\\_schools\\_into\\_labs\\_for\\_democracy\\_2018\\_en.pdf](https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2019-04/ran_edu_transforming_schools_into_labs_for_democracy_2018_en.pdf)
- NRK (2019). Sjuende. [TV-serie]. <https://tv.nrk.no/serie/sjuende>
- NRK (2020). *Chattes*. [TV-serie]. <https://tv.nrk.no/serie/chattes>
- NRK (2023). *Vi lover et helvete*. [TV-serie]. <https://tv.nrk.no/serie/vi-lover-et-helvete>
- Oxford Learner’s dictionaries (2023). Woke. *Oxford university press*. [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/woke\\_2](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/woke_2)
- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1) 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Skorgen, T., Ikdahl, I. og Berg-Nordlie, M. (2023). *Rasisme*. Store norske leksikon. <https://snl.no/rasisme>
- Samuelsson, M. (2016). Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions. *Democracy and Education*, 24(1), 1-9. <https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1227&context=home>
- Sibeko, G. J. & Eriksen, K. G. (2022). Kapittel 1: Innganger til en antirasistisk undervisning. I Eriksen K. G, Goldsmith-Gjerløw, B. og Jore, M. K. (Red.). *Kontroversielle, sensitive og emosjonelle tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Sjøen, M. M. & Mattsson, C. (2019). Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts. *Critical studies on terrorism*, 13(2), 218-236. <https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1693326>
- Solhaug, T. & Osler, A. H. (2017). Intercultural empathy among Norwegian students: an inclusive citizenship perspective. *International Journal of Inclusive Education*. 2017, 22(1), 89-110. Taylor & Francis. [10.1080/13603116.2017.1357768](https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1357768)

- Stradling, R. (1984). *The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. Birmingham: Taylor & Francis Group. Educational review (Birmingham), 36(2), p. 121-129.*  
<https://www.tandfonline-com.ezproxy.uio.no/doi/abs/10.1080/0013191840360202>
- Stray, J. H. (2011a). Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Vol. 95(1), s. 8-29.*  
<https://www.idunn.no/npt/2011/01/art03>
- Stray, J. H. (2011b). *Demokrati på timeplanen.* Fagbokforlaget.
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering – Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle, politiske og religiøse spørsmål. *Nordic Studies in Education, 36(04), s. 279–294.* <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>
- Sætra, E. (2019). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. *Journal of philosophy of education, 52 (2), 323-339.*
- Sætra, E. (2021a). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65(2), 345-357.*  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Sætra, E. (2021b). Hva er et kontroversielt spørsmål? *Norsk pedagogisk tidsskrift. Universitetsforlaget 105(1) 93-102.* <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-09>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder.* 5. utgave. Oslo: Fagbokforlaget.
- Thornton, S. J. 1991. “Teachers as curricular–instructional gatekeepers in social studies”. I *The handbook of research on social studies teaching and learning*, Edited by: Shaver, J. P. New York: Macmillian. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315347.pdf>
- Trysnes, I. Og Skjølberg, K. H.-W. (2022). Kapittel 2: Ekstreme ytringer i klasserommet. I Eriksen K. G, Goldsmith-Gjerløw, B. og Jore, M. K. (Red.) *Kontroversielle, sensitive og emosjonelle tema i skolen.* Universitetsforlaget.
- Utdanningsnytt (2020, 10. november). Mange lærere unngår tema som kan virke støtende på elevene. *Utdanningsnytt.no*

Young, I. M. (1996). *Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy*. I S.

Benhabib (Red.), *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the*

*Political* (s. 120–135). Princeton University Press.

Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Meldeskjema NSD (som nå heter Sikt)

Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeskjema



## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Oppvarmingsspørsmål og introduksjon

- Takk for at du vil delta
- Si litt om hvem jeg er
- Gjennomgang av informasjon og samtykkeskjema
- Formål med studien
- Har du noen spørsmål før vi starter?
  
- Hvilke fag er det du har?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

### Temaer som skal belyses

#### Vanskelige/sensitive tema, f.eks. halshuggingen:

- Har du nok kompetanse til å ta opp slike tema umiddelbart i klasserommet?
- Hvordan vil du beskrive begrepet rasisme?
- Hvordan vil du beskrive begrepet “å krenke”?
- Har du tatt opp disse begrepene i undervisningen din? Hvis ja, hvordan?
- Har du tatt opp karikaturstriden i undervisningen din? Hvis ja, hvordan?
- Har du tatt opp BLM i undervisningen din? Hvis ja, hvordan?
- Har du tatt opp fjerningen av “Nissene over skog og hei?” Hvis ja, hvordan?
- Hvordan opplever du diskusjonsklimaet når dere snakker om denne tematikken?
- Når du skal ha undervisning om denne tematikken, er det noe du har vektlagt i forberedelsene?
- Har dere snakket om hva begrepet “woke” betyr?
- Vil du si at “woke” er et egnet begrep som passer å bruke i undervisningen?
- Kan du fortelle meg litt hva du tenker om den såkalte rasisme- og krenkedebatten?
- Hvordan forholder du deg til for eksempel karikaturstriden?
- Hva tenker du er det viktigste man som lærer bør gjøre når man skal undervise om rasisme- og krenkerelatert tematikk?
- Er det noen vanlige fallgruver man bør styre unna?
- Hvis du skulle valgt EN ting som er viktig å huske på når man skal ha undervisning om kontroversielle tema, hva ville det vært?

- Kjenner du deg godt nok forberedt til å undervise om slike tema? Har du faglige diskusjoner med kollegaer rundt slike tema? Har skolen en helhetlig tilnærming til tema som rasisme og diskriminering eller står lærerne "alene"?
- Har 2020 ført til at du har gjort/vil gjøre endringer i måten du underviser om kontroversielle/sensitive tema?

#### Avslutning

- Er det noe mer du har lyst til å tilføye?
- Hvordan synes du det var å bli intervjuet?
- Takk for deltakelsen

## Vedlegg 2: Meldeskjema NSD (som nå heter Sikt)

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

26.04.2023, 14:57



[Meldeskjema](#) / [Krenkefest til besvær – en masteroppgave om rasisme- og krenkede...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

513982

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

25.01.2021

**Prosjekttittel**

Krenkefest til besvær – en masteroppgave om rasisme- og krenkede i klasserommet

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

**Prosjektansvarlig**

Silje Førland Erdal

**Student**

Ingrid Grønningsæter Espås

**Prosjektperiode**

01.08.2020 - 01.07.2021

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2021.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

NSD har vurdert endringen registrert 21.01.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

**Melding fra Henrik Netland Svensen (Rådgiver)**

29.06.2021 14:46

Hei Ingrid!

Dersom du kan jobbe videre med kun anonymisert materiale trenger du ikke å gjøre noen endringer i meldeskjema, da er det nok å registrere prosjektet som avsluttet når vi når prosjektsluttdataen du har satt.

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ”Krenkefest til besvær – en masteroppgave om rasisme- og krenkedebatt i klasserommet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan et utvalg lærere forholder seg til rasisme- og krenkedebatten i klasserommet*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

*Dette er en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk som er en del av lektorprogrammet i samfunnsfag.*

*Formålet er å undersøke hvilke meninger et utvalg lærere har om rasisme- og krenkedebatten, og hvordan de forholder seg til dette i undervisningen sin. Planen er å ha individuelle, semi-strukturerte dybdeintervju med fire samfunnsfaglærere på enten ungdomsskole eller VGS. Den foreløpige problemstillingen er: «Hvilke meninger har et utvalg lærere om rasisme- og krenkedebatten, og hvordan forholder de seg og tilnærmer de seg til dette i egen undervisning?».*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

*Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) er ansvarlig for prosjektet.*

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

*Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer i samfunnsfag på en ungdomsskole eller VGS. Jeg har spurt noen lærere og andre jeg kjenner om å sette meg i kontakt med samfunnsfaglærere som kan være interesserte i å være med.*

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

- *Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Det vil ta deg ca en time. Du vil få spørsmål om dine meninger rundt rasisme- og krenkedebatten, og hvilke implikasjoner det får for undervisningen din. Intervjuet blir tatt opp gjennom Nettskjema for UiO, og blir slettet etter prosjektstutt.*

#### Det er frivillig å delta

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

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

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

- *Det er kun meg og veileder som vil få tilgang til informasjonen.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og lagre datamaterialet på forskningsserver, innelåst/kryptert.*

*Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.*

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.07.2021. *Alle personopplysninger og lydopptak slettes etter prosjektslutt.*

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS)* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- *Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Silje Førland Erdal, [s.f.erdal@ils.uio.no](mailto:s.f.erdal@ils.uio.no) (veileder for masteroppgaven), eller Ingrid G. Espås, [ingrises@student.uv.uio.no](mailto:ingrises@student.uv.uio.no) (student).*
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Silje Førland Erdal*  
(Forsker/veileder)

*Ingrid G. Espås*  
(Student)

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Krenkefest til besvær*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)